ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιστημονική Επιμέλεια Έκδοσης: Μαρία Σακελλαρίου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

«Μετασχηματιστική Παιδαγωγική
και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

«*Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση*

στην Παιδική Ηλικία»

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

15-17 Μαΐου 2015

http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia/

Επιστημονική Επιμέλεια Έκδοσης:

Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σε συνεργασία με:

Δρ. Ανδρομάχη Μπούνα & Δρ. Παναγιώτα Στράτη

Δημιουργία Αφίσας & Logo: Χρυσιάννα Καραμέρη, Αρχιτέκτονας, Ηθοποιός

© 2019 Μαρία Σακελλαρίου

Ηλεκτρονικό αρχείο

Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.
Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα
Τηλ.: 210 3390204 • Fax: 210 3390209
e-mail: info@pediobooks.gr
http: //www.pediobooks.gr

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο
Στοά του Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 10564, Αθήνα
Τηλ.: 210 3229620 • Fax: 213 0286560

ISBN: 978-960-9552-60-8

Περιεχόμενα

Τιμητική Επιστημονική Επιτροπή 9

Επιστημονική Επιτροπή 10

Οργανωτική Επιτροπή 14

Χαιρετισμός της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής 16

Θεματικές του Συμποσίου....19

Προσκεκλημένες Κεντρικές Ομιλίες 20

Shard, S. MOTIVATING CHILDREN TO LEARN THROUGH THE PROJECT APPROACH....20

Χρυσαφίδης, Κ. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ....21

Kalantzis, M. EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PEDAGOGIES OF TRANSFORMATION 22

Solomou, M. PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING HISTORY AT PRIMARY SCHOOL....23

Λιοναράκης, Α. ΝΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΟΥΜΕ ΠΩΣ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ: ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΔΙΚΟΣ ΜΟΥ ΡΟΛΟΣ; 23

Παπαδάκης, Ν. Ο ΜΕΤΕΩΡΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ....24

Βιτσιλάκη, Χ. Η ΑΤΕΡΜΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ: ΓΙΑΤΙ;....26

Παυλίδης, Γ. Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΑΣΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ (ΔΕΠΥ) ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΚΡΙΒΕΣ ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΤΕΣΤ ΠΑΥΛΙΔΗ 26

Kontos, K. DESIGNING AND DISTRIBUTING FULLY FEATURED MOBILE APPLICATIONS FOR LANGUAGE INSTRUCTION 27

Yelland, N. NEW LEARNING AND 21st CENTURY SKILLS: YOUNG CHILDREN ENGAGING WITH TABLET TECHNOLOGIES IN THE EARLY YEARS....28

Κόμης, Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΕ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Β' ΕΠΙΠΕΔΟΥ (ΚΛΑΔΟΣ ΠΕ60) 29

Στασινός, Δ. Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΝΕΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 29

Σιάνου-Κύργιου, Ε. ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ 30

Sirignano-Manuel, F. EDUCATION AND POLITICS IN EUROMEDITERREAN PERSPECTIVE. BEYOND THE HORIZON OF LIBERALISM....31

Μαυρογιώργος, Γ. ΚΡΙΣΙΜΑ ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ....31

Σκούρτου, Ε. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ & ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΙΑ- ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ, ΓΕΦΥΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ 32

Κουτσουβάνου, Ε. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΙ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ – ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ.....33

Αρβανίτη, Ε & Σακελλαρίου, Μ. Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΈΝΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΟ.....36

1η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ 38

Κουκουναράς-Λιάγκης, Μ. & Κολάση, Δ. Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο ρόλος της Θρησκείας στα Αναλυτικά Προγράμματα 39

Σιαβίκη, Α, Φύκαρης, Ι & Χατζησάββα, Αι. Κοινωνικές μετασχηματοποιήσεις της σύγχρονης διδακτικής πραγματικότητας, αξιοποιώντας διδακτικές παιγνιώδους δραστηριοποίησης.....54

Θεοδωρακοπούλου, Θ & Ρεντίφης, Γ. Ο ρόλος της μετασχηματίζουσας μάθησης στη διά βίου εκπαίδευση των νηπιαγωγών ως συνέπεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 71

Λιακοπούλου, Μ. Μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευτικών: Δυνατότητες, περιορισμοί, προοπτικές.....85

Μουρίκη, Α & Βάος, Α. Η καλλιτεχνική πράξη στο σχολείο ως μετασχηματιστική διεργασία: επιχειρώντας συνδέσεις με την καλλιτεχνική λειτουργία και την οργανωμένη γνώση για την τέχνη 102

Νικολάκη, Ε, Κουτσούμπα, Μ, Βενετσάνου, Φ, Λυκεσάς, Γ & Σαββίδου, Δ. Ο ρόλος της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων.....115

Παπαδημητρίου, Σ. Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.....129

2η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....150

Ρεράκης, Π., Περσελής, Εμ., Ράντζου, Μ., Κομνηνού, Ι. & Πεπές, Ευ. ΣΥΜΠΟΣΙΟ: ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.....151

Ζάραγκας, Χ. Μελέτη χαρακτηριστικών της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας.....207

Φύκαρης, Ι & Μήτση, Π. Δυνατότητες διδακτικού μετασχηματισμού του περιεχομένου του Μαθήματος των Θρησκευτικών.....237

Μανούσου, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Χαρτοφύλακα, Α. & Γκόσιος, Ι. Η αξιοποίηση των συνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών ως μετασχηματιστικών μαθησιακών εργαλείων στο πλαίσιο των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....255

Gessiou, G & Sakellariou, M. Intersection between the environmental features and children's outdoor learning and play experiences. A comparative research.....265

Καπραβέλου, Α. Κοινωνικές διαστάσεις του γλωσσικού μαθήματος.....284

Κοκκινάκη, Δ & Κοκκινάκη, Α. Σχεδιασμός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για μαθητές Νηπιαγωγείου.....298

Sladana, M. Music and Foreign Language Learning with Digital Media in Early Childhood Education.....315

Παπαδημητρίου Σ,. Ιωακειμίδου, Σ,. & Μανούσου, Γκ. Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος με την Αξιοποίηση της Μεθοδολογίας της Αντεστραμμένης Τάξης.....334

Sounoglou, M. The Citizenship in Greek Kindergarten Curriculum in Comparison with the Objectives of European Union. 356

Χλαπουτάκη, Ελ. & Ντίνας, Κ. Γραμματισμός στα Μέσα Επικοινωνίας: Παιδαγωγική Αναγκαιότητα και Κριτική Διδακτική Προσέγγιση 368

3η ΕΝΟΤΗΤΑ, Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....385

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. Εκπαιδεύονται οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί με τις ΤΠΕ; Τα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα 386

Σακελλαρίου, Μ,. Βάσση, Χρ. & Τσιάρα, Ευ. Η συναισθηματική κατάσταση και συγκεκριμένα η αυτοαποτελεσματικότητα των τελειόφοιτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που σχεδιάζουν την πρακτική τους άσκηση βάσει του παιδαγωγικού μοντέλου "Μάθηση μέσω Σχεδιασμού".....411

Φραγκούλης, Ι. Απόψεις νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμβολή της διαδικασίας mentoring στη βελτίωση του διδακτικού και επαγγελματικού τους έργου 431

Σύψας, Α., Τσώνη, Ρ., Λιοναράκης, Α. & Παγγέ, Τζ. Η χρήση των Webinars ως εργαλείο ανατροφοδότησης των εργασιών των φοιτητών.....452

Τσώνη, Ρ., Τσολακίδης, Κ., Τόκη, Ε. & Παγγέ, Τζ. Απόψεις φοιτητών συμβατικής εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση 469

4η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ .482

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. «Αποσυναρμολογώντας» τα τηλεοπτικά προϊόντα: Προτάσεις φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Ιωαννίνων.....483

Ντίνας, Κ., Στάμου, Αν., Γρίβα, Ε. & Μαρωνίτη, Κ. Τα Παιδιά 'Διαβάζουν' Κριτικά τον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού για την Καλλιέργεια του Κριτικού Γραμματισμού σε Μαθητές Πρωτοσχολικής Ηλικίας....503

Γκέκα, Π., Σύψας, Α. & Παγγέ, Τζ. Διαμόρφωση καινοτόμου εκπαιδευτικής πολιτικής, με επιρροή από τις προσφερόμενες δυνατότητες των σύγχρονων Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών 526

Δογορίτη, Ευ. Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας με τη μέθοδο FlippedLearning (Ανεστραμμένη Τάξη) μέσω του κοινωνικού δικτύου Pinterest 535

5η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ.....558

Καλεράντε, Ευ. Η διαλεκτική των δικαιωμάτων στις Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού 559

Δρακάκη, Μ. & Παπαδάκης, Ν. Η ΔΒΜ, η ΕΕΚ και η Σχέση τους με την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε, στον 3ο Κύκλο Εργασίας του Work Programme ΕΤ2020 της Στρατηγικής ΕU2020 578

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. Οι παράγοντες
που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια
στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό 608

Liu, X. & Pange, J. The new development of preschool education in Mainland China:
An analysis of recent educational policies on preschool education 631

Μαυρογιώργου, Α. Όταν ο παιδοκεντρισμός συναντά το σχολικό εκφοβισμό:
η ένταση της επιτήρησης των νηπίων ως εμπόδιο στη μετασχηματιστική μάθηση ..646

6η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....659

Μάγος, Κ. & Τριανταφυλλίδη, Ε. «Θα πας στην Τουρκία και δεν φοβάσαι;»
Μετασχηματίζοντας την ταυτότητα του «εχθρού» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας .660

Ανδρικόπουλος, Β. & Παλαιολόγου, Ε.Ανασκοπώντας τη Συζήτηση
για τη Διαπολιτισμική Ικανότητα 675

Φιλιάδου, Κ. Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τη Δημοκρατία
στο Πολυπολιτισμικό Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Μία έρευνα δράση 695

7η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 714

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού
της Παράλληλης Στήριξης στην Προσχολική Εκπαίδευση 715

Γιαζιτζίδου, Σ. Στρατηγικές Ενίσχυσης της Αναγνωστικής Ευχέρειας σε Μαθητές
με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....735

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. Οι παράγοντες
που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο 751

Σταύρου, Αι. Ένα πρόγραμμα διερεύνησης και αξιολόγησης
της αναγνωστικής ικανότητας σε χαρισματικά νήπια.....774

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ.....791

Τιμητική Επιστημονική Επιτροπή

Γεώργιος Καψάλης, *Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Τριαντάφυλλος Αλμπάνης, *Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Θωμάς Μπάκας, *Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ανδρέας Φωτόπουλος, *Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Αναστάσιος Μικρόπουλος, *Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Χρήστος Τερέζης, *Κοσμήτορας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών*

Γεώργιος Νάκος, *Πρόεδρος του Συνεδριακού Κέντρου «Κάρολος Παπούλιας»*

Mary Kalantzis, *Professor, Dean, College of Education, University of Illinois, USA*

Bill Cope, *Research Professor, Common Ground/ College of Education, University of Illinois, USA*

Nicola Yelland, *Professor, Victoria University, Australia*

Επιστημονική Επιτροπή

Πρόεδρος: Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη:

Όλα τα μέλη ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Antoniou Misty, Senior Lecturer, University of Canberra
Chard Sylvia, Emeritus Professor, University of Alberta
Cope Bill, Professor, University of Illinois
Diehm Isabell, Professor, Bielefeld University
Gerolymatos Andre, Professor, Simon Fraser University
Hatzigianni Maria, Associate Head of School, Charles Sturt University, Australia
Kalantzis Mary, Professor, University of Illinois
Skouteris Helen, Professor, Deakin University
Tamis-Lemonda Catherine, Professor, New York University
Tryfonas Peter, Professor, University of Toronto
Tsekoura Mika, University of Pennsylvania
Tsolidis Georgina, Professor, University of Ballarat
Wood Elizabeth, Professor, University of Sheffield
Αγγελή Χαρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Αθανασιάδης Χάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Αλιβίζος Σοφός, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αμπαρτζάκη Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Αντωνιάδης Στυλλιανός, Πρόεδρος ΕΛΕΠΕΠΑ (Ελληνική Επιστημονική Εταιρία Προσχολικής Αγωγής)
Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια, ΠΔΜ
Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΔΜ
Βάος Αντώνης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βρυνιώτη Καλλιόπη, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΔΜ

Γαγάτσης Αθανάσιος, Καθηγητής, Αντιπρύτανης, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Γερμανός Δημήτρης, Καθηγητής, ΑΠΘ

Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής, Θεσσαλίας

Γκότοβος Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γρηγορίου Ζέλεια, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Γρόλλιος Γεώργιος, Καθηγητής, ΑΠΘ

Εμβαλωτής Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζεμπύλας Μιχαλίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΔΜ

Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Θωίδης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΔΜ

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κακανά Δόμνα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Καλογιαννάκη Πέλλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καμαρούδης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΔΜ

Καμέας Αχιλλέας, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΕΑΠ

Καραδημητρίου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Καριώτογλου Πέτρος, Καθηγητής, ΠΔΜ

Καρράς Γ. Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κογκούλης Ιωάννης, Καθηγητής, ΑΠΘ

Κολέζα Ευγενία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κόμης Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κόνσολας Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κουτσουβάνου Ευγενία, Ομότιμη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κυπριωτάκη Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωνσταντίνου Ι. Χαράλαμπος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λιοναράκης Αντώνης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Λοίζου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής, Θεσσαλίας

Μαλαφάντης Κωσταντίνος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Μανωλίτσης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μητακίδου Σούλα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΑΠΘ

Μιχαλοπούλου Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Θεσσαλίας

Μουμουλίδου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μουρίκη Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Μπαμπούνης Χαράλαμπος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Μπάρος Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπέγκα Νατάσα, Πρόεδρος, ΕΛΕΠΑΠ Ιωαννίνων

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΑΠΘ

Μπότσογλου Καφένια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Νικολάου Γιώργος, Αναππληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολόπουλος Σταύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ντζάνη Εύη, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΠΔΜ

Ντολιοπούλου Έλση, Καθηγήτρια, ΑΠΘ

Οικονομίδης Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παπαδόπουλος Τιμόθεος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΔΜ

Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πέτρου Αλέξης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, Πρόεδρος της ΟΜΕΡ (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής) Θεσσαλονίκης

Πνευματικός Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΔΜ

Πορτελάνος Σταμάτης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πουρνάρη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ράντζου Μαρία, Λέκτορας, ΑΠΘ

Ρεκαλίδου Γαλήνη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΔΠΘ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής, ΑΠΘ

Σιάνου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σιδηροπούλου Τρυφαίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΙ Αθήνας

Σκορδούλης Κώστας, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σολομού Αιμίλιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος

Σπινθουράκη Ιουλία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Τάφα Ευφημία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τόκη Ευγενία, Επίκουρος Καθηγήτρια, ΤΕΙ Ηπείρου

Τρούλη Καλλιόπη, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τσοκαλίδου Ρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΑΠΘ

Τσολακίδης Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φλογαΐτη Ευγενία, Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Φραγκούλης Σήφης, Επίκουρος Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ

Φρυδάκη Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Φτιάκα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Φύκαρης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Φώκιαλη Πέρσα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χαραλάμπους Δημήτρης, Καθηγητής, ΑΠΘ

Χατζηγεωργίου Ιωάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χουρδάκης Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια, Θεσσαλίας

Χρυσανθοπούλου Βασιλική, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Οργανωτική Επιτροπή

Πρόεδρος: Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συμπρόεδρος: **Ευγενία Αρβανίτη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών/ Επιστημονική Υπεύθυνη του Προγράμματος Μάθηση μέσω Σχεδιασμού στην Ελλάδα

Μέλη:

Αθανάσιος Σύψας, Πληροφορικός, υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Άρτεμις Γιώτσα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεωργία Λαδογιάννη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ελένη Παπανικολάου, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αρσάκεια Ιωαννίνων
Ελευθερία Νάτσια, Πρόεδρος, Σύλλογος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων
Ευφροσύνη Πυρκατή, ΕΤΕΠ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ζωή Σακκούλη, Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως
Θεόδωρος Θάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Θωμάς Μπάκας, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λάμπρος Ζάραγκας, Νηπιαγωγός
Λέττα Σωτηροπούλου, Υπουργείο Παιδείας
Μαρία Χρόνη, Πληροφορικός (MSc), Νηπιαγωγός, υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μαριάννα Σπανάκη, Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παναγιώτα Στράτη, Φιλόλογος-Νηπιαγωγός (M.Ed.), Διδάκτωρ ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παντελής Κολόκας, Αντιδήμαρχος Παιδείας και Πολιτισμού, Δήμος Ιωαννιτών
Καραμέρη Κωνσταντίνα, Νομικός (M.Ed.)
Πέτρος Τζίμας, Νηπιαγωγός/Πληροφορικός, υπ. Διδάκτωρ ΠΤΝ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, Υπεύθυνη του ΒΝΣ ΟΑΕΔ Ιωαννίνων, Διδάκτωρ, ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σοφία Παπαδημητρίου, Εκπαιδευτική Τηλεόραση, Υπουργείο Παιδείας
Στέφανος Κούτρας, Σύμβουλος Β', ΙΕΠ
Στέφανος Σίντος, Δάσκαλος, Πρόεδρος Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων
Στέφανος Τσιάλος, Προϊστάμενος Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης

Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου
Τόκη Ευγενία, Επίκουρος Καθηγήτρια, ΤΕΙ Ηπείρου
Χρήστος Στεφάνου, Νηπιαγωγός, Πρόεδρος Συλλόγου Βρεφονηπιοκόμων Ηπείρου & Ιονίων Νήσων

Χαιρετισμός της Προέδρου της Επιστημονικής και Οργανωτικής Επιτροπής του 2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής

«Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»

κ. Μαρίας Σακελλαρίου, Καθηγήτριας του Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αξιότιμοι κ.κ. Εκπρόσωποι των Αρχών και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αξιότιμοι κ.κ. Προϊστάμενοι και Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Κυρίες και κύριοι προσκεκλημένοι ομιλητές, κυρίες και κύριοι σύνεδροι, αγαπητοί προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές, κυρίες και κύριοι!

Σας καλωσορίζουμε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, στο Π.Τ.Ν. και στο Συνεδριακό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Κάρολος Παπούλιας», με την ευκαιρία του 2ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής, με τίτλο «Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία».

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι!

Η εκπαίδευση, αποτελεί τη σημαντικότερη επένδυση για την ελληνική κοινωνία, ώστε να ξεπεράσει την κρίση και να δημιουργήσει τον πολίτη/τον εργαζόμενο του αύριο. Η κοινωνία και η οικονομία της γνώσης, προτάσσει ως αναγκαιότητα να μεταρρυθμίσουμε τον τρόπο που εκπαιδεύουμε τα σημερινά παιδιά.

Στο 2ο Διεθνές Συμπόσιο θέλουμε να συζητήσουμε και να διερευνήσουμε τη μετασχηματιστική φύση των σύγχρονων σχολείων, αλλά και τον διαρκή μετασχηματισμό των τρόπων, των χώρων και των εργαλείων της μάθησης στην παιδική ηλικία. Και αυτό το κάνουμε με τη συμμετοχή πολλών ακαδημαϊκών και ερευνητών, αλλά και επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Αγαπητοί σύνεδροι,

Η μετασχηματιστική Παιδαγωγική αποτελεί έναν οραματικό στόχο, αλλά και μια ρεαλιστική πρόταση για την Εκπαίδευση. Προτάσσει τη συλλογική και συνεργατική μάθηση, στο πλαίσιο (σχολικών) κοινοτήτων και διερευνά σύγχρονα εργαλεία που ενισχύουν τον οριζόντιο διάλογο, τη διαδραστικότητα και τον αναστοχασμό. Εμείς, οι επαγγελματίες της γνώσης, σε όποια βαθμίδα κι αν ανήκουμε, καλούμαστε να δημιουργήσουμε την παιδαγωγική ατζέντα για τις απαιτούμενες νέες βασικές ικανότητες των μαθητών της χώρας μας, προκυμμένου αυτοί να μπορούν να διαχειριστούν τη ρευστότητα της εποχής τους.

Είμαι βέβαιη ότι αυτό το Συμπόσιο είναι ο κατάλληλος χώρος για επιστημονική τεκμηρίωση και αναστοχαστική δράση, αλλά και για δημιουργικές προτάσεις και πρακτικές, που θα οικοδομήσουν την έννοια της μετασχηματιστής παιδαγωγικής και στη χώρα μας, μέσα από τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Για το σκοπό αυτό φιλοξενούμε στο Πρόγραμμά μας πάνω από 250 εισηγητές που συμμετέχουν με:

- 19 Προσκεκλημένες Ομιλίες
- 10 Θεματικά Συμπόσια
- 5 Θεματικά Βιωματικά Εργαστήρια
- Πάνω από 100 Ανακοινώσεις
- 1 Συζήτηση Στρογγυλής Τραπέζης
- 7 Εικονικές Παρουσιάσεις
- 3 Αναρτημένες Ανακοινώσεις / Πόστερ
- 1 Έκθεση Φοιτητών του Π.Τ.Ν.
- 5 Πολιτιστικά Δρώμενα

Το 2ο Διεθνές Συμπόσιο διοργανώνεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας, σε συνεργασία με το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, και το Εργαστήριο Κοινωνιολογίας και Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

Άλλοι συνεργαζόμενοι φορείς είναι το Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, αλλά και το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης & Μάθησης» του Πανεπιστημίου Αιγαίου, το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, η έδρα Διαπολιτισμικού Διαλόγου της ΟΥΝΕΣΚΟ, το Πανεπιστήμιο της Νάπολης Suor Orsola Benincasa της Ιταλίας, η Έδρα Ελληνικών Σπουδών «Σταύρος Νιάρχος» και το Εργαστήριο Νέων Μέσων (New Media Lab) του Πανεπιστημίου Simon Fraser του Καναδά.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες προς την Πρυτανεία του Πανεπιστημίου μας και προσωπικά στον Πρύτανη, Καθηγητή κ. Γεώργιο Καψάλη, τον αν. Πρύτανη κ. Ανδρέα Φωτόπουλο, τον αν. Πρύτανη κ. Θωμά Μπάκα και τον αν. Πρύτανη κ. Τριαντάφυλλο Αλμπάνη, για την αμέριστη και διαρκή υποστήριξη στις ακαδημαϊκές μας δραστηριότητες!

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές μας – εθελοντές, για την ουσιαστική συνεργασία και βοήθεια στην οργάνωση του Συμποσίου με κάθε τρόπο.

Σας ευχαριστώ από καρδιάς για την πολύ καλή συνεργασία και θα ήθελα να σας συγχαρώ για τον τρόπο που εργασθήκατε σε όλη τη διάρκεια αυτού του ακαδημαϊκού έτους!!

Επιτρέψτε μου, να ευχαριστήσω θερμά και από το βήμα αυτό την αγαπητή συνάδελφο από το Πανεπιστήμιο Πατρών, Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Ευγενία Αρβανίτη, για τη συνεργασία που είχαμε, η οποία ήταν καθοριστική για την επιτυχία του εγχειρήματος που δημιουργεί νέες συνέργειες μάθησης και ανάπτυξης.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να σας καλωσορίσω εγκάρδια στο Συμπόσιό μας και να σας ευχαριστήσω θερμά για την τιμητική συμμετοχή σας.

Σας Ευχαριστώ πολύ!

Θεματικές του Συμποσίου

Οι **Θεματικές των ανακοινώσεων** του 2ου Διεθνούς Συμποσίου καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα διαστάσεων που αφορούν στη Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση. Οι θεματικές, οι οποίες καλύπτονται μέσω των Κεντρικών Ομιλιών, των Συμποσίων, των Βιωματικών Εργαστηρίων, των Επιστημονικών Ανακοινώσεων, καθώς και των Βιντεοσκοπημένων και των Αναρτημένων Ανακοινώσεων, είναι:

- Μετασχηματισμός, Παιδαγωγική και Μάθηση
- Διδακτική Μεθοδολογία
- Η Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών
- Νέες Τεχνολογίες και Μετασχηματιστική Μάθηση
- Διαστάσεις Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
- Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Προσκεκλημένες Κεντρικές Ομιλίες

MOTIVATING CHILDREN TO LEARN THROUGH THE PROJECT APPROACH

Sylvia Chard, Ph.D., Emeritus Professor, Alberta University, Canada

The term *project* is used here to refer to an extended in-depth investigation or study of a particular topic. Project investigations are usually undertaken by a whole class, with small groups working on particular sub-topics. But the key feature of a project is that it is an investigation of a topic of interest and potential value to the learners. The investigation includes a wide variety of research processes and procedures that involve children in seeking answers to questions they have formulated individually as well as together, and in cooperation with their teacher. With the opportunity for children to make choices and work in depth on what they are particularly interested in gives them some ownership of the work they do. The work has personal meaning for them and they learn in ways that can develop in them a taste for inquiry and knowledge seeking. Projects also usually include seeking answers to the many new questions that arise as the investigation proceeds. Project work is often undertaken by small groups who collaborate to investigate the topic. As they do so children can learn social skills and develop the language of cooperation and negotiation.

In this presentation it is suggested that teachers are most successful in developing projects when they work to a structural framework. This helps with the planning, development, and evaluation of project work. The framework consists of three phases through which the work progresses. These phases give the project a narrative quality for the documentation. Reflecting the ongoing work back to the children as the project progresses makes it more interesting and memorable. There are also certain structural features which characterize project work. They facilitate investigation of the topic and representation of new knowledge. Documentation is shared through discussion and display of the questions, investigations, discoveries, and new knowledge acquired. The project is usually brought to a conclusion with an opportunity for the children to share hat they have learned with others who were not involved with the work. These sharing sessions can demonstrate the children's willingness and ability to work seriously on questions they care deeply about.

ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

Κώστας Χρυσαφίδης, Ομότιμος Καθηγητής, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η εποχή μας, εποχή της μετανεωτερικότητας, χαρακτηρίζεται από κοινωνική ρευστότητα και συνθετότητα. Ως εκ τούτου η αντιμετώπιση των ποικίλων φαινομένων και καταστάσεων απαιτεί στέρεα επιστημονική κατάρτιση, αλλά ταυτόχρονα και ικανότητα κατανόησης των εκάστοτε συνθηκών και ανάληψης κατάλληλων μέτρων παρέμβασης. Αυτό ισχύει και στο χώρο της Παιδείας, γεγονός που καθιστά το έργο των εκπαιδευτικών πολυδιάστατο, επίπονο, αλλά ταυτόχρονα και άκρως δημιουργικό, με ψυχαγωγικές ιδιότητες. Ζούμε στην εποχή των μικρών αφηγημάτων. Αυτό σημαίνει ότι, θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς, ως αποτέλεσμα ερευνητικών πορισμάτων, δεν έχουν διαρκή και γενική ισχύ. Υπάρχουν παράγοντες που υπεισέρχονται και σχετικοποιούν τα αποτελέσματα. Η σχολική τάξη δεν αποτελεί απλώς ένα σύνολο παιδιών συγκεκριμένης ηλικίας και ενδεχόμενα κοινωνικής καταγωγής, αλλά μια ομάδα που τη συνθέτουν ποικίλες προσωπικότητες. Συνεπώς, για να σχεδιάσουμε τις στρατηγικές παρέμβασης, δεν αρκεί μόνο η αναδρομή στα πορίσματα της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, της Ψυχολογίας της Μάθησης και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αλλά θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας τον παράγοντα της προσωπικής βιογραφίας του καθενός μαθητή, που διαμορφώνει με τη σειρά της ποικίλους χαρακτήρες οι οποίοι συμβάλλουν στη δυναμική της σχολικής ομάδας. Για να επιτύχουμε στις παιδαγωγικές μας απόπειρες, πρέπει να υπεισέλθουμε στα ενδότερα της ομάδας και να εξετάσουμε ανάγκες, ενδιαφέροντα και προβληματισμούς των μελών της, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ο ρόλος του ερευνητή και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζει τον μελλοντικό εκπαιδευτικό το πρόγραμμα σπουδών όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στις μέρες μας στο έργο του εκπαιδευτικού υπάρχει μια μετατόπιση της αποστολής του από: την ιδεαλιστική αντίληψη, όπου η διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα συλλογής εμπειριών, σε μια θετικιστική αντίληψη, που δέχεται ότι η θεωρία καθοδηγεί την πράξη, για να φτάσουμε τέλος στην κριτική θέση για την οποία υπάρχει πάντα μια αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Η διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός εκπαιδευτικού ικανού να ανταποκριθεί στις μέρες μας στο διδακτικό του έργο, επαναπροσδιορίζει το ρόλο των Παιδαγωγικών Τμημάτων στο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών και κυρίως στον τομέα που αναφέρεται στις Πρακτικές Ασκήσεις. Τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να αποβλέπουν σε μια εμπεριστατωμένη ενημέρωση πάνω σε θεωρίες και αρχές των επιμέρους επιστημονικών κλάδων, που τα ευρήματά τους συμβάλλουν στη εφαρμογή του διδακτικού έργου. Οι Πρακτικές Ασκήσεις από την άλλη δεν πρέπει να αποβλέπουν στη δοκιμή τυποποιημένων μορφών διδασκαλίας, αλλά θα πρέπει να δίνουν την ευκαιρία στο μέλλοντα εκπαιδευτικό για αναστοχασμό και απόπειρα επαναπροσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η προσπάθεια απαιτεί αναμφίβολα μια μακρόχρονη παραμονή του φοιτητή στην τάξη, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίσει προβληματικές καταστάσεις, να πάρει τα απαραίτητα διορθωτικά μέτρα και να διαπιστώσει, αν αυτά τα μέτρα έχουν επιτύχει. Όπως λέμε ότι δεν έχει νόημα να

φορτώνουμε το νου του παιδιού με σχετικές ή άσχετες γνώσεις, που κάποια στιγμή δεν θα έχουν καμιά σημασία για τη ζωή του, αλλά να αναπτύσσουμε την κριτική και δημιουργική του σκέψη ώστε να είναι στο μέλλον ικανό αντιμετωπίζει μη προβλέψιμες προβληματικές καταστάσεις, το ίδιο ισχύει και για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Αντί για συνταγές παρέμβασης και εφαρμογής κατά την διδακτική τους άσκηση, θα πρέπει να ασκούμε την ικανότητά τους να μπορούν να παρεμβαίνουν εποικοδομητικά, διαμορφώνοντας τις δικές τους διδακτικές στρατηγικές, δομώντας τη δική τους παιδαγωγική θεωρία.

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PEDAGOGIES OF TRANSFORMATION

Mary Kalantzis, Professor, Dean, College of Education, University of Illinois, USA

Schooling as we know it—mass, institutionalized compulsory education for children, and post-compulsory formal education in schools, colleges and universities—can take a variety of forms. In our book, 'New Learning' (Kalantzis and Cope 2012), we describe and analyze three pedagogical paradigms: didactic, authentic, and transformative. Our purpose in characterizing these different forms of pedagogy is to illustrate the quite different ways in which education can be socially constructed. These social constructions, moreover, are frequently at odds with each other. They are deeply contested, and the roots of this contest are centuries long. When it comes to the application of educational technologies to learning and assessment in the twenty-first century universe of cloud computing, the social web and 'big data', we find all of the main pedagogical frameworks in play. There is no necessary alignment of the social relationships of pedagogy with the media it uses. In this paper, I will contrast the uses of technology to reintroduce didactic and authentic/constructivist pedagogies in new forms, with the transformative approaches to pedagogy embodied in our Learning by Design project and Scholar web-based learning environment. Educational technologies do not in themselves produce effects. Rather, they can be put to very different uses depending upon one's pedagogical agenda. Technology offers affordances. It does not in itself determine pedagogical agendas, actions or outcomes.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING HISTORY AT PRIMARY SCHOOL

Emilios Solomou, Professor, University of Nicosia, Cyprus

The discourse on education reform efforts has emphasized teacher professional development and continuing education. The quality of teachers is often cited as the most important factor in influencing learning outcomes. Effective professional development for teachers has several characteristics that are common across the different subject matters (e.g., History, Science, Language, Math Education), such as a focus on content and engaging teachers in active learning opportunities related to their everyday classroom practice. However, there are some issues that are unique to history teaching professional development and this will be discussed in this paper. Much has been discovered in the last century about how humans learn. Students learn best when they are actively engaged in meaningful activities; when they collaborate with their peers, exchange ideas, and provide and receive peer feedback; when they reflect critically on what they are doing; when they work on real-world, challenging, authentic activities; when their work is constantly evaluated. However, teacher educators, often forget that that teachers learn best in the same ways. This paper will discuss the lessons learned from the professional development of teachers at the University of Nicosia with an emphasis on preparing teachers to teach history at primary and secondary schools. It will also cover teacher education at the University of Nicosia and relate this to teacher education in Cyprus in general. This will involve an overview of curricula, concentrations and history teaching. Further it will examine what the research says and reflect on the challenges faced in teaching history, and how these are dealt with at the University of Nicosia. It will refer to the lessons learned from preparing teachers to teach history, especially in the context of the Cyprus problem and the particularities of the prevailing circumstances in Cyprus. The above will be related to issues of pedagogy and the implications for the design of future teacher preparation programmes and professional development.

ΝΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΟΥΜΕ ΠΩΣ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ: ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΔΙΚΟΣ ΜΟΥ ΡΟΛΟΣ;

Αντώνης Λιοναράκης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Η μάθηση είναι μια διαδικασία ολόκληρης ζωής. Συντελείται στο σχολείο, στην οικογένεια, στην παρέα, στο παιχνίδι. Το βασικό διαχρονικό ερώτημα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων είναι: «πώς θα μάθει ο μαθητής, πώς θα ολοκληρώσει τους μαθησιακούς του στόχους»; Ο ρόλος μας στην περίπτωση αυτή είναι να του αναπτύξουμε εργαλεία, σε μια σταθερή αναπτυξιακή πορεία, για να είναι ικανός να μαθαίνει αποτελεσματικά μόνος του. Να γνωρίσουμε ποια είναι τα εργαλεία αυτά.

Ο ΜΕΤΕΩΡΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Νίκος Παπαδάκης, Καθηγητής & Αν. Διευθυντής Κέντρου Πολιτικής Έρευνας και Τεκμηρίωσης, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Με την ουσιαστική επανεκκίνηση του ενωσιακού εγχειρήματος στη δεκαετία του ’90, άρχισαν να διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις για μια κοινή ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση,, η οποία συσχετίστηκε οργανικά με τις ευρύτερες στοχεύσεις για οικονομίες κλίμακος και την ανάκτηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (βλ. Murphy, 2005). Η στρατηγική αυτή έγινε πιο ευκρινής στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας (ΣτΛ), με το Work Programme “Education & Training 2010”. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώχθηκε στην ουσία ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην VET (Vocational Education & Training) και στη Δια Βίου Μάθηση. Στην πραγματικότητα, αναζητήθηκε μια κοινή στρατηγική για μια αποτελεσματική ανάπτυξη και κινητοποίηση ανθρώπινων πόρων (ένα νέο υπόδειγμα HRD), «φιλική» στις οικονομίες κλίμακος και συγχρόνως «ανοικτή», σε κάποιο βαθμό, στις ατζέντες της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η στροφή στη Δια Βίου Μάθηση (λόγω και της πολυεπίπεδης λειτουργίας της- βλ. Aspin & Chapman, 2000), συνδέθηκε με την τάση υπερεθνικοποίησης των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, σύστοιχη άλλωστε με την διεθνοποίηση της πολιτικής οικονομίας. Η *Δια Βίου Μάθηση*, έχοντας πλέον τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως πολιτική και επιχειρησιακή «ομπρέλα» των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης (άρα ευνοώντας πλέον μια top down υπερεθνική στρατηγική και θεματοποιώντας νέες κεντρικές περιεχομενικές σημασίες όπως η απασχολησιμότητα, η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία- βλ. Ε.C. 2001), *μπορούσε να ανασυγκροτήσει το μεταρρυθμιστικό σώμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Το πρόταγμα της διασφάλισης των οικονομικών όρων βιωσιμότητας του ενωσιακού εγχειρήματος και κυρίως της ανάκτησης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στη διεθνή οικονομική σκηνή φάνηκε να οδηγεί τα κράτη-μέλη στην αναγγελία της εμπράγματης υπερεθνικότητας (supranationality) ως μονόδρομου, τόσο γενικά όσο και στο νέο πλαίσιο ανάπτυξης πολιτικής για την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και τη Δια Βίου Μάθηση.

Παραδειγματικό σήμα αυτής της πολιτικής αποτέλεσαν οι δεξιότητες και στην ουσία το μείζον μεταρρυθμιστικό corpus της Ε.Ε., στα προαναφερθέντα πεδία, αφορούσε στο reskilling. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αποτυπώθηκε η επικυριαρχία της οικονομικής ορθολογικότητας στον σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγχρόνως, το επιθυμητό πέραν της ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας της Ε.Ε.,, ήταν η δημιουργία ενός συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα συνέβαλε καθοριστικά στην απασχολησιμότητα. Τελικά, η υπερεθνικότητα (ως προς την παραγωγή πολιτικής), η Δια Βίου Μάθηση και η ένταση της σχέσης της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την απασχολησιμότητα (ως προς το περιεχόμενό της πολιτικής αυτής) έδειξαν ήδη από το 2002 (με την ουσιαστική έναρξη του Work Programme Education & Training 2010) να συγκροτούν τα νέα κεντρικά σημαινόμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελώντας πεδία σημασιακής άρδευσης συγκεκριμένων στρατηγικών και πολιτικών προτεραιοτήτων (βλ. Παπαδάκης, 2006 και 2007/2008). Η Στρατηγική της Λισσαβόνας δεν πέτυχε αρκετούς από τους στόχους της, προκάλεσε ωστόσο σειρά μετασχηματισμών στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η

επικυριαρχία των αξιών οικονομικού τύπου και συνακόλουθα η κατίσχυση της οικονομικής αναφορικότητας στην τροπικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνδυασμό με την σχεδόν εμμονική (με όρους Krugman) αναγωγή των βασικών πολιτικών προτεραιοτήτων στην ανταγωνιστικότητα θεμιτοποίησαν μια συχνά μονολογική ατζέντα, που υπερχείλισε το πεδίο της ρηματικότητας.

Η διάδοχη στρατηγική "Europe 2020" δίνει ακόμα περισσότερη σημασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το νέο πλαίσιο "υπολογίσιμων κανονικοτήτων" για την δια βίου μάθηση, την εκπαίδευση και κατάρτιση της Στρατηγικής EU2020, προσδιορίζεται από σημαντικές αλλαγές τόσο σε επίπεδο αρχιτεκτονικής παραγωγής πολιτικής όσο και σε επίπεδο περιεχομένου. Μεταξύ άλλων, για πρώτη φορά, δυο εκ των βασικών κριτηρίων αναφοράς-πολιτικών προτεραιοτήτων (benchmarks) που αφορούν στην εκπαίδευση, περιλαμβάνονται στην κεντρική ατζέντα της EU 2020 και συγκεκριμένα ο δείκτης, που αφορά στη διαρροή από κατάρτιση και εκπαίδευση και ο δείκτης, που αφορά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η EU2020 στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρά τους σοβαρούς μετασχηματισμούς, διατηρεί την έμφαση στο reskilling και την ανταγωνιστικότητα και εντείνει την πρόσβλεψη σε ακόμα μεγαλύτερη ευελιξία. Ένας από τους πλέον σημαίνοντες μετασχηματισμούς αφορά στην προτεραιοποίηση του (πολυπαραμετρικού) δείκτη της Απασχολησιμότητας και της άμεσης συσχέτισης του με την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση ("Education for Employability"). Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι το εγχείρημα μετασχηματισμού της εκπαίδευσης στο πλαίσιο τόσο της ΣτΛ όσο και της EU2020 συσχετίστηκε (και εξακολουθεί να συσχετίζεται) με το εγχείρημα απόκρισης στις ανάγκες της οικονομίας της γνώσης (knowledge-based economy) και τελικά με τη συγκρότηση μιας Κοινωνίας δεξιοτήτων, ενώ επηρεάστηκε καθοριστικά από τον επικαθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη μακροοικονομική ατζέντα (βλ. μεταξύ άλλων και Γράβαρης 2005, Papadakis & Tsakanika 2007, Cort 2009, Ball 1998 & 2013, Walkenhorst 2008). Με βάση όλα τα προαναφερθέντα η παρούσα εισήγηση επιχειρεί μια κριτική επισκόπηση της εξέλιξης της σχέσης εκπαίδευσης, δεξιοτήτων και απασχολησιμότητας στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση και κατάρτιση, όπως αυτή διαμορφώθηκε κυρίως από τη Στρατηγική της Λισσαβόνας και συνακόλουθα από την EU2020 (η οποία είναι σε εξέλιξη και στην οποία δίδεται μεγαλύτερη έμφαση στην εισήγηση). Συγχρόνως επιχειρείται και η συνοπτική ανάλυση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στην (ανα)διαμόρφωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εστιάζει λοιπόν αναπόφευκτα, μεταξύ άλλων, στις πρόσφατες εξελίξεις στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και στον τρόπο με τον οποίο αυτές αναδιατάσσουν τους όρους συσχέτισης της συγκεκριμένης πολιτικής με το πλέγμα των δημόσιων πολιτικών (public policy complex). Σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρείται επίσης τόσο η ανάλυση της μετάβασης από την Στρατηγική της Λισσαβόνας στην EU2020, όσο και η εξέταση των συγκροτησιακών συνιστωσών, των πολιτικών προτεραιοτήτων και των συστατικών στοιχείων της ατζέντας για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην EU2020.

Η ΑΤΕΡΜΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ: ΓΙΑΤΙ;

Χρυσή Βιτσιλάκη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Με μια αναστοχαστική διάθεση αναλύονται οι παράγοντες που επηρέασαν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα τα τελευταία 40 χρόνια. Τα οραματικά διαγγέλματα, η ατέρμονη διαδικασία, η διελκυστίνδα μεταξύ παραδοσιακών και μεταμοντέρνων αντιλήψεων και δράσεων, η ασυνεχής διαβούλευση και η μη επιτεύξιμη συναίνεση οδήγησαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα τέλμα. Σε αυτό το περιβάλλον, επανεξετάζεται ο ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Θα είναι οι φορείς μετασχηματισμού ή ολοκληρωτικού πισωγυρίσματος στην ασφάλεια μιας εθνοκεντρικής θεώρησης της εκπαίδευσης;

Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΑΣΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ (ΔΕΠΥ) ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΚΡΙΒΕΣ ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ ΤΕΣΤ ΠΑΥΛΙΔΗ

Γεώργιος Θ. Παυλίδης, Καθηγητής Μαθησιακών Δυσκολιών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), όπως και η Δυσλεξία, έχει Βιολογική και κυρίως Κληρονομική αιτία, με αναλογία είναι 4 αγόρια προς 1 κορίτσι, διεθνώς. Άρα, υπάρχει από τη Γέννα και μπορεί να Διαγνωσθεί και να αντιμετωπιστεί από την Προσχολική Ηλικία. Η ΔΕΠΥ δεν είναι πρόβλημα μάθησης, αλλά η μαθησιακή δυσκολία ή προκαλείται από τη ΔΕΠΥ ή συνυπάρχει με αυτήν *(Pavlidis & Giannouli, 2014)*. Η ΔΕΠΥ είναι σύνδρομο με προβλήματα συμπεριφοράς, κοινωνικότητας, οργάνωσης και αυτοελέγχου και έχει 3 διαφορετικές ομάδες συμπτωμάτων: Διάσπαση Προσοχής *(απρόσεχτος, αφηρημένος, ανοργάνωτος)* η οποία επηρεάζει κυρίως τον μαθησιακό τομέα, Παρορμητικότητα *(ανυπομονησία, πριν σκεφτεί ενεργεί)* και Υπερκινητικότητα *(αεικίνητος, ζιζάνιο)*. Η παρορμητικότητα αποτελεί την επικινδυνότερη ομάδα συμπτωμάτων και σχετίζεται περισσότερο με προβλήματα συμπεριφοράς, σχέσεων της καθημερινότητας, από το σπίτι ως το σχολείο, την εργασία και τις κοινωνικές του σχέσεις καθώς και με το bullying. Το 52% των παιδιών με ΔΕΠΥ απορρίπτεται από τους συνομηλίκους του. Δυστυχώς, διεθνώς είναι αναξιόπιστες οι διαγνωστικοί μέθοδοι της ΔΕΠΥ, διότι πραγματοποιούνται κυρίως με ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν όχι τα εξεταζόμενα παιδιά, αλλά οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Το ένα ερωτηματολόγιο είναι το DSM-IV της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας και το άλλο το ICD-10 που είναι του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Οι ερωτήσεις των δύο ερωτηματολογίων, είναι σχεδόν ίδιες και ξεκινούν με τη λέξη συχνά, η οποία έχει διαφορετική έννοια για διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικές ηλικίες και σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με την έρευνα των Lee et al. (2008), οι διαγνώσεις με τα δύο προαναφερθέντα ερωτηματολόγια συμφωνούσαν μεταξύ τους μόνον 11%. Αντιθέτως, για το 89% των παιδιών το DSM-IV έβρισκε ότι έχει ΔΕΠΥ, ενώ το ICD-10 έλεγε ότι δεν έχει, δηλαδή οι δύο διαγνώσεις διαφωνούσαν στο 89% των περιπτώσεων! Η αναξιοπιστία των υπαρχόντων διαγνωστικών κριτηρίων είναι προφανής. Εκτός από την ανακρίβειά τους, συνήθως η διάγνωση της ΔΕΠΥ με τα κλασσικά ερωτηματολόγια καθυστερεί και πραγματοποιείται μετά την ηλικία των 7

ετών. Όμως, μέχρι τότε το αδιάγνωστο παιδί θα μείνει αβοήθητο, σημαντικά πίσω σε σχέση με τους συμμαθητές του και η αρνητική κριτική συνδυασμένη με τη συχνή ταπεινωτική καθημερινή σχολική αποτυχία, θα το έχει ήδη οδηγήσει στη χαμηλή αυτοπεποίθηση και στη δυστυχία. Βεβαίως, δεν χρειάζεται πλέον να περιμένουμε μέχρι τη σχολική ηλικία, διότι η ΔΕΠΥ όπως και η δυσλεξία έχει βιολογική και κυρίως κληρονομική αιτία, άρα υπάρχει από τη γέννα. Συνεπώς, υπάρχει, μπορεί και είναι αναγκαίο να εντοπιστεί από την προσχολική ηλικία, αφού το χθες είναι προτιμότερο από το σήμερα και αυτό από το αύριο.

Η διάγνωση από την Προσχολική ηλικία είναι ο σκοπός και επιτυγχάνεται μέσω βιολογικών τεστ, όπως είναι το βιολογικό ΤΕΣΤ ΠΑΥΛΙΔΗ και προδιαγιγνώσκει αντικειμενικά με μεγάλη ακρίβεια τη δυσλεξία (91,5%) και διαγιγνώσκει τη ΔΕΠΥ με ακρίβεια 93,1% στην προσχολική ηλικία, επειδή το PAVLIDIS TEST δεν βασίζεται ούτε στην ανάγνωση, ούτε στη γραφή, αλλά βασίζεται στη βιολογικά σημαντικότατη οφθαλμοκίνηση. Απλά το παιδί σιωπηλά παρακολουθεί με το βλέμμα του ένα κινούμενο σημείο φωτός σε μία οθόνη Η/Υ, ενώ η οφθαλμοκίνησή του αυτόματα καταγράφεται και αναλύεται από το ακριβές φωτοηλεκτρονικό μου σύστημα. Επειδή το παιδί γεννιέται με ΔΕΠΥ και στο PAVLIDIS TEST το παιδί δεν χρειάζεται να μιλήσει, να γράψει ή να διαβάσει, γι΄ αυτό και μπορεί να εφαρμοστεί διεθνώς ασχέτως γλώσσας, πολιτισμού, κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος & ηλικίας. Η διάγνωση της ΔΕΠΥ πρέπει να πραγματοποιείται από την Προσχολική ηλικία και να ανιχνεύεται από τις νηπιαγωγούς, των οποίων η εκπαίδευση και ο ρόλος επιβάλλεται να αναβαθμιστεί. Έτσι θα προλαμβάνονται οι μαθησιακές δυσκολίες και τα συμπεριφορικά προβλήματα, θα βελτιώνεται σημαντικά η ακαδημαϊκή τους επίδοση και θα μειώνονται ή θα απαλείφονται τα συνεπακόλουθα σοβαρά ψυχο-κοινωνικά τους προβλήματα, όπως είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση. Η έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ από την Προσχολική ηλικία τους οδηγεί από την αποτυχία στην επιτυχία και από τη δυστυχία, στην ευτυχία.

DESIGNING AND DISTRIBUTING FULLY FEATURED MOBILE APPLICATIONS FOR LANGUAGE INSTRUCTION

Konstantinos Kontos, Software Designer / iOS - OS X Engineer, New Media Lab, SNF Centre for Hellenic Studies, Simon Fraser University, Canada

Thanks to a series of grants starting in 2004 by the Stavros Niarchos Foundation to Simon Fraser University, the SNF New Media Lab has developed the “Intelligent Online Tutor” Learning Management System. The “Intelligent Tutor (IT)” is a student-centered Online Learning Platform used at both the secondary school and university level for online course distribution. Initially developed to instruction Greek Language / Cultural Online courses to Universities in North America and China, the Tutor has expanded to cover a vast of array of subjects and content. Most recently, the Tutor is currently being used as anchor technology in a $2.5 million SSHRC grant for First Nations Language instruction and preservation. By offering online and blended courses that will employ the First Nations Online Language Tutor, many communities will be better able to determine learner progress, successes and challenges

in an innovative, data-driven way. The platform itself consists of interactive content, exercises, and exams to help students determine strengths and weaknesses as they proceed through the various learning materials. Learners are given personalized content based on their strengths and weaknesses that can help them over come any learning difficulties. This personalized learning experience takes users down a cognitive path that ensures high engagement and learner outcome success rates. Through the learning sequence design, the educator can deliver the course material either through video or written content which is followed up with assessment exercises that create learning profiles. Collaboration tools include discussion forums where students can post and review questions and comments to each other and instructors. The Tutor V. 4.0 platform comes with an advanced, adaptive mobile application (initially for iOS). Technology for this app is 4+ years in the making, already beyond it's third incarnation and very mature. The app architecture is highly portable - work is already underway on an Android version. This mobile educational technology aims to be produce best-in-class LMS mobile Apps. Data collected from learners over time and various regions creates invaluable information on not only how students learn but how educators instruct and design online learning materials. Tutor V4.0 exposes a modern, standards-compliant REST web API that facilitates data export and manipulation via third-party systems or plugin components.

NEW LEARNING AND 21st CENTURY SKILLS: YOUNG CHILDREN ENGAGING WITH TABLET TECHNOLOGIES IN THE EARLY YEARS

Nicola Yelland, Professor, College of Education/ Victorian University, Australia

In this presentation I share some of the findings from a project with Kindergarten (4 to 5 years of age) and Year 2 (7 – 8 years of age) who had 6 (Microsoft) Surface Pro II tablets available to them in their daily program. The activities were framed around the notion of 21st century skills; creating, communicating and collaborating and grounded in the notion that we should be encouraging deep learning via authentic tasks. The teachers incorporated the use of the tablets into their planned activities to support multimodal learning. In the kindergarten they used the tablets to enhance learning centres as well as for documenting learning in the form of digital photo records. eBooks were created to support early literacy and extend discussions on scientific topics such as for exploring living things. In the Year 2 class the children were able to use the tablets to search for and record information in their study of earthquakes. The tablets enabled them to record and communicate their findings of projects as well as to explain their understandings about mathematical concepts for the benefit of the whole class.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΕ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Β' ΕΠΙΠΕΔΟΥ (ΚΛΑΔΟΣ ΠΕ60)

Βασίλης Κόμης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών Β' επιπέδου στην αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη εξελίσσεται εδώ και οκτώ χρόνια στη χώρα μας. Στην επιμόρφωση αυτή έχει λάβει μέρος ένα σημαντικό ποσοστό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το μοντέλο παιδαγωγικού σχεδιασμού με βάση το οποίο οργανώθηκε η επιμόρφωση αυτή, εστιάζοντας ειδικά στον κλάδο των νηπιαγωγών (ΠΕ60). Δύο είναι οι κύριοι άξονες του μοντέλου αυτού: ο άξονας της τεχνολογικής – διδακτικής γνώσης περιεχομένου και ο άξονας της σχεδίασης εκπαιδευτικών σεναρίων με ΤΠΕ.

Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΝΕΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Δημήτρης Στασινός, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται στο περιεχόμενο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως μια νέας εκπαιδευτικής αρχής που έχει την εφαρμογή της στο σημερινό σχολείο καθώς και στα πεδία στα οποία εκτείνεται η μετασχηματιστική της δυναμική προάγοντας μια κουλτούρα ποιότητας και ισοτιμίας στην εκπαίδευση που στοχεύει σε μια ελκυστική και αποτελεσματική μάθηση προς όφελος του συνόλου των μαθητών που παρακολουθούν το κοντινό σχολείο της κοινότητάς τους. Η παρεχόμενη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σημερινό σχολείο δεν συνιστά ασφαλώς ένα εύκολο εγχείρημα εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Προτείνονται για το σκοπό αυτό τρόποι και μέσα υλοποίησης του οικείου οράματος και παράκαμψης των όποιων δυσκολιών στην εν λόγω προσπάθεια. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (Inclusive Education) συνιστά μια νέα φιλοσοφική θεώρηση ή ένα καινοτόμο κίνημα στον εκπαιδευτικό χώρο που έχει την απαρχή της στην οικεία Διακήρυξη της Salamanca της Ισπανίας για μια ισότιμη και πλήρη συμμετοχική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κοντινό σχολείο της κοινότητάς τους (UNESCO, 1994). Συνιστά μια νέα δυναμική ανάπτυξης *μετασχηματιστικού* χαρακτήρα του σημερινού σχολείου στο σύνολο των λειτουργιών του. Συνυφαίνεται με την έννοια του *«ανήκειν»* στο σχολείο της γειτονιάς στο οποίο φοιτούν παιδιά με τυπική ανάπτυξη και διέπεται από μια φιλοσοφία μηδενικής απόρριψης . Η έμφασή της εδράζεται στην προαγωγή της ποιότητας στην εκπαίδευση και τη ζωή όλων των μαθητών καθώς και στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (αποτελεσματική σχολική πρακτική). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εμπεριέχει μια ευρεία *μετασχηματιστική* δυναμική η οποία εκτείνεται σε πολλά πεδία της σχολικής πράξης όπως είναι: α) Το περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης (και της δια βίου εκπαίδευσης) των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης και συνεργατικής μάθησης προς όφελος του συνόλου των μαθητών καθώς και στην αναγκαιότητα κατάλληλου σχεδιασμού από την εκπαιδευτική διοίκηση για κατανομή πολλαπλών ρόλων στο εκπαιδευτικό προσωπικό με στόχο την προώθηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. β)

Η δημιουργία κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον που θα καθιστά το σχολείο *φιλικά* διακείμενο στο σύνολο των μαθητών με ή χωρίς μαθησιακά και συμπεριφορικά προβλήματα. γ) Η διασφάλιση ευνοϊκών όρων σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και διάθεσης των απαραίτητων εποπτικών-διδακτικών μέσων που θα ανταποκρίνονται στις (ιδιαίτερες) ανάγκες του κάθε μαθητή. δ) Η έξυπνη (spart) χρήση της Νέας Τεχνολογίας και των (υπερ)πολυμέσων για την αποτελεσματικότητα της μάθησης. ε) Η καλλιέργεια μιας συνεργατικής και ανοιχτού χαρακτήρα (open minded) κουλτούρας στο σχολείο που θα προσδίδει έμφαση σε θέματα συνευθύνης και κατανομής ρόλων στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ισοτιμίας στην εκπαίδευση, μηδενικής απόρριψης, αυτοαξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της μάθησης. Η μετασχηματιστική δυναμική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται απλά ως όραμα αλλά ως μια ατζέντα έξυπνων δράσεων που θα στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση του σημερινού σχολείου και στη σταδιακή μετεξέλιξή του σε σύγχρονο ψηφιακό σχολείο καθιστώντας τη μάθηση πλέον ελκυστική και αποτελεσματική για το *σύνολο* των μαθητών και ανεξάρτητα από οικείες δυσκολίες τους.

ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Ελένη Σιάνου- Κύργιου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Στην εισήγηση εξετάζεται η σχέση ανώτατης εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης, η οποία αποτελεί προτεραιότητα των πολιτικών κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Αξιοποιούνται τα συμπεράσματα από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και τα δεδομένα πρόσφατων ερευνών, τα οποία δείχνουν ότι οι πολιτικές που βλέπουν την ανώτατη εκπαίδευση ως επένδυση για την απασχόληση και την εθνική ευημερία παραβλέπουν τις εγγενείς αντιφάσεις και την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που οφείλεται στην παγκοσμιοποίηση, την κρίση, τον ανταγωνισμό των κρατών και των ατόμων, με βάση τα επιτεύγματα και τους τίτλους σπουδών. Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας υπονομεύουν την ατομική πρόοδο, την κοινωνική συναίνεση και αλληλεγγύη. Καθιστούν αναγκαία τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και σημαντική τη συμβολή της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής που μπορεί να βοηθήσει εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν κριτική σκέψη και κριτική κοινωνική συνείδηση, ώστε να κατανοήσουν τα αίτια που διαμορφώνουν τον κόσμο και τη ζωή τους, να αναζητήσουν τρόπους για τη βελτίωσή της και την κοινωνική αλλαγή.

EDUCATION AND POLITICS IN EUROMEDITERREAN PERSPECTIVE. BEYOND THE HORIZON OF LIBERALISM

Fabrizio Manuel Sirignano, Associate Professor, University of Naples Suor Orsola Benincasa, Italy

Building on the inseparable link between the education and the Politics (which has its roots in the Polis of ancient Greece), the speech proposes an education to the political-civil commitment that, starting from the Mediterranean, is be able to unmask false myths of neo-liberalist vision, hypothesizing new forms of development and cultural renaissance for Europe.

ΚΡΙΣΙΜΑ ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Γιώργος Μαυρογιώργος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Η εμπειρία της εκπαίδευσης, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, συγκροτείται σε διαφορετικές διαδοχικές χρονικές «στιγμές» που έχουν την ιστορικότητά τους, τις συνέχειες και τις ασυνέχειες τους, σε μια διαβίου διαδικασία, από το νηπιαγωγείο μέχρι την αφυπηρέτηση. Σε μια πρώτη φάση της εκπαιδευτικής τους βιογραφίας, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, ως μαθητές, αποκτούν τις θεμελιώδεις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες αλλά, ταυτόχρονα, εξοικειώνονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σε μια επόμενη κρίσιμη φάση, ως φοιτητές, καλούνται στο Πανεπιστήμιο να σπουδάσουν αυτό που συντελέστηκε στην προηγούμενη φάση κι αυτό που θα κληθούν να προσφέρουν στην επόμενη. Στην τρίτη κρίσιμη φάση, που έχει και τη μεγαλύτερη διάρκεια, αναλαμβάνουν έργο ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Με αυτές τις εισαγωγικές επισημάνσεις, έχουμε ήδη ένα πανόραμα της εκπαιδευτικής βιογραφίας των εκπαιδευτικών. Θα τεκμηριώσουμε την άποψη ότι η εκπαιδευτική βιογραφία των εκπαιδευτικών προσφέρεται για τη διαμόρφωση και την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο τη συστηματική υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, με όρους μιας αναστοχαστικής «ανασκαφής», εμβάθυνσης και αναστήλωσης προγενέστερων σκέψεων, απόψεων, πρακτικών και «αυτοματισμών». Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού προσφέρεται «προνομιακά», θα λέγαμε, για την ένταξή του σε μια δια βίου διαδικασία. Δε χρειάζεται στην περίπτωση αυτή να επινοήσουμε τη δια βίου μάθηση και παιδεία, μια και αυτή είναι δομικό στοιχείο της βιογραφίας των εκπαιδευτικών.Η υιοθέτηση αρχών της δια βίου εκπαίδευσης στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προσφέρεται για την αξιοποίηση μιας ιστορικο-βιογραφικής προσέγγισης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη δια βίου. Όπως ήδη επισημάνθηκε, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που έχουν εκτεθεί σε διαδικασίες «άτυπης μαθητείας» στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (α΄ εκδοχή σχολείου), έχουν σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο (β΄ εκδοχή σχολείου) και επιστρέφουν ως ενήλικες εργαζόμενοι στο σχολείο όπου παραμένουν μέχρι την αποχώρησή τους (γ΄ εκδοχή σχολείου). Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης (Freire, Mezirow, Gramsci) εντοπίζονται κρίσιμα «επεισόδια» στη βιογραφία του εκπαιδευτικού για μια συνδυασμένη εφαρμογή αρχών διαβίου εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων, με στόχο τον στοχαστικό-κριτικό εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός

υποστηρίζεται συστηματικά ώστε να επανεξετάζει τους τρόπους με τους οποίους μεσολαβεί αναπαραγωγικά στην εκπαίδευση και να λειτουργεί μετασχηματιστικά προς την κατεύθυνση άμβλυνσης των αναπαραγωγικών λειτουργιών του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρουμε:την αναστοχαστική και κριτική επαναδιαπραγμάτευση προηγούμενων εμπειριών, την επαναδιατύπωση παγιωμένων γνωστικών σχημάτων, την αφύπνιση της συνείδησης και την αρχή της προβληματοποίησης.

Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζουμε ενδιαφέρουσες ιδέες για τη συνειδητοποίηση του Υποκειμένου, τη μετασχηματίζουσα μάθηση και τη μετασχηματιστική του παρέμβαση. Ξεκινάμε από αυτό που θεωρείται «κοινή λογική». Τις εκδοχές «κοινής λογικής» τις υποβάλλουμε σε μια διαδικασία «κοινωνικής ανασκαφής», συνδέοντας την πράξη με τη θεωρία. Δεν επιβάλλουμε από έξω κι από τα πάνω τη θεωρία. Τη θεωρία την ανιχνεύουμε στην ίδια την πράξη έτσι ώστε να αποκαλύπτουμε τις αφετηρίες της και τις συνέπειές της. Έτσι, σημείο αναφοράς μιας θεωρίας δεν είναι οι άλλες θεωρίες αλλά η ίδια η πράξη. Ίσως, εδώ μπορούμε να εντοπίσουμε τη ρίζα των αιτιάσεων των φοιτητών και των εκπαιδευτικών, όταν ισχυρίζονται ότι τα προγράμματα είναι πολύ θεωρητικά, οι θεωρίες είναι άσχετες και αφηρημένες, άχρηστες και ανεφάρμοστες. Ίσως, εν τέλει, εδώ βρίσκεται και η ρίζα της εμμονής και της προτεραιότητας που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές συνταγές και όχι στην *πράξη*. Από αυτή την άποψη, κρίνουμε απαραίτητο να επανεξετάσουμε τις μεθοδολογικές και παιδαγωγικές αρχές που διέπουν τα προγράμματα βασικής εκπαίδευσης, της πρακτικής άσκησης και των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ & ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΙΑ - ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ, ΓΕΦΥΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ

Ελένη Σκούρτου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ένα βασικό στοιχείο του παραδοσιακού χαρακτήρα του σχολείου είναι ότι το σχολείο κάνει επιλογές για το παρόν και το μέλλον των μαθητών, τις οποίες στηρίζει (συν τοις άλλοις) και σε αυτό που θεωρεί ότι είναι η προηγούμενη γνώση ή το πολιτισμικό κεφάλαιο που οι μαθητές φέρνουν μαζί τους ερχόμενοι στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που εσωτερικεύουν, εφαρμόζουν διαχειριστικά ή διευρύνουν παιδαγωγικά/κοινωνικά τις επιλογές, τις οποίες στηρίζουν σε ό,τι οι ίδιοι θεωρούν ότι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές τους. Μια μεγάλη πρόκληση για το σχολείο παραμένει η διαχείριση της ετερότητας, ιδιαίτερα όταν αυτή συνδέεται με φτώχεια και κοινωνικό περιθώριο, όπως στην περίπτωση της σχέσης Ρομά και σχολείου. Με αναφορά στην εμπειρία μας στο πρόγραμμα ΕΣΠΑ «Εκπαιδευση Παιδιών Ρομά» που υλοποιείται από το Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΦΠΨ, αναφερόμαστε εδώ στην προσπάθειά μας να μαθητεύσουμε κοντά σε παιδιά και ενήλικες Ρομά, ώστε να κατανοήσουμε την προηγούμενη γνώση τους, ιδιαίτερα σε ό,τι έχει σχέση με το συνεχές προφορικότητας/γραφογνωσίας και να προσπαθήσουμε να το αξιοποιήσουμε στη διδασκαλία του σχολικού γραμματισμού. Σε αυτό το πλαίσιο:

- η μετάβαση αφορά στη δική μας οριζόντια μετάβαση από το πανεπιστήμιο, στην κοινότητα, στο σχολείο/
- η γεφύρωση αφορά στη δική μας προσπάθεια να συνδέσουμε αυτά που γνωρίζουμε ή που θέλουμε να διδάξουμε με αυτά που γνωρίζουν οι μαθητές μας\
- ο μετασχηματισμός αφορά σε μετακίνηση στη γνώση μας σχετικά με τη μάθηση/διδασκαλία με παιδιά Ρομά.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΙ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ – ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Ευγενία Κουτσουβάνου, Ομότιμη Καθηγήτρια, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πέρασαν πάνω από σαράντα χρόνια από τότε που μπήκα για πρώτη φορά σε τάξη νηπιαγωγείου. Εκείνο που θυμάμαι ακόμη τόσο έντονα, ήταν ο υπόκωφος ήχος από τα χτυπήματα μιας μπάλας που ακουγόταν στο προαύλιο της αυλής του σχολείου. Με κοιτούσαν δεκαέξι μικρά παιδιά, ερευνητικά και εγώ προσπαθούσα να κατανικήσω την αβεβαιότητά μου, το φόβο μου. Δεν ήμουν σίγουρη για τίποτε, για το τι να διδάξω, πώς να το διδάξω και πότε, τι πραγματικά μαθαίνουν τα παιδιά και πώς να αντιμετωπίσω τις εσωτερικές συγκρούσεις. Προσπαθούσα να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις για να υπερνικήσω τη διαρκή αγωνία μου γιατί δεν ήμουν καθόλου σίγουρη ότι η διδασκαλία μου θα έχει κάποιο αποτέλεσμα. Και τα μικρά όλο έλεγαν «Τα κάναμε αυτά. Πάλι θα τα ξανακάνουμε;». Υπερβάλλων ζήλος και αδυναμία ουσιαστικής παιδαγωγικής κρίσης. Τα χρόνια περνούσαν, άρχισα σιγά-σιγά να κατανικώ την αβεβαιότητά μου και να πιστεύω σε στόχους και προσπάθειες, παρόλο ότι με κυρίευε η αμφιβολία σε κάθε μου βήμα. Ήθελα να είμαι μια καλή νηπιαγωγός, συστηματική, αποδοτική και να έχω τον έλεγχο των πραγμάτων. Μελετούσα το αναλυτικό πρόγραμμα και περίμενα «θαυμάσια αποτελέσματα» από τη θαυμάσια πρακτική μου. Αλλά δεν μάθαινα μέσα στην τάξη μου. Δεν ήξερα ότι η διδασκαλία εξαρτάται από εκείνους που διδάσκουν και από εκείνους που είναι μαθητές, ο καθένας με τις δικές του μοναδικές σκέψεις, ανάγκες, προτεραιότητες. Απαιτείται διάλογος, συνομιλία. Η διδασκαλία είναι πολυδιάστατη και κάθε πτυχή της είναι μοναδική και ξεχωριστή στις λεπτομέρειές της. Καμιά μοναδική ιδέα ή δραστηριότητα ή εξέταση δεν φτιάχνουν το πορτραίτο ενός παιδιού. Προσπαθούσα να καταλάβω τα παιδιά μέσα από το πλαίσιο τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Προσπαθούσα να παρέχω ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις προσωπικές ανάγκες και στην ιδιοσυγκρασία του καθενός. Προσπαθούσα να καταλάβω πως η εξάρτηση, η αυτονομία, το στιλ της κινητικότητας των παιδιών, η γλωσσική ικανότητα, οι αντιληπτικές ικανότητες και ευαισθησίες είναι συνυφασμένες. Σιγά-σιγά άρχισα να σκύβω στις αποτυχίες μου, να αφουγκράζομαι, να παρατηρώ τα παιδιά, να μελετώ, να πηγαίνω σχολείο. Συνειδητοποίησα ότι η διδασκαλία είναι μια ατέρμονη πορεία και εγώ προσπαθούσα να την περιορίσω. Όμως, η διδασκαλία οφείλει να εμπεριέχει τις αξίες μου, τα πιστεύω, τις ελπίδες, τις γνώσεις μου και, ταυτόχρονα, να καλοδέχεται επιρροές και γνώσεις από τις σκέψεις και τα οράματα άλλων. Τόσα χρόνια με τα νήπια, τους φοιτητές, τους νηπιαγωγούς, ήταν ευεργετικά για μένα. Έμαθα ότι η διδασκαλία είναι γεμάτη νοήματα, απεριόριστη. Η κλειστή πόρτα της τάξης μπορεί να μας

εξαπατήσει. Κρύβει πολύ καλά την ενυπάρχουσα κοινωνική διάσταση της διδασκαλίας. Τα παιδιά ζουν τον πραγματικό κόσμο και ο δικός τους κόσμος συναντά τον κόσμο των άλλων ανθρώπων, επικοινωνώντας και μοιράζοντάς τον.

Έμαθα ότι η διδασκαλία απαιτεί συνεχώς καλύτερες μεθόδους και γνώσεις. Περιλαμβάνει συγκρούσεις, χαρά, αμφιβολία. Απαιτεί ενέργεια, επιμονή, κριτική θεώρηση. Απαιτεί συνεχείς αναζητήσεις της επιστήμης, γιατί επιστήμη δεν είναι μόνο το τι, δεν είναι μόνο το πόσο, το ποιόν, δεν είναι οι γνώσεις, η μέθοδος, δεν είναι κομμάτι, είναι σύνολο. Είναι, στο βάθος, πράξη ολότελα εσωτερική και ως τέτοια εκφράζει ένα ανώτερο ανθρωπισμό που φανερώνεται σε όλο μας το είναι. Και η φιλοσοφία ενός προγράμματος έγκειται στο συνεχή προβληματισμό και την έρευνα για ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης, που παραπέμπουν στην αξιοκρατία και την παραγωγικότητα και που θα ενσωματώνονται στην παιδαγωγική επιστήμη με σκοπό την εξέλιξη και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των εκπαιδευτικών για μια ποικιλία τρόπων επικοινωνίας που είναι απαραίτητη ως μέσο για να καταλάβεις το κοινό των ανθρώπινων αισθημάτων και συγκρούσεων, καθώς επίσης και να επεκτείνεις τις γνώσεις και να βρεις συναισθηματική αναζωογόνηση. Κατάλαβα, επίσης, πόσο η διδασκαλία είναι ένα μοναχικό επάγγελμα και πως η γνώση είναι απέραντη και εγώ προσπαθούσα τόσα χρόνια να περιορίσω τις σκέψεις σε ένα καθορισμένο πλαίσιο. Κατέληξα να αντιλαμβάνομαι την εκπαιδευτική πράξη ως έναν άξιο λόγου τρόπο ζωής και ως κοινωνική επιστήμη, η οποία διακρίνεται για την αφοσίωση και τη σημασία που δίνει στη ζωή. Ο Piaget (1932) τόνισε ότι μόνο με πειραματισμό μπορούμε να δείξουμε ότι οι μέθοδοι, όπως η εργασία στις ομάδες, έχουν πραγματική αξία, γιατί είναι άλλο πράγμα να αποδείξουμε ότι η συνεργασία στο παιχνίδι και η αυθόρμητη κοινωνική ζωή των παιδιών έχει ειδικές ηθικές επιδράσεις και άλλο ότι η συνεργασία αυτή αποτελεί εφαρμογή μιας ορισμένης εκπαιδευτικής μεθόδου. Προσπαθούσα να κατανοήσω τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά οικοδομούν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ζωής, διότι χωρίς μια σχετική επεξηγηματική θεωρία είναι αδύνατο να καθορίσουμε συγκεκριμένους άμεσους στόχους που να αποβλέπουν στην επίτευξη γενικότερων μακροπρόθεσμων στόχων. Προσπαθούσα να διαπιστώσω αν η ανάπτυξη είναι να ζεις την ανάπτυξη και πάσχιζα να καταλάβω με ποιον τρόπο οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων από τα παιδιά, αναπτύσσεται όταν εμείς ως «ειδικοί» μπορούμε να προσφέρουμε νέους τρόπους προσέγγισης μιας κατάστασης που δεν έχουν κάνει βίωμα τα παιδιά.

Προσπαθούσα να καταλάβω αυτό που έλεγε ο Dewey, ότι υπάρχει συνέχεια στην ανθρώπινη εμπειρία, όπως το παρελθόν καθοδηγεί το μέλλον. Κάθε αλλαγή απορρέει από την προηγούμενη εμπειρία. Η ίδια συνέχεια που υπάρχει στην ανθρώπινη εμπειρία βρίσκεται και στην εκπαιδευτική μας πρακτική, στα εκπαιδευτικά μας προγράμματα. Κατάλαβα ότι η ανάπτυξη ενός προγράμματος περιλαμβάνει και συνέχεια και αλλαγή που απαιτούν ισορροπία και συντονισμό, γιατί αν υποστηρίξω μια καινούργια αλλαγή, μόνο και μόνο για να υπάρχει αλλαγή, έβλεπα να ανατρέπεται η ισορροπία. Με προσεκτική και κατάλληλη προετοιμασία, έμαθα σιγά-σιγά ότι όσο μεγαλύτερη συναίσθηση είχα για τις ανάγκες του παιδιού τόσο μικρότερο ήταν το χάσμα μεταξύ των στόχων της προσχολικής εκπαίδευσης και των προγραμμάτων που υπάρχουν. Έμαθα ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να προγραμματίζεται στο κενό. Με το σκοπό και το περιεχόμενο της συνδέονται και άλλα θέματα κοινωνικά, οικονομικά κ.α. Για να καταλάβω τι θέλω από την εκπαίδευση, πρέπει να γνωρίζω τι θέλω γενικότερα. Η εκπαιδευτική μας θεωρία δεν μπορεί

παρά να πηγάζει από την φιλοσοφία, την οποία υιοθετούμε. Αναρωτιόμουν συνεχώς «Είναι η παιδεία το μέσο για την οικοδόμηση μιας καλύτερης, πιο δημοκρατικής και ανθρώπινης κοινωνίας; Πώς οι ιδέες αυτές γίνονται πράξη στο νηπιαγωγείο; Ποια είναι η στάση μας απέναντι στο παρελθόν και στις συνεχώς εξελισσόμενες θεωρίες; Πώς οι θεωρίες αυτές επηρεάζουν την προσχολική εκπαίδευση;». Στα προγράμματα που υιοθετούσα, προσπαθούσα και προσπαθώ να διακρίνω μια ισορροπία μεταξύ της βαθιάς επιστημονικής γνώσης και της άμεσης πρακτικής ικανότητας. Στην επιδίωξη αυτής της προσπάθειας μου, δεν παραγνωρίζω ποτέ το γεγονός ότι ***ο άνθρωπος είναι ένα πλάσμα όχι μόνο πνευματικό αλλά και συναισθηματικό, κοινωνικό, αισθητικό βιολογικό, δημιουργικό.*** *Έβλεπα ότι πολλά από τα πιο ισχυρά και ανθρώπινα πρόσωπα της ιστορίας κατέχουν βαθιές γνώσεις σε κάποιο επιστημονικό τομέα και από αυτές τις γνώσεις αντλούν την ανθρωπιά και τις ελεύθερες αντιλήψεις τους.*

Ρωτούσα τους καταξιωμένους δασκάλους μου, που μέτρησαν για τη ζωή και τους προσανατολισμούς μου, πώς ακριβώς η κάθε επιστήμη συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ατόμου. Αν αποδειχθεί, μου έλεγαν, ότι το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσουμε ένα σχολείο που θα ενδιαφέρεται για κάτι λιγότερο από ένα ολοκληρωμένο άτομο, τότε θα έχουμε προδώσει όχι μόνο την κληρονομιά μας αλλά και το μέλλον των μαθητών μας. Η αξία του σχολείου, μου έλεγαν, έγκειται στην ενότητα τριών παραγόντων: των παιδιών, της κοινωνίας και της οργανωμένης γνώσης. Επιστημοσύνη, μου τόνιζαν, είναι να συσσωρεύεις γνώσεις και να τις καλλιεργείς. Επίσης, με παρότρυναν για τη «γνώση του γνωστικού πεδίου και της ειδικής μεθοδολογίας της επιστήμης». «Οι επιλογές σου», μου έλεγαν, «έχουν επιπτώσεις που επεκτείνονται πέρα από τον εαυτό σου. Επηρεάζεις το σχήμα ανάπτυξης παιδιών και την πραγματοποίηση των δυνατοτήτων τους». Καθοριστικός παράγοντας είναι η ποιότητα των προγραμμάτων και η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών και ενηλίκων και μεταξύ των ίδιων των παιδιών. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις ζωής οικοδομούνται μέσα από διερευνητικές διαδικασίες που οδηγούν στην ενθάρρυνση της προσωπικής και της κοινωνικής μεταβολής. Διαπίστωσα ότι «αναλυτικό πρόγραμμα» είναι όλη η ζωή. Μπορεί να είναι οτιδήποτε συμβαίνει σε ένα σχολείο, όλες οι δραστηριότητες, τόσο οι προσχεδιασμένες όσο και οι αυθόρμητες. Αντιλήφθηκα την ανάπτυξη των παιδιών σαν μια πολύπλοκη, αμοιβαία επίδραση, ανάμεσα στην ωρίμανση, τους βιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και τη σκέψη των ίδιων των παιδιών.

Άρχισα να κατανοώ ότι εξάρτηση, η αυτονομία, οι γνωστικές ικανότητες, οι αντιληπτικές ικανότητες και ευαισθησίες είναι συνυφασμένες. Άρχισα να σχεδιάζω σε αρχές που λαμβάνουν υπόψη την εξελικτική πορεία του παιδιού. Η αναπτυξιακή θεωρία και η εφαρμοσμένη παιδαγωγική μου έμαθαν ότι η αφοσίωση στη δουλειά μου συνδέεται άρρηκτα με τις σχέσεις των παιδιών-ενηλίκων. Έβλεπα τα λάθη μου σαν προκλήσεις και προσπαθούσα ξανά και ξανά. Έμαθα ότι η βάση της προσχολικής εκπαίδευσης είναι το παιδί, το αναπτυσσόμενο άτομο. Έμαθα ότι η θεωρία και η συγκρότηση ενός αναλυτικού προγράμματος είναι πάρα πολύ σημαντικό πράγμα, για να τα αφήσουμε μόνο στους στοχαστές των αναλυτικών προγραμμάτων. Είναι δουλειά και του δασκάλου, που το υλοποιεί και του δίνει ζωή. Η γνώση, η σκέψη, η κρίση, η σοφία είναι τα ειδικά χαρακτηριστικά, η περιουσία του «ειδικού». Τα ερωτήματα πολλά: Πώς μπορώ να δημιουργήσω τέτοιες συνθήκες, ώστε τα παιδιά να βιώσουν πολύτιμες εμπειρίες; Τι δραστηριότητες, τι υλικά και ποιες πηγές μπορούν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να

επιλέγουν αυτή τη γνώση και αυτές τις εμπειρίες; Δεν υπάρχει ενότητα μαθημάτων που να μπορεί να συμπεριλάβει όλο το εύρος του τρόπου μάθησης. Η διδασκαλία εξαρτάται από την ανάπτυξη και εξέλιξη, μέσα από δυναμικές σχέσεις που δεν είναι ποτέ ίδιες. Απαιτεί ένα μεγάλο βαθμό γνώσις, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, κρίσης και κατανόησης. Ποτέ δεν μπορεί να τελειώσει και δεν συνοψίζεται. Μεγάλος κύκλος με τόσα όνειρα, τόσες επιδιώξεις, τόσα λάθη, τόσα ερωτήματα, πολλές απαντήσεις, πολλά αναπάντητα ερωτήματα. Αλλά ζούσα, ήταν ολόκληρη η ζωή μου. Μια ζωή με συνεχείς προκλήσεις.

Κυρία Πρόεδρε,

θερμά σας ευχαριστώ για την πρόσκλησή σας στο συνέδριο...Λυπούμαι που δεν θα μπορέσω να παραστώ. Λυπούμαι που δεν θα δω παλιούς αγαπημένους συναδέλφους, νέους επιστήμονες και τους φοιτητές του τμήματός σας.

Καλή Επιτυχία και Όλα τα Καλά

Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΈΝΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΟ

Ευγενία Αρβανίτη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών &
Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κατά τον 21ο αιώνα, το εκπαιδευτικό τοπίο άλλαζε με πολύ ταχείς ρυθμούς. Είναι σχεδόν αδύνατο τα σημερινά σχολεία να αποφύγουν τις προκλήσεις από τις νέες τεχνολογίες, την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα των σχολείων, τη μεταβαλλόμενη φύση της εργασίας και της ιδιότητας του πολίτη, καθώς και τις αλλαγές που συντελούνται στην υπόσταση, την ταυτότητα και την προσωπικότητα των ατόμων (Kalantzis & Cope, 2013). Για να συμβαδίσουν με τους καιρούς και τις ανάγκες της εποχής, τα σχολεία είναι υποχρεωμένα να ανταποκριθούν:

- στις διαφορετικές ευαισθησίες των μαθητών και των δασκάλων. Για παράδειγμα τα σημερινά παιδιά μεγαλώνουν σε ένα παιδοκεντρικό περιβάλλον και σε μια καταναλωτική, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν ανέχονται εργασιακά περιβάλλοντα που αμφισβητούν τον επαγγελματισμό τους, υπαγορεύοντας ακριβώς τι, πότε και πώς να διδάξουν.
- στα νέα ψηφιακά μέσα που προσφέρουν νέες δυνατότητες διδασκαλίας.
- στο νέο ρόλο των εκπαιδευτικών που πρέπει να έχουν οξυμμένη αντίληψη των συντελούμενων αλλαγών και να ορίζουν την ατζέντα της εκπαίδευσης και να βρίσκονται στην πρωτοπορία της αλλαγής.

Η μετασχηματιστική εκπαίδευση στοχεύει όχι απλά να βελτιώσει τις προοπτικές του εκπαιδευομένου αλλά και να αλλάξει τον κόσμο στον οποίο αυτός ζει. Αποτελεί ένα όραμα για το μέλλον της μάθησης και μια προσπάθεια για την εφαρμογή των κατάλληλων

εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών. Είναι μια μάχη με αβέβαιη έκβαση, όχι ένας σαφής προορισμός· μια διαδικασία, όχι μια συνταγή. Πρόκειται για ένα εν εξελίξει εγχείρημα. Ιδανικά, η μετασχηματιστική εκπαίδευση ενσωματώνει μια ρεαλιστική προσέγγιση της σύγχρονης κοινωνίας και του είδους της γνώσης και των δεξιοτήτων που πρέπει η εκπαίδευση να μεταδίδει στα παιδιά για να εργαστούν παραγωγικά στην «οικονομία της γνώσης». Επίσης, διαπαιδαγωγεί πολίτες που συμμετέχουν στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες, κοσμοπολίτικες κοινωνίες. Διαμορφώνει επιπλέον ισορροπημένες προσωπικότητες, που μπορούν να διαχειριστούν την πληθώρα των διαθέσιμων επιλογών. Επίσης, καλλιεργεί εκείνες τις κοινωνικές ευαισθησίες που επιτρέπουν στο άτομο να αντιλαμβάνεται πως οι πράξεις του δεν διαμορφώνονται μόνο, αλλά και επηρεάζουν άμεσα τον κόσμο. Μαθαίνει, τέλος, στα άτομα ότι οι ανάγκες τους συνδέονται άρρηκτα με το κοινό καλό, καθώς όλοι μας συνδεόμαστε όλο και πιο στενά μέσα από αναπτυσσόμενα και αλληλοεπικαλυπτόμενα κοινωνικά δίκτυα (Kalantzis & Cope, 2013).

1η ΕΝΟΤΗΤΑ

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

- Μετασχηματισμός και κοινωνική αλλαγή, κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας
- Κοινωνικές μετασχηματοποιήσεις της σύγχρονης διδακτικής πραγματικότητας
- Ο Μετασχηματισμός της μάθησης στη Διά Βίου Εκπαίδευση
- Η Μετασχηματιστική μάθηση των Εκπαιδευτικών
- Η Καλλιτεχνική πράξη ως μετασχηματιστική διεργασία
- Η Επικοινωνία ως βασική προϋπόθεση μετασχηματιστικής εκπαίδευσης
- Η Μετασχηματιστική δύναμη των ΑΕΠ (Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων)

Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο ρόλος της Θρησκείας στα Αναλυτικά Προγράμματα

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, *Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών, τμήμα Θεολογίας, ΕΚΠΑ*

Δήμητρα Κολάση, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*

Περίληψη*: Σε μία περίοδο που οι βεβαιότητες της νεωτερικότητας έχουν καταρρεύσει, οι αγορές κλονίζονται και το καπιταλιστικό παράδειγμα κρίνεται, φαίνεται να κυριαρχεί η αβεβαιότητα και η διακινδύνευση όχι μόνο σε κοινωνικό αλλά και προσωπικό επίπεδο. Τα δύο αυτά επίπεδα διαμορφώνουν την κριτική που επιδέχεται η συνεχώς διαμορφούμενη παγκόσμια πραγματικότητα, αλλά και τις λύσεις/δράσεις που αναδύονται ως αντίδραση με μετασχηματιστική τάση της σύγχρονης πραγματικότητας. Η οικονομική, πολιτισμική και πολιτική παγκοσμιοποίηση που διαπιστώνεται και εξελίσσεται κατά βάση στον δυτικό κόσμο, αλλά όχι μόνο, δεν αφήνει ανεπηρέαστη την επιστήμη, τη γνώση, την εκπαίδευση και κυρίως τις σπουδές σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (στο εξής ΑΠ) -τόσο τις θεωρίες και πρακτικές ανάπτυξης και εφαρμογής του όσο και τις έρευνες που σχετίζονται με αυτό. Οι διαφορετικές οπτικές αναπτύσσουν και διαφορετικές κριτικές θεωρίες. Σήμερα, συνυπάρχουν η παιδαγωγική θεώρηση της «παγκόσμιας εκπαίδευσης» (οικουμενικής) και η κριτική θεώρηση της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής (Κριτική Παιδαγωγική) ορμώμενες από διαφορετικά πολιτικά και οικονομικά πλαίσια και επιφυλακτικές, για διαφορετικούς λόγους, με τις θρησκείες του κόσμου στο σχολείο και τη θέση τους στο ΑΠ. Παράλληλα αναδύεται ως απάντηση στον καταιγισμό της νέας γνώσης και πληροφορίας και τις ανάγκες, ανασφάλειες και ανισότητες, που συνεχώς ανακύπτουν στη σύγχρονη εποχή της αναστοχαστικής νεωτερικότητας και της νέας αναπαραγόμενης πολιτισμικής και όχι πια φυλετικής ανωτερότητας, η παιδαγωγική προσέγγιση του ΑΠ που στοχεύει στον σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό της γνώσης με σκοπό οι μαθητές να αποκτούν την ικανότητα για: αναστοχασμό (reflection) σε ζητήματα κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, αναστοχαστική δράση (reflective action) και ενεργή-μεταμορφωτική πολιτειότητα (citizenship), μετασχηματισμό (transformation) και κοινωνική αλλαγή, κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, διαχείριση της διαφορετικότητας (managing diversity) μέσα από σύνθεση, συνεργασία, διάλογο και δημιουργική αντιπαράθεση και καλλιέργεια μιας συνείδησης που αξιοποιεί κάθε τοπικό και διαφορετικό στοιχείο.*

Η θρησκεία αποτελεί βασικό θέμα σε μία τέτοια μαθησιακή διαδικασία με τέτοιους σκοπούς. Η γνώση της θρησκείας του τόπου, της οικογένειας, του προσώπου και των άλλων προσώπων του περιβάλλοντος στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία έχει ρόλο στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας, στην οποία το σχολείο δίνει νόημα στην εμπειρία του κι επιδιώκει την ανασυγκρότησή της με δημοκρατικά κριτήρια λειτουργώντας απολυτρωτικά και μεταμορφωτικά στην παγκόσμια πραγματικότητα. Αυτή η νοηματοδότηση απαιτεί να γνωρίζει ο μαθητής τη γλώσσα και σε αυτή την περίπτωση τη θρησκευτική. Οι γραμματισμοί στα πρώτα χρόνια του σχολείου είναι θεμελιώδεις παράγοντες για την ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού. Για αυτό και ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος από μικρή ηλικία, αφού επιδρά προοπτικά. Αφορά, λοιπόν, την επικείμενη ζώνη ανάπτυξης, τις λειτουργίες δηλαδή που δεν έχουν ωριμάσει ακόμη αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης.

Στο παρόν παρουσιάζονται οι παραπάνω παιδαγωγικές θεωρήσεις του ΑΠ και εστιάζεται ο προβληματισμός στον ρόλο της θρησκείας στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή.

***Λέξεις κλειδιά**: Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, παγκοσμιοποίηση, αναστοχαστικότητα, θρησκεία, Κριτική Παιδαγωγική*

Εισαγωγή

Σε μία περίοδο που οι νεωτερικές βεβαιότητες έχουν καταρρεύσει και οι αγορές κλονίζονται η διακινδύνευση σε συλλογικό και προσωπικό επίπεδο κυριαρχεί και προκαλεί ευρύτατη κριτική της παγκόσμιας πραγματικότητας, αλλά και λύσεις που αναδύονται ως αντίδραση, με μία μετασχηματιστική τάση της πραγματικότητας. Η οικονομική, πολιτισμική και πολιτική παγκοσμιοποίηση που διαπιστώνεται και εξελίσσεται κατά βάση στον δυτικό κόσμο δεν αφήνει ανεπηρέαστη τη γνώση, την επιστήμη, την εκπαίδευση, τις σπουδές και την έρευνα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) και τη θέση της θρησκείας σε αυτό (Τσάφος, 2014, σ. 348; Anderson-Levitt, 2008; Φλουρής & Πασιάς, 2006, σ. 204).

Παγκοσμιοποίηση: εκπαίδευση με τη νεοφιλελεύθερη οπτική

Ο όρος παγκοσμιοποίηση σχετίζεται άμεσα με την οικονομία και χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διαδικασίες που σχετίζονται με την παγκόσμια κατανομή και διακίνηση αγαθών και την ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με την κουλτούρα και τον πολιτισμό

(Carter, 2008). Το θέμα αφορά πολλές επιστήμες και τη διασύνδεσή τους. Η πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου διαπιστώνεται παγκοσμίως στις εκπαιδευτικές δράσεις/παρεμβάσεις και στην έρευνα, όπου εμπλέκονται-παράδοξα- η Παγκόσμια Τράπεζα (World Bank), ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Organization for Economic Cooperation and Development) και ο Οργανισμός Παγκόσμιου Εμπορίου (World Trade Organization) (Spring, 2008). Οπωσδήποτε η σχέση οικονομίας και παγκοσμιοποίησης και κατ' επέκταση αγοράς και εκπαίδευσης απασχολεί τους ερευνητές οι οποίοι έχουν διαφορετικές οπτικές.

Για τη μία πλευρά, η ραγδαία αύξηση της διακίνησης της πληροφορίας και της τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα οι δυαδικές διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, δηλαδή η οικονομική και η οργανωτική παγκοσμιοποίηση να «συνεργάζονται» ώστε να δομούν συνεχώς συνθήκες για κριτική και αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και τον κατά περίπτωση μετασχηματισμό του συστήματος εκπαίδευσης (Wiseman & Alromi, 2007). Η αλληλεπίδραση των φαινομένων λειτουργεί σε δύο επίπεδα. Από τη μια, η οικονομική παγκοσμιοποίηση θεωρείται ότι μπορεί να επιτύχει μόνο όταν υποστηριχθεί από διαδικασίες εκπαιδευτικής ανάπτυξης και, από την άλλη, το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στις παραμέτρους της παγκοσμιοποίησης και στην επίτευξη γνώσεων και δεξιοτήτων συμβατών με τα παγκόσμια κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, ώστε κάθε πρόσωπο να μπορεί να αντεπεξέλθει στον αβέβαιο κόσμο (Scheunpflug & Asbrand, 2006; Steiner-Khamsi, 2004; Noddings, 2005). Η επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία με βάση κανόνες της αγοράς και του ανταγωνισμού βρίσκεται πάντα ως βασικός σκοπός στα εκπαιδευτικά συστήματα του ανεπτυγμένου κόσμου (Young, 2013). τους

Σε αυτό το πλαίσιο συντελούν με τη δράση τους παγκόσμιοι οργανισμοί για την εκπαίδευση, π.χ. η Unesco, ΜΚΟ, π.χ. η Unicef, Συμβούλια, π.χ. το Συμβούλιο για την Εκπαίδευση στα Παγκόσμια Πολιτικά Δικαιώματα (Council for Education in World Citizenship) και οικονομικές και πολιτικές ενώσεις, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι θεσμοί του, που κατέχουν κύριο ρόλο στη διαμόρφωση των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών και των κατευθύνσεων της έρευνας. Συνθήκες, συστάσεις, οδηγοί και 'βίβλοι' (papers) έχουν συνταχθεί, έχουν κυκλοφορήσει και σε περιπτώσεις όπως του Συμβουλίου της Ευρώπης ή του Ο.Η.Ε. έχουν υποχρεωτικά συστηθεί στα κράτη. Έχουν διαμορφωθεί, έτσι, εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές που στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης διαπερνούν πολύ μεγάλο αριθμό ΑΠΣ κρατών της ανεπτυγμένης, αλλά και της αναπτυσσόμενης οικουμένης. Από τα παλαιότερα εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά πλαίσια αναφοράς της παγκόσμιας διάστασης της εκπαίδευσης θεωρούνται η Εκπαίδευση για τη Διεθνή Κατανόηση (Education

for International Understanding), η Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη (Development Education) – η Αγωγή του Τρίτου Κόσμου (Third World Pedagogy), η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education) και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη (Peace Education). Μεγάλη συμβολή έχουν και οι διεθνείς αξιολογήσεις και διαγωνισμοί, όπως οι TIMSS (Trend in Mathematics and Science Study), ETS (Educational testing Service's Global Division), IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Studies) και PISA (Programme for International Student Assessment) που προκαλούν μελέτες που έχουν σχετική επίδραση στο ΑΠΣ, το είδος της γνώσης που προωθεί η φιλοσοφία τους και τις δεξιότητες στις οποίες σκοπεύουν (ETS, 2015; Baker & LeTrende, 2005). Στην ουσία συντελούν στην υιοθέτηση της νεοφιλελεύθερης ατζέντας, η οποία συνοψίζεται στα θέματα του παγκόσμιου ΑΠΣ (global curriculum) και της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης (knowledge economy). Τη γνώση αυτή, την ονομάζουν 'powerful knowledge' και θεωρούν ότι δεν είναι γενική γνώση, αλλά εξειδικευμένη αφού διαπερνά τις επιστήμες και τα γνωστικά αντικείμενα (Young, 2008), βασικά αυτά που στον Αγγλοσαξονικό χώρο ονομάζουν STEM (science, technology, engineering, mathematics) και καθορίζουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησής της με σταθμισμένα κριτήρια (Young, 2013; STEM, 2015). Έτσι, επιλέγονται οι ικανοί για να προχωρήσουν και να γίνουν επιτυχημένα στελέχη της αγοράς.

Επιπλέον, θέματα της εκπαίδευσης παγκοσμίως έγιναν η τεχνολογία, η δια βίου εκπαίδευση, η πολυπολιτισμικότητα, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η αξιολόγησή τους, η ισότητα των δύο φύλων, η επικράτηση της Αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας, η περιβαλλοντική ευαισθησία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Όλα, παρόλο που δέχονται κριτική, θεωρούνται από τους θιασώτες της παγκόσμιας εκπαίδευσης ότι έκαναν τον κόσμο καλύτερο, αφού αύξησαν την ευαισθησία για τα δικαιώματα του παιδιού, τη φτώχεια και την οικολογία αφήνοντας περιθώρια στους τοπικούς πολιτισμούς να κάνουν προσαρμογές στις ανάγκες και στον πολιτισμό τους (Spring, 2008). Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση είχε ως αποτέλεσμα να εισέλθουν στο σχολείο περισσότερα παιδιά και αυτό πλέον μεταθέτει τη θεωρία των ΑΠΣ να επικεντρωθεί περισσότερο στο δικαίωμα και την πρόσβασή στη γνώση παρά στο ποιος αποφασίζει για αυτή τη γνώση, όπως κάνουν οι κριτικοί της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης (Young, 2013).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η θρησκεία ως πολιτισμικό αγαθό έχει χώρο στην εκπαίδευση, αλλά όχι ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο, περισσότερο ως μέρος μιας πολιτισμικής κληρονομιάς που απαιτεί σεβασμό ή στοιχείο ετερότητας που απαιτεί ανεκτικότητα (Unesco, 2006). Έτσι, στις πιο ριζοσπατικές φιλελεύθερες αντιλήψεις εξοβελίζεται στον ιδιωτικό χώρο και

δαιμονοποιείται η θέση της στην εκπαίδευση (White, 2004) και στις πιο ανεπαίσθητες νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις περιορίζεται στην ανοχή και τον σεβασμό της, ως στοιχείο της ιστορίας του ανθρώπου και του πολιτισμού του σε αναφορές στην ιστορία, τη λογοτεχνία ή την κοινωνιολογία. Δεν είναι τυχαίο ό, τι συμβαίνει στις ΗΠΑ με τη φιλελεύθερη αντιμετώπιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Εκεί όπου οι κοινότητες έχουν τον πρώτο λόγο στη θρησκευτική εκπαίδευση με τα ανάλογα αποτελέσματα (Moore, 2007). Στην εκκοσμικευμένη Ευρώπη τα κράτη παρά τη θετικιστική απόρριψη της παιδαγωγικής της αξίας από πολλούς διατηρούν τη Θρησκευτική εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου (εκτός Γαλλίας, Αλβανίας και χωρών του πρώην Σοβιετικού μπλοκ), αλλά συνήθως εκτός ωρολογίου προγράμματος και με ευθύνη των θρησκευτικών κοινοτήτων (π.χ. Γερμανικά κρατίδια) ή με θρησκειολογικό περιεχόμενο (π.χ. Αγγλία) (Koukounaras Liagkis, 2013).

Παγκοσμιοποίηση: εκπαίδευση με την οπτική της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής

Η πολιτική φύση της διδασκαλίας (Giroux, 2010) και η διασύνδεση ανάμεσα στην ιδεολογία, στην εξουσία και την κουλτούρα με τις ιδέες του Freire (1977[1970]) για την αγωγή του καταπιεσμένου γέννησαν, από τη δεκαετία του 1970, μία μετα-κριτική παιδαγωγική που θέτει σε αμφισβήτηση το ΑΠΣ και παιδαγωγικές πρακτικές που εμπλέκονται σε σχέσεις κυριαρχίας και καταπίεσης (Φρυδάκη, 2009, σ. 302). Η κριτική του Apple έχει επηρεάσει παγκόσμια τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης και τους ειδικούς των ΑΠΣ (Weis, McCarthy, & Dimitriades, 2006). Αυτό θεωρείται φορέας ιδεολογίας που διαθέτει τη γνώση στους μαθητές ανάλογα με τις αποφάσεις της κυρίαρχης ομάδας, η οποία στον Δυτικό κόσμο εμπιστεύεται τους κανόνες και τις δυνάμεις της παγκόσμιας αγοράς και το ανταγωνιστικό κλίμα του νεο-φιλελευθερισμού, αφού έτσι πιστεύει ότι θα γίνει ο κόσμος καλύτερος (Apple, 1986; 2005[1982]; Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Hopmann, 2008). Παρέχοντας γνώση με σκοπό τη διασύνδεση με την αγορά η εκπαίδευση προκαλεί από νωρίς τον διαχωρισμό και την κατηγοριοποίηση των μαθητών με διαδικαστικό μέσο την παιδαγωγική (Τσάφος, 2014, σσ. 353-354). Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας και άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές που στηρίζονται στην ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού (π.χ. η επιχειρηματικότητα) διαδίδουν ευκολότερα τη βασική παγκόσμια φιλοσοφία του ΑΠΣ και του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι η διασύνδεση με τις επιχειρηματικές και βιομηχανικές ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς και φυσικά την επαγγελματική αποκατάσταση. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση γίνεται μέσο επιτυχίας και εργαλείο επίτευξης οικονομικών σκοπών (Apple &

Weis, 2010), στους οποίους η αποδοτικότητα δεν αφήνει πολλά περιθώρια να νιώσουν οι μαθητές πρόσωπα της κοινότητας (Ball, 2003, σ. 224), αλλά παραμένουν 'φορείς αποτελεσμάτων και μετρήσιμων εκβάσεων' (Fielding, 2006). Έτσι, αντί να υπερβαίνουν τον εαυτό τους, όπως θα ήθελε μία ανθρωπιστική εκπαίδευση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 44), αποθεώνουν τον εαυτό τους πετυχαίνοντας να κατακτήσουν τη γνώση που θα τους κάνει ανά τον κόσμο κατακτητές της αγοράς, ανεξάρτητα από την ταυτότητα, το έθνος, τη θρησκεία κ.ά. ή αυτοκαταστρέφονται παραμένοντας απαθείς στην τυπική μετάδοση γνώσεων ή μετά από απόρριψη, αποκλείονται και δεν διστάζουν να αντιδράσουν βίαια στον αποκλεισμό τους (Τσάφος, 2014, σ. 356; Γ.Γ.Ν.Γ., 2008; Τσιρώνης, 2003). Σύμφωνα με αυτή την κριτική, η γνώση έχει αξία μόνο όταν χρησιμεύει και στην αγορά αξία έχει μόνο ό, τι μπορεί να πουληθεί (Lyotard, 1993[1979], σ. 33). Την ίδια στιγμή επιτυχημένος είναι ο άνθρωπος που είναι εργαζόμενος και δια βίου καταρτιζόμενος. Τα παραπάνω τα σκοπεύει η εκπαίδευση, το ΑΠΣ και η μαθησιακή δραστηριότητα που περιορίζεται 'στην υπηρέτηση της αποτελεσματικής αναπαραγωγής του παρόντος' (Παυλίδης, 2012, σ. 179).

Βασική συνέπεια της παγκοσμιοποίησης αποτελεί η ανάπτυξη κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων-πακέτων, τα οποία φαίνεται να μην επηρεάζονται από ή να μη λαμβάνουν υπόψη το ιστορικό πλαίσιο, τις κοινωνικο-πολιτικές σχέσεις και αντιπαραθέσεις και να επιδιώκουν την ουδετερότητα χωρίς να κάνουν αναφορές στο παρελθόν, την ιστορία, τη θρησκεία και τον πολιτισμό, (Τσάφος, 2014, σ. 92), με κίνδυνο την περιφρόνηση του ιστορικού βάθους (Φρυδάκη, 2009, σ. 440). Έτσι, επιδιώκεται να διαμορφωθεί ένας κοινός πολιτισμός που ενέχει τη φορμαλιστική διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποβοηθείται από την αυτονομία και την κυριαρχία της τεχνολογίας (Κόκκινος, 2003; Polony, 2006). Για τον Bernstein ο πολιτισμός αυτός μέσω του ΑΠΣ και της εκπαίδευσης αναπαράγει τα ταξικά όρια και το πολιτισμικό κεφάλαιο κυρίαρχων ομάδων, που κινούνται με ιδιοτελή κίνητρα και όρους υποτέλειας (Bernstein, 1977). Σε αυτόν τον κοινό πολιτισμό φαίνεται να σκοπεύει η εναρμόνιση ή σύγκλιση των διεθνών εκπαιδευτικών δράσεων και συστημάτων, καθώς και η διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού μέσω σωμάτων ελέγχου και πιέσεων (π.χ. OECD, Unesco, Ε.Ε.), που οδηγούν σε γραφειοκρατικό κομφορμισμό και υπονόμευση της διακριτότητας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και των ΑΠΣ (Humes, 2008, σ. 43).

Οι συνέπειες αυτών των παιδαγωγικών πρακτικών είναι καθαρά πολιτικές, αφού η έννοια της συνειδητοποίησης είναι αυστηρά παιδαγωγική παρά πολιτική. Η θρησκεία σε αυτή τη διαδικασία δεν έχει ρόλο στην εκπαίδευση γιατί στα χέρια της κυρίαρχης ομάδα γίνεται-και είναι ιστορικά αποδεδειγμένο- μέσο που αμαυρώνει τα κριτήρια της κριτικής και αναπαράγει το κατεστημένο. Μόνο στο σημείο που μπορεί να λειτουργήσει αντικομφορμιστικά μπορεί να

αναφέρεται στο ΑΠΣ, αλλά στην πραγματικότητα δεν χρειάζεται ακριβώς γιατί περιλαμβάνεται στα μέσα που χρησιμοποιούν οι λίγοι για να αναπαράγουν το πολιτισμικό κεφάλαιο τους και να επιβληθούν στους πολλούς-και μέσω της εκπαίδευσης (Giroux, 2010). Μάλιστα κάποιες φορές η θρησκεία δρα παρεμβατικά με αποτέλεσμα για τον Apple πολλά ΑΠΣ να γίνονται πιο συντηρητικά και 'πολλοί εκπαιδευτικοί να αυτολογοκρίνονται' (Apple, 2010).

Αναστοχαστικότητα: η απάντηση της εκπαίδευσης στην παγκοσμιοποίηση

Η ανάπτυξη στο πλαίσιο του πλουραλισμού και του μακροεκπαιδευτικού σχεδιασμού ανοιχτών αναστοχαστικών ΑΠΣ (reflective curriculum) για κάποιους (Kalantzis & Cope, 2013) αποτελεί απάντηση στην πολύπλευρη ανάπτυξη, στον καταιγισμό της νέας γνώσης και πληροφορίας και τις ανάγκες, ανασφάλειες και ανισότητες που συνεχώς ανακύπτουν στη σύγχρονη εποχή της αναστοχαστικής νεωτερικότητας (Bech, Giddens, & Lash, 1994) και της αναπαραγόμενης πολιτισμικής και όχι πια φυλετικής ανωτερότητας, που γεννά πολιτισμικό ρατσισμό και ξενοφοβία (Apple, 2001; Singh, 2002). Καθώς είναι δεδομένο ότι δεν υπάρχει βεβαιότητα σε κανένα αναστοχασμό, όπως δεν υπάρχει βεβαιότητα τελικά στη γνώση (Beck, 2009; Foucault, 2007[1969]), δεν υφίσταται και καμία ανώτερη αλήθεια ή ανώτερος πολιτισμός. Παράλληλα, ένα αναστοχαστικό ΑΠΣ φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του τον διαλογικό εαυτό και την ποικιλότητα στην ταυτότητά του, όπου οι διαφορετικές φωνές διαλέγονται, συγκρούονται και οπωσδήποτε συνυπάρχουν (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans & Kempen, 1993; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015).

Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2013, σσ. 368-375) ο μαθητής μπορεί μέσω της εκπαίδευσης να εμπλακεί στη διαδικασία μάθησης, με ένα σύνθετο και διαλεκτικό τρόπο ώστε να διαλεχτεί με τον εαυτό του και την παγκόσμια πραγματικότητα. Εμπλεκόμενος ενεργητικά ο ίδιος στη διαδικασία συν-δημιουργεί τη γνώση, αλληλοσυμπληρώνεται στο πλαίσιο της κοινότητας με και από τους άλλους και μετασχηματίζει τη γνώση προκαλώντας αλλαγές. Τα ΑΠΣ σε αυτή την περίπτωση επεκτείνουν τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της νεωτερικότητας στοχεύοντας στον σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό της γνώσης. Βασικός σκοπός τους είναι οι μαθητές να δημιουργούν κοινότητες μάθησης (learning communities) (Φρυδάκη, 2009, σσ. 342-343) στις οποίες να αποκτούν την ικανότητα για: αναστοχασμό (reflection) σε ζητήματα κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, αναστοχαστική δράση (reflective action) και ενεργή-μεταμορφωτική

πολιτειότητα (citizenship), μετασχηματισμό (transformation) και κοινωνική αλλαγή, κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, διαχείριση της διαφορετικότητας (managing diversity) μέσα από σύνθεση, συνεργασία, διάλογο και δημιουργική αντιπαράθεση και καλλιέργεια μιας παγκόσμιας συνείδησης που αξιοποιεί κάθε τοπικό και διαφορετικό στοιχείο (Kalantzis & Cope, 2013; Slattery, 2006; Αρβανίτη, 2011).

Τέτοια ΑΠΣ αναλύουν το παγκοσμιοποιημένο γίγνεσθαι ώστε να μπορεί το υποκείμενο να το καθορίσει και αυτό το πετυχαίνει τονίζοντας τη διαλεκτικότητα, τον πλουραλισμό και την πολυτροπικότητα αντί την προκαθορισμένη γνώση, την κανονιστική αλήθεια και τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα. Είναι, τέλος, πιο ανθρωποκεντρικά και ρεαλιστικά με έμφαση τόσο στις θετικές επιστήμες όσο και τις ανθρωπιστικές, που προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες ερμηνείας της χαοτικής πραγματικότητας και του πλαισίου στο οποίο αυτή διαμορφώνεται (Kalantzis & Cope, 2013; Doll, 1993). Σε μια τέτοια εκπαίδευση κάθε πολιτισμικό στοιχείο-και η θρησκεία, που χρησιμεύει στην νοηματοδότηση, εννοιολόγηση, ανάλυση και ερμηνεία της πραγματικότητας είναι χρήσιμο για το πρόσωπο που μέσω της κατανόησης ερμηνεύει και επανερμηνεύει τον εαυτό, τη δράση του και το αντίκτυπό της στον κόσμο και αντίστροφα. Αν όσα παρέχονται στο σχολείο δεν έχουν αυτή τη χρησιμότητα τότε δεν έχουν βιωσιμότητα και ουσιαστικά δεν είναι γνώση (VonGlasersfeld, 1995). Υπό αυτή την έννοια η διεπιστημονικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα σχεδιασμού του ΑΠΣ και όλα τα μαθήματα μπορούν να έχουν την ίδια αξία ανάλογα με το πλαίσιο (Πουρκός, 2003), επιβεβαιώνοντας τη έννοια της ‘σχεσιακής αλήθειας’ του Foucault και όχι της απόλυτης ή της σχετικής αλήθειας (Foucault, 1980). Η επικοινωνία μεταξύ των μονάδων και των συλλογικοτήτων προϋποθέτει και γράμματα και εικόνες και τέχνη και αριθμούς και συλλογισμούς και πολιτική και θρησκεία και άλλη γλώσσα κ.ο.κ.

Η εμπειρία των μαθητών και η ανασυγκρότησή της όπως ήθελε ο Dewey με κύριο στόχο την κριτική της υπάρχουσας κατάστασης αποτελούν περιεχόμενο και σκοπό αυτής της εκπαίδευσης (Dewey, 1966[1916]). Ο Dewey μπορεί να γίνει βάση ενός εκπαιδευτικού ανθρωπισμού, που σχοινοβατεί ανάμεσα στη δημιουργική πλευρά της εκπαίδευσης ως παιγνιώδους και ευρηματικού αναστοχασμού της εμπειρίας και στο αναγκαίο καθήκον της αναπαραγωγής της κοινωνικής τάξης πραγμάτων, με δυνατότητα όμως των παιδιών για ένα αυτόνομο μέλλον (Aronowitz, 2010, σ. 725). Αυτό το μέλλον αποτελεί υπόθεση της αναστοχαστικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα σχολείο για όλους που δίνει νόημα στην εμπειρία κι επιδιώκει την ανασυγκρότησή της με δημοκρατικά κριτήρια και μπορεί να λειτουργήσει απολυτρωτικά και μεταμορφωτικά στην παγκόσμια πραγματικότητα.

Συζήτηση

Παρόλο που η αναστοχαστική παιδαγωγική φαίνεται να αντιμετωπίζει σε εκπαιδευτικό πλαίσιο τη σκληρή πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης και της επιρροής της στη δομή και τη διαδικασία της εκπαίδευσης δεν λείπει η κριτική από αυτούς που θεωρούν ότι η στροφή της κριτικής παιδαγωγικής προς το μεταμοντερνισμό αλλοιώνει το περιεχόμενό της. Δεν θεωρούν ότι πράγματι μπορεί να οδηγήσει στην αντίσταση και αλλαγή, αφού ο κριτικός μεταμοντερνισμός υπολείπεται σε θέσεις κριτικής όσο δεν υποστηρίζει μια 'δομική', ανάλυση του κεφαλαίου, του κράτους, και των εκπαιδευτικών θεσμών (McLaren & Farahmandpur, 2005, σ. 30) και δεν καλλιεργεί τη 'χειραφέτηση', για να αντισταθεί το πρόσωπο στις δομές αλλά αντίθετα το εκπαιδεύει ως 'ευέλικτο εργαζόμενο' να ισορροπεί και να προοδεύει μέσα σε αυτές (Θεριανός, 2006). Από την άλλη, οι ρεαλιστές, στέκονται κριτικοί στην υποκειμενική έκφραση και αντίσταση στον παγκόσμιο πολιτισμό, γιατί θεωρούν ότι υπερτονίζεται χωρίς νόημα η ψυχολογική προσέγγιση της ταυτότητας αντιμετωπίζοντας περισσότερο τον μαθητή ως άτομο παρά ως κοινωνικό ον (Ecclestone & Hayes, 2009; Charlot, 2012). Βέβαια, οι ίδιοι θεωρούν πια απόλυτα ρομαντική και την πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης της Κριτικής Παιδαγωγικής (Young, 2013).

Το σχολείο όμως και τα ΑΠΣ, όταν σχεδιάζονται με βάση την αναστοχαστική παιδαγωγική και τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, λειτουργούν ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, που οδηγεί στην κατανόηση, καλλιεργεί τις ικανότητες και προκαλεί νέες ερμηνείες της πραγματικότητας. Έτσι, η εκπαίδευση επιδρά απελευθερωτικά για και σε όλους (Freire, 1977[1970]), χωρίς να θυσιάζεται, όπως έχει παρατηρηθεί σε περιπτώσεις μεταμοντέρνας ερμηνείας της αντίστασης σε όφελος των κυρίαρχων αντιλήψεων (Aronowitz, 2003). Μπορεί η καινοτομία και ο πλουραλισμός να μην αφήνουν να αναπτυχθεί μία νέα μεγάλη αφήγηση, όπως οι κριτικοί παιδαγωγοί οραματίζονται, αλλά η αλήθεια είναι ότι έχει ήδη δημιουργηθεί αυτή η νέα αφήγηση, που πηγάζει από τον προβληματισμό και περιορισμό του αυτονόητου, που συνταράζει κάπως το ορθολογιστικό οικοδόμημα του νεωτερικού κόσμου. Πυρήνας αυτής της αφήγησης είναι η αναστοχαστικότητα, όχι ως δεξιότητα, αλλά ως συλλογιστική διαδικασία σε προσωπικό και συλλογικό πλαίσιο, το οποίο είναι καθοριστικό για το πρόσωπο το και το συγκείμενό του (Scott, 2008). Η εκπαίδευση και τα ΑΠΣ παρεμβαίνουν παρέχοντας τον γραμματισμό στον άνθρωπο, κάθε είδους γλώσσα δηλαδή, (Kalantzis & Cope, 2001) που αναπαριστά τις διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας (υποκειμενικός και αντικειμενικός κόσμος) (Papastephanou & Koutselini, 2006).

Η θρησκεία αποτελεί βασικό θέμα σε μία τέτοια μαθησιακή διαδικασία με τέτοιους σκοπούς. Η γνώση της θρησκείας του τόπου, της οικογένειας, του προσώπου και των άλλων προσώπων του περιβάλλοντος έχει ρόλο στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας, στην οποία το σχολείο δίνει νόημα στην εμπειρία του κι επιδιώκει την ανασυγκρότησή της με δημοκρατικά κριτήρια λειτουργώντας απολυτρωτικά και μεταμορφωτικά στην παγκόσμια πραγματικότητα. Αυτή η νοηματοδότηση απαιτεί να γνωρίζει ο μαθητής τη γλώσσα και σε αυτή την περίπτωση τη θρησκευτική. Οι γραμματισμοί στα πρώτα χρόνια του σχολείου είναι θεμελιώδεις παράγοντες για την ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού. Για αυτό και ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος από μικρή ηλικία, αφού επιδρά προοπτικά. Αφορά, λοιπόν, την επικείμενη ζώνη ανάπτυξης, τις λειτουργίες δηλαδή που δεν έχουν ωριμάσει ακόμη αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; Jackson, 2014).

Σε αυτό το πλαίσιο η παγκοσμιοποίηση γίνεται νερό που το απορροφά το χώμα κάθε τόπου, παράγοντας νέα νοήματα και αναπτύσσοντας νέα εργαλεία εννοιολόγησης της πραγματικότητας (φαίνεται στα δεύτερα να υπάρχει καθολικότητα) και όχι νερό που πλημμυρίζει κάθε τόπο. Το σχολείο προσφέρει τη γραμματική αυτού του πολιτισμικού μορφώματος (Geertz, 2003[1973]) ενώ παράλληλα το συνδιαμορφώνει με το περιεχόμενο, τις μεθόδους και ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των ΑΠΣ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. Στο F. M. Conelly, F. He, & J. Phillion (Επιμ.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (σσ. 349-368). Los Angeles: Sage.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα.* (Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρήτης.

Apple, M. (2001). *Educating the Right Way: Merkets, Standards, God and Inequality.* New York: Routledge.

Apple, M. (2010). Η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και του Αναλυτικού Προγράμματος και οι νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές θεματολογίες. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 604-641). Αθήνα: Gutenberg.

Apple, M. W. (2005[1982]). *Εκπαίδευση και εξουσία.* (Φ. Κοκαβέσης, Μεταφρ.) Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.

Apple, M. W., & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση:Μια πολιτική και Εννοιολογική Εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων* (σσ. 121-159). Αθήνα: Gutenberg.

Aronowitz, S. (2003). *How Class Works. power and Social Movement.* New York: Yale University Press.

Aronowitz, S. (2010). Πως λειτουργεί η κοινωνική τάξη στην εκπαίδευση; Απομνημονεύματα. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Κ. Θεριανός, Μεταφρ., σσ. 701-765). Αθήνα: Gutenberg.

Baker, D., & LeTrende, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling.* Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes ans Social Advantage.* London and New York: Routledge.

Bech, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order.* Cambridge: Polity Press.

Beck, U. (2009). *World at Risk.* (C. Cronin, Μεταφρ.) Cambridge: Polity.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions (Primary Socialization, Language and Education).* London: Routledge & Kegan Paul.

Carter, L. (2008). Globalization and science education: The implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(5), σσ. 617-633.

Charlot, B. (2012). School and pupil's work. Στο H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Belarin, & J. Lowe (Επιμ.), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives* (σσ. 211-223). London: Routledge.

Charlton, B. G., & Andras, P. (2006). Globalization in science education: an inevitable and beneficial trend. *Medical Hypotheses, 66*(5), σσ. 869-873.

Dewey, J. (1966[1916]). *Democracy and Education.* New York: MacMillan.

Doll, W. (1993). *A post-Modern Perspective on Curriculum.* New York: Teachers College Press.

Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education.* London: Routledge.

Educational Testing Services. (2015). *Measurement solutions that help make learning visible*. Ανάκτηση 3 25, 2015, από www.ets.org: https://www.ets.org/tests_products

Fielding, M. (2006). Leadershio, radical student engagement and the necessity of person-centered education. *International Journal of Leadership Education, 9*(4), σσ. 299-313.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977.* (C. Gordon, Επιμ., C. Gordon, L. Marshal, J. Mepham, & K. Sober, Μεταφρ.) New York: Pantheon.

Foucault, M. (2007[1969]). *Η αρχαιολογία της γνώσης.* (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εξάντας.

Freire, P. (1977[1970]). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου.* (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Geertz, C. (2003[1973]). *Η ερμηνεία των πολιτισμών.* (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition* (Αναθεωρημένη και ανεπτυγμένη εκδ.). Westport, Connecticut-London: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική.Μια συλλογή κειμένων* (Κ. Θεριανός, Μεταφρ., σσ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.

Hermans, H. J., & Kempen, H. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement.* San Diego, CA: Academic Press.

Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies, 40*(4), σσ. 417-456.

Humes, W. M. (2008). The Discourse of Global Citizenship. Στο M. A. Peters, A. Britton, & H. Blee (Επιμ.), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (σσ. 41-52). Rotterdam: Sense Publishers.

Jackson, R. (2014). *Signposts –Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education.* Strasbourg: Council of Europe.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). Multiliteracies: A framework for action. Στο M. Kalantzis, & M. Cope, *Transformatons in Language and learning: Perpectives on Multiliteracies.* (σσ. 19-31). Australia: Common Ground Publishing.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για της επιστήμη της εκπαίδευσης.* (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.

Koukounaras Liagkis, M. (2013). Religion in the Curriculum in the post-modern era: Why young people should know about religion? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 3*(1), σσ. 1373-1378.

Lyotard, J. F. (1993[1979]). *Η μεταμοντέρνα Κατάσταση.* (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy.* Lahman, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Moore, D. L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy.* New York Hampshire: Palgrave MacMillan.

Noddings, N. (Επιμ.). (2005). *Educating Citizens for Global Awareness.* New York: Teachers College Press.

Papastephanou, M., & Koutselini, M. (2006). Reason, language and education: philosophical assumptions for new curricular orientations. *Pedagogy, Culture & Society, 14*(2), σσ. 149-169.

Polony, N. (2006). *Τα χαμένα παιδιά μας.* (Ξ. Σκούρα, Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.

Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research, 12*(1), σσ. 33-46.

Schunk, D. H. (2009). *Θεωρίες Μάθησης. Μία εκπαιδευτική θεώρηση.* (Κ. Γιώργος, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ματαίχμιο.

Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists.* London and New York: Routledge.

Singh, M. (2002). Rewriting the Ways of Globalising Education? *Race, Ethnicity and Education, 5*(2), σσ. 217-230.

Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Post-Modern Era.* New York: Routledge.

Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research, 78*(2), σσ. 330-363.

Steiner-Khamsi, G. (2004). Globalization in Education: Real or Imagined? Στο G. Steiner-Khamsi (Επιμ.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (σσ. 1-6). New York: Teachers College Press.

STEM. (2015). Ανάκτηση 3 25, 2015, από stemedcoalition.org: http://www.stemedcoalition.org/

Unesco. (2006). *Guidelness on Intercultural Education.* Paris: Unesco.

VonGlasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning.* Washington DC: Falmer.

Weis, L., McCarthy, C., & Dimitriades, G. (Επιμ.). (2006). *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple.* New York and London: Routledge.

White, J. (2004). Should religious education should be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education, 26*(2), σσ. 151-164.

Wiseman, A. W., & Alromi, N. H. (2007). *The Employability Imperative: Schooling for Work as a National Project.* Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education.* London: Collier MacMillan.

Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education.* London and New York: Routledge.

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies, 45*(2), σσ. 101-118.

Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ΄Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας, Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμ. Β΄, σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.

Γενιάς, Γ. Γ. (2008). *Αποδοχή- Αποκλεισμός. Διαδικασίες Ένταξης Προσώπων και Ιδεών στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Πρακτικά-Επιστημονικό Συνέδριο 7-8 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, Δικηγορικός Σύλλογος Θεσσαλονίκης, Γ.Γ.Ν.Γ.

Γκιόλμας, Α., Σταύρου, Ι., & Σκορδούλης, Κ. (2008). *Η Οικουμενική Εκπαίδευση (Global Education) ως εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη: Ιστορική Αναδρομή.* Ανάκτηση 3 25, 2015, από http://www.eriande.elemedu.upatras.gr /index.php?section=985&language=+elGR&page706=3&itemid706=1046&print=1

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων.* Αθήνα: Gutenberg.

Θεριανός, Κ. (2006). Η Κριτική Παιδαγωγική στην "εποχή του τρόμου" και η αναγκαία οριοθέτησή της. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*(76), σσ. 18-29.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμο της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση.* Αθήνα: Gutenberg.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε ένα αβέβαιο κόσμο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός στην εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα. Προκλήσεις στην ελληνική πραγματικότητα.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2006). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πολιτικές στην Ελλάδα (1975-2000)* (σσ. 203-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Κοινωνικές μετασχηματοποιήσεις της σύγχρονης διδακτικής πραγματικότητας, αξιοποιώντας διδακτικές παιγνιώδους δραστηριοποίησης

Σιαβίκη Αθανασία, *Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
Φύκαρης Ιωάννης, *Επίκουρος Καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
Χατζησάββα Αικατερίνη, *Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Περίληψη: *Η μετασχηματιστική προσέγγιση μπορεί να συγκεκριμενοποιηθεί και να μελετηθεί σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα της παιδαγωγικής σχέσης, τόσο ως προς τα περιεχόμενα που διδάσκονται όσο και με τη γνώση, η οποία τελικά αποκτάται από τους μανθάνοντες. Η επίτευξη αυτή σχετίζεται με την πορεία προς την εσωτερίκευση προτύπων, αξιών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων, που έχουν αποκτηθεί από το άτομο, κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης του. Σε αυτήν την πλαισίωση ένας από τους βασικότερους στόχους της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η κατανόηση των τρόπων με τους οποίους μπορούν να επεκταθούν οι γνώσεις του ατόμου, με τον εκπαιδευτικό να καλείται να προσαρμόσει και τελικώς να μετασχηματοποιήσει την ακαδημαική/σχολική γνώση, δηλαδή τις επιστημονικές γνώσεις, θεωρώντας τις ως σημείο αναφοράς για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων εργασίας από όπου θα παραχθούν γνώσεις. Στο διδακτικό και μαθησιακό αυτό πλαίσιο, προβάλλει η ανάγκη η διδασκαλία να λαμβάνει έναν χαρακτήρα παιγνιώδους μορφής, προκειμένου να γίνεται ανθρωπινότερη και η μάθηση ευχάριστη και διασκεδαστική, κυρίως δε να προκαλεί τη διάθεση δραστηριοποίησης των μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Ειδικότερα, η παιγνιώδης μορφή διδασκαλία προσλαμβάνει ιδιαίτερη θέση στη διδακτική πράξη, μέσω της ουσιαστικής, γνήσιας και δημιουργικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή. Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης θα παρουσιαστούν δομημένες διδακτικές εφαρμογές μετασχηματοποίησης της σχολικής γνώσης, μέσω της αξιοποίησης της παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας.*

Λέξεις-κλειδιά: *μετασχηματισμός, παιγνίδι, διδασκαλία, κοινωνικοποίηση*

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη μετανεωτερική κοινωνία, η μετασχηματιστική μάθηση νοείται ως μια νέα καινοτομία στην εκπαίδευση, μια διερεύνηση η οποία καλύπτει τη μάθηση αυτού που είναι γνωστό, αλλά και πέρα από αυτό. Πρόκειται για τη μάθηση μέσω μιας διεργασίας κριτικής προσέγγισης του εαυτού μας και του κοινωνικού συστήματος μέσα στο οποίο ζούμε (Cranton, 2006: 13). Η μετανεωτερική σκέψη, που διέπει τη σύγχρονη κοινωνία, ασχολείται τόσο με τα ζητήματα του χαρακτήρα της γνώσης όσο και με εκείνα της οργάνωσης και της διαχείρισής της. Ειδικότερα, στις μετανεωτερικές κοινωνίες η γνώση δεν χαρακτηρίζεται απλά και μόνο από τη χρησιμότητά της, αλλά κατανέμεται, αποθηκεύεται και ρυθμίζεται με διαφορετικό τρόπο μέσω των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών.

Άμεσο απότοκο του μετασχηματισμού αυτού της γνώσης, στην περίοδο της μετανεωτερικότητας, είναι η δημιουργία ενός νέου τύπου ανθρώπου, ο οποίος οφείλει να εκπαιδεύεται και να μετεκπαιδεύεται συνεχώς, ώστε να καταφέρει να προσαρμοστεί στις ταχύτατες και απρόβλεπτες μεταβολές, που πραγματοποιούνται καθημερινά σε κοινωνικό επίπεδο. Οι μεταβολές αυτές καθορίζουν σημαντικά τον τρόπο σκέψης και δράσης του σύγχρονου ανθρώπου, επιδρούν στη διαμόρφωση της συνείδησής του και γενικότερα της προσωπικότητάς του, καθώς επίσης και στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών και στάσεων ζωής, με βάση τις οποίες αποκτά και τη δυνατότητα διαμόρφωσης ελεύθερης συνείδησης. Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης, επιχειρείται, αρχικά, η θεωρητική θεμελίωση των εννοιών της μετασχηματίζουσας μάθησης και της παιγνιώδους δραστηριοποίησης του μαθητή, καθώς και η παρουσίαση δομημένης διδακτικής εφαρμογής μετασχηματοποίησης της σχολικής γνώσης μέσω της αξιοποίησης της παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας.

Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1970 από τον Jack Mezirow, ο οποίος προσπάθησε να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο τα ενήλικα άτομα κατακτούν τη μάθηση. Ως θεωρία έλκει τις καταβολές της από το έργο του Roger Gould (1978) και του Thomas Kuhn (1962), αλλά και την κριτική συνειδητοποίηση, που εισήγαγε ο Paulo Freire, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί μέσα από την εκπαίδευση να βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν επίγνωση της κοινωνικο-πολιτισμικής

κατάστασης, έτσι ώστε να σκέφτονται αυτοδύναμα αλλά και να μπορούν να αναλαμβάνουν δράση (Ράικου, 2013: 21).

Σύμφωνα με τον Mezirow, το άτομο κατά την διάρκεια της παιδικής του ηλικίας εσωτερικεύει πρότυπα, αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις που έχουν εσωτερικευτεί κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης του, είτε από το σχολείο, είτε από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και οι οποίες διαμορφώνουν ένα πλαίσιο αναφοράς (frame of reference), βάσει του οποίου στην ενήλικη ζωή του ερμηνεύει τον κόσμο. Ένα πλαίσιο αναφοράς είναι οι δομές των παραδοχών και των προσδοκιών μέσω των οποίων το άτομο κατανοεί και ερμηνεύει τις εμπειρίες που λαμβάνει από το αισθητηριακό του σύστημα (Mezirow, 1997, 2007). Με άλλα λόγια, μέσω του πλαισίου αναφοράς παρέχεται νοηματοδότηση του τρόπου ερμηνείας και αξιοποίησης μιας εμπειρίας.

Ο Mezirow ορίζει τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως «*τη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματικές οπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή προκειμένου να παράγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση*» (Mezirow, 2007: 47). Ο κριτικός διάλογος καθώς και ο κριτικός στοχασμός των παραδοχών είναι τα δύο βασικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας (Λιοδάκη, 2012: 38).

Η «μετασχηματίζουσα μάθηση» υποστηρίζεται και από την αναδομιστική θεωρία (reconstructive theory), ένας από τους στόχους της οποίας είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορούν να επεκταθούν οι γνώσεις σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Λιοδάκη, 2012: 39). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει την ακαδημαϊκή/σχολική γνώση, δηλαδή τις επιστημονικές γνώσεις, θεωρώντας τις, όχι ως δευτερογενείς γνώσεις, τις οποίες πρέπει να μεταφέρει στους μαθητές χωρίς καμία παιδαγωγική και διδακτική παρεμβολή, αλλά ως σημείο αναφοράς για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων εργασίας από όπου θα παραχθούν γνώσεις (Σκούρτου, 2010). Επιπλέον, μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση και επικύρωση των συναισθημάτων τους και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (Berger, 2004; Bennetts, 2003; King, 2003, όπ. αναφ. στο Taylor, 2007: 183). Ο μετασχηματισμός μπορεί να συγκεκριμενοποιηθεί και να μελετηθεί σε πολλά διαφορετικά επίπεδα της παιδαγωγικής σχέσης: α) σε σχέση με τα περιεχόμενα που διδάσκονται και σε σχέση με εκείνα που μαθαίνονται, β) σε σχέση με το μαθητή και σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, γ) σε σχέση με τη διαδικασία και σε σχέση με το αποτέλεσμα της μάθησης (Σκούρτου, 2010).

Προωθώντας τη Μετασχηματίζουσα μάθηση

Η μελέτη της μετασχηματίζουσας μάθησης έχει επικεντρωθεί στους τρόπους και στις πρακτικές προώθησης της, όπως είναι: η δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, οι μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η έμφαση στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών (Taylor, 2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης, κατά τον Taylor (2008) είναι: οι *σχέσεις αγάπης* (love relationship), οι *φαντασιακές σχέσεις* (imaginative relationships) και οι *σχέσεις ανάμνησης* (memory relationships). Μέσω των τύπων αυτών επιδιώκεται η μετασχηματίζουσα μάθηση (transformative learning) να οδηγεί στην αυτογνωσία, να διευκολύνει την εφαρμογή των γνώσεων στην πράξη, επιτρέποντας νέες νοηματοδοτήσεις της, να αναπτύσσει την ικανότητα κριτικής επαγρύπνησης, να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, επιτρέποντας την ανάπτυξη σχέσεων μαθησιακής αλληλεπίδρασης, να οδηγεί στην αλλαγή των στρατηγικών αντιλήψεων για τη γνώση και τον κόσμο, καθώς και να ενισχύει το αίσθημα αλληλεξάρτησης και κοινωνικής αλληλεγγύης (Μαυροσκούφης, 2013: 38).

Η επίτευξη της μετασχηματίζουσας μάθησης έλκει τις καταβολές της από τις θέσεις του John Dewey για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τη δημοκρατία και την ηθική διάσταση των ατόμων και των κοινωνιών, για τη δυνατότητα δηλαδή της εκπαίδευσης να συμβάλει στη συγκρότηση ήθους και έθους (Dewey, 1916, όπ. αναφ. στο: Μαυροσκούφης, 2013: 38). Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, είναι αναγκαίο οι μαθητές να προετοιμάζονται έτσι ώστε να μπορούν να αναπτύξουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, φαντασία, να κατακτήσουν την ικανότητα πολλαπλών οπτικών και ερμηνειών, να είναι ανοιχτοί στο διαφορετικό, να συμμετέχουν ενεργά στα ποικίλα κοινωνικά τεκταινόμενα, αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικές και οικολογικές ανησυχίες (Nagda et al., 2003).

Οι μαθητές καθίστανται ικανοί, με βάση τις οργανωτικές δομές που συνδέουν τις διάφορες καταστάσεις μεταξύ τους, να οδηγούνται -μέσω της ανανοηματοδότησης των εμπειριών τους- στην εφαρμογή ενός δυναμικού μοντέλου μεταβίβασης της μάθησης (Rebello, & Zollman, 2005, όπ. ανάφ. στο: Μαυροσκούφης, 2013: 39). Το μοντέλο αυτό, όχι μόνο προϋποθέτει την κινητοποίηση του γνωστικού συστήματος των εκπαιδευόμενων για την αντιμετώπιση νέων καθηκόντων ή νέων καταστάσεων, αλλά απαιτεί παράλληλα την ενεργό και συνειδητή εμπλοκή στη στοχαστική μάθηση (Mezirow, 1991). Με αυτό τον τρόπο, η μάθηση γίνεται «μετασχηματίζουσα» και, μέσω του διαλόγου με τους άλλους και της διεύρυνσης των εμπειριών, μετουσιώνεται σε πράξη αυτογνωσίας, προσωπικής ανάπτυξης και χειραφέτησης

(Merrian, & Heuer, 1996, όπ. ανάφ. στο: Μαυροσκούφης, 2013: 39). Η καλλιέργεια του κριτικού διαλόγου στη διδακτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει «*πράξη ελευθερίας που θα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας για αυτοκριτική και στην κριτική προσέγγιση διαφορετικών οπτικών*» (Μαυροσκούφης, 2013: 44). Ο κριτικός διάλογος στην αίθουσα διδασκαλίας συνεισφέρει στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού για μετασχηματισμό των ιδεών και των στάσεων των μαθητών του, ώστε να καταφέρει να εξοικειώσει σταδιακά τους μαθητές με διαδικασίες που αναδεικνύουν την κοινωνική κατασκευή της γνώσης. Για την επιτυχή διεξαγωγή του κριτικού διαλόγου, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να προετοιμάζεται συστηματικά και κατάλληλα, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανάγκες και βιώματα των εκάστοτε μαθητών του, διαμορφώνοντας σε συνεργασία μαζί τους κανόνες και τις πρακτικές που θα εφαρμοστούν κατά τη διδακτική διαδικασία, με σκοπό την καλλιέργεια της αυτενέργειας, της κριτικής σκέψης, της ανακαλυπτικής μάθησης και της οικοδόμησης της γνώσης.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση στην απλούστερη μορφή της συνδέεται με την αλλαγή του «εαυτού». Στο πλαίσιο αυτό, δομείται στη βάση αναστοχαστικών διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών, οι οποίες πολύ συχνά έχουν τη μορφή οδηγιών. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία και η μάθηση είναι δυνατό να εστιάζουν στη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων, στη διατύπωση υποθέσεων για το πώς η κατάσταση ή η δράση θα μπορούσε να εξελιχθεί διαφορετικά, αλλά και στην εκπόνηση σχεδίου δράσης με βάση τις νέες οπτικές (Μαυροσκούφης, 2013: 39).

Για την ανωτέρω επίτευξη, έχουν προταθεί οι εξής στρατηγικές και τεχνικές (James, 2001; Nagda et al., 2003, όπ. ανάφ. στο: Μαυροσκούφης, 2013: 39): η δημιουργία μαθησιακών προσδοκιών, η συναρμογή πληροφοριών ή στοιχείων, η προσομοίωση, η ανάληψη ρόλων, η μοντελοποίηση, η μάθηση με βάση την επίλυση προβλημάτων, η παράλληλη επίλυση προβλημάτων, η πρόβλεψη για εφαρμογές της θεωρητικής γνώσης στην πράξη, η εννοιολογική γενίκευση, η χρήση αναλογιών, ο μεταγνωστικός αναστοχασμός και ο συγκροτημένος διάλογος σε μικρές ομάδες.

Στο ίδιο πλαίσιο συνίσταται η εφαρμογή βασικών διδακτικών αρχών, όπως (Μαυροσκούφης, 2013: 40): α) η επιλογή κατάλληλων περιεχομένων και θεμάτων, που να είναι σε θέση να ενθαρρύνουν την αυτόνομη κριτική σκέψη, να επεκτείνουν τις γνώσεις των μαθητών και να τους βοηθούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο, β) η κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωση των μαθημάτων (στόχοι, διδακτική μεθοδολογία, διαθεματικές συνδέσεις, προεκτάσεις, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση), γ) οι σαφείς επεξηγήσεις εννοιών και αρχών με συγκεκριμένα παραδείγματα, που σχετίζονται με την

καθημερινή δραστηριοποίηση των μαθητών, δ) η κατάλληλη χρήση και δημιουργική αξιοποίηση κατά τη διδακτική διαδικασία της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, ε) η επίδειξη ενθουσιασμού, αγάπης και γνήσιου ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και αξιοποίηση θεμάτων που συνδέονται με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, βιώματα και ανάγκες των μαθητών, με σκοπό την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους, της παροχής γνώσεων, αλλά και της καλλιέργειας δεξιοτήτων με πρακτική εφαρμογή και χρησιμότητα, στ) η ενθάρρυνση για ενεργητική και απρόσκοπτη συμμετοχή στην εξέλιξη του μαθήματος και ευρύτερα της διδακτικής διαδικασίας και ζ) η καλλιέργεια του διαλόγου και της γόνιμης συνδιαλλαγής εντός και εκτός σχολικής τάξης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Κατά τον σχεδιασμό στρατηγικών για την προώθηση της μετασχηματίζουσας μάθησης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή (το πολιτισμικό του υπόβαθρο, το φύλο, τις άξιες, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά του), καθώς και οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να μάθει (Cranton, 2006; Taylor, 2011). Τελικά, η μετασχηματίζουσα μάθηση αφ' ενός δεν αφορά μόνο τις μεθόδους και τις στρατηγικές της διδασκαλίας και αφετέρου δεν αρκούν μόνο αυτές, για να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευομένους και στους εκπαιδευτές, αλλά απαιτείται πολύ προσπάθεια και κουράγιο και από τους δυο πλευρές (Taylor, 2008).

Η Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της παιγνιώδους δραστηριοποίησης των μαθητών

Το παιγνίδι αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο. Μέσω αυτού τα παιδιά κοινωνικοποιούνται, αποκτούν αυτοπεποίθηση, θάρρος και πρωτοβουλία, αξίες που θα τα βοηθήσουν αργότερα να γίνουν ενεργά μέλη του κοινωνικού συνόλου και να αναπτυχθούν ολόπλευρα, ισόρροπα και δημιουργικά. Εξαιτίας της σημαντικής συμβολής του στην ορθή ανάπτυξη, μάθηση και διαπαιδαγώγηση του παιδιού, τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ένας ιδιαίτερος κλάδος, ο λεγόμενος «Παιδαγωγική του παιγνιδιού» (Πανταζής, 2004). Ο κλάδος αυτός αναφέρεται στην αξία του παιγνιδιού στη ζωή του παιδιού αλλά και στη μάθηση του. «*Η Παιδαγωγική του παιγνιδιού περιλαμβάνει ή καλύτερα προτείνει το παιγνίδι από τη μια ως μέσο αγωγής και από την άλλη ως μέθοδο διδασκαλίας. Στην πρώτη περίπτωση, η παιδαγωγική προαγωγή των παιδιών επιτυγχάνεται μέσω της ενασχόλησης του παιδιού με το παιγνίδι. Στη δεύτερη περίπτωση, το παιγνίδι προτείνεται ως μέθοδος για τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης*» (Πανταζής, 2004: 33). Γενικότερα, «*η Παιδαγωγική του παιγνιδιού στηρίζεται σε νέες μορφές παιδαγωγικής διαπραγμάτευσης, όπως η ελευθερία, η αυτοδιάθεση, η άνεση χρόνου, δηλαδή,*

μακριά από καταπίεση, εξαναγκασμούς, υποχρεώσεις και πρέπει» (Πανταζής, 2004: 33).

Ο Piaget πρότεινε τρία στάδια εξέλιξης του παιγνιδιού: το παιγνίδι εξάσκησης, το συμβολικό παιγνίδι και το οργανωμένο παιγνίδι με κανόνες (Wood/Bennett, 2001: 303, όπ. αναφ. στο: Κωνσταντινόπουλος, 2007: 28). Έτσι, «*το παιγνίδι σύμφωνα με την γνωστική-εξελικτική θεωρία του Piaget μπορεί να έχει μια συγκεκριμένη μορφή, εφόσον η ηλικία των μετεχόντων σ' αυτό είναι ορισμένη και οι ικανότητες των παιδιών προσδιορισμένες. Συγκεκριμένοι τύποι παιγνιδιού προσδιορίζονται για κάθε ηλικία*» (Αυγητίδου, 2001: 18). Επιπλέον, «*το παιγνίδι προϋποθέτει φαντασία και συγχρόνως καλλιεργεί την παιδική φαντασία επενεργώντας θετικά στην αντίληψη, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική ικανότητα*» (Κανάκης, 1990: 21).

«Το *οργανωμένο παιγνίδι στηρίζεται στην έννοια του ''αναλαμβάνω το ρόλο του άλλου''* (*role taking*). *Το παιδί ερμηνεύοντας το ρόλο του φροντίζει παράλληλα να λαμβάνει υπόψη του και το ρόλο του άλλου, να παίρνει δηλαδή τη θέση του άλλου προκειμένου να διαμορφώσει μια ορισμένη συμπεριφορά και πορεία δράσης, σε άμεση συνάρτηση με το ρόλο και τις επιταγές των ρόλων των άλλων. Το οργανωμένο παιγνίδι περιγράφει μια σύνθετη διαδικασία: την πρόβλεψη των αντιδράσεων του άλλου, την ενσωμάτωση αυτών των προβλέψεων στη ρύθμιση της συμπεριφοράς προκειμένου ο πράττων να επιτύχει ένα στόχο/σκοπό. Στο ομαδικό παιγνίδι οι κανόνες συνθέτουν ένα ρυθμιστικό και κανονιστικό πλαίσιο αναφοράς για τους μετέχοντες. Οι τελευταίοι οφείλουν να γνωρίζουν την ύπαρξη τους, την πρακτική τους εφαρμογή και τις συνέπειες από την καταπάτηση τους, τόσο για τους ίδιους όσο και για την έκβαση του παιγνιδιού. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία της κοινωνικοποίησης, η εισαγωγή του παιγνιδιού στο νηπιαγωγείο παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της υποκειμενικότητας του παιδιού, μέσα σε μια δοσμένη και αντικειμενικά δομημένη κοινωνική πραγματικότητα*» (Μακρυνιώτη, 2000: 93-94). Στο προδιαγραφέν πλαίσιο, προβάλλεται όλο και πιο έντονη η αναγκαιότητα ένταξης του παιχνιδιού κατά τη διδασκαλία, μέσω της αξιοποίησης και του μετασχηματισμού των γνώσεων, ιδεών και βιωμάτων εκπαιδευτικών και μαθητών, που στοχεύει στη μάθηση.

Η παιγνιώδης διδασκαλία προσλαμβάνει ιδιαίτερη θέση στη διδακτική πράξη στην κατεύθυνση πραγμάτωσης του Ενεργού Υποκειμένου και για τον λόγο αυτό απαιτούνται η αποδέσμευση από στόχους και εξωτερικές πιέσεις, η βίωση του παρόντος, η πλήρωση του εσωτερικού κόσμου, η χαρούμενη και ευχάριστη δράση, η σφαιρική, ολόπλευρη δραστηριοποίηση του παιδιού, η ανάπτυξη της φαντασίας, καθώς και η προσποίηση, η ανάληψη και η με αβίαστο και συνειδητό τρόπο εκμάθηση ρόλων (Κοσσυβάκη, 2006: 418-419).

Ακόμη, μέσα από το παιγνίδι, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να εισέλθουν

στον κόσμο των ενηλίκων, να προβούν σε δοκιμαστικές δράσεις, σε νοητικές διεργασίες και συσχετίσεις, οι οποίες θα τους αφυπνίσουν νοητικά και ψυχοσωματικά, θα εξάψουν την φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, συμβάλλοντας, σε τελικό στάδιο, στο μετασχηματισμό προϋπαρχουσών ιδεών, αντιλήψεων, γνώσεων και εμπειριών. Παράλληλα, η παιγνιώδη δραστηριοποίηση των μαθητών στη διδακτική διαδικασία αποτελεί ευκαιρία για διεύρυνση των εμπειριών τους, μέσω της συστηματικής άσκησής τους σε ομαδικές προσπάθειες εναλλαγής ρόλων, συνθηκών και περιβαλλόντων μάθησης. Επιπρόσθετα, μέσω του παιγνιδιού, επιτυγχάνεται η επεξεργασία συναισθηματικών καταστάσεων, μειώνεται η επιθετικότητα, ενισχύεται η κινητικότητα και η απόκτηση δεξιοτήτων, προωθείται η ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων, καλλιεργείται η εκμάθηση και η κατανόηση κοινωνικών ρόλων, επηρεάζεται η συμπεριφορά των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά, ενθαρρύνεται η σφαιρική ανάπτυξη του παιδιού και η υιοθέτηση εναλλακτικού τρόπου οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας (Κοσσυβάκη, 2006: 420).

Διδακτικός Σχεδιασμός καλλιέργειας της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της παιγνιώδους δραστηριοποίησης των μαθητών

Στο πλαίσιο της προώθησης της μετασχηματίζουσας μάθησης, τα συναισθήματα και ειδικότερα, η πρακτική της συναισθηματικής παιδείας, συμβάλλει στην αντιμετώπιση των περιορισμών του ορθολογικού διαλόγου. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Gardner (1983) όταν το άτομο διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματα του να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του (Goleman, 1995; Gardner, 1983, όπ. αναφ. στο Taylor, 2001: 232-233). Σύμφωνα με τον Dirkx (2006, όπ. αναφ. στο Taylor, 2006: 93) «*Το να εμπλέξεις τα συναισθήματα σου στην τάξη παρέχει την δυνατότητα για την καθιέρωση ενός διαλόγου με αυτές τις ασυνείδητες πτυχές του εαυτού μας αναζητώντας την έκφραση μέσα από ποικίλες εικόνες, αισθήματα και συμπεριφορές μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο*».

Ο Gottman (2000) στο μοντέλο συναισθηματικής αγωγής που διατύπωσε διακρίνει πέντε φάσεις, της Επίγνωσης των Συναισθημάτων, της Αναγνώρισης των Συναισθημάτων, της Ακρόασης των Συναισθημάτων, της Κατονομασίας των Συναισθημάτων και της Επίλυσης Προβλημάτων. Μέσω του ακόλουθου διδακτικού σχεδιασμού που προτείνεται, επιχειρείται η μάθηση, με αξιοποίηση του μοντέλου της Επικοδομητικής Διδασκαλίας και της παιγνιώδους δραστηριοποίησης, βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, που αποτελούν τη

συναισθηματική νοημοσύνη και αναφέρονται κυρίως στα δύο πρώτα στάδια του μοντέλου συναισθηματικής αγωγής που διατύπωσε ο Gottman, της Επίγνωσης και της Αναγνώρισης των Συναισθημάτων.

Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας με Παιγνιώδη δραστηριοποίηση των μαθητών

Αντικείμενο διδασκαλίας: «Επίγνωση και Αναγνώριση Συναισθημάτων»

Οργάνωση μαθητών: Η αφόρμηση για την εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης θα δοθεί από την προβολή στη σχολική τάξη ενός βίντεο που προβάλλει τις ιστορίες παιδιών που έχουν υποστεί την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό στο σχολικό τους περιβάλλον και τα οποία διηγούνται τις εμπειρίες, περιγράφουν τα συναισθήματα και τα βιώματά τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να του περιγράψουν τις ιστορίες που είδαν, να αναγνωρίσουν συγκεκριμένα συναισθήματα των παιδιών αυτών, ενθαρρύνοντάς τους παράλληλα να κάνουν συσχετίσεις με την δική τους καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Σε επόμενο στάδιο, οι μαθητές οργανώνονται σε μικρές ομάδες εργασίας, με σκοπό τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας που έχουν δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό και την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.

Χώρος διεξαγωγής μαθήματος: Η σχολική τάξη

Μέσα - Υλικά: Θρανία τοποθετημένα με τέτοιο τρόπο που να ευνοούν την εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες, φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής με δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας, φύλλα εργασίας, μολύβια, ψαλίδια, πολύχρωμα χαρτόνια.

Περιεχόμενο μαθήματος: Η βασική μαθησιακή αναφορά σχετίζεται με την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές μέσω της ικανότητας επίγνωσης, αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους.

Σκοπός: Να εξοικειωθούν οι μαθητές με βασικές τεχνικές και τρόπους επίγνωσης, αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους.

Επιμέρους στόχοι

Γνωστικοί

Οι **μαθητές** θα πρέπει α) να πληροφορηθούν για τους πιθανούς τρόπους ορθής ερμηνείας και διαχείρισης των συναισθημάτων τους και β) να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τον διαφορετικό τρόπο ζωής, τις διαφορετικές πεποιθήσεις, κουλτούρες μαθητών άλλων πολιτισμικών περιβαλλόντων, καθώς και τα αντίστοιχα ή διαφορετικά συναισθήματα, τα οποία ενδέχεται να βιώνουν.

Συναισθηματικοί

Οι **μαθητές** θα πρέπει α) να προβληματιστούν σχετικά με το πώς τα συναισθήματά τους διαμορφώνονται βάσει της καθημερινότητάς τους, β) να προβληματιστούν σχετικά με τον τρόπο διαβίωσης άλλων παιδιών, γ) να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με υπάρχουσες κοινωνικές αδικίες και ανισότητες που υφίστανται σε παγκόσμια κλίμακα, δ) να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματα των άλλων, αλλά και αυτά που προκαλούνται από τους ίδιους κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των δραστηριοτήτων που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός (προβολή βίντεο, αναγνώριση και καταγραφή συναισθημάτων, ερμηνεία φωτογραφιών, δημιουργία των «μασκών των συναισθημάτων» με σκοπό την ελεύθερη έκφραση μέσω της δραματοποίησης), καθώς και ε) να αναπτύξουν τη φαντασία, την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητά τους.

Ψυχοκινητικοί

Οι **μαθητές** θα πρέπει α) να εξοικειωθούν με την εργασία σε ομάδες, καλλιεργώντας και επεκτείνοντας τις συνεργατικές, επικοινωνιακές και ευρύτερα κοινωνικές τους δεξιότητες, β) να εξασκηθούν στη δημιουργία των απαραίτητων κατασκευών από χαρτόνι («Μάσκες των Συναισθημάτων») και γ) να εντοπίσουν και να ερμηνεύσουν κατάλληλα τα στοιχεία εκείνα που θεωρούν σημαντικότερα από την μελέτη και παρακολούθηση του βίντεο και των εικόνων.
Ο **εκπαιδευτικός** εφαρμόζοντας τις συγκεκριμένες δραστηριότητες για την καλλιέργεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές, επιτυγχάνει διπλό στόχο: α) να κατακτήσει τους επιμέρους στόχους που έχει θέσει για τους μαθητές του και β) να έχει επίγνωση των διαφορετικών συναισθημάτων των μαθητών του, κατά τις διάφορες φάσεις της καθημερινότητάς τους.

Μοντέλο διδασκαλίας

Το μοντέλο διδασκαλίας που αξιοποιείται είναι αυτό της Εποικοδομητικής Διδασκαλίας, με τους μαθητές να καλούνται, μετά την αρχική επεξεργασία, ερμηνεία και σχολιασμό του βίντεο που προβλήθηκε, να εργαστούν στο πλαίσιο μικρών ομάδων εργασίας και να δραστηριοποιηθούν με παιγνιώδη τρόπο. Διακρίνουμε τρία επίπεδα, του ‘‘*Προσδιορισμού και Εισαγωγικής προσέγγισης του μαθησιακού περιεχομένου*’’, της ‘‘*Διαδικασίας Εμβάθυνσης*’’ και της ‘‘*Επίτευξης Μαθησιακού Αποτελέσματος*’’. Οι φάσεις που διακρίνονται στα τρία παραπάνω επίπεδα είναι κατά σειρά η φάση του προσανατολισμού, η φάση της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, η φάση της αναδόμησης των ιδεών των μαθητών, η φάση εφαρμογής των ιδεών και η φάση της ανασκόπησης.

Διαδικασία διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Φύκαρης, 2013, 2014)

1ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Προσδιορισμός και Εισαγωγική προσέγγιση μαθησιακού περιεχομένου

Φάση 1: Προσανατολισμός

Στην αρχική προσέγγιση του μαθησιακού περιεχομένου, χρησιμοποιούμε την προβολή ενός βίντεο με ιστορίες παιδιών, που έχουν υποστεί την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό στο σχολικό τους περιβάλλον και ζητάμε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των παιδιών αυτών και να περιγράψουν τα συναισθήματα που δημιουργούνται στους ίδιους (Διδακτική Ερμηνεία [ΔΕ]: *έλεγχος μαθησιακής ετοιμότητας*). Στη συνέχεια, πραγματοποιείται συζήτηση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές σχετικά με προσωπικές τους εμπειρίες από την καθημερινότητά τους (ΔΕ: *εισαγωγή στο περιεχόμενο μάθησης*). Στο στάδιο αυτό, είναι δυνατό να δείξουμε στους μαθητές φωτογραφίες με παιδιά που ζουν σε υποανάπτυκτες χώρες, κάτω από ιδιαίτερα δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης και να τους ζητήσουμε να φανταστούν τα συναισθήματα των παιδιών αυτών, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα αισθάνονταν οι ίδιοι εάν ήταν στη θέση τους (ΔΕ: *μεταγνωστική στρατηγική της δημιουργίας νοητικών αναπαραστάσεων*). Σε επόμενο στάδιο, οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες εργασίας, με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίσουμε ότι κάθε ομάδα αποτελείται από ισάριθμους μαθητές υψηλότερης και χαμηλότερης δυναμικότητας, ή σε περίπτωση που αυτό δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί, κρίνεται απαραίτητο κάθε ομάδα να αποτελείται από τουλάχιστον έναν μαθητή χαμηλού ανταγωνιστικού επιπέδου (ΔΕ: *ενεργοποίηση του συνόλου των μαθητών και ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας*) και μοιράζεται σε κάθε μαθητή ένα φύλλο εργασίας

το οποίο έχει δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό και καλείται να συμπληρώσει ο κάθε μαθητής ατομικά.

Φάση 2: Ανάδειξη των ιδεών

Στη φάση αυτή οι μαθητές εκφράζουν ποικίλες απόψεις, ιδέες, απορίες και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από την προβολή του βίντεο και την επεξεργασία των φωτογραφιών. Παράλληλα, μέσω της ατομικής, σε αρχική φάση, συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας, καλούνται να καταγράψουν πληροφορίες για τις ασχολίες τους κατά τη διάρκεια της ημέρας (πρωί, μεσημέρι, απόγευμα, βράδυ, σαββατοκύριακο) και δίπλα από κάθε ασχολία να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους προκαλούνται κατά την εκτέλεσή τους.

2ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Διαδικασία Εμβάθυνσης

Φάση 3: Αναδόμηση των ιδεών των μαθητών

Στη φάση αυτή οι μαθητές διαμοιράζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους τα φύλλα εργασίας που συμπλήρωσαν, με αποτέλεσμα κάθε μαθητής να έχει το φύλλο εργασίας κάποιου άλλου μέλους της ομάδας του. Κατά την ανάγνωση και επεξεργασία των φύλλων εργασίας, οι μαθητές είναι δυνατό να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν συναισθήματα που αναφέρθηκαν στη συζήτηση που προηγήθηκε με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους κατά την αρχική επεξεργασία του βίντεο και των φωτογραφιών (ΔΕ: *σύνδεση προηγούμενης με τη νέα γνώση*). Κατόπιν, κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των διαφορετικών φύλλων εργασίας στις ομάδες, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το διάλογο μεταξύ των μαθητών, ώστε να καταλήξουν στο συμπέρασμα, μέσω της ποικιλίας των συναισθημάτων με τα οποία έρχονται σε επαφή, ότι κάθε συμμαθητής τους βιώνει αντίστοιχα συναισθήματα σε παρόμοιες καταστάσεις της καθημερινότητάς του, αλλά και διαφορετικά ανάλογα με τις διαφορετικές του ασχολίες.

Φάση 4: Εφαρμογή των ιδεών

Στη φάση αυτή κάθε ομάδα συγκεντρώνει σε μια λίστα το σύνολο των συναισθημάτων που εκφράστηκαν και αναγνωρίστηκαν από τα μέλη της στα φύλλα εργασίας. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα καλείται να ξεχωρίσει τα συναισθήματα αυτά σε δύο μεγάλες ομάδες, την ομάδα «Ευχάριστα Συναισθήματα» και στην ομάδα «Δυσάρεστα Συναισθήματα». Οι λίστες όλων των ομάδων τοποθετούνται στον πίνακα ώστε να είναι ορατές από όλους. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία αυτή για όλες τις ομάδες, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές ισάριθμα

επιλεγμένες εικόνες από την καθημερινότητα παιδιών που βιώνουν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα αντίστοιχα. Κάθε ομάδα καλείται να επιλέξει δύο φωτογραφίες, μία στην οποία απεικονίζεται ένα χαρούμενο παιδί και μία ενός περιθωριοποιημένου, απομονωμένου και εγκαταλελειμμένου παιδιού. Για καθεμία από αυτές που επέλεξε, κάθε ομάδα καλείται να απαντήσει ξεχωριστά στις ακόλουθες ερωτήσεις που δόθηκαν από τον εκπαιδευτικό οργανωμένες σε φύλλο εργασίας (ΔΕ: *διαδικασία συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών*): Πώς νιώθεις όταν βλέπεις τις φωτογραφίες με τα παιδιά που εργάζονται; Γιατί έχουν λυπημένη έκφραση στο πρόσωπό τους; Τι σκέφτονται; Πώς πιστεύεις ότι νιώθουν τα παιδιά αυτά; Ποια δικαιώματά τους καταπατώνται; Σέβονται οι άνθρωποι τη ζωή, τις αξίες ή τις ιδέες των άλλων; Είναι αυτός ο κόσμος στον οποίο θέλεις να ζεις; Είναι αυτός ο κόσμος τον οποίο θέλεις να δώσεις στις επόμενες γενεές; Πώς νιώθεις για τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων σ' αυτό τον κόσμο; Πώς πιστεύεις ότι θα νιώθουν τα παιδιά που θα ζήσουν στο μέλλον σ' ένα τέτοιο κόσμο; Πώς θα ήθελες να νιώθουν; Σύγκρινε τις δύο φωτογραφίες που έχεις επιλέξει. Ποια διαφορετικά συναισθήματα βιώνουν τα παιδιά της μιας εικόνας σε σχέση με της άλλης; Ποια παιδιά θεωρείς ότι έχουν καλύτερη ποιότητα ζωής και γιατί; Ποια από τις δύο θα επέλεγες για εσένα; Τι μπορούμε να κάνουμε για να αλλάξουμε προς το καλύτερο τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων που βρίσκονται σε ανάγκη και βιώνουν καθημερινά την αδικία, την εγκατάλειψη, την απομόνωση, την περιθωριοποίηση, τον ρατσισμό; Με βάση τις απαντήσεις της ομάδας σου στο φύλλο εργασίας και τα συναισθήματα που σου δημιουργήθηκαν, κατασκεύασε σε χαρτόνι, σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τις δικές σου «Μάσκες των Συναισθημάτων». Κάθε μάσκα θα αντιπροσωπεύει και ένα διαφορετικό συναίσθημα, ώστε τελικά κάθε ομάδα να παρουσιάσει τα συναισθήματα που επέλεξε να αναδείξει στους υπόλοιπους μαθητές της τάξης μέσω των μασκών αυτών.

3ο ΕΠΙΠΕΔΟ: Επίτευξη Μαθησιακού Αποτελέσματος

Φάση 5: Ανασκόπηση και Αξιολόγηση

Η κάθε ομάδα ορίζει ένα μαθητή για να παρουσιάσει στο σύνολο της τάξης τα συμπληρωμένα φύλλα εργασίας και να εξηγήσει τις ερωτήσεις, τις απαντήσεις και τα διαφορετικά συναισθήματα που δημιουργήθηκαν στους μαθητές από την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μελών της ομάδας (ΔΕ: *αξιολόγηση των τελικών μαθησιακών επιτευγμάτων*). Όταν ολοκληρωθεί η ίδια διαδικασία για όλες τις ομάδες, ακολουθεί η αναπαράσταση των συναισθημάτων από κάθε ομάδα ξεχωριστά με την αξιοποίηση των «Μασκών των Συναισθημάτων», σε μορφή θεατρικού παιχνιδιού και τον εκπαιδευτικό να έχει καθοδηγητικό

ρόλο, υποβοηθώντας και ενθαρρύνοντας την προσπάθεια ελεύθερης έκφρασης και αυτενέργειας των μαθητών (ΔΕ: *έλεγχος του επιπέδου επιρροής στο μαθησιακό αποτέλεσμα*). Παράλληλα, κατά τη διάρκεια υλοποίησης του παιχνιδιού, ο εκπαιδευτικός ελέγχει την εξέλιξη της συλλογικής και συνεργατικής διαδικασίας (ΔΕ: *διερεύνηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας*), όσο και της ταχύτητας ενεργοποίησης των μαθητών (ΔΕ: *ταχύτητα/ρυθμός μάθησης*). Σε τελικό στάδιο, οι «Μάσκες των Συναισθημάτων» που θα δημιουργηθούν από όλες τις ομάδες θα συγκεντρωθούν σ' ένα καλάθι και θα τοποθετηθούν σε ευκρινές σημείο της τάξης. Είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να ξεκινά ή να τελειώνει τη σχολική ημέρα παρακινώντας τους μαθητές να φορούν κάθε φορά τη μάσκα που δείχνει το συναίσθημα που νιώθουν και να μιλήσουν γι' αυτό. Έτσι, από τη στιγμή που ένα παιδί συνειδητοποιήσει τη συναισθηματική του κατάσταση, δεν έχει παρά να κοιτάξει μέσα στο καλάθι με τις μάσκες και να επιλέξει το συναίσθημα που θέλει να εκφράσει σε μορφή παιχνιδιού. Μέσω της δραστηριότητας αυτής, δίνεται η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης σ' όλους τους μαθητές, ενώ ενθαρρύνονται παράλληλα να προβάλλουν τα συναισθήματά τους, χωρίς να εκδηλώσουν απαραίτητα και την ανάλογη συμπεριφορά. Βασικό ζητούμενο αποτελεί η ευαισθητοποίηση και η εξοικείωση του συνόλου των μαθητών με τεχνικές επίγνωσης, αναγνώρισης, εκδήλωσης, αλλά και ορθής διαχείρισής των συναισθημάτων τους, με σκοπό την καλλιέργεια και μάθηση βασικών δεξιοτήτων που αποτελούν τη συναισθηματική νοημοσύνη (ΔΕ: *πρόκληση σύγκρουσης και εννοιολογικής αλλαγής*).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Cranton, P. (2006) *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for educators of Adults* (2ed). Higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: The Macmillan Company.

Drikx, M., J., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning, A Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow, *Journal of Transformative Education, Vol. 4, No. 2,* 123-139.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

James, C. (2001). Dialogue and Resistance in the Classroom, *CORE, York University' s Newsletter on University Teaching, 11* (1), 3-5.

Κανάκης, Μ. (1990). Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην ανάπτυξη του παιδιού. *Διαβάζω*, *236*, 20-24.

Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά.

Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Λιοδάκη, Ν. (2012). *Η Διερεύνηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μακρυνιώτη, Δ. (2000). *Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μια κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μαυροσκούφης, Δ. (2013). Διδασκαλία και Μετασχηματίζουσα Μάθηση στα πανεπιστήμια, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *τ.χ. 55*, 35-53.

Merrian, S., & Heuer, B. (1996). Meaning-making, Adult Learning and Development: A Model with Implication for Practice. *International Journal of Lifelong Education, 15* (5), 243-255.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merizow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Dimensions for Adult and Continuing Education, 74,* 5-12, στο: Ν. Λιοδάκη (2012). Η Διερεύνηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Μεταπτυχιακή Εργασία), Πάτρα, 34-40.

Merizow, J., & Συνεργάτες (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού, στο: J. Merizow, & Συνεργάτες (Επιμ.). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 43-71.

Merizow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης, στο: K. Illeris (Επιμ.). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. 16 Θεωρίες μάθησης… με τα λόγια των δημιουργών τους*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Merizow, J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Merizow, E. Taylor & Ass., *Transformative Learning in Practice.* San Francisco: Jossey-Bass, στο: Α. Ράικου. (2013). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς (Διδακτορική Διατριβή), Πάτρα, 21-27.

Nagda, B., Guren, P., & Lopez, G. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, *6* (2), 165-191.

Πανταζής, Σ. (2004). *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: Gutenberg.

Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Rebello, S., & Zollman, D. (2005). A Model for Dynamic Transfer of Learning. *The First European Physics Education Conference,* EPEC – 1 Bad Honnef, Germany.

Σκούρτου, Ε. (2010). Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2011/5, 98-99.

Taylor, E. (2001). Transformative learning theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education, 20* (3), 218-236.

Taylor, E. (2006). The challenge of Teaching for change. *New Directions for Adult and Continuing Education, 109*, 91-95.

Taylor, E. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education, 26* (2), 173-191.

Taylor, E. (2008). Transformative Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education, 119,* 5-15.

Taylor, E. (2011). Transformative Learning Theory: Review of Research 2006-2011. In M. Alhadeff-Jones, & A. Kokkos, (Eds), *9th International Transformative Learning Conference: Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges,* 315-321, Athens.

Φύκαρης, Ι. (2013). Η νοηματοδότηση της διαφοροποίησης στη διδακτική πράξη. Παρουσίαση διδακτικού σχεδιασμού για μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας. Στο

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.): *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.* Αθήνα: Πεδίο.

Φύκαρης, Ι. (2014). ‘‘Διδακτικές εφαρμογές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρώτη σχολική ηλικία’’. Στο Συλλογικό έργο *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ενότητα Α: Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: ΧΟ, 43-61.

Ο ρόλος της μετασχηματίζουσας μάθησης στη διά βίου εκπαίδευση των νηπιαγωγών ως συνέπεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα, Υποψ. Διδάκτωρ, *Ε.Κ.Π.Α*
Ρεντίφης Γεράσιμος, Med, *Ε.Κ.Π.Α.*

Περίληψη*: Ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων και των συμπεριφορών έχει αναγνωριστεί από πολλούς στοχαστές της εκπαίδευσης, ως κύριο συστατικό της μάθησης, αλλά και ως ένα από τα πιο διακριτά και ιδιαίτερα γνωρίσματα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η μετασχηματιστική δυναμική της μάθησης βασίζεται κυρίως στην ικανότητα της κριτικής σκέψης, ως δυνατότητα, την οποία δύναται να ενεργοποιήσουν οι ενήλικοι. Οι θεωρητικές συμβολές διανοητών όπως οι Dewey, Freire, Mezirow, Boyd, Boud, Brookfield, Argyris, Schon αναδεικνύουν τον ιδιαίτερο ρόλο της κριτικής σκέψης ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης και ως εργαλείο μετασχηματισμού των αντιλήψεων και των στάσεων. Τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, έχουν ήδη γίνει κοινωνοί της εθνοτικής ποικιλομορφίας που επικρατεί στην κοινωνία όπου ζουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Όμως, πιθανώς να μην γνωρίζουν την ύπαρξη, αλλά κυρίως τις συνέπειες της ρατσιστικής συμπεριφοράς στους «άλλους», καθώς βασίζονται πρωτίστως στις προσωπικές τους εμπειρίες. Στα 3-4 χρόνια τους οι νεαροί μαθητές φτάσουν στο επίπεδο της αυτο-αναγνώρισης και μπορούν πλέον να αποδέχονται τον εαυτό τους ως μέλος μιας φυλετικής ομάδας. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά, μπορούν να κατατάσσουν τον εαυτό τους και αρχίζουν να ταυτίζουν και να κατηγοριοποιούν και τους άλλους. Δεξιότητες και ικανότητες, όπως η κατανόηση των ιστορικών εννοιών στην εξέλιξη τους, η διατύπωση υποθέσεων για τις αιτίες, η ανάλυση και σύνθεση των δεδομένων, η κριτική αξιολόγηση και αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, η ιστορική ενσυναίσθηση, η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων και η επίλυση προβλημάτων, η προέκταση των δεδομένων, η επικοινωνία και ο διάλογος, προωθούν τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας, συνδράμουν στην προσπάθεια κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος εκ μέρους των μαθητών και είναι απαραίτητες για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και κρίσης.*

Λέξεις Κλειδιά*: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετασχηματίζουσα μάθηση*

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Οι τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις επιφέρουν σημασιολογικές αλλαγές στις ανάγκες και στο σύγχρονο ρόλο, τον οποίο καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση μέσα από τη διαπολιτισμική της διάσταση στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών δομών που δημιουργούνται. Με βάση αυτό το γεγονός συνεπάγεται ότι και ο εκπαιδευτής θα πρέπει να κινητοποιηθεί και να αναζητήσει ένα ευρύτερο πεδίο γνώσεων, το οποίο θα συμβάλλει στη διαπολιτισμική του επάρκεια και ετοιμότητα.

Ο κριτικός στοχασμός σχετίζεται με την επεξεργασία από την πλευρά του ατόμου των προηγούμενων εμπειριών και στάσεών του και την εγκυρότητα της προηγούμενης γνώσης που έχει κατακτήσει. Η εξέταση της προηγούμενης γνώσης προκειμένου ελεγχθεί η πορεία για τη λύση κάποιου προβλήματος δεν μπορεί να χαρακτηριστεί κριτικός στοχασμός. Ο κριτικός στοχασμός είναι μια σύνθετη διανοητική διαδικασία που αφορά στην επανεξέταση εμπειριών, ιδεών, πεποιθήσεων και στάσεων και έχει ως στόχο την ενδυνάμωση του ατόμου και τον επαναπροσδιορισμό της πραγματικότητάς του. Δηλαδή αποτιμάται ο τρόπος σκέψης του ατόμου, αμφισβητούνται παραδεδομένες αξίες και αντιλήψεις που μέχρι τη στιγμή αυτή είχαν παγιωθεί στη ζωή του και ως αποτέλεσμα διαφοροποιούνται. Το άτομο μέσα από αυτή τη σύνθετη διαδικασία δίνει νέο νόημα στις εμπειρίες, στάσεις και ιδέες του και μετασχηματίζει την εμπειρία του σε πράξη. Μια τέτοια θεώρηση της πραγματικότητας σημαίνει αλλαγή ως προς τον τρόπο αντίληψης του ατόμου, ενώ σε συλλογικό επίπεδο συνεπάγεται αλλαγή στην εκπαιδευτική πρακτική και βραχυπρόθεσμα αλλαγή στην κοινωνία. Η διαδικασία αυτή αρχικά περιλαμβάνει την αναγνώριση και αποδοχή της πραγματικότητας, θεώρηση των εμπειριών μέσα από ένα κριτικότερο βλέμμα και μια διάθεση αμφισβήτησης, και ως αποτέλεσμα προκύπτει ο επαναπροσδιορισμός της πραγματικότητας και της προηγούμενης εμπειρίας. Άρα δεν είναι αρκετή η αποτίμηση του πως θα μπορούσαμε ‘να πράξουμε καλύτερα υπό διαφορετικές συνθήκες, καθώς η διαδικασία δεν ολοκληρώνεται εδώ, αλλά προϋποθέτει και το μετασχηματισμό της προοπτικής προκειμένου να αναφέρουμε ότι ολοκληρώθηκε. Μέσα από αυτή τη σύνθετη διαδικασία διευρύνεται γνωστικά και συναισθηματικά ο κόσμος του ατόμου. (Ζαρίφης, 2009: 26-27).

Διαπολιτισμικότητα και Πρώιμη Παιδική Ηλικία

Η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών που συμβιώνουν στον ίδιο χώρο δεν είναι κάτι το νέο, είναι τόσο παλιό φαινόμενο όσο και η ανθρωπότητα και είναι αποτέλεσμα των πληθυσμιακών μετακινήσεων. Ο πολιτισμός δεν είναι μια στατική οντότητα αλλά δυναμική, που αλλάζει μέσα στο χρόνο, και εφόσον δύο πολιτισμοί ασκούν αμοιβαίες επιδράσεις μέσω των φορέων τους, αναγκαστικά υπάρχει μεταβολή ή διαφοροποίηση ορισμένων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Verma,1984:38). Στην ιστορία όλοι οι μεγάλοι πολιτισμοί στηρίζονταν στην ανομοιογένεια και κάθε πολιτισμός είναι δημιούργημα πολλών άλλων πολιτισμών (Βρύζας,2003:217,Triantis,1997:134). Η διεθνοποίηση σε διάφορους τομείς, η ενίσχυση της κινητικότητας των ανθρώπων είναι βασικά χαρακτηριστικά μιας πορείας προς μια κοινότητα οικουμενική, που χαρακτηρίζεται από την πολυμορφία, την αποδέσμευση από τον εθνοκεντρισμό και τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και τρόπους σκέψης. Η πορεία αυτή οδηγεί τους ανθρώπους να διερευνήσουν και να αναγνωρίσουν ότι υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις σε διάφορα προβλήματα με παράλληλη ανάπτυξη της φαντασίας, της κριτικής σκέψης, της ευαισθησίας, έτσι, ώστε να επιτυγχάνεται η καταπολέμηση του ρατσισμού (Parekh, 1997:50- 56). Οι μαθητές που ζουν και δραστηριοποιούνται σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι ικανοί να πραγματεύονται κοινωνικά, πολιτισμικά, πολιτικά και οικολογικά θέματα, για να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά προβλήματα που θα προκύπτουν από τις παγκόσμιες εξελίξεις και τους αναγκαίους κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Μέσω αυτής της διαδικασίας αυτοί θα κατανοήσουν πώς λειτουργούν οι σύγχρονες κοινωνίες και θα συνειδητοποιήσουν ότι η ενίσχυση της δημοκρατίας, του διαλόγου, της δικαιοσύνης και της αναστοχαστικότητας είναι αναγκαία στοιχεία για τη συμβίωσή τους με τα μέλη των ετεροτήτων. Συνεπώς η αγωγή των μαθητών μπορεί να συμβάλει δυναμικά στην προσέγγιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας αξιοποιώντας τις αρχές του διαπολιτισμού. Στην προσπάθειά της η διαπολιτισμική αγωγή να διατυπώσει τους στόχους και το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης στα όρια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας βασίζεται σε τρία θεωρητικά αξιώματα (Δαμανάκης,2001: 101-104):

- Την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών: οι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους και θα πρέπει στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής κοινωνίας να τίθενται σε βάση ισοτιμίας.
- Την υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς: το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και των αλλοδαπών μαθητών σε σύγκριση με

αυτό των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων δεν είναι ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό σε σύγκριση με το επίπεδο των γηγενών μαθητών.

- Την αρχή των ίσων ευκαιριών: το σχολείο θα πρέπει να παρέχει την δυνατότητα στους μαθητές, που ανήκουν σε άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, για να αναπτύξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους και να σχηματίσουν έτσι ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Σήμερα για να επιτύχει η εκπαίδευση στο έργο της, οφείλει να ενισχύσει τις ακόλουθες αρχές, οι οποίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου θα αποτελούν τους πυλώνες της γνώσης (UNESCO,2002:126,135-138):

- Να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει.
- Να του μάθει πώς να πράττει.
- Να του μάθει πώς να υπάρχει.
- Να του μάθει πώς να ζει μαζί με τους άλλους, δηλαδή πώς να συμμετέχει και να συνεργάζεται μαζί τους. Για την επίτευξη αυτής της αρχής:

1. Χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα είδος εκπαίδευσης ικανής να βοηθήσει στην αποφυγή των συγκρούσεων ή την ειρηνική επίλυσή τους, μέσα από την ανάπτυξη του σεβασμού των ‘‘άλλων’’ ανθρώπων, του πολιτισμού και των πνευματικών τους αξιών. Η επικοινωνία καλόν είναι να πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ισότητας, στο οποίο υπάρχουν κοινοί στόχοι και σκοποί.

2. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να συμβάλλει ουσιαστικά, ώστε τα άτομα να αντιλαμβάνονται την πολυμορφία των τρόπων ζωής και των αντιλήψεων τού ανθρώπινου είδους και να διαπλάθει προσωπικότητες ικανές να συνειδητοποιούν τις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων, καθώς

και το βαθμό αλληλεξάρτησής τους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μεταδώσει η εκπαιδευτική διαδικασία στους νέους ανθρώπους ακριβή εικόνα του κόσμου, όπου κυριαρχεί η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία. Έτσι θα συντελέσει ώστε να ανακαλύψουν αυτοί, τον εαυτό τους και ταυτόχρονα να μπορούν να μπουν στη θέση των άλλων και να κατανοήσουν τις αντιδράσεις τους.

3. Η σύγχρονη διδασκαλία πρέπει, επομένως, να λαμβάνει υπόψη της και την ύπαρξη των «άλλων», η αντιμετώπιση των οποίων μέσα από το διάλογο και τη δημόσια συζήτηση αποτελεί ένα από τα εργαλεία, που χρειάζεται η εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Στην οριοθέτηση της ύπαρξης της διαπολιτισμικότητας στην εκπαιδευτική πράξη κρίνεται απαραίτητο να συμπεριληφθούν οι εξής άξονες:

i. Η ενσωμάτωση στα περιεχόμενα της διδασκαλίας: πληροφοριών, παραδειγμάτων από διάφορους πολιτισμούς και εθνοπολιτιστικές ή κοινωνικές ομάδες προκειμένου κάθε μαθητής να βλέπει στα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης την αντιπροσώπευση της ομάδας, στην οποία ανήκει.
ii. Η διαδικασία παραγωγής γνώσης να αποτελεί βασικό στάδιο στην εξέλιξη της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και το περιεχόμενό της να παρουσιάζεται στους μαθητές με κριτική ανάλυση.
iii. Ο περιορισμός των προκαταλήψεων.
iv. Η ισότητα των ευκαιριών μάθησης ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή (Gray,2000:25-43).
v. Η αγωγή ειρήνης (Röhrs,1971:59-61,Βρεττός/Καψάλης,1997:255).

Με βάση τους άξονες αυτούς η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως προσέγγιση και ως κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας. Προβάλλεται το αίτημα να εξασφαλίζονται για όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης ανεξάρτητα από εθνικότητα, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή. Προκειμένου να διασφαλιστεί η «διαπολιτισμικότητα» με την έννοια όχι μόνο της αρμονικής συνύπαρξης αλλά και του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού, είναι αναγκαία μια συνεχής διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων (Μάρκου,1989: 3954-3955). Ανάμεσα στους σκοπούς με διαπολιτισμική προοπτική, που οφείλει να θέτει η σύγχρονη αγωγή, είναι: η κατανόηση του ξένου, η αυτονομία του ατόμου, η αποδοχή του διαφορετικού, η κατανόηση της σχετικότητας των αξιών, η ειρηνική επίλυση ανθρώπινων συγκρούσεων, η καταπολέμηση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, η καλλιέργεια γνήσιου κοσμοπολίτικου πνεύματος, η «εμπάθεια» (ενσυναίσθηση), ο σεβασμός για τα δικαιώματα των ‘‘άλλων’’, η συναναστροφή και η γνωριμία με ανθρώπους διαφορετικής κουλτούρας, απόψεων, στάσεων και η απόκτηση εμπειριών για αρμονική συμβίωση με τους άλλους (Βρεττός/Καψάλης,1997:66-81).

Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση νηπιαγωγών

Η επικράτηση της παγκοσμιοποίησης αλλά και η εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών στην καθημερινή μας ζωή οδηγούν σε αλλαγές και στην εκπαιδευτική ζωή δημιουργώντας το πλαίσιο της συνεχιζόμενης και διά βίου μάθησης. Στην Ελλάδα ωστόσο αυτές οι αλλαγές πραγματοποιούνται με βραδείς ρυθμούς (Jarvis 2004). Σε διεθνές

επίπεδο η Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση εμφανίζεται στη δεκαετία του 1960 αρχικά ως μια μορφή προσφοράς επαγγελματικής κατάρτισης σε ενήλικες, δεδομένων των νέων επιστημονικών ανακαλύψεων και της ανάγκης των επιστημόνων να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Οι προσπάθειες αυτές ήταν αρχικά εθνικού χαρακτήρα και υλοποιήθηκαν κυρίως από επιστημονικούς συλλόγους ή επαγγελματικά επιμελητήρια έχοντας ως εκπαιδευτικό στόχο τη γνώση της χρήσης των υπολογιστών, τη γνώση συγγραφής υπομνημάτων και τη γνώση ξένων γλωσσών (Jarvis 2004). Μια σειρά από τις βασικές αρχές της διά βίου μάθησης περιγράφονται συνοπτικά:

α) Το νήμα της Δ.Β.Μ. καθορίζεται ως επί το πλείστον από τους όρους «ζωή», «εκπαίδευση» και «διάρκεια.

β) Η εκπαίδευση δεν είναι μια διαδικασία, η οποία ολοκληρώνεται με τη βασική εκπαίδευση, αλλά είναι μια διαδικασία που διαρκεί μια ζωή. Η Δ.Β.Μ. καλύπτει το σύνολο των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχει ένα άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

γ) Η Δ.Β.Μ. επιδιώκει τη συνοχή των εκφραζόμενων σκοπών και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

δ) Χαρακτηρίζεται από ευελιξία στον τρόπο μάθησης, στο περιεχόμενο και τη χρονική διάρκεια της διδασκαλίας.

ε) Συμβάλλει στην ελεύθερη έκφραση και δημιουργία. (Dave, 1976).

Η βιωματική προσέγγιση, η δημιουργία ενός κλίματος σεβασμού, συνεργασίας και συμμετοχής όλων των παιδιών στη διδασκαλία, η διδασκαλία που απευθύνεται σε όλα τα είδη νοημοσύνης κατά τον Gardner, ο διάλογος, οι ομαδικές δραστηριότητες, η διαθεματικότητα, η μέθοδος «επίλυσης προβλήματος», τα παιχνίδια ρόλων, οι εορταστικές εκδηλώσεις και η επικοινωνιακή διδασκαλία. Το θεατρικό παιχνίδι, η εργασία σε ομάδες, η μουσειακή εκπαίδευση και η μέθοδος project προτείνονται επίσης ως κατάλληλες μέθοδοι που θα εξυπηρετήσουν τους στόχους της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με την εφαρμογή των μεθόδων αυτών καθίσταται δυνατή η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Προκειμένου λοιπόν ο εκπαιδευτικός να προετοιμάσει όλους τους μαθητές ώστε να ζήσουν σε μια διαπολιτισμική κοινωνία, χρειάζεται (Chosh/Tarrow,1993:83,Lynch, 1986: 254):

- Να αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, όπως αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με την εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική ταυτότητά του και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του σ’ αυτές τις ανάγκες.

- Να αξιολογεί τα κείμενα και τα προγράμματα και να εμπλουτίζει το διδακτικό υλικό με διαπολιτισμικά στοιχεία.
- Να αποδέχεται, να σέβεται και αξιοποιεί παραγωγικά στην παιδαγωγική πράξη τις ποικίλες πραγματικότητες, τις οπτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών του ως βάσεις και πηγές μάθησης.
- Να δηλώνει, αλλά να μην επιβάλλει τις αξίες που αυτός και το σχολείο υποστηρίζουν, αντιπαραβάλλοντάς τες με αυτές των μαθητών και καθιστώντας τες αντικείμενο επεξεργασίας και διαπραγμάτευσης.
- Να βλέπει τα διάφορα περιστατικά και τις καταστάσεις, που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, υπό την οπτική γωνία θέασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.
- Να αναγνωρίζει τους φραγμούς που υψώνει το εκπαιδευτικό σύστημα (γλώσσα - σχολικό περιβάλλον) και να βοηθά τους μαθητές του για την επιτυχή υπέρβασή τους.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν πώς να σχεδιάσουν μια διδασκαλία που πρόκειται να λάβει χώρα σε πολυπολιτισμικές τάξεις, και γενικότερα επιβάλλεται να κατέχουν παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις, προκειμένου να συμβάλουν τόσο στην κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών όσο και στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων από όλους τους μαθητές (Hidalgo,1996:774).

Στις στρατηγικές και τις δεξιότητες που οφείλει να είναι ικανός για να χρησιμοποιήσει ο αποτελεσματικός και με διαπολιτισμική ετοιμότητα δάσκαλος, περιλαμβάνονται (Tiedt/Tiedt,2006:123):

- Ο σχεδιασμός ουσιαστικών δοκιμασιών μάθησης που στηρίζονται στο Α.Π.,
- Η εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές εργασίες που στηρίζονται στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία.
- Η ικανότητα να προκαλεί τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες σκέψης ανωτέρου επιπέδου.
- Η παροχή στήριξης προκειμένου οι μαθητές να διασφαλίσουν την επιτυχία τους,
- Η οικοδόμηση επάνω σε προηγούμενη γνώση των μαθητών.
- Η μετάδοση στους μαθητές της προσδοκίας ότι μπορούν να επιτύχουν, αν χρειαστεί και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.
- Η διατήρηση της εθνικο-πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών.
- Η εμπλοκή των γονέων στη μόρφωση των παιδιών τους.

1. Μετασχηματίζουσα μάθηση

Στα μέσα της δεκαετίας του ’70 ο Mezirow άρχισε να αναπτύσσει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες αλλάζουν τις αξίες τους, τα πιστεύω τους και τη στάση ζωής τους.(Κουλαουζίδης, 2007). Με αφορμή τις εμπειρίες της συζύγου, η οποία επέστρεψε ως ενήλικας στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ο Mezirow ξεκίνησε μια έρευνα σε εθνικό επίπεδο στις Η.Π.Α., για τις γυναίκες, οι οποίες επιστρέφουν στα πανεπιστημιακά έδρανα (1975), προσπαθώντας αφενός να ερμηνεύσει τις αλλαγές που βιώνουν από την εμπειρία αυτή και αφετέρου να δημιουργήσει μια τυπολογία προτύπων προσωπικής αλλαγής (Griffin, 1987). Το αποτέλεσμα αυτής της έρευνας ήταν η απαρχή για τη διατύπωση της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία παρουσιάστηκε στην πιο πλήρη της μορφή το 1991 στο σύγγραμμά του με τον τίτλο *Transformative dimensions of adult learning* (εκδ. Jossey-Bass)Η θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης περιγράφει τις συνθήκες και τις διεργασίες που είναι αναγκαίες, για να πετύχουν οι εκπαιδευόμενοι τις διεργασίες που είναι αναγκαίες για να επιτύχουν οι εκπαιδευόμενοι το σημαντικότερο είδος μετασχηματισμού γνώσης: τη μεταστροφή παραδείγματος, που είναι γνωστή και ως μετασχηματισμός οπτικής, διότι οι εκπαιδευόμενοι δεν θα πρέπει να αποκτούν μόνο νέες δεξιότητες και πληροφορίες, αλλά και να μετασχηματίζουν ριζικά τη προσέγγισή τους στο σκέπτεσθαι και στη μάθηση (McGonigal, 2007).

Κινητήριος μοχλός της μετασχηματιστικής μάθησης είναι η ανάγκη του ανθρώπου να κατανοήσει τις εμπειρίες του, προκειμένου να καθοδηγήσει σωστά τη δράση του. Κατανοεί τις εμπειρίες του αποδίδοντας κάποιο νόημα σε αυτές. Όπως επισημαίνει ο Dewey, η μάθηση συμβαίνει όταν χρησιμοποιεί κανείς το νόημα που έχει ήδη διαμορφώσει προκειμένου να καθοδηγήσει τις σκέψεις του, τις δράσεις και τα συναισθήματά του στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει μια μεταγενέστερη εμπειρία του (Merizow, 1991). (Στηριζόμενος στην παραπάνω διαπίστωση του Dewey, ο Mezirow δίνει το δικό του ορισμό στη μάθηση: «Η μάθηση είναι μια διαλεκτική διαδικασία ερμηνείας (μιας νέας εμπειρίας), στην οποία αλληλεπιδρούμε με αντικείμενα και γεγονότα, καθοδηγούμενοι από ένα υπάρχον σύνολο προσδοκιών. Φυσικά, όταν μαθαίνουμε κάτι, αποδίδουμε ένα παλιό νόημα σε μια νέα εμπειρία. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιούμε τις παγιωμένες προσδοκίες μας για να επεξηγήσουμε και ερμηνεύσουμε αυτό που αντιλαμβανόμαστε ως τη φυσική μορφή των παραμέτρων μιας εμπειρίας, που μέχρι τώρα δεν είχε αποσαφηνιστεί πλήρως ή είχε παρεξηγηθεί. Στη μετασχηματιστική μάθηση, ωστόσο, επανερμηνεύουμε μια παλιά εμπειρία (ή και μια νέα), κατευθυνόμενοι από ένα νέο σύνολο

προσδοκιών, δίνοντας νέο νόημα και αντιλαμβανόμενοι εκ νέου την παλιά εμπειρία». Με άλλα λόγια, το άτομο προκειμένου να προσδώσει κάποιο νόημα στις νέες του εμπειρίες και να κατευθύνει τη δράση του, χρησιμοποιεί διάφορους νοηματικούς συσχετισμούς (σύνολο προσδοκιών) που έχουν αποκτηθεί βάσει παλιότερων εμπειριών. Αυτά οι νοηματικοί συσχετισμοί μπορεί να σχετίζονται με τις γνώσεις που έχει αποκτήσει ένα άτομο και την κοινωνική και ψυχολογική του υπόσταση. Σε αυτούς εντοπίζονται τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και κάποιες πάγιες θέσεις που δύσκολα εγκαταλείπει το άτομο. Μερικές φορές, όμως, συμβαίνει να μην επαρκούν για τη νοηματοδότηση ή ενδέχεται να έρχονται σε αντίφαση με μια νέα εμπειρία, γεγονός που τα καθιστά 'προβληματικά'. Ο ρόλος της μετασχηματιστικής μάθησης είναι να βοηθήσει το άτομο να ξεπεράσει τη γνωστική ή ακόμα και συναισθηματική κρίση που θα επέλθει με το να επανεκτιμήσει αυτά τα προβληματικά πλαίσια αναφοράς και να ελέγξει την αξιοπιστία τους, ούτως ώστε να αποδεσμευτεί από αυτά και να προβεί σε νέους τρόπους σκέψης και ερμηνείας των εμπειριών του.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση, με βάση τις θεωρητικές παραδοχές του Mezirow, είναι ευρέως αποδεκτή από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Λιντζέρη (2009), αποτελεί μια εξελισσόμενη και δυναμική θεωρητική προσέγγιση στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων όμως, υπάρχει δυσκολία στη διάδοση της θεωρίας σε όλους τους εκπαιδευτές ενηλίκων, καθώς προϋποθέτει τη γνώση των θεωρητικών προτάσεών της και την ιδιοποίηση από μέρους τους των βασικών αρχών της, προκειμένου να τις εφαρμόσουν στην εκπαίδευση συνειδητά. Αυτό είναι δύσκολο εγχείρημα για έναν εκπαιδευτή ενηλίκων. Συνεπώς, είναι σημαντικό να αναδείξουμε τα δυνατά και αδύναμα σημεία της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Λιντζέρη (2009, σσ. 94-123).

Δυνατά σημεία

- Η μετασχηματίζουσα μάθηση απαντά σε βασικά ερωτήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων και εξηγεί σε βάθος τα ποικίλα φαινόμενα της μάθησης των ενηλίκων.
- Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει τις ρίζες της σε σημαντικές παιδαγωγικές, κοινωνικές, φιλοσοφικές και ψυχολογικές θεωρίες, γεγονός που της δίνει μεγάλα περιθώρια ανάπτυξης.
- Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει ανοιχθεί σε έναν ακαδημαϊκό διάλογο, μέσα από τον οποίο έχει αναπτυχθεί μεγάλος αριθμός μεθόδων και μέσων πρακτικής εφαρμογής.
- Η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται στο χρόνο, διότι είναι ανοικτή στο διάλογο και επιδιώκει να ενσωματώνει νέα δεδομένα που χρειάζονται περαιτέρω διευκρίνιση.

• Η μετασχηματίζουσα μάθηση πραγματεύεται έννοιες που βοηθούν στην αντιμετώπιση της σύγχρονης πολυπλοκότητας στην κοινωνική ζωή.

Παρ' όλα τα πλεονεκτήματα της θεωρίας, πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν επισημάνει τις παραλείψεις του Mezirow, γεγονός που δημιουργεί αδύναμα σημεία στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Αυτά συνοψίζονται στα εξής:

Αδύναμα σημεία

• Ο Mezirow (2007, σσ. 50-55) υποστήριξε ότι χρειάζεται συναισθηματική ωριμότητα στους συμμετέχοντες και ισότιμες επικοινωνιακές συνθήκες μεταξύ τους, γεγονός που αποκλείει μεγάλο μέρος του πληθυσμού.

• Ένα ακόμα σημείο στο οποίο επικρίθηκε είναι ότι αποτυγχάνει να διαχειριστεί άμεσα τους προβληματισμούς και τα ερωτήματα που σχετίζονται με το πλαίσιο, όπως την ιδεολογία, την κουλτούρα, την ισχύ, τις διαφοροποιήσεις φυλής-τάξης-φύλου (Mezirow, 2009α, σσ. 133-135).

• Επίσης υποβάθμισε την κοινωνική και πολιτική διάσταση της μάθησης των ενηλίκων (Brookfield,

2007, σσ. 171-173).

Ο Mezirow (2007, 47) προσπαθώντας να ορίσει τη μετασχηματίζουσα μάθησης εκτός των άλλων αναφέρει: «Η μετασχηματίσουσα μάθηση αναφέρεται στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα, πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοηματικά σύνολα), έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή, προκειμένου να παράγουν πεποιθήσεις και απόψεις, οι οποίες θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση. Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε ένα γόνιμο διάλογο, ο οποίος αξιοποιεί την εμπειρία των άλλων, προκειμένου να αξιολογήσει τους λόγους που δικαιολογούν αυτές τις παραδοχές και με στόχο να ληφθούν αποφάσεις για δράση θεμελιωμένες στη νέα αντίληψη που προκύπτει». Ο συλλογισμός του Mezirow ξεκινά από διαπιστώσεις, οι οποίες συνδέονται με την αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου από την παιδική ηλικία προς την ενηλικιότητα.

Ο Mezirow (2007) θεωρεί ότι οι άνθρωποι διαθέτουν αντιλήψεις με διαστρεβλωμένες έννοιες. Βάσει. αυτής της παραδοχής ανέπτυξε τη μετασχηματίζουσα μάθηση, ώστε να στοχεύει στη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς σε πιο λειτουργικά. Γι' αυτό το λόγο έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια του πλαισίου αναφοράς,

δηλαδή τις διαφορετικές ατομικές οπτικές της πραγματικότητάς μας. Το πλαίσιο αυτό δομείται κατά την παιδική και την εφηβική ηλικία, με τη κοινωνικοποίησης και ένταξης στο πολιτισμικό πλαίσιο και, μέσω αυτού, ερμηνεύουμε τις εντυπώσεις που προκαλούνται από τις αισθήσεις μας. Μέσω της μάθησης, οι απόψεις επανεξετάζονται και δημιουργούνται νέες, πιο λειτουργικές. Προκειμένου να μπορέσουμε να μετασχηματίσουμε τις αντιλήψεις μας θα πρέπει αρχικά να τις ανασύρουμε από τις εμπειρίες μας, μέσω της εργαλειακής και της επικοινωνιακής μάθησης. Στη συνέχεια, δια του κριτικού στοχασμού και της ορθολογικής συζήτησης, τις επεξεργαζόμαστε και αποκτούμε επίγνωση. Στο τέλος αναθεωρούμε τις μη λειτουργικές αντιλήψεις, υιοθετούμε νέες και αναλαμβάνουμε δράση (Mezirow, 2007, σσ. 58-63). Οι μετασχηματισμοί δύναται να είναι είτε «εποχιακοί», δηλαδή ξαφνικοί, είτε «τμηματικά αυξητικοί» και συχνά ακολουθούν τις παρακάτω φάσεις (Mezirow, 2009, σσ. 132):

- *Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.*
- *Αυτοεξέταση αισθημάτων φόβου, οργής ενοχής ή ντροπής.*
- *Κριτική αξιολόγηση παραδοχών.*
- *Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειας και μοιράζεται με τους άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού.*
- *Αναζήτηση επιλογών για νέους ρόλους, δράσεις και σχέσεις.*
- *Σχεδιασμός προγράμματος δράσης.*
- *Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου.*
- *Πειραματική εφαρμογή των νέων ρόλων.*
- *Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις.*
- *Επανεξέταση της ζωής, σύμφωνα με συνθήκες που έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές.*

Με βάση τα παραπάνω, βασικός στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης, σύμφωνα με τον Mezirow (2007, σσ. 58-59), είναι να οδηγηθεί ο εκπαιδευόμενος, μέσω του κριτικού στοχασμού και του στοχαστικού διάλογου, στην επίγνωση, προκειμένου να αναπτυχθεί η αυτονομία του. Επιδιώκεται να βοηθηθεί κάθε ενήλικος ώστε να γίνει καλύτερος, επανεξετάζοντας και, αν είναι αναγκαίο, αλλάζοντας τα στοιχεία δομής της προσωπικότητάς του. Ο Mezirow (2007) θέτει έναν ανθρωπιστικό στόχο, προκειμένου τα άτομα να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να οδηγηθούν σε έναν καλύτερο κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό η φαντασία αποτελεί ένα ακόμη κεντρικό ζήτημα στην έναρξη της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης για τον Mezirow (2009, σσ. 133). Μπορεί να

βοηθήσει τους εκπαιδευομένους να αντιληφθούν πώς θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα, καθώς η διεργασία του μετασχηματισμού είναι πολλές φορές δύσκολη και έντονα συναισθηματική, μπορεί να προσπελαστεί μονάχα διαμέσου της φαντασίας.

Σε όλη αυτή τη διεργασία σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτής ενηλίκων και ο Mezirow κάνει ιδιαίτερη νύξη στο ρόλο αυτόν, αφού υποστηρίζει ότι η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι ευθύνη του εκπαιδευτή. Το κύριο χαρακτηριστικό του είναι να μην παραμένει ουδέτερος. Παρ' όλα αυτά, δεν πρέπει να είναι κατευθυντικός, αλλά οφείλει να είναι «συνεργατικός μανθάνων», μεταβιβάζοντας την εξουσία του στους εκπαιδευομένους. Ο ρόλος του είναι καταλυτικός, καθώς εκείνος πρέπει να διασφαλίσει κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και ομαδικότητας προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα. Παράλληλα, οφείλει να λειτουργεί ως υπόδειγμα και να τους ενθαρρύνει. Επιπροσθέτως, επιφορτίζεται με το ηθικό δικαίωμα και την υποχρέωση της καλλιέργειας του κριτικού στοχασμού, ώστε να φέρει τη διεργασία μετασχηματισμού των εκπαιδευομένων στο πεδίο του συνειδητού (Mezirow, 2009α, σσ. 132). Το ηθικό αυτό δικαίωμα το αντλεί από το «ιδανικό της κοινωνικής δικαιοσύνης», που επιβάλλει να εξαλειφθεί η ανισότητα και να επέλθει μια κοινωνία η οποία θα δίνει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες σε όλους (Mezirow, 2007).

Τελικές Παρατηρήσεις

Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, «προκαλεί» τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες, τα οράματα καθώς επίσης για τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις που επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο που τα μηνύματα μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τους διαφορετικούς μαθητές. Η νέα πραγματικότητα, των πολυεθνικών τάξεων επιβάλλει τη συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γιατί αυτοί αποτελούν τον κύριο μοχλό για την επιτυχία κάθε προσπάθειας αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα πρέπει να έχουν όλα τα εφόδια για να αντιμετωπίσουν τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των διάφορων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Διδακτικές δεξιότητες κατάλληλες για εργασία σε ένα πολυεθνικό περιβάλλον. Ικανότητα να λύνουν συγκρούσεις που αφορούν στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ικανότητα να διδάσκουν μια δεύτερη γλώσσα και την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας και να μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σε αυτούς τους τομείς για την πρόοδο των μαθητών. Ικανότητα να είναι φορείς αξιών και πληροφοριών που σχετίζονται με την κληρονομιά της Ελλάδας και να επικοινωνούν, όποτε είναι αναγκαίο, με τους αλλόφωνους

γονείς, με τους οποίους να μοιράζονται τις δικές τους εκπαιδευτικές αξίες και συνήθειες. Ικανότητα να συμπεριλαμβάνουν τον πλουραλισμό στον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό. Στο πλαίσιο αυτό η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, η οποία συνδυάζει στοιχεία από τη γνωστική ψυχολογία, όσον αφορά στη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών και την ανάπτυξη των γνωστικών δομών, την ανθρωπιστική θεωρία μάθησης, όσον αφορά στον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία, την κοινωνική θεωρία μάθησης, όσον αφορά στην επίδραση του περιβάλλοντος και του κοινωνικού περίγυρου και την κριτική θεωρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, όσον αφορά στον απελευθερωτικό της χαρακτήρα θα ενισχύσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αποτελεί την καλύτερη απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα.

Βιβλιογραφία

Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1997), *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Αθήνα.*

Βρύζας, Κ. (2003), Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες, Αθήνα, Εκδ.: Gutenberg.

Brookfield, S. D. (2007). «Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας». Στο Mezirow, J. Και συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 157-179). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2001), *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα, Εκδ.: Gutenberg.

Dave, R.H.(1976). *Foundations of lifelong education*. UNESCO: Institute for Education.

Gray, G. (2000), *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*, Teachers College Press, N.Y.

Hidalgo, F. (1996), «Multicultural education: Landscape for reform in the in the twenty - first century» στο *Handbook of research on Teacher Education*, N.Y. Prentice Hall.

Jarvis, P.(2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*: *θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McGonigal, K. (2007) «Διδασκαλία για το μετασχηματισμό: από τη μαθησιακή θεωρία στις διδακτικές στρατηγικές». Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων 12,* 12-15.

Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Παπαζήση.

Mezirow, J. και συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Griffin, C. (1987). *Adult education as a social policy*, London: Croom Helm.

Gundert H. (1968), *Der platonische Dialog*, Heidelberg.

Μάρκου, Γ. (1989), «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση», στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα, Εκδ: Ελληνικά Γράμματα.

Mezirow, J. (2009α). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο K. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης* (σσ. 126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, Jack (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bas

Mezirow, J. και συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2009α). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο K. Illeris (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης* (σσ. 126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2009). Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: -υνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, -. & Κόκκος, Α. (επιμ.) (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 94-123). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2007). «Jack Mezirow και Μετασχηματίζουσα Μάθηση: μια εκτεταμένη προσωπογραφία. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχ. 10. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lynch, J. (1986), *Multicultural Education: principles and practice*, London, Rutledge & Kegan Paul.

Parekh B. (1997), «Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο S. Modgil et al., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Röhrs, H. (1980), *Education for in Primary Schools: experiments in Heidelberg*, Compare, vol. 10, No 1, Heidelberg.

Tiedt, P., Tiedt, I. (2006) *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*, Αθήνα, Εκδ.: Παπαζήση.

Triantis, H. (1997), «Προς τον Πολυπολιτισμό στην εκπαίδευση» το S. Modgil et al., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα, Εκδ.: Ελληνικά Γράμματα**.**

UNESCO, (2002) *Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*, Μετ. ΚΕΕ, Αθήνα, Εκδ.: Gutenberg.

Verma G. K., Bagley, C. (1984), *Race Relations and Cultural Differences*, London, Croom Helm.

Μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευτικών: Δυνατότητες, περιορισμοί, προοπτικές

Μαρία Λιακοπούλου, *Ερευνήτρια κοινωνικών επιστημών*

Περίληψη: *Ο προβληματισμός της εισήγησης αυτής ξεκινά από το ερώτημα «Ποιος είναι ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης σήμερα;». Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι για να αντεπεξέλθουν οι μαθητές ως μελλοντικοί ενήλικες πολίτες στις σύγχρονες απαιτήσεις δεν αρκεί η μετάδοση γνώσεων με την έννοια της αποθήκευσης νέων γνώσεων, ούτε η καλλιέργεια δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης, ούτε καν η κριτική θεώρηση της γνώσης, αν και αποτελούν αναγκαία προαπαιτούμενα. Η εκπαίδευση οφείλει να υιοθετεί μια μετασχηματιστική προσέγγιση της μάθησης. Οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, τα υπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα και να σκεφτούν δημιουργικά, καινοτόμα, ώστε να αναλάβουν ακόμη και ρόλους μετασχηματισμού της κοινωνίας. Για να προχωρήσουν, όμως οι μαθητές στη μετασχηματιστική μάθηση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών. Ο μετασχηματισμός αυτός των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί παρά μόνο συνειδητά και συστηματικά μέσα από την προετοιμασία τους για το επάγγελμα, αλλά κυρίως μέσω μιας διαρκούς πορείας επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο κείμενο αυτό παρουσιάζεται ο προβληματισμό, μια εφαρμογή, καθώς και κάποιες προτάσεις, προκειμένου να προωθηθεί η μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.*

Λέξεις κλειδιά: *μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών, αναστοχασμός, κοινότητα μάθησης*

Εισαγωγή

Ο προβληματισμός της εισήγησης αυτής ξεκινά από το ερώτημα «Ποιος είναι ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης σήμερα;». «…Δύο κύριοι στόχοι διακυβεύονται: ο πρώτος είναι η διασφάλιση της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών. Ο δεύτερος δίνει έμφαση στο ρόλο της εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της συναισθηματικής ωρίμανσης και στην υποστήριξη των μαθητών ώστε να αποκτήσουν αξίες και αντιλήψεις και να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες. Τέλος, η ποιότητα πρέπει να περάσει το τεστ της ισότητας…» (UNESCO, 2004). Για την επίτευξη των στόχων αυτών δεν αρκεί η μετάδοση γνώσεων με την έννοια της αποθήκευσης νέων γνώσεων, ούτε η καλλιέργεια δεξιοτήτων εφαρμογής της γνώσης, ούτε καν η κριτική θεώρηση της γνώσης, αν και αποτελούν αναγκαία προαπαιτούμενα. Η παραπάνω στόχευση της εκπαίδευσης -σε συνδυασμό με τις ταχύτατες επιστημονικές, τεχνολογικές, κοινωνικές, οικονομικοπολιτκές εξελίξεις οι οποίες καθιστούν πολύ γρήγορα οποιαδήποτε γνώση παρωχημένη- καθιστούν αναγκαία μια μετασχηματιστική προσέγγιση της μάθησης.

Κατά τη μετασχηματιστική μάθηση έχουμε την ευκαιρία να αντιλαμβανόμαστε εκ νέου, να επανερμηνεύουμε διαρκώς και να νοηματοδοτούμε ξανά και ξανά την όποια εμπειρία. «Η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει μια ειδική λειτουργία του στοχασμού: την επαναξιολόγηση των προηγούμενων υποθέσεων πάνω στις οποίες στηρίζονται οι δοξασίες μας και τη δράση που βασίζεται στη βαθιά γνώση που προέρχεται από τις μετασχηματισμένες αντιλήψεις μας ως αποτέλεσμα αυτής της επαναξιολόγησης… Περιλαμβάνει τη διόρθωση στρεβλωμένων υποθέσεων –επιστημονικών, κοινωνικοπολιτισμικών ή ψυχικών- που αποκτήθηκαν μέσω προγενέστερης γνώσης» (Mezirow 1990: 18). Οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα, τα υπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα και να σκεφτούν δημιουργικά, καινοτόμα, ώστε να αναλάβουν ακόμη και ρόλους μετασχηματισμού της κοινωνίας.

Για να προχωρήσουν, όμως οι μαθητές στη μετασχηματιστική μάθηση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών. Ο μετασχηματισμός αυτός των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να επιτευχθεί παρά μόνο συνειδητά και συστηματικά μέσα από την προετοιμασία τους για το επάγγελμα, αλλά κυρίως μέσω μιας διαρκούς πορείας επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό διαρκώς μεταβάλλονται και διαμορφώνονται από τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και επιστημονικές εξελίξεις. Επίσης, οι προσδοκίες αυτές διαμορφώνονται από τις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες καλείται να

ασκήσει το έργο του ο κάθε εκπαιδευτικός. Το διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμό με τη φύση του επαγγέλματος απαιτούν μια διαρκή «επικαιροποίηση» των γνώσεων, των δεξιοτήτων, ακόμη και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Το εύρος των ικανοτήτων που απαιτείται σήμερα να φέρει και να ενεργοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αντεπεξέλθει στο ρόλο του είναι τόσο μεγάλο που δεν θα ήταν δυνατόν σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Κομισιόν να το κατέχει κανένας εκπαιδευτικός και γι' αυτό προβάλει ως επιτακτική ανάγκη η διαρκής επαγγελματική του ανάπτυξη (European Commission 2012: 8-9). Εξάλλου, η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στις επιδόσεις των μαθητών (Yoon κ.ά. 2007, Hill, Beisiegel & Jacob 2013), οι οποίες αποτελούν και το τελικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία ξεκινάει από τις αρχικές τους σπουδές και διαρκεί έως την αφυπηρέτησή τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη απορρέει όχι μόνο από τις εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά και από βιογραφικά στοιχεία, καθώς και από τις συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου εργασίας, ωστόσο η επαγγελματική μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεσή της. Οι εμπειρίες μάθησης εκβάλουν σε επαγγελματική ανάπτυξη όταν στοχεύουν (Λιακοπούλου 2014): α) στην ανίχνευση και συνειδητοποίηση των προσωπικών άρρητων θεωριών, β) στη σύνδεση ακαδημαϊκής θεωρίας- διδακτικής πράξης, γ) στην προώθηση του στοχασμού.

Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλουν αποτελεσματικά άτυπες μορφές μάθησης όπως η αλληλεπίδραση και ο αναστοχασμός μεταξύ των μελών ενός συλλόγου διδασκόντων, η επίλυση προβλημάτων (problem solving) στη σχολική μονάδα, η έρευνα δράσης, η δημιουργία δικτύων για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Αυτές οι πρακτικές συνδέονται στενά με το αίτημα η επιμόρφωση να μην περιορίζεται σε πρωτοβουλίες που λαμβάνουν φορείς έξω από το σχολείο, αλλά τα ίδια τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης. Από πρόσφατη, παγκόσμιας κλίμακας έρευνα, προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν τουλάχιστο πέντε φορές το χρόνο σε συνεργατικές διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο τους (TALIS 2013). Πόσο εφικτό είναι και υπό ποιες προϋποθέσεις μια σχολική μονάδα να αποκτήσει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης των εκπαιδευτικών; Πόσο εφικτό είναι αυτές οι κοινότητες να προωθήσουν τη μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευτικών;

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται μια σχετική εφαρμογή και η αξιολόγησή αυτής της εφαρμογής με στόχο να διαφανούν εμπόδια και προϋποθέσεις για να αποτελέσει μια σχολική μονάδα κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών και εν τέλει να συμβάλει σε μια μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία θα οδηγήσει σε πραγματική επαγγελματική ανάπτυξή

τους. Στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της εφαρμογής αξιοποιήθηκαν τρία θεωρητικά πλαίσια: α) της μετασχηματιστικής μάθησης, όπως την εισηγείται ο Mezirow, β) του αναστοχασμού όπως τον εισηγήθηκε ο Schön και γ) των κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών ως στρατηγικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου μέσω του μετασχηματισμού της σκέψης και της δράσης των εκπαιδευτικών.

Μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευτικών

*Κ*άθε εκπαιδευτικός έχει κάποιες αντιλήψεις για τη διδασκαλία, οι οποίες επιδρούν – συνειδητά ή μη- στις επιλογές του, στις αναλύσεις της πραγματικότητα, στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη θεωρία και την έρευνα και κατευθύνει τη μελέτη και τη δράση του (Carr & Kemmis 1997). Επίσης, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν επαφή με το επάγγελμα ως μαθητές και ως εκ τούτου διαμορφωμένες, σε κάποιο βαθμό, εικόνες και απόψεις γι' αυτό, οι οποίες λειτουργούν συχνά ως φίλτρα σε ό,τι θα διδαχθεί ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των συστηματικών σπουδών του («μαθητεία της παρατήρησης», Lortie 1975). Μάλιστα από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι συχνά οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία διαμορφώνουν και στρεβλές αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το ρόλο τους, π.χ. οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τη συμβολή της προσωπικότητας στην άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού (Paine 1990), αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως μεταφορά γνώσεων στους μαθητές (Feiman-Nemser & Buchman 1989, Richardson 1996).

Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια του να κατανοήσει την εμπειρία και συνεπώς να διαμορφώσει πρακτικές, αξιοποιεί διαμορφωμένα νοητικά σχήματα, αντιλήψεις, παραδοχές, προσδοκίες, ιδεολογίες, αξίες. Ο Mezirow υιοθετεί τον όρο «πλαίσια αναφοράς» για να περιγράψει αυτές τις διαμορφωμένες παραδοχές που υιοθετεί επιλεκτικά το άτομο για να αποδώσει νόημα στις εμπειρίες, στα συναισθήματα και στις πράξεις του (Mezirow 2007: 55). Αυτά τα πλαίσια αναφοράς συχνά λειτουργούν αφομοιωτικά ως προς τις νέες εμπειρίες, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις νέες εμπειρίες (π.χ. συμπεριφορά μαθητών, ρόλος του φύλου, της εθνικότητας των μαθητών στη μάθηση) με βάση τα διαμορφωμένα «πλαίσια αναφοράς», τα οποία μπορεί να περιέχουν στρεβλώσεις, προκαταλήψεις, ιδεολογικές και ηθικές αγκυλώσεις, παρωχημένες γνώσεις, υποκειμενικές αξίες. Ωστόσο, ο κριτικής στοχασμός μπορεί να συμβάλει στην αναδόμηση ή ακόμη και στην διαμόρφωση νέων πλαισίων αναφοράς, τα οποία θα επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό να ερμηνεύσει τις εμπειρίες –

τρέχουσες και παλαιότερες- και να επαναπροσδιορίσει τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές του.

Συνεπώς, κάθε πρόγραμμα προετοιμασίας ή/και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να αξιοποιεί αυτές τις πρότερες γνώσεις, στάσεις, αξίες και αντιλήψεις, αλλά κυρίως να στοχεύει στο μετασχηματισμό τους ή ακόμη καλύτερα να παρέχει στον εκπαιδευτικό τα «εργαλεία» ώστε ο ίδιος να μπορεί να βρίσκεται σε μια διαρκή πορεία μετασχηματισμού. Ο μετασχηματισμός των υπαρχόντων νοηματικών δομών δεν είναι εύκολος, καθώς το άτομο αντιστέκεται σε νέα νοηματικά σχήματα όταν αυτά δεν συμφωνούν με τα ήδη διαμορφωμένα. Σύμφωνα με τον Mezirow ο μετασχηματισμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί όταν το άτομο περιέρχεται σε αμηχανία, όταν οι νέες εμπειρίες δεν μπορούν να ερμηνευτούν και να αντιμετωπιστούν με τα υπάρχοντα νοηματικά του σχήματα και προτείνει δέκα βήματα μέσα από τα οποία μπορεί να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός των νοηματικών δομών (Mezirow 1991: 93): 1. Αποπροσανατολιστικό «δίλλημα», 2. «Αυτοέλεγχος» που πιθανών να δημιουργήσει στο άτομο αισθήματα ενοχής ή ντροπής, 3. Κριτική θεώρηση πρότερων γνώσεων και παραδοχών, 4. Αναγνώριση ότι και άλλοι έχουν περάσει από παρόμοιες καταστάσεις, 5. Διερεύνηση νέων ρόλων και δράσεων, 6. Νέο σχέδιο δράσης, 7. Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή του νέου σχεδίου δράσης, 8. Δοκιμή νέου σχεδίου, 9. Απόκτηση επάρκειας και αυτοπεποίθησης για τις νέες πρακτικές και 10. Επανεξέταση της εμπειρίας με βάση τα νέα νοητικά σχήματα. Τα βήματα αυτά αξιοποιήθηκαν για να σχεδιαστεί η εφαρμογή σε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Αναστοχασμός

Μια πρώτη και ίσως βασικότερη προϋπόθεση, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπει στην παραπάνω διαδικασία, να δοκιμάσει και εν τέλει να υιοθετήσει νέα νοητικά σχήματα και νέους τρόπους δράσης είναι ο αναστοχασμός. Οι μελετητές διαφοροποιούνται με τον τρόπο που οριοθετούν την αφετηρία, τα επίπεδα, το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το χρόνο του αναστοχασμού (για μια συστηματική και κριτική παρουσίαση των προσεγγίσεων αυτών βλ. Lee 2005). Σε κάθε περίπτωση για μια οριοθέτηση της έννοιας του αναστοχασμού, καθίσταται αναγκαία η απάντηση στα εξής ερωτήματα: α) Για ποια θέματα της διδακτικής διαδικασίας στοχάζονται ή πρέπει να αναστοχάζονται οι εκπαιδευτικοί; και β) Ποιες μορφές αναστοχασμού υιοθετούν;

Το πρώτο ερώτημα που αφορά το περιεχόμενο του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, συνδέεται με τα διδακτικά τους καθήκοντα και το παιδαγωγικό τους έργο. Παρά το γεγονός ότι η διδακτική διαδικασία είναι σύνθετη και επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες βασικοί παράγοντες, για τους οποίους ο εκπαιδευτικός καλείται να πάρει αποφάσεις κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων, ακόμη και σε συγκεντρωτικά συστήματα εκπαίδευσης, είναι οι ακόλουθοι (Βλ. Πίνακα 1):

α) Το αντικείμενο διδασκαλίας: τα αντικείμενα διδασκαλίας –σε διαφορετικό βαθμό από χώρα σε χώρα- καθορίζονται κεντρικά από τα αντίστοιχα Υπουργεία. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει την ελευθερία και γι' αυτό καλείται να πάρει αποφάσεις για θέματα, όπως πόση έμφαση θα δώσει σε κάθε ενότητα, σε τι θα επιμείνει, αν θα παρουσιάσει εναλλακτικές θεωρήσεις ακόμη και αν δεν προβλέπονται, τι παραδείγματα θα χρησιμοποιήσει κ.λπ.

β) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια. Πρόκειται για δομικά στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας, στην Ελλάδα καθορίζονται κεντρικά και σε σημαντικό βαθμό είναι δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, ο κάθε εκπαιδευτικός γνωρίζει το πλαίσιο που κάθε φορά συντελείται η διδακτική διαδικασία και κυρίως το ιδιαίτερο προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών του. Συνεπώς, είτε συνειδητά -στοχεύοντας στη βελτίωση του έργου του- είτε μη συνειδητά -υπό την επίδραση των εκάστοτε συνθηκών- παρεκκλίνει από όσα προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και αξιοποιεί διαφορετικά το σχολικό εγχειρίδιο. Προκύπτει, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που σταθμίζει τις συνθήκες και παίρνει αποφάσεις για τροποποιήσεις, προσθήκες, επεκτάσεις που μπορεί να κάνει στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο, ακόμη και όταν ρυθμίζονται αυτά κεντρικά και ομοιόμορφα για όλα τα σχολεία.

γ) Οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός. Αναφορικά με τους στόχους διδασκαλίας, ναι μεν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά εξειδικεύει τους σκοπούς των μαθημάτων που διδάσκει ανάλογα με τις δυνατότητες των μαθητών του, τα μέσα που διαθέτει, τους στόχους τις σχολικής μονάδας, τις δικές του δυνατότητες και προτεραιότητες.

δ) Οι μέθοδοι, οι μορφές και στρατηγικές διδασκαλίας είναι αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού ακόμη και σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ο εκπαιδευτικός συνεκτιμώντας το πλαίσιο διδασκαλίας, το προφίλ των μαθητών, τα μέσα που διαθέτει, τους στόχους που θέλει να πετύχει, το περιεχόμενο του μαθήματος και τις δικές του δυνατότητες, είναι αυτός που επιλέγει μεθόδους, μορφές και στρατηγικές διδασκαλίας.

ε) Αξιολόγηση των μαθητών και του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για τα κριτήρια, τους τρόπους, τις διαδικασίες και τα εργαλεία αξιολόγησης

στ) Διαχείριση της τάξης. Ο εκπαιδευτικός αφενός διαμορφώνει τον τρόπο που αλληλεπιδρά ο ίδιος με τους μαθητές αλλά σε σημαντικό βαθμό μπορεί να παρέμβει και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Επίσης, παίρνει αποφάσεις για την απονομή αμοιβών και ποινών, τη διαχείριση συγκρουσιακών περιστατικών κ.λπ.

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις για τα παραπάνω θέματα μέσα από κάποιες νοητικές διαδικασίες, οι οποίες συνδέονται με το δεύτερο ερώτημα που τέθηκα παραπάνω, σχετικά με τις μορφές αναστοχασμού. Οι VanManen (1977), Valli (1990), Grimmett κ.ά (1990) προτείνουν τρία επίπεδα ανάλυσης του αναστοχασμού: τεχνοκρατικό, ερμηνευτικό και κριτικό. Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης υιοθετείται η κατηγοριοποίηση αυτή, με μόνη διαφοροποίηση ότι τα τρία επίπεδα δεν νοούνται ιεραρχικά, όπως γίνεται από τους παραπάνω μελετητές. Δηλαδή, δεν θεωρείται ανώτερη μορφή στοχασμού ο «κριτικός στοχασμός» έναντι του «τεχνοκρατικού». Και αυτό διότι για την ανάλυση της διδακτικής πράξης είναι αναγκαίες κατά περίπτωση και οι τρεις μορφές αναστοχασμού. Γι' αυτό υιοθετείται ο όρος μορφές αναστοχασμού και όχι επίπεδα αναστοχασμού. Ειδικότερα, οι όροι οριοθετούνται ως εξής (Βλ. Πίνακα 1):

α) Τεχνοκρατικός αναστοχασμός: αφορά την καταγραφή διδακτικών & μαθησιακών συμπεριφορών, καθώς και στοιχείων κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται κατά τη διδακτική διαδικασία. Επίσης, συνδέεται με τον έλεγχο της επάρκειας των «μέσων» (μορφές, μέθοδοι, στρατηγικές, μέσα κ.λπ.) για την επίτευξη προκαθορισμένων στόχων, οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν και δεν είναι ανοιχτοί σε διαπραγμάτευση και τροποποίηση.

β) Ερμηνευτικός αναστοχασμός: συνίσταται στην ανίχνευση των θεωρητικών παραδοχών που βρίσκονται πίσω από τις διδακτικές επιλογές. Το περιεχόμενο, οι στόχοι, οι μέθοδοι, τα μέσα είναι «υπό διαπραγμάτευση», μπορούν να αλλάξουν ή να τροποποιηθούν. Οπότε ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μπροστά σε ερωτήματα και διλήμματα, στα οποία καλείται να απαντήσει λαμβάνοντας υπόψη θεωρητικές παραδοχές, ερευνητικά ευρήματα, το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται η διδασκαλία, καθώς και δικές τους αντιλήψεις και αξίες.

γ) Κριτικός αναστοχασμός: αφορά τις επιπτώσεις των διδακτικών επιλογών, καθώς και την αξιολόγησή τους. Αυτή η αξιολόγηση δεν γίνεται με κριτήριο την επίτευξη των στόχων (τεχνοκρατικός αναστοχασμός) ούτε την καταλληλότητά τους βάσει θεωρίας, πλαισίου και αναγκών του εκπαιδευτικού (ερμηνευτικός αναστοχασμός). Η αξιολόγηση γίνεται βάσει ηθικών κριτηρίων, της κοινωνικής, πολιτικής κ.λπ. πραγματικότητας. Τίθενται ερωτήματα

όπως κατά πόσο οι διδακτικές επιλογές προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα κ.λπ.

Πίνακας 1: Περιεχόμενο και μορφή αναστοχασμού

	Τεχνοκρατικός	**Ερμηνευτικός**	**Κριτικός**
Αντικείμενο διδασκαλίας	• Περιγραφή της διδακτικής ενότητας • Ποιες «έννοιες» θέλω να διδάξω; (mapping exercise)	• Πώς συνδέονται αυτές οι «έννοιες» με άλλα αντικείμενα; • Με ποιο κριτήριο γενικεύονται οι «αλήθειες» ενός επιστημονικού πεδίου; • Ποιες εναλλακτικές θεωρήσεις του αντικειμένου υπάρχουν; • Ποιες είναι οι δικές μου απόψεις για το αντικείμενο διδασκαλίας;	• Ποια η αξία του αντικειμένου για τη ζωή των μαθητών; • Ποιες είναι οι πιθανές παρερμηνείες;
Αναλυτικό Πρόγραμμα & σχολικό εγχειρίδιο	• Τι προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα να διδαχθούν οι μαθητές;	• Ποιες σχέσεις υπάρχουν μεταξύ των αντικειμένων διδασκαλίας; • Το πρόγραμμα και τα βιβλία ανταποκρίνονται στις ανάγκες και το προφίλ των μαθητών; • Σε ποια σημεία του προγράμματος ή των εγχειριδίων χρειάζονται παρεμβάσεις, προσθήκες, αλλαγές;	• Τι επιδράσεις έχουν όσα προβλέπεται από το ΑΠ να διδαχθούν οι μαθητές στη ζωή τους; • Τι επιδράσεις έχει το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων στους μαθητές;

Στόχοι διδασκαλίας	• Περιγραφή διδακτικών στόχων που τίθενται	• Με ποιο κριτήριο επιλέγονται οι στόχοι διδασκαλίας; • Τι επιπέδου στόχους θα θέσω; • Ποιοι στόχοι θα είναι κοινοί για όλους τους μαθητές και ποιοι θα διαφοροποιηθούν; • Ποιες είναι οι προηγούμενες σχετικές γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών;	• Τι επιδράσεις έχουν οι στόχοι που θέτουμε στους μαθητές;
Μορφές & μέθοδοι διδασκαλίας	• Περιγραφή μορφών & μεθόδων διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν	• Σε ποιο στάδιο βιολογικής, κοινωνικής, ψυχολογικής και γνωστικής ανάπτυξης βρίσκονται οι μαθητές μου; • Ποια μέσα διαθέτω; • Πως έχουν μάθει οι μαθητές να μαθαίνουν; • Σε ποιο βαθμό ο μαθητής κατέχει τον επίσημο γλωσσικό κώδικα;	• Τι επιδράσεις θα έχει η κάθε μορφή & μέθοδος διδασκαλίας στους μαθητές
Αξιολόγηση της διδασκαλίας & των μαθητών	• Με ποιες τεχνικές θα αντλήσω τις πληροφορίες που χρειάζομαι;	• Ποιος είναι ο στόχος της αξιολόγησης; • Ποια κριτήρια θα θέσω; • Ποιος θα ενημερωθεί και με ποιο τρόπο για το αποτέλεσμα της αξιολόγησης;	• Αναφορά στα αποτελέσματα τις αξιολόγησης
	•	•	•

Διαχείριση της τάξης	• Με ποιο τρόπο & πότε γίνεται η απονομή αμοιβών & ποινών;	• Πού μπορεί να οφείλονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών; • Πού μπορεί να οφείλεται η απουσία κινήτρων μάθησης των μαθητών;	• Αποτελέσματα των αμοιβών και ποινών

Όπως φαίνεται στο Πίνακα 1, το περιεχόμενο και οι μορφές αναστοχασμού αποτελούν ένα πλαίσιο, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει μια βάση για την ανάπτυξη του αναστοχασμού υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Κοινότητα μάθησης εκπαιδευτικών

Η διαδικασία, όμως, τόσο του μετασχηματισμού όσο και του αναστοχασμού δεν αποτελεί μια μοναχική διαδικασία. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση του έργου δέχεται επιδράσεις από πολλαπλούς παράγοντες: μαθητές, γονείς, συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου, δομικά στοιχεία της διδασκαλίας, κλίμα και υποδομή του σχολείου, εκπαιδευτική πολιτική, ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Συνεπώς, η διαδικασία μετασχηματισμού των νοητικών του σχημάτων και ο αναστοχασμός δεν μπορούν να νοηθούν ως ατομικές διαδικασίες. Ο Mezirow υιοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Kuhn θεωρεί ότι μια κοινότητα ατόμων υιοθετεί συγκεκριμένες πρακτικές όταν υιοθετεί ένα κοινό πλαίσιο αξιών, γνώσεων, αρχών, πεποιθήσεων και εμμένει στο συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και δράσης. Η κοινότητα αυτή μπορεί να υιοθετήσεις εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης, όταν αρχίσει να κλονίζεται το πλαίσιο αυτό, όταν το πλαίσιο αυτό αρχίσει να θεωρείτε δυσλειτουργικό (Μαμούρη & Φρυδάκη 2011: 22-23). Η διερεύνηση του «αποπροσανατολιστικού διλήμματος» αλλά και της όλης διαδικασίας μετασχηματιστικής μάθησης και αναστοχασμού επηρρεάζεται σημαντικά από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται (Κοντάκος & Γκόβαρης 2006: 37).

Οι εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας αναμφίβολα συμβάλλουν πολλαπλά στην μετασχηματιστική μάθηση και στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και κυρίως στο μετασχηματισμό της δράσης. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι

ενδοσχολικές επιμορφώσεις οι οποίες οργανώνονται από έναν φορέα εκτός σχολείου έχουν όρια και περιορισμούς, οι οποίοι απορρέουν κυρίως από το γεγονός ότι πρόκειται για δράσεις με «ημερομηνία λήξης». Μια ενδιαφέρουσα διάκριση των μορφών ενδοσχολικής μάθησης είναι αυτή του Huysman (2000), ο οποίος διακρίνει την «προσέγγιση παρέμβασης» από την «προσέγγιση διαδικασίας». Στην πρώτη περίπτωση η μαθησιακή διαδικασία είναι οργανωμένη, αποτελεί μια ειδική δραστηριότητα η οποία αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση η μάθηση εξωτερικεύεται από κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου και εσωτερικεύεται από κάποιους άλλους. Ειδικότερα, σε ένα σχολείο που έχει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καθημερινά κατά την άσκηση του έργου τους, στοχάζονται κριτικά και συλλογικά με τους συναδέλφους τους και μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας και των δικών τους παιδαγωγικών ενεργειών, καθώς και της δράσης των συναδέλφων του, επαναπροσδιορίζουν τη γνώση και τη δράση (Vescio κ.ά. 2008: 81, Bolam κ.ά. 2005: 145). Στην περίπτωση αυτή η διαδικασία μάθησης δεν είναι οργανωμένη, αλλά αποτελεί ρουτίνα του σχολείου, είναι άμεσα συνδεδεμένη με όλες τις πτυχές του παιδαγωγικού έργου, με τη ζωή του σχολείου, είναι αδιάκοπη και δεν έχει όρια. Η μάθηση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο συνεχές: «γνώση» του σχολείου (αυτοαξιολόγηση)- σχέδια βελτίωσης (προγραμματισμός)- εφαρμογή σχεδίων- αξιολόγηση πορείας- νέα σχέδια βελτίωσης κ.ο.κ. Για την ακρίβεια οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν γνώσεις, βελτιώνουν δεξιότητες και διαμορφώνουν στάσεις που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα σχέδια βελτίωσης του σχολείου τους. Στην περίπτωση αυτή η όποια επαγγελματική μάθηση δεν έχει χαρακτήρα θεωρητικό, αλλά υπηρετεί τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, κάνει πιο αποτελεσματικό ή/και πιο εύκολο το έργο των εκπαιδευτικών.

Πόσο εφικτό είναι να μετατραπεί το σχολείο σε κοινότητα μετασχηματιστικής μάθησης;

Σε ποιο βαθμό είναι εφικτό να αποκτήσουν τα σχολεία στην Ελλάδα χαρακτηριστικά κοινοτήτων μετασχηματιστικής μάθησης; Θα ήταν χρήσιμη η κατάθεση μιας σχετικής εμπειρίας από εφαρμογή σε μια σχολική μονάδα. Ειδικότερα, πρόκειται για μια δράση η οποία υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε Γυμνάσιο της Θεσσαλονίκης, είχε ετήσια διάρκεια και η γράφουσα είχε το ρόλο της συντονίστριας. Στόχος της δράσης ήταν η επιμορφωτική υποστήριξη να εστιάσει σε κάποια πτυχή του διδακτικού ή του παιδαγωγικού έργου, την οποία οι εκπαιδευτικοί θα έκριναν ότι πρέπει ή θέλουν να βελτιώσουν. Η δράση αυτή ξεκίνησε με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου, στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (http://www.diapolis.auth.gr/). Το

σχολείο αυτό επιλέχθηκε γιατί συμμετείχε σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις, κατά τα προηγούμενα έτη υλοποίησης της Δράσης και είχε διαπιστωθεί η ετοιμότητα του να μπει σε μια ευρύτερη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης.

Ήταν μια διαδικασία που διήρκησε ολόκληρο το σχολικό έτος, σχεδιαζόταν σταδιακά από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, ήταν απόλυτα συνδεδεμένη με το εκπαιδευτικό έργο και υπήρχε εναλλαγή θεωρίας- πράξης, Κλήθηκαν επιμορφωτές μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν την ανάγκη να μάθουν κάτι επιπλέον ή δεν μπορούσαν να βρουν οι ίδιοι τις απαντήσεις. Κατά τη διάρκεια οκτώ μηνών είχαμε μια πολύ ενδιαφέρουσα, γοητευτική και γόνιμη πορεία οι στόχοι τα στάδια και τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στο Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Το σχολείο κοινότητα μετασχηματιστικής μάθησης

Στόχοι	α) Να ενημερωθούν οι συμμετέχοντες για τη σημασία και τη διαδικασία του φακέλου του μαθητή, καθώς και για μεθόδους διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας β) Να μπορούν οι συμμετέχοντες όχι μόνο να κατασκευάζουν έναν φάκελο μαθητή, αλλά να τον αξιοποιούν στη διδασκαλία τους, σε παιδαγωγικές δραστηριότητες και στη συνεργασία μεταξύ τους και με τους γονείς των μαθητών γ)Να αντιληφθούν τα περιθώρια και τις δυνατότητες που έχουν οι ίδιοι να αλλάξουν τον τρόπο δουλειάς τους. δ) Να καλλιεργηθεί κουλτούρα διαρκούς μάθησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου
Διαδικασία / στάδια	1ο στάδιο: Προσδιορισμός των σκοπών και του «οράματός» του σχολείου. Όραμα: να βοηθήσει το σχολείο τον κάθε μαθητή να κάνει ένα βήμα προόδου στις επιδόσεις του 2ο στάδιο: Καταγραφή με χρήση εργαλείων της υπάρχουσας κατάστασης και προσδιορισμός μιας πτυχής του εκπαιδευτικού έργου στην οποία θα γίνει παρέμβαση για τη βελτίωσή της. Βασική αδυναμία του σχολείου προέκυψε ότι ήταν το γεγονός ότι δεν προσαρμοζόταν η διδασκαλία στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Οπότε αποφασίστηκε να καταγραφεί συστηματικά το προφίλ και οι ανάγκες των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου 3ο στάδιο: Σχεδιασμός φακέλου μαθητή και αναζήτηση ή κατασκευή εργαλείων για τη συλλογή πληροφοριών 4ο στάδιο: Επιμόρφωση στο θέμα του φακέλου του μαθητή

	5ο στάδιο: Συλλογή δεδομένων (οι γονείς καταγράφουν σε φόρμα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού τους, οι μαθητές συντάσσουν βιογραφικό σημείωμα, οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν φόρμες για τον κάθε μαθητή, όπου καταγράφεται η επίδοση, η συμπεριφορά κ.λπ., γίνονται κοινωνιογράμματα) 6ο στάδιο: Συζήτηση για την αξιοποίηση των δεδομένων στη διδασκαλία 7ο στάδιο: Επιμόρφωση σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας 8ο στάδιο: Διδακτικές δοκιμές στην τάξη και αναστοχασμός 9ο στάδιο: Ημερίδα για τη διάχυση των αποτελεσμάτων
Αποτελέσματα	▪ Βελτίωση «αυτογνωσίας» ▪ Εμπλουτισμός γνώσεων & σύνδεση με την πράξη ▪ Ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ▪ Προγραμματισμός δράσεων ρεαλιστικών και με στόχευση τη βελτίωση συγκεκριμένων πτυχών του εκπαιδευτικού έργου

Η πορεία αυτή, ωστόσο δεν ήταν τόσο εύκολη και απρόσκοπτη. Μια πρώτη δυσκολία ήταν η δυσπιστία των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ρόλο του κριτικού φίλου, αλλά και με τον όγκο δουλειάς που επρόκειτο να επωμιστούν στο πλαίσιο της παρέμβασης. Μια ακόμη δυσκολία ήταν η απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέλος, υπήρχε η πρακτική δυσκολία να βρούμε κοινό χρόνο των εκπαιδευτικών για να κάνουμε τις συναντήσεις. Οι βοηθητικοί παράγοντες ήταν οι εξής: α) η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς το γνωστικό τους υπόβαθρο, τον προβληματισμό τους και τις στάσεις τους, καθώς και η μακρόχρονη εμπειρία τους, β) η επιμονή και η ευελιξία του διευθυντή και γ) η διαθεσιμότητα μιας ομάδας εκπαιδευτικών να αναλάβει πρόσθετη εργασία.

Αντί επιλόγου: υποστηρίζοντας τη δημιουργία κοινοτήτων μετασχηματιστικής μάθησης

Η προσπάθειας να μετατραπεί το σχολείο σε κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών και μέσω αυτής να μετασχηματιστεί η σκέψη και δράση τους είχε πολλαπλά θετικά αποτελέσματα τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή ούτε

γενικευμένη είναι ούτε είναι βέβαιη η βιωσιμότητά της χωρίς κάποια εξωτερική υποστήριξη του σχολείου.

Στη γενίκευση και βιωσιμότητα της προσπάθειας, και γενικότερα στη διαμόρφωση σχολικών μονάδων με χαρακτηριστικά κοινοτήτων μετασχηματιστικής μάθησης, θα συνέβαλαν τα ακόλουθα:

- **Μύηση των εκπαιδευτικών στον αναστοχασμό:** Ο αναστοχασμός αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών, μέσων κ.λπ. ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία. Ο αναστοχασμός αποτελεί μέσο κατανόησης του 'εαυτού', καθώς και ελέγχου και προώθησης της προσωπικής ανάπτυξης.
- ***Υιοθέτηση πολλαπλών πρακτικών ενδοσχολικής επιμόρφωσης:*** Πρακτικές που μπορούν να υλοποιηθούν με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών, χωρίς την εμπλοκή φορέων εκτός σχολείου -όπως η έρευνα δράσης, οι κύκλοι συζητήσεων, οι ομάδες μελέτης, η άσκηση ανά ζεύγη, η συνεργατική διδασκαλία- μπορούν να διασφαλίσουν μια αδιάλειπτη, συνεργατική επαγγελματική μάθηση.
- **Ένταξη της επιμόρφωσης στη ρουτίνα του σχολείου:** Η επαγγελματική μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι ενταγμένη στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Για την ακρίβεια οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν γνώσεις, βελτιώνουν δεξιότητες και διαμορφώνουν στάσεις που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με τα σχέδια βελτίωσης του σχολείου τους. Αυτοαξιολόηγης, προγραμματισμός και επαγγελματική μάθηση θα πρέπει να νοούνται ως μια ενιαία και κυκλική διαδικασία (Λιακοπούλου 2014)
- ***Δικτύωση:*** Η δημιουργία δικτύων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολείων συμβάλει στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, καθώς οι συμμετέχοντες στο δίκτυο είναι ισότιμοι, μοιράζονται κοινές ανησυχίες, στόχους και εμπειρίες, αλληλοτροφοδοτούνται με γνώσεις και πρακτικές και αλληλοενδυναμώνονται.
- ***Ενεργοποίηση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολικού συμβούλου:*** Ο σχολικός σύμβουλος θα μπορούσε να ενθαρρύνει και να υποστηρίξει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα, καθώς είναι αυτός που γνωρίζει μεν πολύ καλά την πραγματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου, αλλά ταυτόχρονα έχει και την απαραίτητη απόσταση από την καθημερινότητα και τη ρουτίνα του σχολείου, κάτι που αποτελεί βασική συνθήκη για να έχει κανείς το ρόλο του κριτικού φίλου.

- ***Συνεργασία του σχολείου με το Πανεπιστήμιο:*** Οι ειδικοί επιστήμονες και οι ερευνητές κατέχουν τη θεωρητική γνώση, είναι ενημερωμένοι για τη σύγχρονη έρευνα και έχουν πρόσβαση σε «εργαλεία» τα οποία θα διευκόλυναν την εκπαιδευτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα την εκπαιδευτική πράξη, μπορούν να δοκιμάσουν στην πράξη ιδέες, τεχνικές, εργαλεία και να ανατροφοδοτήσουν τη σχετική θεωρία.

Φαίνεται, ότι τα σχολεία μπορούν να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινοτήτων μετασχηματιστικής μάθησης και οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν της σχετική ετοιμότητα και επιθυμία. Παράλληλα, υπάρχουν οι θεσμοί και οι δομές που θα υποστηρίξουν και θα ενισχύσουν τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών. Το μόνο που απομένει είναι οι θεσμοί και οι δομές αυτές να συντονιστούν στην κοινή προσπάθεια τους για παροχή καλύτερης εκπαίδευσης στους μαθητές. Ο «συντονισμός» αυτός θα μπορούσε να επιτευχθεί με δύο τρόπου: είτε από «πάνω» και κεντρικά με πρωτοβουλίες και ενέργειες του αρμόδιου Υπουργείου και των οργάνων του είτε από «κάτω» και αποκεντρωμένα με πρωτοβουλία των άμεσα ενδιαφερόμενων. Τόσο η ιστορία όσο και η σύγχρονη πραγματικότητα υποδεικνύουν τον δεύτερο τρόπο δράσης.

Βιβλιογραφία

Bollam, R. κ.ά. (2005) *Creating and sustaining professional learning communities.* Research report number 637. London: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.

Carr, W. & S. Kemmis (1986). Becoming critical. London: Falmer Press European Commission (2012). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes,* http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

Feiman-Nemser, S. & M. Buchmann (1989). "Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students", *Elementary School Journal,* 89, 3, 365-378

Grimmett, P. κ.ά. (1990). "Reflective practice in teacher education", στο: R.T. Clift κ.ά. (επιμ.), *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and program.* New York: Teachers College Press, 20-38.

Hill, H.C., M. Beisiegel & R. Jacob (2013) Professional development research: consensus, crossroads and challenges, *Educational Reasearch,* τ. 42,9, σσ. 476-487.

Huysman, M. (2000) An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of work and organizational psychology,* τ. 9, σσ.133-145.

Κοντάκος, Α. & Χ. Γκόβαρης (2006). *Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΕΕ

Lee, H.J. (2005). "Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking", *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.

Λιακοπούλου, Μ. (2014) Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση. Στο: Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμέλεια) *Διδασκαλία και αγωγή στο πολυπολιτισμικό σχολείο (επιμορφωτικό υλικό).* Αθήνα: Access.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Μαμούρη, Μ. & Ε. Φρυδάκη (2011). Η δημιουργία ως μετασχηματισμός: Προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας. *Παιδαγωγικός Λόγος,* τ.2, σσ. 21- 45

Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers Transformative Learning. Στο: J. Mezirow & Associates, *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipator learning.* San Francisco: Jossey-Bass, σσ. 1-20

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass

Mezirow, j. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του Μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & συνεργάτες. *Η μετασχηματίζουσα μάθηση.* Μετάφραση: Γ. Καλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

OECD (2013) *TALIS 2013 Results an international perspective on teaching and learning.* OECD.

Paine, L. (1990). *Orientation towards diversity: What do prospective teachers bring?* Research Report 89-9. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education

Richardson, V. (1996). "The case for formal research and practical inquiry in teacher education", στο: F.B. Murray (επιμ.), *The Teacher Educator's Handbook.* Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, 715-737

UNESCO (2004) *Education for All: The Quality Imperative, EFA Global Monitoring Report* . Paris: UNESCO

Valli, L. (1990). *The question of quality and content in reflective teaching.* Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association (AERA). Boston, MA.

VanManen, M. (1977). "Linking ways of knowing within ways of being practical", *Curriculum Inquiry,* 6, 205-228.

Vescio, V.κ.ά. (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education,* τ. 24, σσ. 80-91.

Yoon, K.S. κ.ά. (2007) Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. *Issues & answers,* τ. 033, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498548.pdf.

Η καλλιτεχνική πράξη στο σχολείο ως μετασχηματιστική διεργασία: επιχειρώντας συνδέσεις με την καλλιτεχνική λειτουργία και την οργανωμένη γνώση για την τέχνη

Αλεξάνδρα Μουρίκη, Αναπλ. Καθηγήτρια, *Πανεπιστήμιο Πατρών*
Αντώνης Βάος, Αναπλ. Καθηγητής, *Πανεπιστήμιο Πατρών*

Περίληψη: *Αν η μετασχηματιστική μάθηση είναι αυτή η «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) – δομές παραδοχών και προσδοκιών– έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2003, σ.2), τότε η επαφή με την τέχνη, όπως θα υποστηρίξουμε στη συνέχεια, μπορεί να θεωρηθεί προνομιούχος τόπος μετασχηματιστικής διεργασίας. Η μετασχηματιστική μάθηση βέβαια, έτσι όπως έχει οριστεί από τον Mezirow και τους υποστηρικτές της θεωρίας του, αναφέρεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, δεδομένου όμως ότι στρεβλά νοητικά σχήματα ή νοητικές συνήθειες μπορούν να σχηματισθούν ήδη από την παιδική ηλικία, παρεμβάσεις που μπορούν να έχουν έναν μετασχηματιστικό προσανατολισμό μπορούν θαυμάσια να εφαρμοσθούν ακόμα και στο πλαίσιο της προ-σχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με εξαιρετικά αποτελέσματα. Ο χώρος δε, της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης –της εικαστικής ιδιαίτερα με την οποία θα ασχοληθούμε εδώ– είναι αυτός που κατ' εξοχήν προσφέρεται προκειμένου να αναδειχθεί η διάσταση της δημιουργίας νοήματος και της στοχαστικής προσέγγισης (διαστάσεις στις οποίες αποδίδει ιδιαίτερη σημασία η μετασχηματιστική μάθηση).*

Ο ρόλος της τέχνης και της εμπειρίας της τέχνης στη μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία έχει άλλωστε αναγνωριστεί και επαρκώς τεκμηριωθεί ήδη από τον Freire. Στη συνέχεια δε, έχουν αναπτυχθεί τεχνικές σχετικές με την αξιοποίησή τους, οι οποίες είτε εστιάζουν στην επαφή με έργα τέχνης είτε στην παραγωγή τέχνης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Εμείς θα εστιάσουμε σ' αυτή τη δεύτερη περίπτωση, συμφωνώντας απολύτως με τον Α. Κόκκο, ο οποίος έχει παρατηρήσει ότι «η καλλιτεχνική δημιουργία αποτελεί σήμερα δυναμικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης». Προφανώς, δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε στο πλαίσιο της εικαστικής αγωγής στην προσχολική και πρωτο-σχολική εκπαίδευση, τα ίδια στάδια τα οποία ακολουθούνται κατά την εφαρμογή της μετασχηματιστικής μεθόδου στους ενηλίκους. Αυτό που θα ισχυριστούμε όμως είναι ότι η ερευνητική μέθοδος διδασκαλίας της τέχνης που προτείνουμε έχει επίσης τον χαρακτήρα μιας μετασχηματιστικής διαδικασίας υπό την έννοια ότι εμπλέκει τα παιδιά σε μια πορεία διερεύνησης, ανακάλυψης, απόκτησης γνώσης και επαναπροσδιορισμού

των προσδοκιών και του τρόπου αντίληψής τους της καλλιτεχνικής δημιουργίας και της σημασίας της.

Λέξεις-κλειδιά: *καλλιτεχνική πράξη, μετασχηματιστική διαδικασία, γνώση, κριτικός στοχασμός, κατανόηση*

Εισαγωγή

Η προσωπική εμπλοκή στην καλλιτεχνική διεργασία, που αποτελεί τη βάση της εικαστικής αγωγής, υποδηλώνει κάτι πολύ πιο σύνθετο από την προσπάθεια να πραγματωθεί και να παρουσιαστεί κάποια οπτική μορφή, καθώς υποκινεί την επιθυμία για δράση, αλλά και για ουσιαστική συνάντηση με τις ποικίλες εκφάνσεις της δημιουργίας. Η σύνθεση μιας συνεκτικής εικόνας για κάθε μορφή τέχνης προϋποθέτει την εξοικείωση με τις διεργασίες της δημιουργίας και της πρόσληψης, παράμετροι που είναι απολύτως εμπλεκόμενες: καθώς αναπτύσσεται η προσωπική εμπειρία σχετικά με τις δυνατότητες των εκφραστικών μέσων, διευκολύνεται η δυνατότητα κατανόησης των εικαστικών μορφών ενώ, αντιστρέφοντας τη διατύπωση, η επαφή με το έργο τέχνης τροφοδοτεί με νέα ερεθίσματα και δημιουργεί νέα κίνητρα και προϋποθέσεις, διευρύνοντας έτσι την εκφραστική ικανότητα (Parsons, 2002). Η αναζήτηση των προϋποθέσεων που διευκολύνουν την εικαστική πράξη και, μέσω αυτής, οδηγούν στη βαθύτερη κατανόηση και την πρόσβαση σε αυτό το πεδίο καλλιέργειας, αποτελεί μια θεμελιώδη επιδίωξη. Η έννοια της εικαστικής πράξης δεν μπορεί να αποσαφηνιστεί παρά με τους όρους που η ίδια θέτει και, επομένως, δεν μεταφέρεται στο σχολικό χώρο απλώς με την προσαρμογή της σε κάποιες γενικού τύπου εκπαιδευτικές προδιαγραφές αλλά αποκτώντας μία νέα διάσταση: μεταβαλλόμενη, δηλαδή, σε μία διαδικασία μετασχηματισμού και υποβάλλοντας έναν τρόπο διδασκαλίας, ο οποίος συνεπάγεται την ενεργό εμπλοκή τόσο των παιδιών όσο και του εκπαιδευτικού.

Η εμπλοκή στο εικαστικό εγχείρημα προσφέρει την ευκαιρία προκειμένου να γίνουν αντιληπτές και να κατανοηθούν στην πράξη ουσιώδεις έννοιες της τέχνης και της καλλιτεχνικής λειτουργίας, να αναπτυχθούν οι σχετικές δεξιότητες και να προβληθεί η σχέση όλων αυτών με άλλους τομείς, γνωστικές περιοχές, πτυχές και καταστάσεις της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής. Στην κατεύθυνση αυτή αξιοποιείται ώστε να πραγματωθούν οι βασικές επιδιώξεις της εικαστικής αγωγής, δηλαδή να συνειδητοποιηθούν οι λόγοι για τους οποίους δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές, οι διαδικασίες με τις οποίες παράγονται και οι τρόποι με τους οποίους προσεγγίζονται (Costantino, 2007, Herrmann, 2005). Η ανάδειξη

αυτών των πτυχών είναι εφικτή μέσω μιας διδακτικής συντονισμένης με τις διαστάσεις και τα χαρακτηριστικά της καλλιτεχνικής πράξης, που αποδέχεται, επιτρέπει, αναδεικνύει και επιβεβαιώνει την αυθεντικότητα της εμπειρίας των παιδιών ενώ ταυτόχρονα την εμπλουτίζει και την ανατροφοδοτεί με γνώσεις. Οι γνώσεις αναδεικνύονται ακριβώς μέσα από τη συστηματική προσπάθεια διερεύνησης των όρων και των παραμέτρων που υπεισέρχονται στην εικαστική διεργασία, φωτίζοντας σταδιακά όλες τις πτυχές του καλλιτεχνικού φαινομένου. Ένας διαχωρισμός από αυτή τη γνώση, εύκολα θα απέληγε στις θολές πρακτικές της χειροτεχνικής απασχόλησης, με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή μιας παραπλανητικά περιοριστικής λογικής.

Προσδιορίζοντας την έννοια της καλλιτεχνικής πράξης στο σχολείο

Για τη διευκόλυνση αυτού του σκοπού μπορεί να αξιοποιηθεί μια μερική σχηματοποίηση της καλλιτεχνικής διαδικασίας, σύμφωνα με ορισμένα μοντέλα που προτείνονται από αρκετούς θεωρητικούς της τέχνης και της διδακτικής της και προσδιορίζονται, σε γενικές γραμμές και παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, ως εξής: επιθυμία για εικαστική έκφραση, σύλληψη μιας γενικής ιδέας, διανοητική επεξεργασία και διαδικασία της μορφοποίησης (ενδεικτικά: Chapman, 1993: 42,52, Epstein & Τρίμη, 2005: 178, 179, Μαγουλιώτης, 2002, σ. 46). Η ανάδειξη των διεργασιών αυτών δεν αποτελεί μια απόπειρα να τυποποιηθεί το χωρίς όρια ξεδίπλωμα της εικαστικής πράξης και να συγκαλυφθούν οι πολλαπλές προοπτικές και οι απροσδόκητες δυνατότητές της. Συνιστά ωστόσο μια σύμβαση χρήσιμη για τη διδακτική συνθήκη, καθώς στην ουσία διανοίγει ορισμένα κύρια πεδία έρευνας. Επιχειρείται έτσι να προσδιοριστεί ένας άξονας αξιοποιήσιμος από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να προσδιορίσει θεματικούς κύκλους, αλλά και να διαπιστώσει τι αποκομίζουν τα παιδιά σε κάθε φάση, σε σχέση με τις αρχικές τους δυνατότητες. Επίσης, εισάγει το παιδί σε μια λογική, σύμφωνα με την οποία το εικαστικό αποτέλεσμα προκύπτει από μια σειρά νοητικών και πρακτικών ενεργειών ενώ παράλληλα του προσφέρει τη δυνατότητα να συσχετίσει τις μεθόδους που χρησιμοποιεί με τις γνώσεις που αποκτά για το φαινόμενο της τέχνης.

Για τον εκπαιδευτικό που δε διαθέτει ο ίδιος καλλιτεχνική συγκρότηση, ο άξονας αυτός παραπέμπει στην κλιμάκωση μιας ερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία ακολουθεί επίσης εμπλεκόμενα στάδια, που στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρήθηκε περισσότερο πρόσφορη η σύμπτυξη τους:

α. προετοιμασία και διερεύνηση,

β. προτάσεις και

γ. πραγμάτωση.

Από αυτή τη σκοπιά, οι διεργασίες που αφορούν την επιθυμία για εικαστική δημιουργία, την αναζήτηση πηγών έμπνευσης και τη σύλληψη μιας γενικής ιδέας, θα πρέπει να ιδωθούν σε αναλογία με τα στάδια της προετοιμασίας και της διερεύνησης, η επεξεργασία της αρχικής ιδέας και ο περαιτέρω προσδιορισμός του θέματος, να περιληφθούν στη διερεύνηση και τις προτάσεις, ενώ η διαδικασία της οπτικοποίησης ταυτίζεται με την πραγμάτωση. Ανάλογες προτάσεις, με διαφορετική ορολογία και παραλλαγές, ενσωματώνουν οι περισσότερες σύγχρονες προσεγγίσεις στο χώρο της διδακτικής της τέχνης (βλ. γενικά, Γκαγιώ, 2002, Epstein – Τρίμη, 2005, Σάλλα, 1996).

Αντιστοιχία σταδίων για τη διδασκαλία της τέχνης προς στάδια της μετασχηματιστικής μάθησης:

Τα στάδια αυτά μπορούν εν μέρει και κατ' αναλογίαν να αντιστοιχηθούν προς κάποια από τα στάδια της μετασχηματιστικής διαδικασίας που περιέγραψε ο Mezirow (Mezirow, 2007).

Στο στάδιο της προετοιμασίας τίθεται ένα ζήτημα που εγείρει ερωτήματα, αναδεικνύοντας ένα χώρο προβληματισμού. Το στάδιο αυτό θα μπορούσε, mutatis mutandis, να θεωρηθεί ως αντίστοιχο των σταδίων 1-4 της κατά Mezirow μετασχηματιστικής διαδικασίας[1]. Πρόκειται για μια προκαταρκτική φάση, στην οποία τίθενται υπό ερώτηση σχηματισμένες παραδοχές των μαθητών σχετικά με την τέχνη και την καλλιτεχνική διαδικασία και, μέσα από την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους σε σχέση με κάποιο στοιχείο, έννοια ή επιμέρους πτυχή της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη, αξιολογούν κριτικά τις παραδοχές τους και προετοιμάζονται για μια πορεία στην οποία διατυπώνονται υποθέσεις και οργανώνεται ένα σχέδιο έρευνας.

Στη φάση της διερεύνησης (εμπλουτισμού), συγκεντρώνονται και παρουσιάζονται στοιχεία από διάφορες πηγές και γίνονται προσπάθειες συνδυασμών, συγκρίσεις και δοκιμές. Πρόκειται για τη φάση που αντιστοιχεί στα στάδια 5, 6 και 7 της κατά Mezirow μετασχηματιστικής διαδικασίας[2], σταδίων διερεύνησης, δηλαδή, σχεδιασμού και προετοιμασίας υλοποίησης μιας δράσης. Στη φάση αυτή, τα παιδιά διερευνούν και πειραματίζονται και ο πειραματισμός τους αυτός τα οδηγεί στην περαιτέρω εξοικείωση ενώ οι

[1] Τα στάδια αυτά θα μπορούσαν εν είδει τίτλων να περιγραφούν ως: «Αποπροσανατολιστικό δίλημμα», «Αυτοεξέταση των συναισθημάτων», «Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών», «Αναγνώριση της πηγής δυσαρέσκειας του ατόμου και μοίρασμα με τους άλλους της διεργασίας μετασχηματισμού»

[2] Πρόκειται για τα στάδια της «Διερεύνησης επιλογών για νέους ρόλους, νέες σχέσεις και δράσεις» και του «σχεδιασμού ενός προγράμματος δράσης», «απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου

παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού επεκτείνουν την περιέργεια, ενισχύουν τις δεξιότητες και εμπλουτίζουν την όλη προσπάθεια με νέες γνώσεις (Epstein – Τρίμη, 2005: 178, 179). Οι πιθανές προτάσεις και ιδέες που προκύπτουν από τη διαδικασία αυτή ίσως είναι περισσότερες από μία, καθώς τα προβλήματα που αναδύονται στην εικαστική πράξη επιδέχονται πολλές εναλλακτικές προσεγγίσεις. Με βάση όλα τα δεδομένα χρειάζεται να παρθεί μια σειρά τελικών καλλιτεχνικών αποφάσεων, αναφορικά με αυτό που πρόκειται να παραχθεί.

Στο στάδιο της πραγμάτωσης τα παιδιά, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, εμπλέκονται στην κυρίως εικαστική διεργασία, παράγοντας εικαστικές μορφές ή οργανώνοντας σε μια τελική σύνθεση όσα στοιχεία έχουν θεωρηθεί αξιόλογα. Η αποτίμηση της προσπάθειας ολοκληρώνει τη διαδικασία αυτή. Πρόκειται για μια τελική συζήτηση στην οποία σχολιάζεται το αποτέλεσμα σε σχέση με την πορεία που ακολουθήθηκε όσο και σε αναφορά με τις αρχικές γνώσεις και τις προτάσεις που είχαν διατυπωθεί. Ασκείται εδώ δηλαδή εκείνο το είδος κριτικού στοχασμού για τον οποίο κάνει λόγο ο Mezirow, ως συνειδητή επανεκτίμηση της πρότερης μάθησης, με σκοπό να εδραιωθεί η εγκυρότητά της, αναγνωρίζοντας και διορθώνοντας στρεβλώσεις στο περιεχόμενο, τη διεργασία και τις βασικές υποθέσεις της (Mezirow, 1991: 15).

Η μέθοδος αυτή μπορεί να θεωρηθεί ερευνητική ως προς την προσέγγιση των διαφόρων ζητημάτων, συμμετοχική ως προς τα παιδιά, συμβατή με την καλλιτεχνική διεργασία και κριτική-αναστοχαστική ως προς τον τρόπο αποτίμησης της όλης διαδικασίας. Στην ουσία διανοίγει ορισμένα κύρια πεδία έρευνας, προσδιορίζοντας έναν άξονα αξιοποιήσιμο από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να προσδιορίσει θεματικούς κύκλους, αλλά και να διαπιστώσει τι αποκομίζουν τα παιδιά σε κάθε φάση, σε σχέση με τις αρχικές τους δυνατότητες. Βασική παράμετρος της παρέμβασής του είναι να συμβάλλει ώστε τα παιδιά να ανακαλύπτουν αναλογικές σχέσεις με τη δική τους δράση, ανατροφοδοτώντας και επιβεβαιώνοντας την αυθεντικότητα της ατομικής τους προσπάθειας. Από τη σκοπιά αυτή, η εκπαιδευτική μεσολάβηση δεν οργανώνεται με βάση μια προκαθορισμένη διδακτέα ύλη, αλλά ανακύπτει μέσα από την ίδια τη δραστηριότητα των παιδιών, τις ανάγκες, τα ερωτήματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Εκφραστική προσπάθεια, εκφραστικά μέσα και μετασχηματισμός

Με βάση το γενικό πλαίσιο που έχει τεθεί, η μεταφορά της εικαστικής πράξης στον εκπαιδευτικό χώρο δεν αλλοιώνει τον πρωταρχικά εκφραστικό της χαρακτήρα. Ωστόσο, μια τόσο ανοιχτή διατύπωση απέναντι σε ένα ασαφές πεδίο, οδηγεί σε μια ποικιλία ερωτημάτων,

αναδεικνύοντας κάθε φορά ένα νέο σημείο δυσκολίας ή αμηχανίας, κυρίως ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού που καλείται να διαχειριστεί έννοιες, πρακτικές και ζητήματα από τον εικαστικό χώρο. Η παρέμβασή του επιτελείται κατά τη διάρκεια κάθε επιμέρους δράσης ώστε τα διάφορα ζητήματα αναδύονται ως αναγκαιότητα που προκύπτει κάθε φορά και επομένως εμπεδώνονται ως κατάκτηση της προσωπικής και συλλογικής έρευνας. Αυτό προϋποθέτει ότι θα πρέπει να έχει προηγουμένως ερευνήσει και στοχαστεί πάνω στον ιδιόμορφο χαρακτήρα της καλλιτεχνικής εμπειρίας και στη συνέχεια να κατευθυνθεί στην αναζήτηση ενός συμβατού τρόπου διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει και να νοηματοδοτήσει την παρέμβασή του με σταθερό ενδιαφέρον στη διευκόλυνση της δεκτικότητας και την κατανόησης. Από αυτή τη σκοπιά, η εκφραστική επιδίωξη τίθεται στο σημείο εκκίνησης της παρέμβασής του χωρίς να αποτελεί αυτοσκοπό ή το καταληκτικό της σημείο, αλλά προσφέροντας την αφορμή για μια διαρκή παρέμβαση εμπλουτισμού ώστε να δημιουργηθεί ένα ευρύ γνωστικό υπόβαθρο, στο βαθμό που λαμβάνονται ουσιαστικά υπόψη δύο βασικές προϋποθέσεις: α) ότι η προσαρμογή της εικαστικής διεργασίας στην πραγματικότητα της εκπαίδευσης δε συνεπάγεται την παραλλαγή ή τον εκφυλισμό της, και β) ότι εφόσον πρόκειται να αποκαλυφθεί η εικαστική πράξη, τότε θα πρέπει να αναδειχθεί πρωτίστως ο χαρακτήρας της, που δεν είναι συμβατός με μια προκαθορισμένη πορεία η οποία απολήγει σε εξίσου προσδιορισμένα και, επομένως, αναμενόμενα αποτελέσματα.

Η εκφραστική πρόθεση, ακριβώς με την έννοια που δίνει σε αυτήν ο Merleau -Ponty (1991: 43, 45) δηλαδή ως απόπειρα οπτικής άρθρωσης νοημάτων, βρίσκεται στην απαρχή της καλλιτεχνικής πράξης και συνεπώς τίθεται αυτονόητα στο σημείο εκκίνησης της πορείας που οδηγεί στην κατανόησή της. Το εικαστικό έργο δεν έχει μεταφυσική αφετηρία, χρειάζεται κάποιο έναυσμα στη συνείδηση του δημιουργού του (Eaton & Moore, 2002: 12). Η κατάσταση αυτή παραπέμπει σε ένα προκαταρκτικό, αλλά καθοριστικής σημασίας στάδιο προετοιμασίας, στο οποίο ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των παιδιών και διασφαλίζεται η συμμετοχή τους, όχι για χάρη του αιτήματος του εκπαιδευτικού, αλλά ακριβώς επειδή συνειδητοποιούν ότι εκείνο που υποκινεί τη δράση τους συνδέεται με την πραγματικότητα της ζωής τους και ξεκινά, ως νοητική επεξεργασία, πριν ακόμη χρησιμοποιήσουν τα εκφραστικά μέσα. Η εμπλοκή τους σε μια πρακτική αποκτά νόημα όταν αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία προκειμένου να προσδιορίσουν τη στάση τους απέναντι σε μια ιδέα, εμπειρία ή κατάσταση και να προσπαθήσουν να την καταστήσουν ορατή στους άλλους. Η διαδικασία της διερεύνησης κάθε ιδέας, αποκαλύπτει την αναγκαιότητα αναζήτησης ενός σχεδίου έρευνας, μιας μεθόδου απαραίτητης προκειμένου να υπάρξουν αποτελέσματα. Έτσι, η εκφραστική πρόθεση, που αρχικά παρέμενε απροσδιόριστη, σταδιακά γίνεται σαφέστερη, εντάσσεται σε

έναν ευρύτερο θεματικό χώρο και τελικά μετουσιώνεται σε προσπάθεια δημιουργίας οπτικών μορφών.

Ένα εξίσου βασικό ζήτημα που επιδιώκει να αποκαλύψει η διδασκαλία, είναι ότι ο τρόπος διαχείρισης των εκφραστικών μέσων, δηλαδή όλων εκείνων των στοιχείων που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία των εικαστικών μορφών, συναρτάται με την εκφραστική επιδίωξη και καθορίζει τις ποιότητες και το χαρακτήρα του αποτελέσματος. Κάθε επιλογή αποτελεί διαφορετική απόφαση που συνδέεται με την αρχική πρόθεση, χωρίς αυτό να σημαίνει την προσαρμογή της όλης διαδικασίας σε μονόδρομη πορεία. Η εκφραστική προσπάθεια αναδεικνύεται έτσι ως ένα εξαιρετικά ευρύ πεδίο, με πολλές επιλογές, που παρέχει τη δυνατότητα για συστηματική επαφή με τη δυναμική αλληλουχία των ενεργειών με τις οποίες δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές.

Στη διάρκεια της καλλιτεχνικής πράξης ανακύπτουν προβλήματα που απαιτούν λύσεις, καθώς τίποτε δε γίνεται άσκοπα, εφόσον κάθε επιλογή συναρτάται με κάποια επιδίωξη, αλλά και τίποτε δεν προκαθορίζεται υποχρεωτικά, στο βαθμό που όλα επιδέχονται πολλές εναλλακτικές λύσεις. Οι διάφορες τεχνικές, ακόμη και οι πιο απλές και οι πλέον προσαρμοσμένες στο σχολικό περιβάλλον, δε συνιστούν κλειστά συστήματα, αλλά ανθρώπινες επινοήσεις στην υπηρεσία της εκφραστικής πρόθεσης και επομένως είναι ανοιχτές στον πιο ριζικό μετασχηματισμό (Αρντουέν, 2000: 179, Parsons: 2002, σ. 48). Μια ιδέα μπορεί να προσεγγιστεί με τη χρήση διαφορετικών μέσων ενώ οι τρόποι χειρισμού τους είναι πολλαπλοί. Κάθε υλικό χαρακτηρίζεται από ορισμένη μορφική προδιάθεση, βασισμένη στις φυσικές του ιδιότητες και επομένως αποτελεί επιλογή που προσφέρει ιδιαίτερες δυνατότητες προκειμένου να αναδειχθεί κάποια ιδέα και να παρουσιαστεί στους άλλους.

Η σύνδεση της εκφραστικής προσπάθειας με τη χρήση των εκφραστικών μέσων αναδεικνύει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ διαδικασίας και αποτελέσματος και για το λόγο αυτό είναι σημαντικό η όλη πορεία που ακολουθείται να σχολιάζεται σε κάθε ευκαιρία και να συσχετίζεται τόσο με τις τελικές παραγωγές όσο και με τις αρχικές προθέσεις που είχαν διατυπωθεί. Με την προσωπική του εμπλοκή, το παιδί αντιλαμβάνεται τη φύση των υλικών και επεμβαίνει με διάφορους τρόπους, δημιουργώντας μορφές και βελτιώνοντας τις εκφραστικές του δυνατότητες. Η διαδικασία αυτή δε συνεπάγεται την απόκρυψη των δυσκολιών, των περιορισμών και των ορίων, που έτσι κι αλλιώς υπάρχουν σε κάθε καλλιτεχνικό εγχείρημα, όλα αυτά όμως αναδύονται μέσα από την ικανοποίηση της ενεργής συμμετοχής, που προσφέρει δυνατότητες για εξερεύνηση, ανακάλυψη και πειραματισμό.

Η θεώρηση της καλλιτεχνικής πράξης ως διεργασίας κατεξοχήν εκφραστικής, μπορεί να αξιοποιηθεί προσφέροντας και ένα αυθεντικό κίνητρο για την κατανόηση της ποικιλίας στην καλλιτεχνική παράδοση, καθώς τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι εμπλέκονται σε λειτουργίες που δε διαφέρουν στην ουσία τους από τις πρακτικές των καλλιτεχνών, ακόμη και όταν αυτοί υπάγονται σε διαφορετικό χρονικό ή πολιτισμικό πλαίσιο. Σταδιακά αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει στο περιβάλλον τους μεγάλη ποικιλία εικαστικών μορφών, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και λειτουργίες, που συνδέονται με διαφορετικές θεωρήσεις και επιδιώξεις. Η εμπειρία χειρισμού των εκφραστικών μέσων, με την έννοια που τέθηκε πιο πάνω, ενισχύει την προσπάθεια μελέτης της λειτουργίας των ποικίλων μορφολογικών συστημάτων και οδηγεί στην εξέταση των υφολογικών στοιχείων που αποτυπώνονται στα εικαστικά έργα του παρελθόντος και του παρόντος. Οι ιδιαιτερότητες που καθορίζουν τα εξωτερικά τους γνωρίσματα, οφείλονται στις διάφορες τεχνοτροπίες και συμπυκνώνουν ένα ευρύ φάσμα από πολιτισμικά χαρακτηριστικά ενώ πάντοτε υπάρχουν περιθώρια, λιγότερο ή περισσότερο διευρυμένα, για τις επιμέρους ατομικές διαφοροποιήσεις που συναρτώνται με το προσωπικό ύφος κάθε καλλιτέχνη. Στο πλαίσιο αυτό αποκαλύπτεται ότι τα μορφικά στοιχεία δεν αποτελούν μια απλή επένδυση, έχουν σημασία και επιδέχονται ερμηνεία, στο βαθμό που κάθε υλικό και τεχνική διαθέτουν τη δική τους υποβλητική δύναμη, χωρίς όμως να αποτελεί σταθερό δεδομένο. Για τον Focillon (1982), η ποικιλία των μορφών εντάσσεται μέσα στο χώρο, την ύλη, το πνεύμα και το χρόνο.

Η αποδοχή της πολλαπλότητας των επιλογών που χαρακτήρισε την εμπλοκή των παιδιών στην πορεία της μορφοποίησης διευκολύνει την προσέγγιση και τη νοηματοδότηση αυτής της ποικιλίας (Hepburn, 2006: 6). Η αναγωγή στην οργανωμένη γνώση προσφέρει το κλειδί προκειμένου να κατανοηθεί ότι οι διαφοροποιήσεις στις εικαστικές μορφές συναρτώνται ουσιαστικά με διαφορετικές επιδιώξεις, που αποκρυσταλλώνονται στη διαφορετική χρήση των εκφραστικών μέσων. Με τον ίδιο τρόπο διευκολύνεται η προσέγγιση της εικαστικής παραγωγής του παρόντος, καθώς πρακτικές, αρχικά ακατανόητες στα παιδιά, αποκτούν υπόσταση σταδιακά στη συνείδησή τους ως προσπάθειες άρθρωσης νοημάτων, εφόσον η ίδια η εμπειρία τους αποκαλύπτει ότι στην εικαστική πράξη τα πάντα μπορούν να γίνουν αποδεκτά, όμως με τη βασική προϋπόθεση ότι τίθενται στην υπηρεσία της εκφραστικής πρόθεσης.

Αξιοποιώντας ευρύτερα τις καλλιτεχνικές πρακτικές

Ουσιαστικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης που παρουσιάστηκε είναι η προσπάθεια δημιουργίας ενός πλαισίου ικανού να διαχειρίζεται, αλλά και να οικειοποιείται βασικά χαρακτηριστικά της καλλιτεχνικής λειτουργίας, προκειμένου να τα αναδείξει. Η απόκτηση αυθεντικής προσωπικής εμπειρίας σε αναλογία με τις διεργασίες στις οποίες εμπλέκονται οι καλλιτέχνες αποτελεί το σταθερό άξονα. Στην ίδια κατεύθυνση, μπορούν να αξιοποιηθούν και άλλες πρακτικές από το χώρο της τέχνης που στηρίζουν την όλη πορεία, συναρμολογώντας μια ολοκληρωμένη εικόνα. Ως τέτοιου τύπου πρακτικές μπορούν να θεωρηθούν ο αυτοσχεδιασμός, οι οπτικές καταγραφές και η διοργάνωση καταληκτικών παρουσιάσεων. Στις δύο πρώτες, τα παιδιά εργάζονται σε ατομικό κυρίως επίπεδο, δίχως ιδιαίτερη καθοδήγηση, αλλά και χωρίς να αποκλείεται η συνεργασία ενώ η τρίτη προκύπτει ως προϊόν σύμπραξης όλων των συντελεστών και ενεργοποιείται με τη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας.

Ο αυτοσχεδιασμός, που χαρακτηρίζεται από ανεπιτήδευτη και απρόβλεπτη συμπεριφορά, αποτελεί μια από τις πιο ενδιαφέρουσες όψεις της καλλιτεχνικής λειτουργίας. Πρόκειται για δημιουργική αναζήτηση χωρίς δεσμεύσεις και περιορισμούς, που διανοίγει απροσδόκητες προοπτικές και από την οποία απορρέει κάθε καλλιτεχνική πρακτική πριν ακόμη σχηματοποιηθεί και παγιωθεί μέσα από τη συστηματική της εξέλιξη. Ωστόσο, η αμεσότητα που τον προσδιορίζει δεν αποτελεί ισοδύναμο της άσκοπης ενασχόλησης (Crook, 1991: 33, 36). Αν και αποσταθεροποιεί τους κανόνες, διαθέτει κάποια ιδιαίτερη σύμβαση και διέπεται από τη δική του ιδιόμορφη πειθαρχία, καθώς επιτελείται πάντα σε σχέση με κάποιο μορφοπλαστικό σύστημα και αναφέρεται σε κάτι που έχει προϋπάρξει. Όπως ακριβώς συμβαίνει με τη δημιουργικότητα, δεν αναβλύζει συμπτωματικά σε κενό χώρο, αλλά προϋποθέτει ένα γνωστικό υπόβαθρο και περιλαμβάνει ένα σύνολο από συνειδητές και υποσυνείδητες νοητικές επεξεργασίες, όπως συσχετίσεις, επιλογές και συνδυασμούς, που επηρεάζουν τη διαδικασία όσο και το τελικό αποτέλεσμα.

Στο πλαίσιο αυτό, ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να αξιοποιηθεί από τη διδασκαλία, ως οργανικό της κομμάτι, αποτελώντας στην ουσία μια πρόσθετη ερευνητική μέθοδο με δυνατότητα εφαρμογής σε κάθε επιμέρους εικαστική δράση. Θα πρέπει να εξηγηθεί στα παιδιά ότι οι καλλιτέχνες συχνά προσφεύγουν στον πειραματισμό, χρησιμοποιώντας τα εκφραστικά μέσα με αυθόρμητο τρόπο και χωρίς να ακολουθούν τη συνηθισμένη μέθοδο εργασίας τους, έχοντας τη μοναδική αίσθηση ότι εργάζονται με μια συνεχόμενη ροή αναδυόμενων σχημάτων και χρωμάτων. Η λειτουργία αυτή αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της προσωπικής τους έρευνας, καθώς περνούν από τη συνειδητή στην ασυνείδητη χρήση των τεχνικών. Η

δημιουργία ακόμη και όταν φαίνεται αυθόρμητη ή τυχαία δεν είναι ποτέ στιγμιαία, αλλά καρπός αδιάκοπης αναζήτησης. Είναι προφανές ότι η αποκλειστική προσήλωση στον αυτοσχεδιασμό δε συνεπάγεται οπωσδήποτε την κατάκτηση των μέσων, αλλά και η γνώση από μόνη της δεν αρκεί, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να ακυρώσει την αμεσότητα της δημιουργίας και να υποσκάψει τον αυθόρμητο χαρακτήρα της. Η δημιουργική χρήση των μέσων προϋποθέτει προσηλωμένη μελέτη στην τεχνική όσο και ελευθερία από αυτήν ώστε οι μορφοποιητικές λειτουργίες να καταστούν αβίαστες.

Παρότι μοιάζει αντιφατικό να επιχειρείται ένας σχεδιασμός για την αυτοσχεδιαστική λειτουργία, η εκπαιδευτική σύμβαση όχι απλώς δεν αναιρεί το χαρακτήρα της, αλλά μπορεί να την ενσωματώνει και να την αξιοποιεί. Η απουσία πλάνου εργασίας και συγκεκριμένης προσδοκίας για το τελικό αποτέλεσμα δεν ταυτίζεται με ένα χαοτικό πλαίσιο, ανεπηρέαστο από την ήδη αποκτημένη εμπειρία. Η γνώση αποτελεί την πρώτη ύλη που οδηγεί στην πραγματική απορία και ενεργοποιεί την ερευνητική διάθεση ενώ η απουσία της αποδυναμώνει τη διαδικασία αυτή, η οποία εμπερικλείει όλα τα ουσιώδη στοιχεία της καλλιτεχνικής πράξης. Με την ελεύθερη πρόσβαση των παιδιών στα υλικά, τη διάθεση χρόνου και την ενίσχυση της πρωταρχικής τους ανάγκης για εξερεύνηση και προσωπική δράση, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ανάδειξη της δημιουργικότητας που υφίσταται εξίσου στην αναζήτηση και την ανακάλυψη.

Η απουσία προσήλωσης σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα ενισχύει τη συμμετοχή, βοηθώντας να ξεπεραστούν αναστολές ή αντιστάσεις που ενδεχομένως προβάλλονται απέναντι σε κάποιο προκαθορισμένο θέμα. Κυρίως όμως προσφέρεται ένα μοναδικό εργαλείο για την έρευνα των εκφραστικών μέσων, καθώς καλλιεργεί την αντισυμβατικότητα στη χρήση τους και αποκαλύπτει με βιωματικό τρόπο μεθόδους που είναι αδύνατο να διδαχτούν διαφορετικά. Το ανεπιτήδευτο ύφος στο οποίο οδηγεί αυτός ο τρόπος εργασίας βοηθάει στην απελευθέρωση από την προσκόλληση στο ωραιοφανές, αλλά και από την αδιέξοδη εκείνη μορφή διδασκαλίας που προτάσσει την επαναληπτική εξάσκηση με σκοπό την κατάκτηση μιας προκαθορισμένης «τελειότητας» (Nachmanovitch, 2013: 83, 89). Τα εικαστικά αποτελέσματα είναι περισσότερο ενδιαφέροντα σε ένα πλαίσιο που βασίζεται σε μια πηγαία λειτουργία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκει δεσμούς που να συνδέουν οργανικά τη γνώση με την εμπειρία της ελεύθερης δράσης, βοηθώντας τα παιδιά να επανεξετάσουν έννοιες και πληροφορίες πού έχουν ήδη συναντήσει, αποκτώντας σταδιακά επίγνωση της διαδικασίας στην οποία εμπλέκονται.

Η δημιουργία εικαστικών σημειωματάριων (artists'notebooks), επίσης αποτελεί ιδιαίτερα αξιοποιήσιμη καλλιτεχνική πρακτική, προσφέροντας πρόσθετα κίνητρα καθημερινής

αναζήτησης, αλλά και τεκμήρια που αποτυπώνουν την πορεία της διδασκαλίας. Πρόκειται για τη διαδικασία καταγραφής οπτικών σημειώσεων που χρησιμοποιούν συστηματικά πολλοί καλλιτέχνες προκειμένου να καταχωρήσουν τις ιδέες τους, παραθέτοντας ταυτόχρονα κάθε είδους υλικό σε συνδυασμό με σύντομα σχόλια ή εντυπώσεις. Αν και η όλη διαδικασία αφορά πρωτίστως τους δημιουργούς, παρουσιάζει αυτόνομο εικαστικό ενδιαφέρον, στο βαθμό που αποκαλύπτει μια προσωπική διάσταση στις διαδρομές της σκέψης, της δημιουργικότητας και της έρευνάς τους. Οι σύγχρονοι εικαστικοί συχνά αντιμετωπίζουν τα notebooks ως έναν ανεπίσημο επαγγελματικό φάκελο, αποκαλυπτικό κυρίως ως προς τη θεματολογία και τα μέσα που χρησιμοποιούν, αλλά και τα προσεγγίζουν ως το κύριο εκφραστικό τους μέσο (artists' books). Αυτή η διπλή λειτουργία που μπορεί να έχουν τα εικαστικά σημειωματάρια ως εργαλεία έρευνας και ως ανεξάρτητα πολυτροπικά εικαστικά αντικείμενα, μπορεί να αξιοποιηθεί έχοντας το χαρακτήρα ακαθοδήγητης ενασχόλησης, η οποία παράλληλα προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για την πορεία των δραστηριοτήτων όσο και για το βαθμό και την ποιότητα της αυτόνομης λειτουργίας που υποκίνησαν.

Οι καταληκτικές παρουσιάσεις εξίσου μπορούν να αποτελέσουν κρίσιμο σημείο επαφής με τις καλλιτεχνικές πρακτικές. Συνήθως τέτοιου τύπου εκδηλώσεις αποκτούν επιφανειακό χαρακτήρα τυπικών επιδείξεων, εστιασμένων στα τελικά αποτελέσματα. Η προσπάθεια μετατροπής τους αποτελεί επιπλέον μέλημα, στο βαθμό που και η σύγχρονη καλλιτεχνική λειτουργία αποκλίνει εντελώς από μια τέτοια λογική. Ο προβληματισμός για την αναθεώρηση της σχέσης ανάμεσα στον καλλιτέχνη και το κοινό έχει οδηγήσει σε ευρηματικούς τρόπους συνολικής ενεργοποίησης των εκθεσιακών χώρων, που υποκινούν στην ουσία ένα διάλογο. Για την εκπαιδευτική παρέμβαση αυτός ο διάλογος θα πρέπει να θεωρηθεί όχι μόνο ως αφορμή για την επαφή με την ευρύτερη κοινότητα, αλλά και ως ευκαιρία για συνολικό απολογισμό που προσφέρει τη δυνατότητα σε όλους τους εμπλεκόμενους να αναστοχαστούν τα όσα διαδραματίστηκαν, αναλύοντας και κατανοώντας βαθύτερα το εγχείρημά τους.

Υποκινείται έτσι μια διαδικασία αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, μια τελική συνεκτίμηση σκοπών, μέσων και αποτελεσμάτων, συνδεδεμένη με όλα όσα αποκόμισαν τα παιδιά σε γνωστικό, αισθαντικό και μεθοδολογικό επίπεδο (Αρντουέν, 2000: 76, Brewer, 2008: 63, 65, Γκαγιώ, 2002: 179, 183). Στο πλαίσιο αυτό οι καταληκτικές παρουσιάσεις αποτελούν βάση για ανατροφοδότηση, αλλά και προέκταση της διδασκαλίας, προσφέροντας μια ορατή ανάμνηση της όλης πορείας με πολύτιμη διδακτική σημασία (Γκαγιώ, 2002: 180). Εδώ βρίσκεται και ο λόγος για τον οποίο ο χαρακτήρας τους οφείλει να είναι συμβατός με τη γενικότερη εκπαιδευτική ατμόσφαιρα. Η συνθήκη που επιτρέπει στην καλλιτεχνική πράξη να υπάρξει, προϋποθέτει ένα σχεδιασμό που δεν εστιάζει στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά

προσβλέπει στο σύνολο της διαδικασίας. Η ουσία της δεν αποδεικνύεται από το πλήθος ή την καλλιτεχνική αξία των έργων τα οποία εκτίθενται, αλλά βρίσκεται στην ποιότητα της συνολικής εμπειρίας. Μια τέτοια οπτική προϋποθέτει την αξιοποίηση της ολότητας του υλικού που δημιουργήθηκε ώστε να συμπεριληφθούν ακόμη και προσχέδια, μακέτες ή απόπειρες που παρέμειναν στο στάδιο του πειραματισμού, ώστε να καταστεί εφικτή μια ανασύσταση της εικαστικής διεργασίας από τη σύλληψη της αρχικής ιδέας μέχρι την πραγμάτωση. Επιδίωξη αποτελεί οι παρουσιάσεις αυτές να ενσωματωθούν δυναμικά στη διδακτική λειτουργία, αποτελώντας σημείο αναφοράς, αλλά και έναυσμα για συνέχιση της δημιουργικής προσπάθειας.

Συμπερασματικά

Η καλλιτεχνική αγωγή, ως ενίσχυση της ικανότητας δημιουργίας μορφών που ενσωματώνουν νοήματα, είναι ακριβώς εκείνη η οποία μπορεί να εντοπίσει αυτόν τον τρόπο με τον οποίο τα έργα τέχνης νοηματοδοτούν όψεις της σχέσης μας με τον κόσμο και επιδιώκουν να μεταβάλουν τη στάση μας απέναντι σ' αυτόν. Είναι αυτή η οποία μπορεί να αναπροσανατολίσει, δηλαδή, τη σκέψη αλλά και την εκπαιδευτική πρακτική προς την κατεύθυνση μιας αποκατάστασης της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως αξίας: ως ενός είδους, πλήρους νοήματος, ζώσας εμπειρίας, η οποία ενεργοποιεί τη φαντασία και το συναίσθημα και απαιτεί το στοχασμό. Και είναι υπ' αυτήν την έννοια που μπορεί να προσλάβει το χαρακτήρα μιας μετασχηματιστικής μαθησιακής διαδικασίας, στο βαθμό δηλαδή που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να κινητοποιούν ψυχικές και νοητικές δυνάμεις προς την κοινή κατεύθυνση της ενσάρκωσης νοημάτων, της πραγμάτωσης ιδεών μέσα σε εικαστικές μορφές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρντουέν, Ι. (2000). Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο. Αθήνα: Νεφέλη.

Brewer, T.M. (2008). *"Developing a Bundled Visual Arts Assessment Model"*. University of Illinois Press, 34, 63-74.

Costantino, T. (2007). «Articulating Aesthetic Understanding Through Art Making». International Journal of Education & the Arts, 8 (1). Retrieved 25 May 2010 from http://ijea.asu.edu/v8n1/.

Crook, H. (1991). How to improvise: An Approach to Practicing Improvisation. Rottenburg: Advance Music.

Γκαγιώ, Μπ.-Α. (2002). Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μιας διδακτικής – κριτικής. Αθήνα: Νεφέλη.

Chapman, L. (1993). Διδακτική της τέχνης- Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή. Αθήνα: Νεφέλη.

Eaton, M. & Moore, R. (2002). "Revival and relevance of aesthetic experience", The Journal of Aesthetic Education, τ. 36, σ. 9-23.

Epstein, A. & Τρίμη, Ε. (2005). Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά. Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Focillon, E. (1982). Η ζωή των μορφών. Αθήνα: Νεφέλη

Hepburn, R. (2006). "Freedom and Receptivity in Aesthetic Experience", Postgraduate Journal of Aesthetics, τ. 3, σ. 4-14.

Herrmann, R. (2005). "The Disconnect Between Theory and Practice in a Visual Culture Approach to Art Education". Art Education, 58 (6), 41-46. Retrieved 6 Mar. 2010 from <http://www.highbeam.com>.

Λάμνιας, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1999). «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης». Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 102 – 104.

Μερλώ - Ποντύ, Μ. (1991). Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα. Αθήνα: Νεφέλη.

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. Journal of Transformative Education, 1(1), 58-63.

Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). Η Μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nachmanovitch, S. (2013). Δημιουργικότητα στη ζωή και στην τέχνη. Η δύναμη του αυτοσχεδιασμού. Αθήνα: Αιώρα

Parsons, M. (2002). "Aesthetic experience and the construction of meanings", The Journal of Aesthetic Education, τ. 36.

Σάλλα-Δοκουμετζίδη, Τ. (1996). Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη. Αθήνα: Εξάντας.

Ο ρόλος της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων

Ευγενία Νικολάκη, *Διδάκτωρ, ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ*

Μαρία Κουτσούμπα, *Αναπλ. Καθηγήτρια, ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ*

Φωτεινή Βενετσάνου, *Επικ. Καθηγήτρια, ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ*

Γιώργος Λυκεσάς, *Επικ. Καθηγητής, ΤΕΦΑΑ ΑΠΘ*

Δέσποινα Σαββίδου, *Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, ΕΑΠ*

Περίληψη*: Η λειτουργία της επικοινωνίας αποτελεί βασικό στοιχείο διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού κάθε οργανισμού και έχει ιδιάζουσα σημασία για την ύπαρξη, την ανάπτυξη και την επιτυχία κάθε κοινωνικής οργάνωσης. Ειδικότερα, για τις σχολικές μονάδες, η ύπαρξη και λειτουργία μηχανισμών επικοινωνίας αποκτά ξεχωριστή βαρύτητα καθώς η φύση των εργασιών τους κατά κύριο λόγο θεμελιώνεται πάνω στην επικοινωνία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες ως βασικής προϋπόθεσης μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η εργασία μελετά τον ρόλο της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων και στον τρόπο με τον οποίο επιδρά ξεχωριστά στις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού, μαθητικού και οικογενειακού δυναμικού των μονάδων. Η εργασία στηρίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση μέσα από την οποία διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων αποτελεί ζωτικό στοιχείο για την αποδοτική λειτουργία του, δεδομένου ότι ενθαρρύνει τον διάλογο, υποστηρίζει την αλληλεπίδραση και βοηθάει στην αποφυγή λαθών, στον εντοπισμό λύσεων και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι η επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση του έργου της εκπαιδευτικής ηγεσίας, στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, στη βελτίωση της ποιότητας των διδακτικών προσεγγίσεων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η ανοικτή επικοινωνία και η αποτελεσματική ροή πληροφοριών στο χώρο των σχολικών μονάδων ενισχύουν τη συνοχή, τον συντονισμό και τον κοινό προσανατολισμό του ανθρώπινου δυναμικού και προάγουν κλίμα εμπιστοσύνης, κατανόησης και ομαδικής κουλτούρας. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα*

σημαντικό, δεδομένου ότι μια αποτελεσματική επικοινωνιακή κουλτούρα μπορεί να μετεξελιχθεί σε σημαντικό φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη των παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων του σημερινού σχολείου, συμβάλλοντας στην πραγμάτωση μετασχηματιστικών διαδικασιών μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: *επικοινωνία, σχολική μονάδα, ανάπτυξη, ανθρώπινο δυναμικό*

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ως θεσμός αποτελεί συλλογική κοινωνική οντότητα, με διάρκεια και σταθερότητα, μορφοποιημένη σε ένα σύστημα με ιδιαίτερη σύσταση και δομή (Chevallier, 1993). Ο προνομιακός χώρος δράσης και επέμβασής του προκύπτει από τον διευρυμένο υποχρεωτικό χαρακτήρα του και συνδέεται με τον σκοπό του, που είναι αφενός η γνωστική ανάπτυξη, η επαγγελματική μετεξέλιξη και κατά προέκταση η παραγωγική αξιοποίηση ενός κοινωνικού συνόλου, και αφετέρου η πολιτιστική αναβάθμιση που εμπεριέχει το στοιχείο των σχέσεων και των συγκρούσεων μεταξύ των δομών από τις οποίες πηγάζει η εξέλιξή του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Για την υλοποίηση του σκοπού διαθέτει νομικά (συνταγματικές επιταγές, νόμους, διατάγματα, εγκυκλίους), υλικά και ανθρώπινα μέσα (εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκπαιδευτικό προσωπικό).

Ως εκ τούτου, οι κοινωνικοί σχηματισμοί που έχουν σκοπό την παροχή εκπαίδευσης - εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικές μονάδες- έχουν κύρια χαρακτηριστικά τους την οργάνωση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών και την επιβολή τυπικών δομών συντονισμού και στηρίζονται στη δράση αλληλεπιδρώντων ατόμων (Davies, 1981). Η χρησιμότητα και η συμβολή του υλικού παράγοντα στην ανέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε καμία περίπτωση δεν παραγκωνίζεται. Ωστόσο, η αξία του ανθρώπινου στοιχείου είναι αναμφισβήτητη, γιατί σχετίζεται με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του ενδοταξικού κλίματος, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται στις υφιστάμενες παιδαγωγικές σχέσεις (Σταμάτης, 2005). Σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες και ερευνητικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών θεμάτων (Shapiro, 2004; Tanner, 2005), αποτελεί πλέον αδιάψευστη πραγματικότητα το γεγονός ότι πολλά από τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά και τα οποία διαταράσσουν καθοριστικά το σύνολο των παιδαγωγικών σχέσεων οφείλονται στην υποβάθμιση της ποιότητας της επικοινωνιακής διαδικασίας. Τι είναι όμως επικοινωνία και πώς αυτή επηρεάζει θετικά τις ευρύτερες ενδοσχολικές σχέσεις συντελώντας έτσι στην αναβάθμιση του παρεχόμενου έργου αγωγής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό, εργασιακό και μαθησιακό περιβάλλον;

Επικοινωνία: εννοιολογικός προσδιορισμός

Επικοινωνία είναι μια διεργασία αμφίδρομης ροής πληροφοριών μεταξύ δύο ατόμων, του αποστολέα και του αποδέκτη, η οποία δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας κατανόησης και διαμορφώνει τις ανθρώπινες σχέσεις. Η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον δύο ατόμων, τη μεταφορά του μηνύματος από το πρώτο στο δεύτερο και την κατανόηση του μηνύματος αυτού από τον τελευταίο. Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι επικοινωνία δεν είναι η απλή έκφραση ιδεών και απόψεων, αλλά η υλοποίηση αποκωδικοποίησης του διατυπωμένου μηνύματος από τον αποδέκτη (Κοντάκος & Σταμάτης, 2002; Σταμάτης, 2005). Η επικοινωνία είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων αλλά εξαρτάται κατά κύριο λόγο από εμάς τους ίδιους. Για να υπάρξει επικοινωνία ή έστω απόπειρα επικοινωνίας, πρέπει να υπάρχει πρώτα η βούληση μας, η επιθυμία μας να επικοινωνήσουμε. Μέσα σε αυτούς τους παράγοντες είναι και η ικανότητα των ατόμων που επικοινωνούν να επιδεικνύουν διαπροσωπική και ενδοπροσωπική ευαισθησία, διάθεση για συνεργασία, επιλεκτικότητα και οικονομία στη χρήση επικοινωνιακών μηνυμάτων (Αντωνοπούλου, 2012).

Επικοινωνία και εκπαίδευση. Μία Γενική Προσέγγιση

Η επικοινωνία αποτελεί συστατικό στοιχείο κάθε οργάνωσης και έχει ιδιάζουσα σημασία για την επίτευξη των στόχων κάθε κοινωνικού οργανισμού. Κι αυτό γιατί μέσω της επικοινωνίας ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια, τροποποιείται η συμπεριφορά των μελών και επηρεάζεται η απόδοσή τους. Για τις σχολικές μονάδες η ύπαρξη και η λειτουργία μηχανισμών επικοινωνίας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο γιατί η φύση των εργασιών τους και η διδακτική πράξη υλοποιούνται, κατά κύριο λόγο, μέσω λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας όσο και γιατί η δυνατότητα και η ικανότητα πραγμάτωσης του κοινού σκοπού τους απαιτεί τη συνεργασία των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, που είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς, απαιτούν περισσότερη πληροφόρηση για τη σχολική οργάνωση, τη λειτουργία και τη διδακτική μεθοδολογία.

Το σχολείο, ως θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας, είναι ένα σύστημα ανοικτό, γιατί υπάρχει και λειτουργεί μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο ρόλος της επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας. Η επικοινωνία μαζί με τη συνεργασία και την οργάνωση αποτελούν τους βασικούς παράγοντες δημιουργίας θετικού ενδοταξικού-σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001). Ωστόσο, τόσο η συνεργασία όσο και η οργάνωση για να θεωρηθούν επιτυχημένες και

αποτελεσματικές προϋποθέτουν την ύπαρξη διαύλων καλής επικοινωνίας. Π.χ. με την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων του σχολείου καθίσταται πιο αποτελεσματική η διοίκηση της εκπαίδευσης, γιατί από τη μια πλευρά επιτυγχάνεται η συλλογή πληροφοριών από τα στελέχη της εκπαίδευσης, που θα τις χρησιμοποιήσουν, ώστε να οδηγηθούν σε ορθή λήψη αποφάσεων, και από την άλλη γιατί ελαχιστοποιούνται οι παρανοήσεις και οι συγκρούσεις ανάμεσα στα διοικητικά όργανα της εκπαίδευσης και αναπτύσσονται καλές, αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της (Σαΐτης, 2007). Ωστόσο, παρά τη σπουδαιότητα που έχει η σωστή χρήση επικοινωνιακών τεχνικών για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, δίνεται λίγη προσοχή σε αυτή τόσο σε επίπεδο επιμόρφωσης των ηγετικών στελεχών εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο διοικητικής αλλά και εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η λειτουργία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί το υπόβαθρο και το έρεισμα πάνω στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και πραγματοποιείται η επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου. Ο βαθμός, όμως, της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας κάθε σχολικής μονάδας εξαρτάται κυρίως από τις γνώσεις και τις ικανότητες των διευθυντικών στελεχών που τους εξασφαλίζουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη, συνεπικουρούμενη ωστόσο και από τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών.

Επικοινωνία και εκπαιδευτικό προσωπικό

Η κατανόηση επομένως της επικοινωνίας, είναι ένα βασικό στοιχείο για τη μελέτη της εκπαιδευτικής διοίκησης, γιατί προσφέρει μια πρόσθετη διάσταση για τη θεώρηση και εξέταση του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος. Για να γίνει αντιληπτή η αξία της επικοινωνίας και ο τρόπος με τον οποίο αυτή επιδρά στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας, είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι προϊόν της ομαδικής εργασίας των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν. Με δεδομένο επομένως τη συγκρότηση ομάδας από το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι αναγκαίο να εστιάσουμε στην ετερογένεια που αυτή παρουσιάζει. Στην ύπαρξη δηλαδή διαφορετικών προσωπικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών ανάμεσα στα μέλη της, η οποία συντελεί και στη διαφορετικότητά τους (Jehn & Bezrukova, 2004). Διαφορετικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, διαθέσεις, στάσεις, πεποιθήσεις και δυνατότητες, αλλά και ηλικιακές διαφοροποιήσεις κατατίθενται από το εμπλεκόμενο

εκπαιδευτικό δυναμικό και συνθέτουν το πολυπαραγοντικό πάζλ σχηματισμού της ομάδας. Με τη χρήση των διαφόρων μορφών επικοινωνίας-λεκτικής και μη λεκτικής, τυπικής και άτυπης, εσωτερικής και εξωτερικής- παρέχεται αρχικά στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού η δυνατότητα παρουσίασης και γνωριμίας και στη συνέχεια η δυνατότητα διαμόρφωσης και μετασχηματισμού των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Μπιτσάνη, 2006).

Οι ανθρώπινες διαπροσωπικές σχέσεις ωστόσο, στον επαγγελματικό-εργασιακό χώρο είναι ιδιαίτερα δύσκολες και χρήζουν της προσοχής των ατόμων. Για τη δημιουργία συνεκτικών σχέσεων σε επαγγελματικό έστω επίπεδο δεδομένου ότι δεν είναι υποχρεωτική η κοινωνική επαφή κι εκτός χώρου εργασίας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας να χαρακτηρίζεται από ευγένεια, ειλικρίνεια, σεβασμό, προθυμία και κατανόηση. Η κρυψίνοια και η καχυποψία, καθώς και η αγένεια είναι συμπεριφορές που δύναται να οδηγήσουν στη διαμόρφωση και εδραίωση μη ομαλών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η απρόσωπη π.χ. αδιάφορη και ψυχρή υποδοχή ενός καινούργιου εκπαιδευτικού από ορισμένα μέλη του συλλόγου διδασκόντων είναι πιθανό να επηρεάσει με τρόπο ανορθόδοξο την ενσωμάτωση του στην ομάδα.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής διαδικασίας να λαμβάνεται υπόψη και η ***αμοιβαιότητα*** των συμπεριφορών που εκδηλώνονται ανάμεσα στους ανθρώπους (Γαβαλάς, 2014). Μία συμπεριφορά δηλαδή, πέρα από τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει σε ένα άτομο επηρεάζει και την εκδήλωση συμπεριφοράς αυτού του ατόμου, ως εκδήλωση αντίδρασης όπως π.χ. την υιοθέτηση μίας αρνητικής και αποστασιοποιημένης συμπεριφοράς από τον καινούργιο εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια όπως λέγεται στην επιστήμη της επικοινωνίας, η συμπεριφορά προκαλεί συμπεριφορά (Κόκκος, 1998). Αντίθετα, με το παραπάνω παράδειγμα, η εμπλοκή σε μικρές συζητήσεις και κοινωνικούς χαιρετισμούς και η αναγνώριση της σημασίας τους όπως για παράδειγμα η απλή έκφραση μίας καλημέρας στους συναδέλφους, καθώς και η εκδήλωση κοινωνικών συμπεριφορών, όπως η ευγένεια και υποστήριξη σε προσωπικά ζητήματα, μπορεί να συνεισφέρει θετικά στη δυναμική μιας ομάδας και να επηρεάσει ουσιαστικά την ομαδική εργασία και τη συνεργασία των μελών της (Forsyth, 1999).

Η ευκολία, η διαύγεια και η καταλληλότητα της επικοινωνίας μέσα μία ομάδα ισχυροποιεί τη συνοχή της, επικαιροποιεί την κοινή της ταυτότητα, ενισχύει την αλληλεπίδραση των μελών της και διευκολύνει την αντίληψη της δομής και της ιεραρχία της (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2011). Η σωστή έκφραση, η εξειδίκευση, η ευκρίνεια και η πληρότητα των μηνυμάτων είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που σε συνδυασμό με το πλαίσιο που αυτά

διαμηνύονται, την επιβεβαίωση παραλαβής, την αξιολόγηση των αντιδράσεων του λήπτη, την επαναξιολόγηση και την βελτίωση τους, μπορεί να καταστήσουν εφικτή την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού δυναμικού και να συμβάλουν στην αποσαφήνιση των παρανοήσεων (Μπιτσάνη, 2006). Κατά τη διάρκεια διαπραγμάτευσης ενός εκπαιδευτικού θέματος π.χ. η μη ενεργή συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού που μπορεί να εκληφθεί από τους υπόλοιπους ως αδιαφορία ή υποτίμηση μπορεί να οφείλεται στην κούραση που αυτός βιώνει από την αντιμετώπιση σοβαρών οικογενειακών προβλημάτων. Επομένως, σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητα των αντιδράσεων, η σημασία των συναισθημάτων και οι καταστασιακές συνθήκες. Διαφορετικά π.χ. αντιδρά ένας εκπαιδευτικός αν του ασκείται κριτική κατ' ιδίαν ή ενώπιον τρίτων, ενώ κανένας διευθυντής δεν θα ακούσει πραγματικά τον υφιστάμενό του όταν όντας καθυστερημένος, τρέχει να προλάβει μία σύσκεψη.

Η διαδικασία της επικοινωνίας γίνεται ιδιαίτερα περίπλοκη και πολυσύνθετη δεδομένου ότι τα άτομα έχουν τις δικές τους πολιτιστικές νόρμες, παρακινούνται με διαφορετικό τρόπο και διαθέτουν το δικό τους ξεχωριστό σύστημα αντιλήψεων με βάση το οποίο αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα (Loosemore & Muslamani, 1999). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική ροή των πληροφοριών απαιτεί τη μεγαλύτερη δέσμευση των εμπλεκόμενων να εργαστούν από κοινού για την επίτευξη των στόχων και προϋποθέτει την ύπαρξη σωστών και υποστηρικτικών δομών για αποτελεσματική επικοινωνία (Welch & Mary, 2000). Με άλλα λόγια, αν δε διατηρούμε κάποια απόσταση από το σύστημα των αντιλήψεων μας και δεν εξομαλύνουμε τις διαφορές, δυσκολευόμαστε να προσλάβουμε τα μηνύματα και δεν είμαστε ανοιχτοί στην επικοινωνία. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται π.χ. πολλές φορές έντονα σε συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων κατά τη διάρκεια των οποίων η εμμονή και η δέσμευση στις υποκειμενικές ερμηνείες των εκπαιδευτικών αποτελεί τη συνήθη αφορμή των παρεξηγήσεων και της ασυνεννοησίας. Στις περισσότερες των περιπτώσεων οι δυσκολίες κατά τη λήψη των αποφάσεων, οι δυσλειτουργίες και οι συγκρούσεις έχουν τις ρίζες τους στην έλλειψη σωστής και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στην αδυναμία παράδοσης του σωστού μηνύματος στον κατάλληλο χρόνο και στον κατάλληλο τόπο μεταξύ του αποστολέα και του λήπτη. Αν στα μέλη ενός συλλόγου διδασκόντων υπάρχει η σωστή διακίνηση πληροφοριών, η προσφορά γνώσης και στήριξης, η κατανόηση των ρόλων και των δυσκολιών τους και γίνεται από τους εκπαιδευτικούς χρήση μίας σειράς δεξιοτήτων επικοινωνίας όπως της ενεργητικής, της ανοικτής και της αντανακλαστικής ακρόασης, τότε υπάρχει και η δυνατότητα εντοπισμού των εμποδίων στη συνεργατική επίλυση προβλημάτων και εφαρμογής των κατάλληλων διορθωτικών ενεργειών.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί, ότι η διαφορετικότητα των απόψεων και οι συγκρούσεις σε εργασιακό επίπεδο δεν είναι πάντα καταστροφικές. Μπορούν να συνεισφέρουν π.χ. στη δημιουργία ιδεών, στην πρόκληση και στην αμφισβήτηση παρωχημένων και αναποτελεσματικών πρακτικών και λειτουργιών, καθώς και στην κριτική αντιμετώπιση των εναλλακτικών απόψεων, πριν ληφθούν αποφάσεις, γεγονός που αποτρέπει τις επιπτώσεις της αβίαστης κι άκριτης συναίνεσης με τις απόψεις των υπολοίπων μελών. Εκείνο που είναι συνήθως καταστροφικό για μια ομάδα είναι οι συγκρούσεις σε διαπροσωπικό επίπεδο (Cohen & Bailey, 1997).

Σύμφωνα με ερευνητές η αποτελεσματική επικοινωνία είναι απαραίτητη για το σχηματισμό συνεκτικών και αποτελεσματικών ομάδων (Mc Kinney, Barker, Smith & Davis, 2004). Επιπρόσθετα, από μόνες τους οι τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες των μελών μίας ομάδας δεν είναι αρκετές για να οδηγήσουν σε υψηλή απόδοση, χωρίς τη συνδρομή της επικοινωνίας και του συντονισμού (Helmreich & Merritt, 2000). Στην πραγματικότητα, αυτό που δείχνει την ύπαρξη συντονισμού είναι η σωστή επικοινωνία. Ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που έχει ένα καλά καθορισμένο κανάλι επικοινωνίας, εννοώντας ότι τα μέλη του είναι ανοιχτά στο να δίνουν και να παίρνουν πληροφορίες, δηλώνουν ξεκάθαρα την ανάγκη για βοήθεια, αξιοποιούν θετικά την κριτική στον μετασχηματισμό των δράσεων τους και επιδεικνύουν υποστηρικτικές συμπεριφορές, ενισχύουν τη συνεργασία και το συντονισμό της ομάδας, άρα και την απόδοσή της. Αυτή η ολοκλήρωση των γνώσεων και ο συντονισμός των συμπεριφορών είναι που φέρνει την επιτυχία και προέρχεται από την αλληλεξάρτηση των μελών (Finkel et al., 2006).

Ωστόσο, οφείλεται να επισημανθεί πως την κύρια ευθύνη για την επιτυχή οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού δυναμικού, με τις πρακτικές που εφαρμόζει έχοντας ένα καλά καθορισμένο κανάλι επικοινωνίας, την έχει η διεύθυνση της σχολικής μονάδας, αλλά και το ίδιο το δυναμικό έχει τη δική του ευθύνη να εκμεταλλευτεί σωστά αυτές τις πρακτικές και τους πόρους που του διατίθεται. Είναι αποδεδειγμένο πως μια συμμετοχική διοίκηση, στην οποία τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ενθαρρύνονται να επικοινωνούν ανοιχτά, συμμετέχουν ενεργά στις αποφάσεις και οι διευθυντές προσφέρουν ενεργή καθοδήγηση και υποστήριξη, υποθάλπει και μια κουλτούρα ομαδικής απόδοσης ενισχύοντας τις ικανότητες και τις δυνατότητες μιας ομάδας (Schaubroeck, Lam & Cha, 2007). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαιτέρα σημαντικό αν αναλογιστεί κανείς ότι μια κουλτούρα που ευνοεί τη συνεργατικότητα μπορεί να μετεξελιχθεί σε σημαντικό φορέα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το σχολείο είναι κατά εξοχήν ένας χώρος, στον οποίο οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε μία συνεχή ροή επικοινωνίας. Τα πρόσωπα αλληλεπιδρούν συνεχώς και οι ρόλοι που

διαδραματίζονται είναι πολλοί και μπορεί να μεταλλάσσονται. Η επικοινωνία δεν είναι στατική και απαιτεί συνειδητότητα και ενάργεια. Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό δυναμικό θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες επικοινωνίας και να προσπαθεί να τις βελτιώνει συνεχώς στην προσπάθεια επιτέλεσης των διδακτικών του καθηκόντων χωρίς ιδιαίτερα εμπόδια (Gordon & Burch, 2002). Μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας διευκολύνεται η εκδήλωση σωστών συμπεριφορών και υποστηρίζεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μέσω της συνεργατικής κουλτούρας, δημιουργείται μια συλλογική επαγγελματική εμπιστοσύνη, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν πιο συλλογικά και να συνεργάζονται με τρόπο που η μεταξύ τους συνεργασία να δημιουργεί πηγές ανατροφοδότησης και συλλογισμού της πρακτικής τους, σχεδιασμού και αξιολόγησης διδακτικών υλικών και κοινού προγραμματισμού (Harris, 2002). Μέσα από τη συνεργασία τους, αποκτούν τις απαραίτητες οργανωτικές δεξιότητες και πόρους για να εφαρμόσουν καινοτομίες, οι οποίες, σε αντίθετη περίπτωση, θα εξαντλούσαν την ενέργεια, τη δεξιότητα και τους πόρους ενός μόνο εκπαιδευτικού (Inger, 1993).

Επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών

Η επικοινωνία στο χώρο της εκπαίδευσης όμως, περιλαμβάνει και την αμοιβαία ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η επικοινωνιακή ικανότητα αυξάνει όσο αυξάνει το ενδιαφέρον για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους μαθητές περισσότερο από κάθε άλλο ενήλικα, γι' αυτό και η προσπάθεια για ποιοτική συζήτηση μέσα από ένα μοντέλο διδασκαλίας που δίνει νόημα στη ζωή τους και χαρακτηρίζεται ως αυθεντικό έχει πολύ μεγάλη σημασία (Γκούσια-Ρίζου, 2006). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν επίσης ως παράγοντες κοινωνικοποίησης, αναμένεται ότι οι διαφορές των αντιλήψεών τους σχετικά με την επικοινωνία μέσα στην τάξη θα επηρεάσει την κοινωνική και επικοινωνιακή ανάπτυξη των παιδιών (Applegate,1980).

Η καλή επικοινωνία είναι ένα σημαντικό κεφάλαιο στη σχέση μεταξύ καθηγητών και μαθητών καθώς εξασφαλίζονται καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις, αποφεύγονται συγκρούσεις, βελτιώνεται η απόδοση των μαθητών και ελέγχονται καλύτερα τα συναισθήματα. Κατά τη διεργασία της επικοινωνίας το περιεχόμενο των μηνυμάτων αποτελείται από σκέψεις και συναισθήματα. Οι σχέσεις που διακρίνονται για το «ζεστό» ανθρώπινο χαρακτήρα, την απουσία διαπληκτισμών και την ανοιχτή επικοινωνία έχουν ανταπόκριση και θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Γκούσια-Ρίζου, 2006). Καμία διδακτική μέθοδος ή πρόγραμμα δεν πετυχαίνει αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι προσιτός και

επικοινωνιακός με τους μαθητές του, αναγνωρίζοντας εντούτοις και τον ρόλο που διαδραματίζουν τα εμπόδια στην επικοινωνία όπως είναι τα φυσικά, η απόσταση, ο θόρυβος αλλά και τα εμπόδια που εμφανίζονται σε σημασιολογικό επίπεδο και σε επίπεδα κουλτούρας (Μπιτσάνη, 2006).

Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά με τους μαθητές και αυτές οι συμπεριφορές συμβάλλουν σημαντικά στη μάθηση (Gorham, 1988). Όσον αφορά τη λεκτική επικοινωνία από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, η χρήση π.χ. του χιούμορ, του επαίνου στις δράσεις των μαθητών και η προθυμία να εμπλέκονται σε συζητήσεις με τους μαθητές πριν, μετά ή εκτός της τάξης, λειτουργούν θετικά. Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί προσωπικά παραδείγματα, που μιλά για τις εμπειρίες του, που ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν, που κάνει ερωτήσεις που ζητά απόψεις των μαθητών για διάφορα θέματα αλλά και θέματα που έχουν σχέση με τις εργασίες των μαθητών επιτυγχάνει καλή επικοινωνία και αξιόλογα μαθησιακά αποτελέσματα (Gorham, 1988). Δεδομένα στη διδακτική της επικοινωνίας επιβεβαιώνουν τη θετική σχέση μεταξύ δασκάλου ακόμα και με μη λεκτική επικοινωνία. Το χαμόγελο, π.χ., η φωνητική εκφραστικότητα, η κίνηση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και η χαλαρή στάση του σώματος είναι μεταβλητές μιας διαδικασίας που οδηγεί σε αυξημένη γνωστική και συναισθηματική μάθηση (Rodriguez, Plax & Kearney, 1996). Το πρόβλημα ωστόσο στη μη λεκτική επικοινωνία είναι ότι επειδή σημαντικά μηνύματα μεταφέρονται με τη στάση του σώματος, την οπτική επαφή, τις έκφραση του προσώπου και τις χειρονομίες, πολλές φορές ερμηνεύονται διαφορετικά. Για παράδειγμα, ένα χαμόγελο μπορεί να ερμηνευτεί ως ένδειξη ευχαρίστησης αλλά μπορεί να ερμηνευτεί και ως σαρκασμός (Γκούσια - Ρίζου, 2006).

Ταυτόχρονα, όμως στο χώρο της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται μία ακόμα σημαντική διάσταση από την ανάπτυξη της επικοινωνιακής και συνεργατικής διαδικασίας ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού και από την ωφέλεια που απορρέεται από αυτήν. Το εκπαιδευτικό δυναμικό μπορεί να λειτουργεί ως αθόρυβο πρότυπο επικοινωνίας για τους μαθητές, οι οποίοι βλέποντάς τους εκπαιδευτικούς να επικοινωνούν, να συνδιαλέγονται και να συνεργάζονται με συναδέλφους αρχίζουν υποσυνείδητα να αντιλαμβάνονται την αξία της επικοινωνίας, να αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεργασία και να δρουν ανάλογα. Από μικρή ηλικία μαθαίνουν, ήδη, να λειτουργούν μέσα σε συνεργατικές κοινότητες, να ενώνουν δυνάμεις με συμμαθητές τους, να στοχεύουν σε ένα καλύτερο συλλογικό αποτέλεσμα, να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων. Αρχίζουν, σταδιακά, να αντιλαμβάνονται ότι οι διαφορές και οι προκλήσεις που υπάρχουν σε μια ομάδα μπορεί να λειτουργήσουν ως ευκαιρίες για επέκταση της μάθησης και της κατανόησής τους (O'Keefe, 2005).

Επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας

Η επικοινωνιακή συμπεριφορά ωστόσο, για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων στην εκπαίδευση περιλαμβάνει και την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς των μαθητών καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή πραγματοποιείται. Η συμμετοχή και η εμπλοκή των γονέων στο σχολικό «γίγνεσθαι» μπορεί να αποτελεί παράγοντα θετικής επίδρασης στη δημιουργία και διατήρηση αποτελεσματικού επικοινωνιακού συστήματος σε μία σχολική μονάδα και να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων. Η μάθηση και ανάπτυξη είναι ένα καθαρά κοινωνικό φαινόμενο, γι' αυτό και η επίτευξή τους απαιτεί την κοινωνική μεταβίβαση, αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων υποκειμένων (Lave & Wenger, 2005). Είναι όμως σημαντικό να επισημανθεί, ότι η γονεϊκή εμπλοκή αφορά τη συμπεριφορά του γονέα, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες του σχετικά με την εκπαίδευση και το μέλλον του παιδιού του και δεν σχετίζεται απαραίτητα με τη στάση που τηρεί το σχολείο (Κιρκιγιάννη, 2008). Για το λόγο αυτό η ανάπτυξη επικοινωνιακών διαύλων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια θα πρέπει να έχει συγκεκριμένο σκοπό, να χαρακτηρίζεται από σεβασμό, ευγένεια και ενδιαφέρον και να είναι ανοικτή με σαφή ωστόσο οριοθέτηση. Η ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας συμβάλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, δεδομένου ότι υπάρχει αμφίδρομη ενημέρωση και ανταλλαγή πληροφοριών που βοηθά στη διαμόρφωση κοινών στόχων, στην αποφυγή παρανοήσεων και στην ενίσχυση της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά προβλήματα όπως π.χ. η δυσκολία προσαρμογής, η παραβατικότητα και η αποφυγή σχολικής διαρροής. Ταυτόχρονα, η εποικοδομητική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και της συμπεριφοράς των μαθητών, στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων τους, στην ενίσχυση των προσπαθειών και των προσδοκιών τους και στην ενδυνάμωση των στάσεων τους απέναντι στο σχολείο.

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του παιδιού όταν χαρακτηρίζεται από την κατάλληλη ένταση και ποιότητα, τη διακριτική παρέμβαση και την έλλειψη υπερβολής. Η οικογένεια και το σχολείο χρειάζεται να λειτουργούν συμπληρωματικά και όχι συμμετρικά, να επικοινωνούν αμφίδρομα και σε σταθερή βάση, να χρησιμοποιούν κοινή γλώσσα, να έχουν κοινό προσανατολισμό και να μεταφέρουν κοινά μηνύματα στα παιδιά (Christenson & Sheridan, 2001).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, από το παραπάνω πλαίσιο αναφοράς διαπιστώνεται ότι η επικοινωνία αποτελεί μια εξαιρετικά πολυπαραγοντική διεργασία που καθορίζει το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που οι άνθρωποι αναπτύσσουν μεταξύ τους. Η διαμόρφωση και η ύπαρξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών συστημάτων στο χώρο των σχολικών μονάδων θα πρέπει να προσεγγίζεται πολυπρισματικά και να στηρίζεται στις σχέσεις αλληλεξάρτησης, αλληλεπίδρασης, αλληλοϋποστήριξης και αλληλοκατανόησης που αναπτύσσονται ανάμεσα στο τρίπτυχο εκπαιδευτικοί-μαθητές-οικογένεια. Η αμοιβαία και γνήσια επικοινωνία βασίζεται στην ειλικρίνεια, την κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό, την ευαισθησία και την εμπιστοσύνη. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τη θέληση για συμμετοχή και προσφορά, τη δραστηριοποίηση και ενεργητικότητα από όλες τις πλευρές, είναι δυνατόν να εξασφαλίσουν ένα θετικό και εποικοδομητικό σύστημα επικοινωνίας στο σχολείο, κατάλληλο να προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις και τη συνεργασία. Η αποτελεσματική επικοινωνία στο χώρο του σχολείου μεταξύ όλων όσοι μετέχουν της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί στοιχείο απαραίτητο για την αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας, δεδομένου ότι ενθαρρύνει τον διάλογο, βοηθάει στον εντοπισμό λύσεων, στην αποφυγή λαθών και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Η επιδίωξη εξάλλου μίας αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα από ουσιαστικό διάλογο και ανταλλαγή σκέψεων και η δημιουργία κοινού προσανατολισμού αποτελεί το θεμέλιο της συνεργατικής κουλτούρας που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη στων στόχων της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνοπούλου, Α. (2012). *Ανάπτυξη επικοινωνίας στο σχολικό* περιβάλλον: *Δεξιότητες ομιλητή & ακροατή στη σχολική τάξη. [πανεπιστημιακές σημειώσεις]*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2011-2012. Αθήνα.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990). Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Εξάντας.

Applegate, J.L. (1980). Adaptive communication in educational contexts: A study of teachers' communicative strategies. *Communication Education, 29* (2), 158-170.

Γαβαλάς, Α. (2013). *Απόδοση Ομάδων Εργασίας: η επίδραση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.oksrc.gr/images/topics/e-books/Apodosi_Omadwn_Ergasias_ebook.pdf (30-1-2014).*

Γκούσια- Ρίζου, Μ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα: Πώς να Αντιμετωπίσετε με Επιτυχία τις Δυσκολίες στην Τάξη*. Αθήνα: Λιβάνη.

Chevallier, J. (1993). Διοικητική Επιστήμη (μτφρ. Ανδρουλάκης,Β., Σουλάνδρου, Β., επιμ. Σπανού Κ.) Αθήνα-Κομοτηνή:Σάκκουλα.

Cohen, S.G., & Bailey, D.E. (1997). What Makes Teams Work: Group Effectiveness Research from the Shop Floor to the Executive Suite. *Journal of Management, 23*, (3), 239-290.

Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.

Davies, B. (1981). Schools as organizations and the organization of schooling. Educational Analysis, 3, 47-67.

Finkel, E.J., Campbell, W.K., Brunell, A.B, Dalton, A.N., Scarbeck, S.J., & Chartrand, T.L. (2006). High-maintenance interaction: inefficient social coordination impairs self-regulation. *Journal of Personality and social Psychology, 91*, (3), 456-475.

Forsyth, D. R. (1999). *Group Dynamics, (*3rd Ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education, 37*(1), 40-53.

Gordon, T., & Burch, N. (2002). What every teacher should know. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://ww.nospank.net/wetsk.pdf (12-12-2013).

Harris, A. (2002). *School improvement. What' s in it for schools?* New York: Routhledge Falmer.

Helmreich, R.L., & Merritt, A.C. (2000). Safety and error management: the role of crew resource management. In B.J. Hayward & A.R. Lowe (Eds.), *Aviation Resource Management* (pp. 107-119). Aldershot, UK: Ashga.

Jehn, K.A.,& Bezrukova, K. (2004). A field study of group diversity, workgroup context, and performance. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 703-729.

Inger, M. (1993). *Teacher Collaboration in Secondary Schools*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://vocserve.berkeley.edu/centerfocus/CF2.html (24.1.2014).

Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). *Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και ο ρόλος του διευθυντή: εμπειρική μελέτη σε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κυκλάδων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.

Κοντάκος, Α., & Σταμάτης, Π. (2002). Αρχές μιας επικοινωνιακής υγιεινής στο νηπιαγωγείο. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα και Φ. Καλαβάσης (επιμ.), *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή*

και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, τ. Γ': *Αποκλίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Ατραπός.

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων* (Τόμος Β΄, σελ.59-62). Πάτρα: ΕΑΠ.

Lave, J., & Wenger, E. (2005). (μετ. Ε. Γεωργιάδη) *Κοινωνικές όψεις της μάθησης - Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή.* Αθήνα: Σαββάλας

Loosemore, M., & Muslamani, Al. H.S. (1999). Construction project management in the Persian Gulf: inter-cultural communication. *International Journal of Project Management 17*, (2) 95-100.

Μπιτσάνη, Ε. (2006).*Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων. Ζητήματα και σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεωρία της οργανωσιακής και διοικητικής συμπεριφοράς.* Αθήνα: Διόνικος.

Mc Kinney E. Jr., Barker J., Smith D., & Davis K. (2004). The Role of communication values in swift starting action team. *Information and Management.* 41 (8)1043-1056.

O'Keefe, C. (2005). *The importance of team teaching / collaboration among extra –classroom teachers*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:http://www.serendip.brynmawr.edu/sci_edu/edtech04/expanding/ed225s05/okeefe.html (18-1-2014).

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα? Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαΐτης, Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη,* Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Σταμάτης, Π. Ι. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση.* Αθήνα: Ατραπός.

Rodriguez, J.I., Plax, T.G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central causal mediator. *Communication Education, 45*(4), 293-305.

Schaubroeck, J., Lam, S.S.K., & Cha, S.E. (2007). Embracing transformational leadership: team values and the impact of leader behavior on team performance. *Journal of Applied Psychology, 92*, (4), 1020-1030.

Schermerhorn, J.R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2011). *Organizational Behavior (11th Ed.).* New York: Wiley.

Shapiro, D. (2004). *Conflict and communication. A guide through the labyrinth of conflict management.* N.Y: IDEA Press Books.

Tanner, D.C. (2005). *Case studies in communication sciences and disorders*. USA: Allyn & Bacon.

Welch M., & Jackson M. (2007). Rethinking internal communication: a stakeholder approach. *Corporate communications: An International Journal 12,* (2) 177-199.

Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

Δρ Σοφία Παπαδημητρίου, *Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων.*

Περίληψη: *Η σπουδαιότητα των Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων (ΑΕΠ) είναι μεγάλη, δεδομένου ότι εστιάζουν στην παραγωγή, αδειοδότηση, χρήση, επαναχρησιμοποίηση μαθησιακών πηγών και στην προσβασιμότητά τους από εκδόσεις ανοιχτής πρόσβασης, ως δημόσια αγαθά. Οι ΑΕΠ οικοδομούν πάνω στο κοινό «διανοητικό κεφάλαιο», περιορίζοντας την άσκοπη επανάληψη παρόμοιων προσπαθειών και στη συνεργασία, η οποία βελτιώνει την ποιότητα. Αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις που προκύπτουν για το άλμα από τους ΑΕΠ προς την ανοιχτή εκπαίδευση, η εργασία εστιάζει στις παιδαγωγικές μεθόδους αξιοποίησής τους, στη σημασία της υποστήριξης των διδασκόντων στην παραγωγή και χρήση των πόρων, καθώς και στις πρωτοβουλίες ανάπτυξης αποθετηρίων ΑΕΠ. Ακόμη παραθέτει πρωταρχικά στοιχεία ερευνών για την αξιοποίηση τους και τη συμβολή τους στη δραστική μείωση του κόστους του υλικού των προγραμμάτων σπουδών, κάνοντας τις ανώτατες σπουδές πιο προσιτές για εκατομμύρια φοιτητών. Η μετασχηματιστική δυναμική των ΑΕΠ κατευθύνεται προς το «άνοιγμα» της εκπαίδευσης πέρα από τις παραδοσιακές μορφές και όρια με νέους τρόπους μάθησης που χαρακτηρίζονται από την εξατομίκευση, τη χρήση ψηφιακών μέσων, τη συνεργασία, την εφαρμογή πρακτικών «από τη βάση προς την κορυφή», στο πλαίσιο των οποίων τόσο οι διδάσκοντες όσο και οι εκπαιδευόμενοι είναι συν-δημιουργοί μαθησιακού περιεχομένου.*

Λέξεις-κλειδιά: *Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι, Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές, αδειοδότηση, επαναχρησιμοποίηση, ανοιχτή εκπαίδευση, Creative Commons*

Παιδαγωγική & Τεχνολογία: ένας συνεχής χορός

Πολλοί διδάσκοντες είναι υπερήφανοι όταν αναφέρουν ότι ο διδακτικός ή μαθησιακός σχεδιασμός που εφαρμόζουν, στηρίζεται σε κάποια συγκεκριμένη Παιδαγωγική θεωρία ή κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση της Τεχνολογίας. Ωστόσο, σύμφωνα με τον McLuhan (1964) «οι τεχνολογίες επηρεάζουν και καθορίζουν τη χρήση». Σε μια προσπάθεια να καθοριστεί μια μέση λύση μεταξύ της τεχνολογικής ή παιδαγωγικής αιτιοκρατίας

(*determinism*), ο Anderson, (2009) έχει υποστηρίξει ότι «οι δύο προσεγγίσεις διαπλέκονται σε ένα συνεχή χορό: η Τεχνολογία καθορίζει το ρυθμό και δημιουργεί τη μουσική, ενώ η Παιδαγωγική καθορίζει τις κινήσεις». Συνεπώς, με τη συνεχή εξέλιξη της Τεχνολογίας, νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αναδύονται και φιλοδοξούν να στοχεύσουν στο ευρύ φάσμα των μαθησιακών αναγκών των μαθητών και φοιτητών του 21ου αιώνα. Στην προσέγγιση των Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων η Τεχνολογία παρέχει τη θεμελιακή υποδομή, πάνω στην οποία η Παιδαγωγική αναπτύσσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τις συνθήκες εξατομικευμένης ή συνεργατικής μάθησης.

Το πλήθος των φοιτητών στα πανεπιστήμια για το έτος 2025 προβλέπεται να ανέβει κατά 98.000.000 από το τρέχον πλήθος των 165.000.000. Η αύξηση αυτή δεν προβλέπεται να συνοδεύεται από αντίστοιχες αυξήσεις στο ανθρώπινο δυναμικό και στους οικονομικούς πόρους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πολλά ιδρύματα ενσωματώνουν Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διαχείριση και στα εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε να έχουν μικρότερο κόστος σπουδών. Η εκπαιδευτική τεχνολογία των ΑΕΠ έχει τη δυναμική να ελαττώσει δραστικά το κόστος των διδακτικών βιβλίων των προγραμμάτων σπουδών, κάνοντας τις ανώτατες σπουδές πιο προσιτές για εκατομμύρια φοιτητών και παρουσιάζοντας μια στρατηγική ευκαιρία να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Έννοια και δυναμική

Προσεγγίζοντας την έννοια

Οι *Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι* και οι *Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές* χρησιμοποιούνται και συζητούνται ευρέως στις ακαδημαϊκές και ερευνητικές κοινότητες. Ο πιο δημοφιλής ορισμός από την UNESCO (2002 σ. 24), θεωρεί ότι *Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι* είναι «*Η ανοιχτή παροχή εκπαιδευτικών πόρων η οποία επιτυγχάνεται μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, για τη διαβούλευση, χρήση και προσαρμογή από μια κοινότητα χρηστών για μη εμπορικούς σκοπούς*». Η έννοια των ΑΕΠ περιγράφει οποιουσδήποτε πόρους είναι «ανοιχτοί για χρήση από τους διδάσκοντες και φοιτητές, χωρίς την ανάγκη να καταβάλουν δικαιώματα ή τέλη αδείας, συμπεριλαμβανομένων των χαρτών, προγραμμάτων σπουδών, διδακτικών βιβλίων, βίντεο ροής (*streaming video*), εφαρμογών πολυμέσων, podcasts, και οποιωνδήποτε άλλων υλικών έχουν σχεδιαστεί για χρήση στη διδασκαλία και μάθηση». Οριοθετώντας την έννοια με την *UNESCO Paris OER Declaration* (2012), οι

«*Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι*» (ΑΕΠ) - *Open Educational Resources* (OER) αποτελούν μια κατηγορία μαθησιακών πηγών,

- κυρίως σε ψηφιακή αλλά και έντυπη μορφή
- που προσφέρεται ελεύθερα, ανοικτά και νόμιμα (*public domain, open license, no-cost access*)
- για χρήση, επαναχρησιμοποίηση ή προσαρμογή χωρίς ή με μικρούς περιορισμούς
- με σκοπό τη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα.

Οι ΑΕΠ διατίθενται ελεύθερα με ανοιχτές άδειες, οι οποίες διευκολύνουν τη χρήση, αναθεώρηση, μετάφραση, βελτίωση και διαμοίραση. Οι κυβερνήσεις και τα πανεπιστήμια πρέπει να θεωρούν την ανοιχτή εκπαίδευση ως θέμα υψηλής προτεραιότητας. Απαιτείται κατάλληλη επιμόρφωση στη χρήση και εφαρμογή ΑΕΠ με συνεχή επικαιροποίηση, η οποία θα θέσει τα θεμέλια στη χρήση των ΑΕΠ. Εστιάζοντας στις πολιτικές για το πολυδιάστατο θέμα των ΑΕΠ, η *UNESCO* (2012) προτείνει:

- Ενίσχυση της ανάπτυξης στρατηγικών και πολιτικών για την παραγωγή και χρήση.
- Διευκόλυνση της εύρεσης, προσπέλασης και διαμοίρασης εκπαιδευτικών πηγών.
- Ενθάρρυνση των διδασκόντων και φοιτητών να συμμετέχουν στο κίνημα της ανοιχτής εκπαίδευσης. Η παραγωγή και χρήση ΑΕΠ πρέπει να θεωρείται ένα αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και να υποστηρίζεται καταλλήλως.
- Προώθηση και κατανόηση της χρήσης των πλαισίων των ανοιχτών αδειών.

Οι ανοιχτές άδειες και η ανάδυση των ΑΕΠ

Σχετικά με τους νόμους πνευματικής ιδιοκτησίας ιδιαίτερα για εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται στο Διαδίκτυο, το νομοθετικό πλαίσιο από το 1999 έως σήμερα παρουσιάζει μεγάλες μεταβολές με κυρίαρχη την ανάδυση της έννοιας των ΑΕΠ. Η αντιμετώπιση των θεμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας είναι μία περίπλοκη διαδικασία.

Η ανάδυση των ΑΕΠ είναι το αποτέλεσμα της προσπάθειας προστασίας δικαιωμάτων των συγγραφέων και δημιουργών σε περιβάλλοντα όπου εύκολα αντιγράφεται και μοιράζεται χωρίς άδεια ειδικά όταν έχει ψηφιοποιηθεί. Με τις ανοιχτές άδειες γίνεται προσπάθεια η επαναχρησιμοποίηση και το μοίρασμα να συμβαίνει σε ένα νόμιμο πλαίσιο πιο ευέλικτο από το αυτονόητο "*all-rights-reserved*" του "*copyright*". Η έγκριση της αξιοποίησης δίνεται άμεσα και με ακρίβεια με τη δημοσίευση του υλικού ενώ ελευθερώνει από τους περιορισμούς του παραδοσιακού "*copyright*".

Οι άδειες *Creative Commons (CC)* (Creative Commons, nd) είναι «ένα σύνολο ευέλικτων αδειών πνευματικών δικαιωμάτων που παρέχουν ένα απλό, τυποποιημένο τρόπο για να μοιράζουν οι δημιουργοί το έργο τους στο κοινό – υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Κάθε άδεια έχει την δυνατότητα να βοηθήσει τον δημιουργό να διατηρήσει τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας του έργου του, και να επιτρέψει συγχρόνως στο κοινό να χρησιμοποιήσει αυτό το έργο με τους όρους που ορίζει η άδεια». Σε όλες τις μορφές των ανοιχτών αδειών και ανεξάρτητα από το μέσο, στο οποίο διατίθεται το έργο, απαιτούνται ένα σύνολο πληροφοριών μεταξύ των οποίων η αναφορά στον δημιουργό, ο τίτλος του έργου, η URL διεύθυνσή του στην περίπτωση που είναι διαθέσιμο στο Διαδίκτυο, το όνομα και λογότυπο της άδειας CC που έχει εφαρμοστεί με ένα σύνδεσμο στο αντίστοιχο κείμενο της άδειας.

Επειδή οι ΑΕΠ καταργούν τους περιορισμούς γύρω από την αντιγραφή των πόρων, μπορεί να μειώσουν το κόστος πρόσβασης. Σε πολλά συστήματα οι αποζημιώσεις πνευματικών δικαιωμάτων (*royalty payments*) για βιβλία και άλλο εκπαιδευτικό υλικό αποτελούν ένα σημαντικό ποσοστό του συνολικού κόστους, ενώ η διαδικασία προμήθειας αδειών χρήσης υλικού (*copyrighted*) μπορεί επίσης να είναι χρονοβόρα και δαπανηρή (Redecker & Castaño Muñoz, 2013).

Εφαρμογές «4Rs»

Πρακτικά ΑΕΠ σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημοσιευτεί είτε με άδεια *Δημόσιου Τομέα (Public Domain – πλήρης ανοιχτότητα)* είτε έχει αδειοδοτηθεί με ανοιχτές άδειες πχ. CC. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι ελεύθερα προσβάσιμο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς κόστος για εφαρμογές «*4Rs»: Revising, Remixing, Reusing, Redistributing* (Wiley, 2007). Δίνεται δηλαδή το δικαίωμα στον χρήστη της ελεύθερης και ανέξοδης προσπέλασης σε εκπαιδευτικές πηγές με την έγκριση να αναθεωρήσουν (*Revise*), επαναχρησιμοποιήσουν (*Reuse*), αναμείξουν (*Remix*), επανα-διανείμουν (*Redistribute*) το περιεχόμενό τους. Έτσι, μια εικόνα στο Διαδίκτυο υπό μια ελεύθερη άδεια, ενδεικτικά μπορεί να:

- τυπωθεί ή διαμοιραστεί,
- δημοσιευτεί σε άλλο website ή έντυπη μορφή,
- μεταβληθεί και τροποποιηθεί,
- ενσωματωθεί τμηματικά ή εξ ολοκλήρου σε άλλο κείμενο,
- χρησιμοποιηθεί ως βάση άλλου είδους εργασίας σε διαφορετικό μέσο όπως ηχογράφηση, video clip ή σύνθεση από ψηφιακά μέσα.

Οι πόροι πρέπει να δημοσιεύονται σε formats που διευκολύνουν τη χρήση και την επεξεργασία. Ο David Wiley (2009) έχει αναφερθεί στην «σκοτεινή επαναχρησιμοποίηση» (‘*dark reuse*’) επειδή η επαναχρησιμοποίηση των πόρων είναι σπάνια παρατηρήσιμη. Η έρευνα του *OER Research Hub* (2014) έδειξε ότι η επανα-χρησιμοποίηση συμβαίνει σε μεγάλη κλίμακα και πρέπει να θεωρείται σαν ένα «συνεχές» προσαρμογής, το οποίο κυμαίνεται από την προσφορά απλής έμπνευσης έως την πλήρη επανέκδοση του περιεχομένου (*re-versioning*). Ένα ακόμη R («5R») του *Retaining* (Wiley 2014), προστίθεται στις εφαρμογές «*4Rs*» σχετικά με το δικαίωμα δημιουργίας, κατοχής και ελέγχου των «αντιγράφων» με έμφαση στην εποπτεία της επαναχρησιμοποίησης των πόρων.

Η ανοιχτότητα αποτελεί τον κύριο παράγοντα που διευκολύνει την κατάσταση της επανα-χρησιμοποίησης, προσαρμογής ή επέκτασης. Παράλληλα η ανοιχτή διαμοίραση βοηθάει τα θεσμικά όργανα να διατηρούν καταγραφή του υλικού τους για εξωτερική και εσωτερική χρήση (Unesco, 2012).

Σημαντική παράμετρος διάχυσης των ΑΕΠ θεωρείται η *διαλειτουργικότητα (interoperability)* δηλαδή η δυνατότητα να συνδέονται και να λειτουργούν με άλλα συστήματα, χωρίς περιορισμούς πρόσβασης ή φραγμούς στην υλοποίηση. Η *διαλειτουργικότητα* είναι απαραίτητη προϋπόθεση της επιτυχούς χρήσης και επεξεργασίας μεταξύ των διαφόρων μορφών πόρων (*formats*) σε διαφορετικά υπολογιστικά συστήματα. Η Unesco (2012) υποστηρίζει την υιοθέτηση κατάλληλων ανοιχτών *standards* για τη διασφάλιση της διαλειτουργικότητας και τη διευκόλυνση της χρήσης ΑΕΠ σε διαφορετικά Μέσα.

Αποθετήρια

Οι ΑΕΠ συγκεντρώνονται και αποθηκεύονται σε βάσεις δεδομένων που αποκαλούνται «Αποθετήρια» (*Repositories*) και αναπτύσσονται από Πανεπιστήμια, Ινστιτούτα, θεσμικά όργανα αλλά και επαγγελματικούς φορείς. Στα αποθετήρια, οι ΑΕΠ κατηγοριοποιούνται ανά θεματική, επίπεδο, μορφή ώστε να είναι εύκολα αναζητήσιμα και προσπελάσιμα με διάφορα κριτήρια αναζήτησης και περιγράφονται από ένα σύνολο μεταδεδομένων. Σε μερικά αποθετήρια απαιτείται εγγραφή για πρόσβαση στο περιεχόμενο, σε άλλα είναι ελεύθερη η πρόσβαση σε όλους. Οι ΑΕΠ αξιοποιούνται από τους χρήστες, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να τους προσαρμόσουν στις διδακτικές ή μαθησιακές πρακτικές τους και στη συνέχεια να τους προσφέρουν εμπλουτισμένους ώστε να επαναχρησιμοποιηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα. Ενδεικτικά αποθετήρια είναι τα εξής:

- OER Commons απευθυνόμενο σε μαθητές και φοιτητές,

- Connexions, το μεγαλύτερο αποθετήριο στη Μ.Βρετανία με ΑΕΠ υπό άδειες CC για διδασκαλία ή δημιουργία περιεχομένου στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Αποτελείται από modules, οργανωμένα σε μαθήματα, βιβλία, αναφορές κλπ.
- LORO περιέχει πόρους για τη διδασκαλία των γλωσσών διαθέσιμων για κατέβασμα και επαναχρησιμοποίηση συμπεριλαμβανομένων των πόρων του *Department of Languages* του *Open University*.
- Η Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (MERLOT) είναι μια συλλογή ελεύθερων, ανοιχτών μαθησιακών πόρων για e-learning, οι οποίοι έχουν σχεδιαστεί κατά κύριο λόγο για σχολές, προσωπικό και φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σ' όλο τον κόσμο ώστε να διαμοιράζονται διδακτικά υλικά και παιδαγωγικές πρακτικές.

Τα αποθετήρια μπορεί να θεωρηθούν ως μια δυναμική και οργανωμένη καταγραφή της εμπειρίας και εμπειρογνωμοσύνης της εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω της συνεχούς δυνατότητας εμπλουτισμού και επέκτασης. Τα αποθετήρια ΑΕΠ υποστηρίζουν τους διδάσκοντες να οργανώσουν και διεξάγουν μαθήματα αξιοποιώντας τους υπάρχοντες πόρους και συνεισφέροντας οι ίδιοι με νέους, συμβάλλοντας στην επέκτασή τους. Οι πόροι των αποθετηρίων στοχεύουν στην οργάνωση των μαθημάτων δια ζώσης, διαδικτυακά ή με μικτή μέθοδο και αφορούν μια πληθώρα παιδαγωγικών προσεγγίσεων.

ΑΕΠ και ανοιχτή εκπαίδευση

Η ανοιχτή εκπαίδευση αποσκοπεί στην άρση των περιττών εμποδίων στη μάθηση, έχοντας παράλληλα στόχο να παρέχει στους φοιτητές ευκαιρίες επιτυχίας σε ένα σύστημα εκπαίδευσης επικεντρωμένο στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες τους, αξιοποιώντας πολλαπλές δραστηριότητες μάθησης.

Τα χαρακτηριστικά της ανοιχτής εκπαίδευσης (The Commonwealth of Learning, 2003) είναι η προσβασιμότητα, η ευελιξία και η θεώρηση του διδασκόμενου στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Αναφερόμενοι στην ευελιξία εννοούμε τόσο τη φυσική, όσον αφορά τον χώρο και τον χρόνο μελέτης, όσο και την εκπαιδευτική, όσον αφορά γνωστικά αντικείμενα, θεματικές ενότητες, προγράμματα σπουδών κατάλληλα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών.

Οι ΑΕΠ οικοδομούν πάνω στο κοινό «διανοητικό κεφάλαιο», περιορίζοντας την άσκοπη επανάληψη παρόμοιων προσπαθειών και στη συνεργασία, η οποία βελτιώνει την ποιότητα.

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι μια πλαισιωμένη πράξη, είναι σημαντική η ευελιξία της προσαρμογής των πόρων από διάφορα περιβάλλοντα, σε άλλα όπου απαιτείται. Η ευελιξία είναι κύριο χαρακτηριστικό της ανοιχτής εκπαίδευσης και θα πρέπει να ενθαρρύνεται αντί να περιορίζεται.

Η αποτελεσματική χρήση των ΑΕΠ προσφέρει πρακτική εφαρμογή και υποστήριξη στα κύρια χαρακτηριστικά της ανοιχτής εκπαίδευσης, προσβασιμότητα, ευελιξία, μαθητο-κεντρικότητα. Οι προκλήσεις που προκύπτουν για το επιτυχές άλμα από τους ΑΕΠ προς την ανοιχτή εκπαίδευση εστιάζουν στα εξής ερωτήματα (Redecker & Castaño Muñoz, 2013):

- Απαιτούνται νέες παιδαγωγικές μέθοδοι, στις οποίες θα στηριχτεί και ποιες θα είναι αυτές;
- Ποιος θα υποστηρίζει τους διδάσκοντες και τους φοιτητές;
- Ποιος θα χρηματοδοτεί τους πόρους και τα μαθήματα;

Στις επόμενες ενότητες θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τα ερωτήματα αυτά με βάση τη μέχρι σήμερα πορεία και εμπειρία από τη χρήση των ΑΕΠ στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Διδασκαλία και Μάθηση στηριζόμενη σε ΑΕΠ

Ο νέος χώρος που έχει οριοθετηθεί στην εκπαίδευση σήμερα, η επονομαζόμενη "*Εκπαίδευση 2.0*", αποτελεί ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα συνεργατικής μάθησης που αξιοποιεί τόσο τις τεχνολογίες και εφαρμογές του Web 2.0, τα κοινωνικά δίκτυα, όσο και τις δυναμικές ιδέες και αξίες του δηλ. τη συνεργασία, το διάλογο, τη συμμετοχή, το μοίρασμα και την ανοικτότητα, με αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις και επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η ιεραρχική λογική της μετάδοσης της γνώσης, με τον διδάσκοντα-αυθεντία στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας αλλά και η χωρική απεικόνιση αυτής της σχέσης, δηλαδή η γνώριμη μετωπική διάταξη των θρανίων, αναθεωρείται. Στον ψηφιακό διασυνδεδεμένο κόσμο η γνώση γίνεται λιγότερο θέμα εμπιστοσύνης σε όσα έχουν να μεταδώσουν οι αυθεντίες. Παίρνει πιο έντονα τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής διαδικασίας. Στηρίζεται περισσότερο στην κουλτούρα της συμμετοχής και του διαλόγου, του διαμοιρασμού, στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης όπου οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να αναζητούν και θέτουν ερωτήματα, να αξιοποιούν και επαναχρησιμοποιούν ανοιχτούς πόρους στοχεύοντας στη δημιουργικότητα και τη συνεργατική δημιουργικότητα (συν-δημιουργικότητα).

Ένας λόγος για την αύξηση της χρήσης εκπαιδευτικών πόρων είναι η θεαματική αύξηση της χρήσης περιβαλλόντων μάθησης στο Διαδίκτυο. Τα περιβάλλοντα αυτά αποτελούν μια εναλλακτική πρόταση στην παραδοσιακή διδασκαλία υποστηρίζοντας αυξημένη

αλληλεπίδραση φοιτητή-περιεχομένου και προσφέροντας στους φοιτητές ανατροφοδότηση συχνά τόσο για την κατανόηση όσο και την επίδοσή τους. Τα περιβάλλοντα μάθησης στο Διαδίκτυο έχουν τους δικούς τους κανόνες και μεθόδους αλληλεπίδρασης με τους φοιτητές. Οι πόροι του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν την καρδιά των διαδράσεων αυτών, συνεπώς η αποτελεσματική χρήση τους παρουσιάζει έναν κριτικό ρόλο στη διευκόλυνση της «οικοδόμησης» της γνώσης, στην υπέρβαση της απόστασης και στην παροχή μιας βιώσιμης εναλλακτικής της παραδοσιακής τάξης.

Η μάθηση στηριζόμενη στους ΑΕΠ ακολουθεί το πλαίσιο της μάθησης στηριζόμενης σε Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο (*Resource Based Learning*). Αποτελεί εκπαιδευτική επιλογή, η οποία διαμορφώνει στρατηγικές προσανατολισμένες στην ενεργό συμμετοχή των φοιτητών σε εποικοδομητικές δραστηριότητες μάθησης με την αξιοποίηση ψηφιακών πόρων. Η μάθηση στηριζόμενη σε Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο απαιτεί πρόσβαση σε μια τεράστια «δεξαμενή γνώσεων» και προσφέρει ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν ομαδική ή εξατομικευμένη μάθηση. Οι ΑΕΠ παρέχουν τις «δεξαμενές γνώσεων» με τα οργανωμένα αποθετήρια κατά συλλογές, θεματική περιοχή και τύπο αντικειμένου όπως προσομοιώσεις, πειράματα, διαδραστικές εφαρμογές, χάρτες, παρατηρήσεις στο μικροσκόπιο και άλλα.

Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Το άνοιγμα της εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τους πόρους αλλά εμπεριέχει και το άνοιγμα της διδασκαλίας. Η ιδέα δεν είναι καινούργια εφόσον πολλοί διδάσκοντες διαμοιράζονταν συχνά διδακτικές πρακτικές και πόρους ανεξαρτήτως διαθέσιμων τεχνολογιών. Η διαφοροποίηση σήμερα είναι ότι με την τρέχουσα τεχνολογία η διαμοίραση έχει δυνατότητα επέκτασης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Οι ΑΕΠ συντελούν στη διαμόρφωση ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης και τη σύνδεσή τους με τα καθημερινά περιβάλλοντα συνεπώς προσφέρουν πλούσιες εμπειρίες μάθησης. Επιπλέον, έλκουν τη συμμετοχή των ψηφιακά ιθαγενών φοιτητών λόγω της δυνατότητας που προσφέρεται να εργαστούν σε κοινωνικούς χώρους στο Διαδίκτυο, στους οποίους είναι εξοικειωμένοι και χαίρονται να συμμετέχουν. Οι μεθοδολογίες αξιοποίησης των ΑΕΠ στηρίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις συνεργατικής, εξατομικευμένης, ανακαλυπτικής και ενεργητικής μάθησης με έμφαση στην επαναχρησιμοποίηση των πόρων και τη δημιουργία νέου περιεχομένου» (Papadimitriou, 2013).

Μια *Ανοιχτή Εκπαιδευτική Πρακτική* μπορεί να θεωρηθεί ένα σύνολο δραστηριοτήτων μάθησης, η οποία αξιοποιεί ΑΕΠ μέσα σε τάξεις/αμφιθέατρα, σε περιβάλλοντα μάθησης στο Διαδίκτυο ή σε συνδυασμό των δυο. Ο αντίκτυπος της εφαρμογής των *Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών* μπορεί να αξιολογηθεί και μετρηθεί σε επίπεδο φοιτητών ή στην ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα. Λόγω της δυναμικής που αναπτύσσεται από τη μίξη ή την επαναχρησιμοποίηση καθώς και από την προσωπική συνεισφορά σε κάθε νέα προσέγγιση, οι *Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές* έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν παιδαγωγική καινοτομία και δημιουργικότητα ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους, την παιδαγωγική προσέγγιση, τις δραστηριότητες ή τη μεθοδολογία.

Οι *Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές* εκτείνονται από καθημερινές πρακτικές μεμονωμένων διδασκόντων έως μαζικές πρωτοβουλίες. Μερικά χαρακτηριστικά τους όπως έχουν διαμορφωθεί μέχρι σήμερα είναι:

- Διατίθενται δημόσια σε δικτυακούς τόπους και πύλες για διαμοίραση του διδακτικού τους υλικού (πηγές και οδηγοί μελέτης, διδακτικά σενάρια).
- Παρέχουν πρόσβαση σε ανοιχτά βιβλία, ελεύθερα για κατέβασμα και χρήση ανάλογα την άδεια του υλικού.
- Προτρέπουν τους φοιτητές να δημοσιεύουν τις εργασίες τους σε χώρους Web 2.0 ώστε να δίνουν ερέθισμα για αυθεντικά σχόλια και συζητήσεις.
- Προσφέρουν ανοιχτά μαθήματα είτε με την εποπτεία tutor (tutored) είτε όχι (self-paced).

Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης ΑΕΠ και *Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών* στηρίζεται στον ρόλο του περιεχομένου αφενός ως καταλύτη κοινωνικής μάθησης και προσέγγισης των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, και αφετέρου ως μέσο υποστήριξης της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Οι *ΑΕΠ* αποτελούν "*κοινωνικά αντικείμενα*" - *social objects*[3] (Engeström, 2005) γύρω από τα οποία οικοδομούνται ανοικτές και κλειστές κοινότητες μάθησης και πρακτικής.

Αποδοτική εξατομικευμένη μάθηση

«Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται έντονη ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο των τεχνικών που υλοποιούν στρατηγικές *αποδοτικής εξατομικευμένης μάθησης (adaptive personalization learning)* με τη δυναμική αναπροσαρμογή, η οποία στηρίζεται στις ιδιαίτερες

[3] Social objects: αντικείμενα τα οποία επηρεάζουν την επιτυχία ή αποτυχία των κοινωνικών δικτύων. Επιδρούν στην ενίσχυση των συνεργατικών μεθόδων μάθησης ενεργοποιώντας τους φοιτητές.

ανάγκες και στόχους κάθε εκπαιδευόμενου» (Mobasher et al., 2000). Τα αποθετήρια έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στους φοιτητές Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές ειδικά σχεδιασμένες από διδάσκοντες, προσανατολισμένες στους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους και τις μαθησιακές ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου. Μια Ανοιχτή Εκπαιδευτική Πρακτική μπορεί να λειτουργήσει ως «καθοδηγούμενη διδακτική συνδιάλεξη» "*Guided Didactic Conversation"* (Holmberg, 1983), μεταξύ φοιτητή και διδάσκοντα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον.

Σχήμα 1: ΑΕΠ και αποδοτική εξατομικευμένη μάθηση

Οι διδάσκοντες αξιοποιώντας προηγμένα συστήματα διαχείρισης μάθησης, έχουν μια ακριβή και σαφή εικόνα για το έργο που παράγουν οι φοιτητές, τη συμβολή καθενός και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Τα προηγμένα συστήματα μάθησης επιτρέπουν την εξατομικευμένη υποστήριξη και διδασκαλία του φοιτητή παρέχοντας στους διδάσκοντες *learning analytics* ώστε να στοχάζονται κριτικά και μετασχηματίζουν τον παιδαγωγικό σχεδιασμό (Cameron, 2007) αναθεωρώντας και επαναχρησιμοποιώντας ΑΕΠ και πρακτικές. Με την αξιοποίηση των *learning analytics*[4], ο διδάσκων έχει μια ακριβέστερη παρακολούθηση για κάθε φοιτητή παρακολουθώντας από κοντά την πρόοδό του. Γνωρίζοντας και αναλύοντας τα ακριβή μαθησιακά αποτελέσματα καθενός, οι διδάσκοντες μπορούν να προσδιορίζουν τις ανάγκες για πρόσθετη υποστήριξη ανάλογα με τα «μαθησιακά στυλ» των φοιτητών (Kolb & Kolb, 2005). Προσφέρεται λοιπόν η δυνατότητα να διαμορφωθούν νέες και επικεντρωμένες στον φοιτητή μέθοδοι διδασκαλίας αναπροσαρμόζοντας και επαναπροσδιορίζοντας τις μεθοδολογίες μάθησης (στρατηγικές αποδοτικής εξατομικευμένης μάθησης).

[4] Learning analytics: η μέτρηση, συλλογή, ανάλυση και αναφορά των δεδομένων μαθητών/φοτητών με σκοπό την κατανόηση και βελτιστοποίηση της μάθησης σε καθορισμένα πλαίσια.

Υποστήριξη διδασκόντων και φοιτητών

Νέες Προκλήσεις

Οι διδάσκοντες αποτελούν τους ζωτικούς παράγοντες για την εξασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση. Μεταξύ των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν (The Commonwealth of Learning, 2003), είναι:

- οι χρονικοί περιορισμοί στην προετοιμασία αναλυτικών προγραμμάτων και επιλογής, ανάπτυξης ή/και προσαρμογής διδακτικού υλικού και εργαλείων αξιολόγησης,
- η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδακτικό υλικό,
- η ανάγκη να κατευθύνουν τις συχνά διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες φοιτητών,
- η μεταβολή από δασκαλοκεντρική σε μαθητοκεντρική προσέγγιση,
- η αυξημένη πρόσβαση των φοιτητών σε εκπαιδευτικό υλικό στο Διαδίκτυο, σε συνεργατικά δίκτυα και οι ευκαιρίες δημοσίευσης στο Διαδίκτυο,
- οι νομικές απαιτήσεις που προκύπτουν από τη διεύρυνση της πρόσβασης,
- η ανάγκη να καλύψουν μια ευρεία και αναπτυσσόμενη δεξαμενή γνώσης,
- η ανάγκη να ενημερώνουν τακτικά τις γνώσεις και να καλλιεργούν τις δεξιότητες τους στις ΤΠΕ,
- οι υψηλές προσδοκίες των φοιτητών.

Η αποτελεσματική χρήση των ΑΕΠ μπορεί να αντιμετωπίσει πολλές από τις πιο πάνω προκλήσεις. Οι ΑΕΠ έχουν τη δυναμική για την οικοδόμηση υποδομών, παρέχοντας στα θεσμικά όργανα και τους διδάσκοντες πρόσβαση, με χαμηλό ή καθόλου κόστος στα μέσα παραγωγής για την ανάπτυξη των υποδομών στην παραγωγή υλικού και τη διεξαγωγή του αναγκαίου εκπαιδευτικού σχεδιασμού στην ενσωμάτωση αυτών των υλικών σε προγράμματα υψηλής ποιότητας.

Τα θεσμικά όργανα και οι διδάσκοντες έχουν την ευθύνη της επιλογής των εκπαιδευτικών υλικών ψηφιακών ή εντύπων, ανοιχτών ή όχι, τα οποία θα αποτελέσουν τις κύριες ή πρόσθετες πηγές μελέτης και τα σχέδια μαθημάτων. Για τον λόγο αυτό, η ποιότητα των περιβαλλόντων μάθησης εξαρτάται κατά πολύ από την επιλογή των ΑΕΠ που θα χρησιμοποιηθούν, τους τρόπους προσαρμογής συσχετίζοντας με τους υπάρχοντες και τους τρόπους ενσωμάτωσης σε μαθησιακές δραστηριότητες. Η ευθύνη για τη διασφάλιση της ποιότητας των περιβαλλόντων μάθησης συμπεριλαμβανομένων των ΑΕΠ παραμένει στους συντονιστές των προγραμμάτων σπουδών και τα μέλη του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Η μάθηση στηριζόμενη στους ΑΕΠ προϋποθέτει ότι οι διδάσκοντες μπορούν να συμβουλεύουν, καθοδηγούν και υποστηρίζουν τους φοιτητές να συμμετέχουν σε πιο ανοικτές μορφές εκπαίδευσης και μάθησης. Η αξιοποίηση ΑΕΠ συνεπάγεται αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές, η οποία κατ' ελάχιστον απαιτεί:

- Πρόσβαση σε οργανωμένα αποθετήρια ΑΕΠ κατά συλλογές, θεματική περιοχή και τύπο αντικειμένου.
- Γνώση τεχνολογιών και παιδαγωγικών μεθόδων αξιοποίησης Ψηφιακού Περιεχομένου.
- Πρόσβαση σε ένα δίκτυο εμπειρογνωμόνων και εκπαιδευτικών κέντρων για την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και υποστήριξης.
- Πρόσβαση σε δίκτυα διδασκόντων με στόχο την ανταλλαγή ιδεών, εμπειριών και πόρων δηλαδή στα *Επαγγελματικά Δίκτυα Μάθησης - Professional Learning Networks*[5] (Trust, 2012) .

Η δυνατότητα για την προσαρμογή των πόρων παρέχει έναν μηχανισμό για τον δημιουργικό ρόλο των φοιτητών ως ενεργά συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διεργασία. Οι φοιτητές μαθαίνουν καλύτερα με την εφαρμογή και τη δημιουργία, όχι με την παθητική ανάγνωση και την κατανάλωση πληροφορίας. Άδειες χρήσης που ενθαρρύνουν τη δράση και τη δημιουργία στους φοιτητές μέσω της επαναχρησιμοποίησης και της προσαρμογής των πόρων μπορεί να συμβάλουν σημαντικά στη δημιουργία αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης (Redecker & Castaño Muñoz, 2013).

Ο νέος ρόλος του διδάσκοντα

Ένας πολυδιάστατος νέος ρόλος αναδύεται για τον διδάσκοντα, ο οποίος αξιοποιεί *ΑΕΠ*. Η διδασκαλία αλλάζει μορφή εν μέσω πλούσιων περιβαλλόντων μάθησης και οι διδάσκοντες αποκτούν νέους ρόλους ως:

- μέντορες,
- επιμελητές (curators), έχοντας την ευθύνη να διαμορφώσουν διαδραστικά περιβάλλοντα που θα εμπνεύσουν τους φοιτητές τους και θα τους εμπλέξουν στη διαδικασία της μάθησης,
- συντονιστές, διευκολυντές της μάθησης και καλούνται να λειτουργήσουν ως

[5] Επαγγελματικά Δίκτυα Μάθησης (Professional Learning Networks, PLN): Ένα σύστημα προσωπικών συνδέσεων και πόρων που υποστηρίζει την άτυπη μάθηση ανάμεσα σε ανθρώπους παρομοίων ενδιαφερόντων με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

- μετασχηματιστές της μαθησιακής διαδικασίας προσφέροντας τα ερεθίσματα για δημιουργικότητα και καινοτομία.

Οι διδάσκοντες ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με νέες πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, να συνδεθούν μεταξύ τους μέσω ισχυρών κοινοτήτων πρακτικής/μάθησης και να γίνουν φορείς προώθησης της καινοτομίας. Τα αποθετήρια ΑΕΠ έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων. Με την ανάπτυξη και συγκέντρωση των «βέλτιστων πρακτικών» σε ένα κεντρικό αποθετήριο διαθέσιμο σε όλους, διαχέεται η εμπειρογνωμοσύνη σε παγκόσμια διάσταση (Παπαδημητρίου, 2014) και ενθαρρύνονται η συμμετοχή και αλληλεπίδρασή τους σε *Επαγγελματικά Δίκτυα Μάθησης*.
Κατά τη συζήτηση στο συνέδριο της UNESCO του 2012 έγινε σαφές ότι η δυναμική των ΑΕΠ είναι πολύ υψηλή και ο ρόλος του διδάσκοντα είναι σημαντικός. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να είναι σε θέση να αναζητούν και αξιοποιούν ΑΕΠ, συνεπώς απαιτείται ειδική επιμόρφωση για τη βέλτιστη αξιοποίησή τους. Ωστόσο μέχρι σήμερα οι πρωτοβουλίες επιμόρφωσης από φορείς είναι σε μικρή κλίμακα και κατακερματισμένες. Η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των διδασκόντων γίνεται κυρίως άτυπα σε κοινότητες πρακτικής, κοινωνικά δίκτυα και στα Επαγγελματικά Δίκτυα Μάθησης όπου πραγματοποιείται το μοίρασμα ακαδημαϊκών θεμάτων, η ανταλλαγή γνώσεων/πόρων/εφαρμογών και η συμμετοχή σε συζητήσεις με την παγκόσμια κοινότητα.

Ευρήματα έρευνας του OER Research Hub

Η αναφορά *OER Evidence Report 2013-2014* του *OER Research Hub* (De los Arcos, 2014), η οποία συγκέντρωσε 20 έρευνες, πάνω από 60 συνεντεύξεις, 6 focus groups και 6000 απαντήσεις με διδάσκοντες, διδασκόμενους και εμπειρογνώμονες της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης κατέγραψε τα πιο κάτω κύρια ευρήματα για τη χρήση ΑΕΠ:

- 37,6% των καθηγητών και 55,7% των εκπαιδευομένων της τυπικής εκπ/σης θωρούν ότι βελτιώνει την ικανοποίηση των φοιτητών.
- 27,5% των καθηγητών και 31,9% των εκπαιδευομένων της τυπικής εκπ/σης συμφωνούν ότι έχει καλύτερα αποτελέσματα στα τεστ.
- 79,4% των χρηστών ΑΕΠ προσαρμόζουν πηγές για να προσεγγίσουν τους στόχους τους.
- Μόνο 5% των καθηγητών υποστηρίζουν ότι δεν διαμοιράζονται πληροφορίες και ΑΕΠ.

- 40,9% των εκπαιδευομένων της τυπικής εκπ/σης θεωρούν ότι οι ΑΕΠ έχουν θετικό αντίκτυπο στην υποστήριξη της ολοκλήρωσης των μαθημάτων τους
- 79,6% των εκπαιδευομένων της τυπικής εκπ/σης θωρούν ότι εξοικονομούν χρήματα.
- 79,5% των καθηγητών χρησιμοποιούν και προσαρμόζουν ΑΕΠ για να προσεγγίσουν νέες ιδέες και να εμπνευστούν.
- 88,4% των φοιτητών θεωρούν ότι η δυνατότητα να σπουδάζουν χωρίς κόστος, επηρεάζει την απόφασή τους να χρησιμοποιούν ΑΕΠ.
- Λίγοι γνωρίζουν τα διαθέσιμα αποθετήρια ΑΕΠ.
- Η γνώση εύρεσης ΑΕΠ αποτελεί μια πρόκληση.
- Όσο περισσότερο οι καθηγητές χρησιμοποιούν ΑΕΠ, τόσο περισσότερο είναι πρόθυμοι να μοιραστούν.
- Μόνο 12,4% των καθηγητών δημιουργούν πόρους και τους δημοσιεύουν με άδειες CC.
- Τα Videos είναι ο πλέον συνηθισμένος τύπος ΑΕΠ που χρησιμοποιείται.

Συνεπώς μετά από μια δεκαετία εμφάνισης των ΑΕΠ, η έρευνα καταγράφει μια συνεχώς βελτιούμενη στάση των διδασκόντων να αξιοποιήσουν και διαμοιραστούν ΑΕΠ, αλλά μια πολύ μικρή συνεισφορά στη δημιουργία και δημοσίευσή τους. Επίσης καταγράφει σταδιακή ενημέρωση και θετική στάση των φοιτητών κυρίως λόγω της μείωσης του κόστους των σπουδών τους καθώς και ελάχιστη ενημέρωση των υπαρχόντων αποθετηρίων.

Ανάπτυξη και χρηματοδότηση αποθετηρίων

Σε διεθνές επίπεδο, η προσφορά ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου υψηλής ποιότητας, το οποίο είναι ελεύθερα χρησιμοποιήσιμο και προσβάσιμο μέσω του Διαδικτύου διαμορφώνεται σε «κίνημα» στο χώρο των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και έχει οδηγήσει στη δημιουργία νέων πεδίων συνεργασίας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Open CourseWare Consortium. Το ξεκίνημα έγινε το 2001 από το *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* με ανακοίνωση στους The New York Times και το 2002 δημοσιεύτηκαν τα 50 πρώτα μαθήματα με μετάφραση στα Ισπανικά και Πορτογαλικά. Το 2004 με 900 δημοσιευμένα μαθήματα το OCW υιοθετεί την αδειοδότηση CC και το 2005 σχηματίζεται το OpenCourseWare Consortium- OCC (Open Courseware Consortium, nd). Τα μαθήματα τον Αύγουστο του 2015 έχουν φτάσει τα 2.260 και οι επισκέπτες τους 175.000.000.

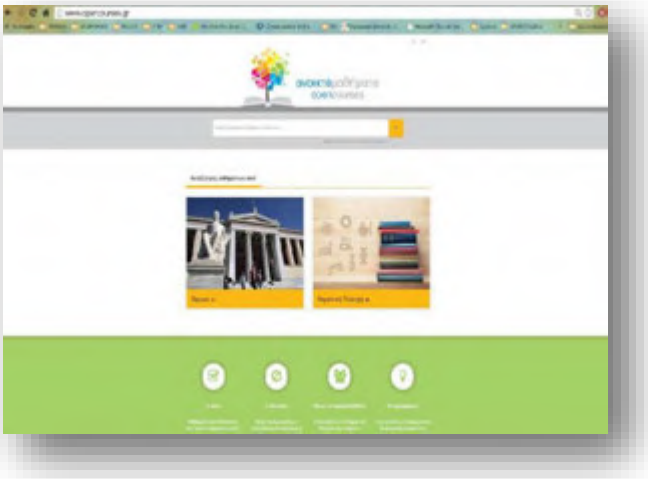
Η European Association of Distance Teaching Universities - *Ευρωπαϊκή Ένωση Πανεπιστημίων εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας*, (EADTU, nd) είναι η ένωση των ευρωπαϊκών

πανεπιστημίων Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και των εθνικών κοινοπραξιών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν στον τομέα της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης. Η EADTU στηρίζει τις στρατηγικές των ΑΕΠ στη δια βίου ανοικτή και ευέλικτη μάθηση με τη συμβολή της χρηματοδότησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το έργο «*Innovative OER in European Higher Education*» – «*Καινοτόμοι ΑΕΠ στα ευρωπαϊκά ΑΕΙ*» (OER-HE). Μια κοινοπραξία έντεκα ευρωπαίων εταίρων έχει συνεργαστεί για την επέκταση των επιτευγμάτων για τους ΑΕΠ, όπως είχαν αρχικά ξεκινήσει στο πλαίσιο των χρηματοδοτήσεων του *William and Flora Hewlett Foundation*. Το Έργο OER-HE εξετάζει το κίνημα των ΑΕΠ που ξεκίνησε το MIT και τις μεθόδους με τις οποίες χρησιμοποιούνται στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση της Ευρώπης. Στο πλαίσιο του *Lifelong Learning Programme ERASMUS* έργου εξετάζεται η αύξηση των πηγών ΑΕΠ, η διεθνοποίησή τους και η ποιότητα των εκπαιδευτικών πόρων που παρέχονται *(*2009-2011).

Το έργο MORIL «Multilingual Open Resources for Independent Learning», «Πολύγλωσσοι Ανοιχτοί Πόροι για Ανεξάρτητη Μάθηση», 2008-2012, (MORIL, nd) είναι μια πρωτοβουλία αιχμής για την αξιοποίηση των ΑΕΠ από τα Ανοικτά και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Πανεπιστήμια στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στην EADTU.

Το African Virtual University-AVU (nd) είναι ένας Παναφρικανικός Διεθνής Οργανισμός, στόχος του οποίου είναι να αυξήσει σημαντικά την πρόσβαση στην ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης με την καινοτόμο χρήση των ΤΠΕ. Το AVU εφαρμόζει συνεργατικές μεθόδους για την ανάπτυξη ΑΕΠ. 12 αφρικανικά πανεπιστήμια, συμμετέχουν πλήρως στο έργο, το οποίο χρηματοδοτείται από την African Development Bank και εν μέρει από το United Nations Development Program-Σομαλία. Η πύλη OER@AVU *ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2011 με την υποστήριξη των Open Courseware Consortium, Teacher Education in Sub Saharan Africa – TESSA, MERLOT, MIT Learning International Networks Consortium - MIT LINC.*

Η πλατφόρμα ελεύθερης μάθησης Open Learn του *Open University* στοχεύει να 'ξεπεράσει' τα σύνορα της εκπαίδευσης φτάνοντας σε εκατομμύρια ανθρώπους παρέχοντας ελεύθερες εκπαιδευτικές πηγές και προσκαλώντας σε ελεύθερα μαθήματα. Στην πλατφόρμα μπορεί κάποιος να ξεκινήσει επιλέγοντας μεταξύ 800 διαδικτυακών μαθημάτων σε ένα ευρύ φάσμα θεματικών περιοχών. Οι εκπαιδευτικοί πόροι προέρχονται από τα μαθήματα του Open University για τους εγγεγραμμένους φοιτητές.



Εικόνα 1: Ο συσσωρευτής των ανοιχτών ψηφιακών μαθημάτων

Στην Ελλάδα ξεκίνησαν και είναι υπό ανάπτυξη μαθήματα προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, τα οποία διδάσκονται σε Πανεπιστήμια και ΤΕΙ, ελεύθερα προσβάσιμα και δωρεάν διαθέσιμα στο Διαδίκτυο για όλους. Τα μαθήματα έχουν διαμορφωθεί ψηφιακά, ώστε να διατίθενται με ανοιχτές άδειες χρήσης πνευματικών δικαιωμάτων CC και προσφέρουν νέες γνώσεις, επιμόρφωση και εξειδίκευση, ευκαιρίες στη μάθηση. Η πύλη αναζήτησης στη διεύθυνση www.opencourses.gr των ανοιχτών μαθημάτων λειτουργεί ως συσσωρευτής συγκεντρώνοντας μεταδεδομένα που επιτρέπουν την αναζήτηση των μαθημάτων και ανακατευθύνοντας αντίστοιχα τους χρήστες στις αντίστοιχες πλατφόρμες των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων. Τα ανοιχτά ψηφιακά μαθήματα είναι ένα ελεύθερο περιβάλλον μάθησης, που συνάδει με τον δημόσιο χαρακτήρα και την αποστολή των ΑΕΙ/ΤΕΙ. Η δράση υλοποιείται από το Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (GUnet) και συμμετέχουν 22 Πανεπιστήμια και ΤΕΙ, 1.491μαθήματα φιλοξενούνται στις πλατφόρμες των ιδρυμάτων από 1.567 διδάσκοντες (Αύγουστος 2015).

Εικόνα 2: Ο συσσωρευτής openarchives.gr

Ο συσσωρευτής openarchives.gr είναι η μεγαλύτερη διαδικτυακή πύλη αναζήτησης και πλοήγησης σε έγκριτο ελληνικό ψηφιακό περιεχόμενο επιστήμης και πολιτισμού. Το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) αναπτύσσει και διατηρεί το openarchives.gr στο πλαίσιο του θεσμικού του ρόλου, δηλαδή τη συλλογή, οργάνωση, ανάδειξη και διάχυση της επιστημονικής και πολιτιστικής παραγωγής της χώρας με τρόπο σύμφωνο με τα διεθνή πρότυπα και τις τάσεις στο χώρο καθώς και με τις σύγχρονες ανάγκες των χρηστών. Οι συλλογές προέρχονται από έγκριτους φορείς από την Ελλάδα και την Κύπρο, όπως πανεπιστήμια, ερευνητικούς φορείς, επιστημονικές εταιρείες, δημόσιες βιβλιοθήκες, μουσεία, αρχεία και συλλογές ιδρυμάτων.
Οι προαναφερθείσες πρωτοβουλίες ανάπτυξης ΑΕΠ για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, Υπουργεία, Οργανισμούς, Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και Ινστιτούτα, αναπτυξιακά προγράμματα Τραπεζών, *Foundations, Associations* και συμπράξεις (*consortia*) αυτών. Ένας σημαντικός προβληματισμός είναι η βιωσιμότητα των αποθετηρίων όταν λήγει η χρηματοδότησή τους.

Συζήτηση για την Προοπτική των ΑΕΠ

Μεταξύ των συστάσεων που διατυπώνονται στη στρατηγική για τον «Ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης» (EC, 2013) αναφέρεται: «Η τεχνολογία, ιδίως το Διαδίκτυο, πρέπει να αξιοποιηθεί πλήρως. Τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και τα ιδρύματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να αυξήσουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση μέσω ΑΕΠ».

Η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση για τους ΑΕΠ επεκτείνεται, έχουν τεθεί θεμέλια για την επέκτασή τους, ωστόσο τα αποθετήρια ΑΕΠ παραμένουν άγνωστα και αχρησιμοποίητα σε σχέση με τους τρεις κύριους ιστότοπους εκπαιδευτικών πηγών *YouTube, Khan Academy* και *TED*. Ο εύκολος εντοπισμός πόρων είναι ένα εμπόδιο που πρέπει να ξεπεράσει η νέα γενιά έργων ΑΕΠ.

Η κύρια πρόκληση παραμένει η ποιότητα. Το πλούσιο υλικό που υπάρχει ήδη στον Παγκόσμιο Ιστό έχει διαφορετικά επίπεδα ποιότητας. «Η μετασχηματιστική δυναμική των ΑΕΠ περικλείει τα οφέλη του διαμοιρασμού και της συνεργασίας μεταξύ Πανεπιστημίων και χωρών» (Redecker & Castaño Muñoz, 2013), συνεπώς η συνεργασία μεταξύ φορέων και χωρών είναι απαραίτητη για ενημέρωση και τη διασφάλιση της ποιότητας των ΑΕΠ (Unesco, 2012).

Οι ΑΕΠ, ένα από τα επιτεύγματα της ψηφιακής εποχής οδηγεί στον επανασχεδιασμό των περιβαλλόντων μάθησης καθώς και των διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών. Νέες προκλήσεις αναδύονται για τους ρόλους των διδασκόντων και φοιτητών και η συστηματική ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα αξιοποίησης ΑΕΠ είναι αναγκαία, στο πλαίσιο αντίστοιχου στρατηγικού σχεδιασμού των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων. Θέματα και προβληματισμοί που έχουν προκύψει μετά από περισσότερο από μια δεκαετία εμφάνισης των ΑΕΠ, είναι:

- ο σχεδιασμός των νέων διδακτικών πρακτικών για την αποτελεσματική χρήση τους,
- η χαμηλή υποστήριξη ενημερωτικών και επιμορφωτικών δράσεων των διδασκόντων,
- η αξιοποίηση «copyrighted» υλικού σε επονομαζόμενα «ανοιχτά» μαθήματα,
- οι τρόποι διασφάλισης της ποιότητας του περιεχομένου,
- η βιωσιμότητα και διαλειτουργικότητα των αποθετηρίων,
- η αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών μοντέλων προς το όραμα μιας ανοιχτής παγκόσμιας εκπαίδευσης.

Το ανοιχτά αδειοδοτημένο εκπαιδευτικό υλικό έχει τεράστιες δυνατότητες να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας και συνεπώς της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Οι προκλήσεις της αυξανόμενης πρόσβασης, σε συνδυασμό με τη συνεχιζόμενη εξάπλωση των υποδομών ΤΠΕ στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, δείχνει ότι γίνεται ολοένα και πιο σημαντικό γι’ αυτά να στηρίξουν με έναν προγραμματισμένο και στοχοθετημένο τρόπο τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, της ποιότητας των διδακτικών υλικών και τον σχεδιασμό αποτελεσματικής αξιολόγησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

African Virtual University, (nd). OER Portal. Retrieved on 4 April 2014 from http://oer.avu.org/

Anderson, T. (2009). The dance of technology and pedagogy in self-paced distance education. In *Proceedings of the 17th ICDE World Congress, Maastricht*. Retrieved on 8 November 2013 from http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/2210/1/The%20Dance%20of%20technology%20and%20Pedagogy%20in%20Self%20Paced%20Instructions.docx

Cameron, L. (2007). Scaffolding Effective Learning Design with Pre-Service Teachers. In C. Montgomerie & J. Seale (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2007* (pp. 195-202). Chesapeake, VA: AACE.

Creative Commons, (nd). Ένας απλός οδηγός για τις άδειες Creative Commons 4.0. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από https://creativecommons.ellak.gr/2015/08/21/%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CF%82-%CE%B1%CF%80%CE%BB%CF%8C%CF%82-%CE%BF%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B9%CF%82-%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CE%B9%CE%B5%CF%82-creative-commons-4-0/

De los Arcos, B., Farrow, R., Perryman, L.-A., Pitt, R. & Weller, M. (2014). OER Evidence Report 2013-2014. OER Research Hub. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://oerresearchhub.org/about-2/reports/

EADTU, (nd). European Association of Distance Teaching Universities Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2014 από http://www.eadtu.nl/oerhe/?c=home

E.C., (2013). *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved September 15, 2013 from http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm

Engeström, J., (2005). Why some social network services work and others don't — Or: the case for object-centered sociality. Ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου, 2015 από http://www.zengestrom.com/blog/2005/04/why-some-social-network-services-work-and-others-dont-or-the-case-for-object-centered-sociality.html

Holmberg, B. (1983). 'Guided didactic conversion in distance educatio*n*', in *D. Seward, D. Keegan, B. Holmberg, (eds) Distance education: International Perspectives*, pp. 114 – 122. London: Routledge

Kolb, A., & Kolb D., (2005). The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 Technical Specifications Ανακτήθηκε στις 26 Αυγούστου, 2015 από http://learningfromexperience.com/media/2010/08/tech_spec_lsi.pdf

McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. Toronto: McGraw-Hill.

MERLOT, (nd). *Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching*. Retrieved 20 March, 2013 from http://www.merlot.org/merlot/index.htm.

Mobasher Bamshad, Honghua Dai, Tao Luo, Miki Nakagawa, Yuqing Sun, Jim Wiltshire, (2000). Discovery of Aggregate Usage Profiles for Web Personalization (with H. Dai, T. Luo, Y. Sung, M. Nakagawa, J. Wiltshire). In Proceedings of the Web Mining for E-Commerce Workshop (WebKDD'2000), held in conjunction with the ACM-SIGKDD Conference on Knowledge Discovery in Databases (KDD'2000), August 2000, Boston. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://maya.cs.depaul.edu/~mobasher/papers/webkdd2000/webkdd2000.html on 2nd of June 2011

OER Handbook for educators (2011). Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://wikieducator.org/OER_Handbook/educator/advantages_and_disadvantages

Papadimitriou, S., Papadakis, S., Lionarakis, A., & Kameas, A. (2011). A proposal of using Learning Activities Management System (LAMS) to support the work of Educators in HOU. *In Lionarakis A. (ed.) Proceedings of the 6th International Conference in Open & Distance Learning - November 2011*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/51

Papadimitriou, S. (2013). Open Educational Resources and Practices Unfold a Brand New World Towards an Open Higher Education. In *Open Education 2030 Contribution to the JRC-IPTS Call for Vision Papers Part III: Higher Education*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/All_OE2030_HE_v%204_author%20revised_OK.pdf

Παπαδημητρίου, Σ. (2014). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η Ανάπτυξη Μηχανισμού Υποστήριξής του σε Περιβάλλον Συνεργατικής Μάθησης στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Διδακτορική διατριβή. ΕΑΠ, Πάτρα 2014.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On *the Horizon*, Vol. 9, No 5, NCB University Press.

Redecker, C.& Castaño Muñoz, J.(2013). *The Potential of Open Educational Resources DG EAC TWG"ICT and Education*, BXL, 20-22 January 2013. Ανακτήθηκε στις 21

Αυγούστου, 2015 από http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/IPTSOERFINfinal_000.pdf

The Commonwealth of Learning, (2003). *Tutoring In Open And Distance Learning: A Handbook For Tutors*, ISBN 1-895369-87-8, Published by: © The Commonwealth of Learning Vancouver, CANADA. Retrieved May 15, 2013 from http://www.col.org

Trust, T., (2012). Professional Learning Networks Designed for Teacher Learning. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://acce.edu.au/sites/acce.edu.au/files/pj/journal/27_1ProfLearning_Networks_p34-38.pdf

UNESCO, (2002). *UNESCO's 2002 International Bureau of Education.* Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf

UNESCO, (2012). *World Open Educational Resources Congress Report.* Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://www.learningagency.net/index.php/en/news/28-events/118-report-from-unescos-2012-world-open-educationalresources-congress

Wiley, D. (2007) Open Education License Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://opencontent.org/blog/archives/355

Wiley, D. (2009) 'Dark Matter, Dark Reuse, and the Irrational Zeal of a Believer' http://opencontent.org/blog/archives/905

Wiley, D. (2014) 'The Access Compromise and the 5th R' http://opencontent.org/blog/archives/3221

2η ΕΝΟΤΗΤΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

- Θρησκευτική Αγωγή στο Σύγχρονο Σχολείο
- Κινητική Ανάπτυξη και Κοινωνικές Δεξιότητες
- Διαμόρφωση του Διδακτικού Σχεδιασμού του περιεχομένου του Μαθήματος των θρησκευτικών
- Η αξιοποίηση των συνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- Περιβαλλοντικά Χαρακτηριστικά και Αξιοποίηση του Χώρου για τη μάθηση των παιδιών
- Γλωσσικές πρακτικές – Κοινωνιογλωσσική Ποικιλομορφία
- Η Εκπαιδευτική Διάσταση των Μουσειακών Προγραμμάτων
- Μουσική και εκμάθηση Ξένων Γλωσσών με ψηφιακά μέσα
- Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος
- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών – Καλλιέργεια Ικανοτήτων
- Γραμματισμός στα Μέσα Επικοινωνίας – Κριτική Διδακτική Προσέγγιση

ΣΥΜΠΟΣΙΟ: ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Α. Η «αναβάθμιση» της θρησκευτικής αγωγής; Κριτικές παρατηρήσεις

Ηρακλής Ρεράκης, Καθηγητής, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Με δύο ευρωπαϊκά Προγράμματα Σπουδών ΕΣΠΑ για το μάθημα των θρησκευτικών, ένα για το Δημοτικό – Γυμνάσιο το 2011 και ένα για το Λύκειο το 2015, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής πρότεινε την εφαρμογή ενός συγκρητισμικού Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) στη θρησκευτική αγωγή από την Γ΄ Δημοτικού έως και την Γ΄ Λυκείου. Με την πρόταση αυτή δημιουργούνται πολλά θεολογικά και παιδαγωγικά διλήμματα. Το πρώτο και κύριο είναι, εάν μπορεί να θεωρηθεί θεμιτό και συμβατό σε μια αμιγώς ορθόδοξη, στη συντριπτική πλειονότητα των πολιτών της χώρα, να εφαρμοστεί ένα τέτοιο Πρόγραμμα, που έχει στόχους συγκρητισμικούς ή διαθρησκειακούς.

Με το ισχύον μέχρι σήμερα Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στα θρησκευτικά, αφενός, προωθείται «η *ανάπτυξη της θρησκευτικής συνειδήσεως των μαθητών*»[6] και, αφετέρου, εφαρμόζεται ο εν ισχύει εκπαιδευτικός νόμος, που αναφέρεται στην υποβοήθησή των μαθητών, προκειμένου «*να διακατέχονται από πίστη στα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παραδόσεως*»[7].

Μερικές από τις κατευθύνσεις του Διαθεματικού Προγράμματος είναι ότι το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) βοηθά έτσι ώστε οι μαθητές:

«*Να αντιληφθούν τη σημασία και την επικαιρότητα του Ευαγγελίου για την προσωπική και κοινωνική ζωή και τον πολιτισμό.*

Να καλλιεργήσουν πνεύμα έμπρακτης αλληλεγγύης, ειρήνης και δικαιοσύνης, σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το «διαφορετικό».

Να κατανοήσουν τι σημαίνει να είναι κάποιος ενεργό μέλος της εκκλησιαστικής κοινότητας».

[6] Ελληνικό Σύνταγμα, άρθρ. 16.
[7] Νόμος 1566 του 1985, άρθρ. 1

Να προσλάβουν την *ορθόδοξη πνευματικότητα ως ατομικό και συλλογικό βίωμα.*
Να κατανοήσουν τη χριστιανική πίστη ως μέσο νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής.
Να αντιληφθούν ότι το αυθεντικό χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό».
«*Να γνωρίσουν την ηθική διάσταση της ανθρώπινης ζωής και να κατανοήσουν τη χριστιανική ηθική ζωή ως αποκατάσταση της "κοινωνίας" μεταξύ Θεού και ανθρώπου, μεταξύ των ανθρώπων και μεταξύ ανθρώπου και φύσης*»[8].

Σημειώνεται ακόμη ότι μέχρι τώρα, με το ισχύον (ΔΕΠΠΣ), τα παιδιά διδάσκονταν και κάποιες από τις θρησκείες, σε ξεχωριστές ενότητες στις κατώτερες τάξεις, αλλά μεθοδικά και συστηματικά και μάλιστα κάθε μία ξεχωριστά, στη Β΄ Λυκείου, με απόλυτα ουδέτερο και πληροφοριακό τρόπο[9].

Με τα (2) νέα ΠΣ που προαναφέρθηκαν: Προτείνεται να διδάσκονται τα παιδιά (6) θρησκείες και (3) εκδοχές του Χριστιανισμού (ο ορθόδοξος χριστιανισμός, ο Ρωμαιοκαθολικισμός και Προτεσταντισμός). Μάλιστα, προβλέπεται να διδάσκονται όλες μαζί ταυτόχρονα, σε όλες τις διδακτικές ενότητες και επιπλέον βιωματικά.

Η δομή του μαθήματος δηλώνεται στα ίδια τα νέα ΠΣ ότι είναι διαθρησκειακού προσανατολισμού και, συνεπώς, θεωρείται πλέον δεδομένη η κατάργηση του ορθόδοξου χριστιανικού προσανατολισμού του ΜτΘ.

Λέξεις κλειδιά: Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ), Μάθημα των Θρησκευτικών διδασκαλία, αλλοίωση (ΜτΘ), αλλαγή, συγκρητισμός, διαθρησκειακός.

2. Η αποορθοδοξοποίηση του ΜτΘ ως στόχος του νέου ΠΣ

Είναι εμφανές μέσα από τα νέα αυτά ΠΣ ότι ο νέος αυτός προσανατολισμός του ΜτΘ σε καμιά περίπτωση δεν σχετίζεται με το ορθόδοξο τοπικό θρησκευτικό, πολιτισμικό και κοινωνικό τοπίο, στο οποίο αναπτύσσεται πνευματικά ο ελληνορθόδοξος μαθητής. Οι συντεταγμένες των νέων Προγραμμάτων οδηγούν σαφώς στην αποορθοδοξοποίηση του Μαθήματος, γεγονός που, από παιδαγωγικής πλευράς, αντιβαίνει στις αρχές μια αναμόρφωσης Προγράμματος Σπουδών. Όπως αναφέρεται στα νέα ΠΣ «*αναγνωρίζεται πως ένα ΜτΘ που στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στην εξοικείωση των μαθητών σε μια μόνο*

[8] ΦΕΚ αρ. 303, σ. 3871.
[9] Ό.π.

ιδιαίτερη θρησκευτική παράδοση έχει πλέον φτάσει στα όριά του. Η σχολική θρησκευτική εκπαίδευση χρειάζεται να υπερβεί πρακτικές μονοφωνίας και αντιλήψεις αποκλειστικότητας. Βασική προϋπόθεση αυτής της υπέρβασης είναι η διευρυμένη γνώση "γύρω από τις θρησκείες"... αλλά "και τις όποιες κοσμοθεωρήσεις που νοηματοδοτούν τον ανθρώπινο βίο"[10]. «*Εντός ενός πλαισίου πλουραλιστικών εξελίξεων στην Ευρώπη γινόταν πλέον αποδεκτό πως το ΜτΘ δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της εποχής, διατηρώντας τον «ειδικό» (=χριστιανικό) χαρακτήρα του*»[11].

Τα ίδια τα νέα ΠΣ, επομένως, αναφέρουν ότι δομήθηκαν και προσαρμόστηκαν στο πλαίσιο πλουραλιστικών εξελίξεων στην Ευρώπη. Ωστόσο, το μάθημα των θρησκευτικών, σε συνδυασμό με τη συνταγματική επιταγή, περί προστασίας της θρησκευτικής συνείδησης (άρθρ, 13, παρ. 1) και με βάση και τον ορθόδοξο προσανατολισμό του δεν αντιτίθεται στις απαιτήσεις του πλουραλισμού και της πολυφωνίας[12].

Από παιδαγωγικής πλευράς, είναι ανάγκη τόσο η αλλαγή ενός ΠΣ όσο και οι άλλες εκπαιδευτικές αλλαγές να διενεργούνται μόνον με επιστημονικά κριτήρια. Το βέβαιο είναι ότι τέτοιας μορφής κριτήρια δεν φαίνεται να χρησιμοποιούνται κατά τη δόμηση του νέου ΠΣ των Θρησκευτικών, με αποτέλεσμα να πάσχει ο τρόπος οργάνωσης της μάθησης και να μην εξασφαλίζεται η επιτυχής λειτουργία του σχολείου. Με σωστά διαμορφωμένα ΠΣ το σχολείο καθίσταται κέντρο παραγωγής γνώσεων, πνευματικών ικανοτήτων, στάσεων, προτύπων, συναισθημάτων και βιωμάτων[13]. Κατά τη δόμησή του ένα ΠΣ θρησκευτικών είναι ανάγκη να τηρεί:

«*α. Τις συνταγματικές αρχές, που καθορίζουν το πλαίσιο της γενικότερης αγωγής του μαθητή αλλά και τα όρια, το σκοπό και το περιεχόμενο της θρησκευτικής διδασκαλίας.*

β. Τον ισχύοντα εκπαιδευτικό Νόμο, που αναφέρεται στους γενικούς σκοπούς της Παιδείας.

γ. Τις αξίες, τα πρότυπα και γενικά τις κοινωνικοπνευματικές και πολιτισμικές παραδόσεις του τόπου.

δ. Τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

ε. Τις χριστιανικές αλήθειες, που εκφράζουν τη ζώσα εκκλησιαστική παράδοση και τα βιώματα του λαού.

---

[10] ΠΣ, (2014), σ. 12.
[11] ΟΕ, σ. 9.
[12] Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Αποφάσεις FoIgero και Zengin, όπου κρίθηκε το περιεχόμενο του προγράμματος ενός μαθήματος «χριστιανισμού, θρησκείας και φιλοσοφίας», επειδή αφιέρωνε μεγαλύτερο μέρος στην εκμάθηση του Χριστιανισμού και του Ισλάμ, αντίστοιχα, από ό, τι στις άλλες θρησκείες και φιλοσοφίες, διότι αυτό δεν συνιστούσε καθεαυτό μια παραβίαση των αρχών του πλουραλισμού και της αντικειμενικότητας ούτε οδηγούσε σε κατήχηση.
[13] Πρβλ. C. Müller, *Technik der Lehrnplanung*, Weinheim 1973, σ. 45.

στ. Τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και προϋποθέσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας»[14].

Οι συντάκτες του εκάστοτε Προγράμματος Σπουδών του ΜτΘ οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις παρακάτω δύο προϋποθέσεις:

Πρώτον, το γεγονός, που έχει ήδη επισημανθεί τα τελευταία χρόνια, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ότι έχει δοθεί υπέρμετρο βάρος στην επιστημονική πλευρά του σχολείου και στην παροχή επιστημονικών γνώσεων, ενώ ταυτόχρονα έχει μειωθεί η παιδευτική και ψυχοπλαστική του αποστολή[15].

Δεύτερον, ότι στο ΜτΘ είναι ανάγκη να εναρμονίζεται το υλικό με το πνευματικό στοιχείο, το ανθρώπινο με το θείο και, συνεπώς, η ανθρώπινη με τη θεία γνώση.

Οποιαδήποτε δομική αλλαγή, επομένως, που σχεδιάζει την αλλοίωση ή μετατροπή της θεανθρώπινης δομής του χαρακτήρα και του προσανατολισμού του ΜτΘ τραυματίζει άμεσα την ηθικοπνευματική και κοινωνικοπολιτισμική του λειτουργία, σε βάρος της ολόπλευρης και αρμονικής ανάπτυξης των νέων[16].

Με βάση τις παραπάνω θέσεις, η σύνταξη ενός Προγράμματος Σπουδών είναι ανάγκη να περιέχει: «*το ψυχοπαιδαγωγικό και επιστημονικό υπόβαθρο, που ισχύει σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και αφορά στη γνωστική πλευρά της διδασκαλίας, στο πλαίσιο της οποίας δίνεται έμφαση στις διαδικασίες γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών (ανάπτυξη επαγωγικής, απαγωγικής και αναλογικής σκέψης) καθώς και στις γνωστικές δεξιότητες (σύγκριση, κατηγοριοποίηση, υπόθεση, ανάλυση, σύνθεση), στην ανάπτυξη δηλαδή της κριτικής σκέψης του μαθητή*»[17].

Εξάλλου, ως ΠΣ στο ΜτΘ, λόγω και της φύσεώς του, είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει τις θεολογικές προϋποθέσεις, που θεωρούνται απαραίτητες «*για τη διατήρηση του θεολογικού χαρακτήρα του Μ.Θ., στο πλαίσιο της εκκλησιαστικής παραδόσεως, οι οποίες προσδίδουν σ' αυτό τις βάσεις, πάνω στις οποίες να μπορεί να οικοδομηθεί ο μαθητής, ως υγιής θρησκευτική προσωπικότητα με πνευματικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικουμενικό προσανατολισμό*»[18].

---

[14] Ηρ. Ρεράκης, *Διδακτική των Θεολογικών Μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο*, εκδ. Δέσποινα Σφακιανάκη, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 93. Πρβλ. Γ. Φλουρής, *Αναλυτικά προγράμματα για μία νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Αθήνα 1983, σ. 47., Ι. Κογκούλης, *Διδακτική των Θρησκευτικών*, εκδ. Κυριακίδη, 2η έκδ., Θεσσαλονίκη 1999, σ. 63-65.

[15] K. Westphalen, *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προ-γραμμάτων, Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum με βάση τις εμπειρίες του βαυαρικού μοντέλου*, μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982, σ. 72.

[16] Ηρ. Ρεράκης, *Διδακτική των Θεολογικών*…, ό.π. σ. 94.

[17] Ηρ. Ρεράκης, Διδακτική των Θεολογικών…, ό.π. σ. 94-95, όπου γίνεται αναφορά στις θέσεις του Η. Ματσαγγούρας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, *Στρατηγικές διδασκαλίας, τ. Α΄ Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία στο πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Παιδαγωγική Σειρά, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002, σ. 187.

[18] Ηρ. Ρεράκης, *Διδακτική των Θεολογικών*…, ό.π. σ. 95.

3. Η συμβατότητα των παιδαγωγικών αρχών με ένα νέο ΠΣ

Για τη γόνιμη διασύνδεση του ΜτΘ με την πολιτισμική και κοινωνική ζωή των μαθητών κάνει λόγο και η σύγχρονη Διδακτική, προσβλέποντας σε έναν αυριανό πολίτη, που θα μπορεί να αντιμετωπίζει βασικές πρακτικές ανάγκες της σύγχρονης ζωής[19].

Ωστόσο, τα νέα ΠΣ δεν ακολουθούν αυτές τις προϋποθέσεις, διότι προσφέρουν στα παιδιά ακαδημαϊκού και όχι σχολικού τύπου θρησκευτικές γνώσεις και έννοιες, που, αφενός, είναι άγνωστες εντελώς σε αυτά και, αφετέρου, υπερβαίνουν το δικό τους πνευματικό και προσληπτικό επίπεδο. Κάποιοι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι «*η μάθηση είναι επακόλουθο επιδράσεων. Για να έχουν όμως οι επιδράσεις θετικά αποτελέσματα, πρέπει να έχει πραγματοποιηθεί και ορισμένο επίπεδο ανάπτυξης. Η ανάπτυξη προχωρεί κατά στάδια. Ο κανόνας είναι: οι κατάλληλοι ερεθισμοί στην κατάλληλη για το παιδί περίοδο ανάπτυξης*»[20].

Ως προς τη συγκρητισμική και ποικίλη ύλη που προσφέρεται στα παιδιά, σημειώνεται ότι η προσοχή του παιδιού δεν είναι δυνατόν να συγκεντρώνεται στη γνώση πολλών αντικειμένων, στην προκειμένη περίπτωση, στοιχείων από διάφορες θρησκείες. Όταν ο μαθητής απασχολείται ταυτόχρονα με πολλά αντικείμενα, περιέρχεται σε σύγχυση[21].

Πώς είναι δυνατόν, άλλωστε, να προσφέρουμε προς γνώση και μάθηση σε ένα παιδί πολλά, παράλληλα και διαφορετικά γνωστικά στοιχεία, όταν «*η νοητική του ανάπτυξη δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί*» και όταν «*η σκέψη του παραμένει συγκεκριμένη και μπορεί να λύσει προβλήματα που σχετίζονται με την άμεση εμπειρία του;*». Σημειώνεται, μάλιστα ότι «*το παιδί μπορεί να εξετάζει τα διάφορα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος, χωριστά το ένα από το άλλο, και όχι όλα μαζί, γιατί οι γνωστικές του δυνάμεις δεν του επιτρέπουν μια συνολική αφαιρετική θεώρηση των πραγμάτων*»[22].

Εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι «*όσο περισσότερα είναι τα αντικείμενα που χρειάζεται να προσέξει το παιδί τόσο λιγότερο το καθένα συγκεντρώνει την προσοχή του*» και ότι «*αντικείμενα σύνθετα και χωρίς νόημα για το ίδιο το παιδί ή ακόμη και με νόημα, που δεν μπορεί, όμως, να συλλάβει το παιδί, δε συγκεντρώνουν την προσοχή του*»[23]. Και αυτό, ακριβώς, συμβαίνει και με τις εννιά θρησκείες και τις χριστιανικές ομολογίες που προσφέρονται ταυτόχρονα προς διδασκαλία σε παιδιά από (8) ετών. Κανείς εκπαιδευτικός και σε κανένα μάθημα δεν μπορεί

---

[19] Η. Ματσαγγούρας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, *Στρατηγικές διδασκαλίας,* ό.π., σ. 187-188.
[20] Δ. Σακκάς, Παιδαγωγική Ψυχολογία. Προσωπικότητα-Προσαρμογή-Μάθηση, εκδ. Γρηγόρης, 1977, σ. 344.
[21] Ό.π. σ. 251.
[22] Ιω. Παρασκευοπούλου, Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση, Σχολική ηλικία, Τόμος 3, Αθήνα Χ.Χρ.
(Κεφ. Ελλείψεις – περιορισμοί της σκέψης του παιδιού στην σχολική ηλικία), σ.65-66.
[23] Δ. Σακκάς, σ. 394.

να αγνοήσει την αρχή ότι «*η διδασκόμενη ύλη πρέπει να είναι σύμφωνη με την αντιληπτικότητα του παιδιού*» και ότι «*τα δύσκολα και ακατάληπτα δεν προκαλούν την προσοχή του*»[24].

Σημειώνεται, επίσης, ότι «*η αντίληψη είναι ταχύτερη και η μάθηση αποδοτικότερη, όταν τα προς εκμάθηση αντικείμενα αναφέρονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα του παιδιού*»[25]. Κανείς παιδαγωγός, ωστόσο, δεν μπορεί να ισχυρισθεί πως μεταξύ των ενδιαφερόντων του ορθόδοξου παιδιού από (8) ετών συγκαταλέγεται και η επιθυμία ή η περιέργεια να γνωρίσει, πέραν της δικής του ορθόδοξης πίστεως, (2) χριστιανικές ομολογίες και άλλες (6) θρησκείες και, μάλιστα, σε μια μορφή πολτοποιημένου συνονθυλεύματος, όπως αυτή που υπαγορεύεται από τα νέα ΠΣ στα θρησκευτικά.

Ειδικότερα, το παιδί στο Δημοτικό σχολείο κατανοεί μόνο συγκεκριμένα αντικείμενα, αποκτά γνώσεις με εποπτικό τρόπο και δεν μπορεί να αντιλαμβάνεται αφηρημένες έννοιες, που δε συσχετίζονται με αυτά που γνωρίζει, που βλέπει και παρατηρεί στη δική του καθημερινότητα. Είναι εμφανές ότι τα θρησκευτικά στοιχεία που περιέχουν οι εκτός της δικής του πίστεως οχτώ (8) άγνωστες και ξένες πίστεις στο νέο ΠΣ, αποτελούν γι' αυτά αφηρημένες έννοιες, για τις οποίες, μάλιστα, δεν έχουν ούτε προηγούμενες διαθρησκειακές εμπειρίες ούτε όμως και προσωπικό ενδιαφέρον, διότι δεν αφορούν στα υπαρξιακά τους βιώματα και ερωτήματα, ούτε καλύπτουν κάποιες υπαρκτές πνευματικές τους ανάγκες[26]. Εκτός τούτου, όμως, τα θέματα που αφορούν στην κάθε θρησκευτική παράδοση δεν βρίσκονται σε ξεχωριστές και διακριτές διδακτικές ενότητες, αλλά και δεν απευθύνονται στο ανάλογο πνευματικό επίπεδο των μαθητών (τάξεις) που να αντιστοιχεί στην ψυχοπνευματική δεκτική τους ικανότητα να τα κατανοήσουν και να τα αφομοιώσουν. Ένα παράδειγμα, που αποδεικνύει τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στη διδακτέα ύλη και στην ανυπαρξία των απαραίτητων πνευματικών προϋποθέσεων προσέγγισής της, εκ μέρους των μαθητών, είναι η 2η διδακτική ενότητα της Τρίτης Τάξεως του Δημοτικού, όπου οι μαθητές καλούνται να μάθουν τις εορτές, τα βασικά καθήκοντα των μουσουλμάνων, τις βασικές αρχές της ισλαμικής πίστεως, τον χώρο λατρείας, τις ιερές μέρες και, συνάμα, να μάθουν στην ίδια ενότητα αντίστοιχες πληροφορίες για τις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, προκειμένου να προαχθεί η διαθρησκειακή μαθησιακή τους αγωγή. Πώς μπορούν όμως οι μαθητές, χωρίς να έχουν προηγούμενες γνώσεις και θρησκευτικές εμπειρίες από την ισλαμική πίστη, να προχωρήσουν στη γνώση τέτοιων γνωστικών στοιχείων και, μάλιστα, με εφαρμογή της βιωματικής διδασκαλίας και μάθησης;

---

[24] 'Ο.π. σ. 399.
[25] 'Ο.π. σ. 353.
[26] Ό.π., σ. 355

Το παιδί, από την άλλη πλευρά, μαθαίνει πολύ πιο εύκολα γνώσεις, όταν αυτές συνδέονται με κάποιο δικό του σημασιολογικό πλαίσιο. Γενικά, ο μεγάλος όγκος των πληροφοριών που δέχεται καθημερινά χάνεται από τη μνήμη του, τις πρώτες ώρες μετά τη μάθηση. Όταν ο άνθρωπος μαθαίνει, διασκευάζει ο ίδιος τις πληροφορίες που του προσφέρονται σχετίζοντάς τις με τις δικές του ζώσες γνώσεις και εμπειρίες μέσα από το περιβάλλον του. Η διασκευή αυτή βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και πεποιθήσεις του, στο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Υπάρχει η τάση, όπως υποστηρίζει η αναπτυξιακή ψυχολογία, αφενός, να διατηρούνται οι οικείες πληροφορίες, οι οποίες έχουν για το παιδί κάποια σημασία και, αφετέρου, να ξεχνιούνται οι άγνωστες και χωρίς νόημα. Το νοηματικό πλαίσιο, επομένως, συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση και αφομοίωση των ερεθισμάτων και πληροφοριών που λαμβάνει το παιδί[27]. Ποιο είναι το νοηματικό και σημασιολογικό πλαίσιο, όμως, που ενυπάρχει σε ορθόδοξα παιδιά (8-9 ετών) και ωθεί το ενδιαφέρον τους στο να μάθουν γνώσεις για τον Ινδουϊσμό, τον Ταοϊσμό, τον Κομφουκιανισμό κ.ά;

Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι, ερευνώντας το «πότε» της διδασκαλίας, θεωρούν πως αναπτυξιακά κατάλληλη φάση κάθε διδασκαλίας είναι εκείνη που εναρμονίζεται με τα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών[28]. Η πνευματική ανάπτυξη συνδέεται με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του παιδιού[29].

Στην επιστημονική κοινότητα συζητείται το θέμα της ετοιμότητας, το «*πότε*» του μαθητή για μάθηση. Για το «πότε», ο Vygotsky σημειώνει ότι «*μπορούμε να διδάξουμε ένα παιδί μόνο αυτό που είναι ικανό να μάθει*» και ότι το γνωστικό αντικείμενο που θα του διδάξουμε είναι ανάγκη να βασίζεται σε αυτό που γνωρίζει ή, αλλιώς, σε αυτό που βασίζεται «*στα ήδη διανυόμενα στάδια ανάπτυξης του*»[30]. Το ερώτημα των ώριμων λειτουργιών ισχύει απόλυτα για τον Vygotsky [31]. Σε αντίθεση, μάλιστα, με άλλους θεωρητικούς της μάθησης, ο Vygotsky θεωρεί ότι δεν μπορούμε να διδάξουμε «*το κάθε αντικείμενο στο κάθε παιδί στην οποιαδήποτε ηλικία, αν δεν έχουν αναπτυχθεί οι απαραίτητες λειτουργίες που απαιτούνται γι' αυτό. Δεν μπορούμε π.χ. να διδάξουμε τη γραπτή γλώσσα, αν αυτό απαιτεί από τον μαθητή αφαίρεση και άλλες λειτουργίες, που ακόμα δεν έχουν ωριμάσει σε ένα μαθητή*»[32]. Ωστόσο,

[27] Ζωή Μπαμπλέκου, Η ανάπτυξη της μνήμης, Γνωστική διαδρομή στην παιδική ηλικία, εκδ. Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2003, σ.35-36.
[28] Ό.π., σ. 373.
[29] Κ. Μπασέτας, Γνωστικές – Πραξιακές θεωρίες μάθησης και σχολική πραγματικότητα. Οι θεωρίες των Aebli και Wigotski, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2009, σ. 148.
[30] Λ. Βυγκότσκι, Σκέψη και γλώσσα, εκδ. «Γνώση», Αθήνα 1988, σ. 245.
[31] Ό.π., σ. 296.
[32] Ό.π., σ. 245.

εντός των νέων ΠΣ για το ΜτΘ υπάρχουν, πέρα από τις πολλαπλές θρησκευτικές έννοιες, που αφορούν κυρίως στις άλλες θρησκείες και είναι εντελώς άγνωστες και ακατανόητες για τα παιδιά, πάμπολλες υψηλού επιπέδου, λέξεις, νοήματα και φράσεις, που δεν είναι δυνατό να προσληφτούν και να κατανοηθούν από τα συγκεκριμένα παιδιά στα οποία απευθύνονται. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι στα νέα ΠΣ δεν έχει τηρηθεί ένας βασικότατος παιδαγωγικός και διδακτικός κανόνας, που θεωρεί ότι οποιοδήποτε διδακτικό αγαθό προσφέρεται προς μάθηση σε μαθητές, είναι ανάγκη να αντιστοιχεί στο πνευματικό, πολιτισμικό και νοηματικό τους επίπεδο, λαμβανομένου υπόψη η ηλικία και τα διακριτά στάδια ανάπτυξής τους με τις αντίστοιχες διαφορετικές αντιλήψεις, ικανότητες και πεποιθήσεις που έχουν, έως τότε, διαμορφώσει[33].

4. Οι συγκρητισμικές στοχεύεσεις των νέων ΠΣ

Με βάση τα παραπάνω, είναι σαφές ότι το νέο ΜτΘ δεν θέτει ως σκοπό την ανάπτυξη της ήδη υπάρχουσας ορθόδοξης θρησκευτικής συνείδησης των παιδιών, που σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν είναι η μόνη συμβατή με τα ισχύοντα παιδαγωγικά κριτήρια, αλλά τη μετατροπή της ορθόδοξης συνείδησής τους που είχαν πριν να πάνε στο σχολείο σε πολυθρησκειακή, μετά που θα αποφοιτήσουν. Έτσι, στόχος των νέων ΠΣ είναι όχι η προαγωγή της πνευματικής ζωής των μαθητών, στη βάση της οικείας θρησκευτικότητας και πνευματικότητας, σε μια εποχή μάλιστα πνευματικής κρίσης, αλλά η σκόπιμη, θα μπορούσε να πει κανείς, προσέγγιση των μαθητών σε θρησκευτικές και κοσμικές παραδόσεις που αρνούνται τη θρησκευτική αλήθεια, όπως τουλάχιστον αναφέρεται στο νέο ΜτΘ, σκοπός του οποίου είναι:

«Να αφυπνίσει την αντίληψη του μαθητή, ώστε να συνειδητοποιήσει τις θρησκευτικές προκατανοήσεις του, δηλαδή τη λανθάνουσα ή μερικώς αρθρωμένη θρησκευτική του παράδοση. Να τον βοηθήσει να μετακινηθεί από τις προκατανοήσεις του και να διαλεχθεί με τις αφηγήσεις και τον λόγο βασικών θρησκευτικών, αλλά και κοσμικών παραδόσεων που αρνούνται τη θρησκευτική αλήθεια»[34].

Το συγκρητισμικό μοντέλο των νέων ΠΣ προτείνει την ταυτόχρονη διδασκαλία του ορθόδοξου Χριστιανισμού με τις χριστιανικές ομολογίες και τις μεγάλες θρησκείες και αυτό

[33] R. E. Slavin, *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*, μτφρ. Λίζα Εκκεκάκη, επιμ. Κ. Κόκκινος, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σ. 60-61
[34] Οδηγός Εκπαιδευτικού (ΟΕ), (2014), σ. 20.

προτείνεται επίσης να γίνεται σε κάθε διδακτική ενότητα, με στόχο, όχι την πληροφοριακή ενημέρωση για τις θρησκείες, όπως θα έπρεπε, αλλά την υπαρξιακή και βιωματική αφομοίωση του δόγματός τους από τους μαθητές. Γίνεται λοιπόν λόγος για ένα Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) που επιτρέπει «*την μετάβαση του μαθητή από το γράμμα στο πνεύμα της θρησκείας, το υπαρξιακό, λατρευτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό αξιακό της αντίκρισμα*»[35].

Αυτή η πρωτοφανής βιωματική και υπαρξιακή προσέγγιση των πίστεων των θρησκειών και μάλιστα όλων μαζί, ταυτόχρονα και όχι διακριτά, σε μια ανάμεικτη και πολτώδη μορφή τους, είναι βέβαιο ότι δημιουργεί σύγχυση και καλλιεργεί τον θρησκευτικό συγκρητισμό στους ορθόδοξους χριστιανούς μαθητές, αποτελώντας έτσι μια πρωτόγνωρη και ανεπίτρεπτη, από παιδαγωγικής πλευράς, απειλή της οικείας χριστιανικής θρησκευτικής συνειδήσεως και μία μορφή προσηλυτισμού σε άλλες θρησκείες ή σε άλλους Θεούς (πολυθεϊα)

Με βάση όσα αναφέρονται, μάλιστα στα ίδια τα νέα ΠΣ, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι με τη μείξη των θρησκειών με τον Χριστιανισμό στοχεύεται μια διαθρησκειακή συγκρητισμική βιωματική διδασκαλία και μάθηση, που θα έχει ως αποτέλεσμα μία νέας μορφής, ανάμεικτη από όλες τις θρησκευτικές και μη θρησκευτικές παραδόσεις, κοσμική πνευματικότητα, εντελώς αντίθεση από τη χριστιανική πνευματικότητα: «*Εντός του συνθετικού πλαισίου διαμόρφωσης της μη ομολογιακής θρησκευτικής εκπ/σης, διευρύνονται οι προσπάθειες για εκτεταμένες διομολογιακές και διαθρησκειακές προσεγγίσεις και για εισαγωγή … περισσότερων στοιχείων, που να ευνοούν την πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών*»[36]. Να τονιστεί εδώ ότι ως πνευματική ανάπτυξη εννοείται μια μορφή «πνευματικότητας» σε μια ευρύτερα ανθρωπιστική διάσταση, που, με κανένα τρόπο, δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με την χριστιανική πνευματικότητα.

Όμως, η χριστιανική πνευματικότητα, για τους ορθόδοξους μαθητές, αποτελεί τη βάση της οικείας (γονεϊκής τους) οικογενειακής θρησκευτικής συνείδησης, ταυτότητας και κληρονομιάς, ο σεβασμός της οποίας, δεν είναι μόνον συνταγματικό τους δικαίωμα, αλλά και απαράβατο διεθνές δικαίωμα. Με βάση τα περιεχόμενα των νέων ΠΣ, όμως, ο στόχος που θέτουν για σεβασμό της ετερότητας αποτελεί κενό και απατηλό λόγο, διότι δεν μπορεί να υπάρξει σεβασμός στη θρησκευτική ετερότητα, όταν, πρωτίστως, δεν διατηρείται ο σεβασμός στην ταυτότητα και στις διακριτές διαφορές ανάμεσα στις θρησκείες και στην οικεία θρησκευτική παράδοση των μαθητών. Ο σεβασμός δηλαδή στη διαφορά είναι ανύπαρκτος, αφού, στην πράξη είναι μη διακριτή η μεταξύ τους διαφορά.

[35] Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού Γυμνασίου (ΠΣ) (2014), σ. 23.
[36] Ο.Ε., σ, 17.

Από την άλλη πλευρά, δεν μπορεί να υπάρξει επιστημονικά αλλά και θεολογικά χριστιανική θρησκευτική συνείδηση, χωρίς την αναφορά της σε εκκλησιαστική κοινότητα. Ο στόχος του Προγράμματος να δημιουργήσει μια νέα θρησκευτική συνείδηση στους μαθητές, μακράν της Εκκλησίας του Χριστού, δείχνει ξεκάθαρα τις σκοπιμότητες των νέων ΠΣ. Ο στόχος αυτός γίνεται σαφής, όταν αναφέρονται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (ΟΕ) ότι εντός του πλαισίου κοινωνικών εξελίξεων στην Ευρώπη «γινόταν πλέον αποδεκτό ότι το ΜτΘ δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της εποχής, διατηρώντας τον «ειδικό» (=χριστιανικό) χαρακτήρα του»[37]. Με άλλα λόγια, όπως αναφέρει και ο ΟΕ, μέσω των νέων Προγραμμάτων, επιχειρείται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στην Εκκλησία και στο Σχολείο ή ανάμεσα στην αγιοπνευματική πνευματικότητα που προσφέρει η Εκκλησία και στην κοσμική, ποικίλη και συγκριτισμική «πνευματικότητα» που αναλαμβάνει να προσφέρει το σχολείο: «*Άλλο πράγμα είναι η "ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης", ως παιδαγωγικός σκοπός της Εκπαίδευσης, και άλλο με βάση θρησκευτικά ή εκκλησιαστικά κριτήρια*[38]

Όπως κατανοεί κανείς, τα νέα ΠΣ έχουν σχεδιάσει να επηρεάσουν τη θρησκευτική συνείδηση των ορθοδόξων μαθητών, έτσι ώστε αυτή να κατευθυνθεί σε μία πνευματικότητα, που δεν ταυτίζεται με εκείνη της χριστιανικής Παιδείας και των χριστιανικών εμπειριών, που έχουν οι ορθόδοξοι χριστιανοί μαθητές από την Εκκλησία τους, αφού τους καλλιεργεί μια πολύχρωμη θρησκευτική συνείδηση, που, στην πραγματικότητα, τους οδηγεί στο θρησκευτικό συγκρητισμό, σχετικισμό και μηδενισμό, με αντίστοιχες προεκτάσεις σε κοινωνικά κενά που αφορούν στη σχέση τους με τον «άλλο», τον διαφορετικό. Αντίθετα ο ορθόδοξος προσανατολισμός δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια ηθικοπνευματική και κοινωνικοπολιτισμική καλλιέργεια των μαθητών στο πλαίσιο της οικείας ηθικοπνευματικής παραδόσεώς τους και των χριστολογικών τους αξιών και συμβάλει στην δημιουργία εσωτερικών ποιοτήτων και νοημάτων, που μπορούν να προσδιορίζουν τη ζωή τους ως γόνιμη, ειρηνική, αγαπητική και δημιουργική σχέση με τον οποιονδήποτε «άλλο».

Σχετικά με το θέμα αυτό, ο Παναγιώτατος Οικουμενικός Πατριάρχης σε πρόσφατο μήνυμά του σε Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριό στη θεσσαλονίκη το 2013, που αφορούσε στο ΜτΘ, αναφέρει μεταξύ άλλων:

«*Το πρόγραμμα της εκπαιδεύσεως πρέπει να είναι χριστοκεντρικόν και να έχη ως βαθύτερον στόχον την πνευματικήν καλλιέργειαν των μαθητών*»[39]

---

[37] ΟΕ, σ. 12.
[38] ΟΕ (2014) σ. 256
[39] Βλ. Μήνυμα Παναγιωτάτου Οικουμενικού Πατριάρχου κ. κ. Βαρθολομαίου, Προς το Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: Το Μάθημα των Θρησκευτικών. Προβληματισμοί – Επισημάνσεις – Προτάσεις (11-12 Μαρτίου 2013), Πρακτικά Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου, εκδ. Εργαστήριο Παιδαγωγικής –

Σημειώνεται ότι ουδέποτε ο επιβαλλόμενος μέσω των νέων ΠΣ νέος θρησκευτικός γραμματισμός συγκρητισμικού τύπου, συμβαίνει για πρώτη φορά στην ιστορία του Ορθόδοξου Χριστιανισμού και φυσικά στην ιστορία της θρησκευτικής αγωγής στην Ελλάδα από την εποχή του Καποδίστρια έως σήμερα.

5. Συμπεράσματα

Με βάση τις επιστημονικές προϋποθέσεις δόμησης ή αναδόμησης ενός νέου ΠΣ, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, είναι σαφές ότι τα νέα ΠΣ στα Θρησκευτικά, δεν στηρίζονται πάνω σε αποδεκτές από την παιδαγωγική επιστήμη και δοκιμασμένες διεθνώς, με εμφανή θετικά αποτελέσματα, επιστημονικές βάσεις. Σε κάθε σελίδα τους αποδεικνύουν ότι όχι μόνον δεν σέβονται την οικεία θρησκευτική και πολιτισμική παράδοση των ορθόδοξων μαθητών, αλλά, απεναντίας, εφαρμόζουν κάθε δυνατό τρόπο και μέθοδο, προκειμένου να την ανατρέψουν. Οι μαθητές με αυτά τα ΠΣ ξεκινούν τη θρησκευτική τους αγωγή σε νέες βάσεις, ως να μην έχουν θρησκευτικές ρίζες και καταβολές ούτε προηγούμενες θρησκευτικές εμπειρίες και βιώματα. Οι αλλαγές που επιβάλλονται, επίσης, πέρα από την ασυμβατότητά τους με την παιδαγωγική επιστήμη, είναι αντίθετες με την ορθόδοξη παράδοση των μαθητών και ασύμβατες με τον πολιτισμό εντός του οποίου γεννήθηκαν και αναπτύχθηκαν.

Η διαθρησκειακή και διομολογιακή αγωγή που προτείνεται με τα νέα ΠΣ να εφαρμοστεί στην Ελληνική Παιδεία, εκτός από το γεγονός ότι είναι εισαγόμενο μοντέλο Θρησκευτικής αγωγής και, συνεπώς, επικροτεί και υιοθετεί νέα άγνωστα και αλλότρια για την ελληνική κοινωνία και παράδοση θρησκευτικά πρότυπα, μπορεί να θεωρηθεί επίσης μη παιδαγωγικά δόκιμη. Έχει διαπιστωθεί μάλιστα ότι το μοντέλο αυτό συγγενεύει με το μοντέλο της φαινομενολογικής θρησκευτικής αγωγής, το οποίο, ως γνωστό εφαρμόστηκε στη Μ. Βρετανία τα τελευταία χρόνια και υιοθετούσε παρόμοια μείξη των διαφόρων θρησκειών και προσφορά της στους μαθητές. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι κάθε θρησκεία έχει και θεωρητικό και πρακτικό περιεχόμενο και ότι είναι δυνατό να κατανοηθεί χωρίς αλλοιώσεις, σε όλες της τις διαστάσεις, μόνον από εκείνους που ανήκουν στην κάθε θρησκεία και πιστεύουν βιωματικά τις αρχές της. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ότι η προσφορά θρησκευτικής διδασκαλίας, που αποτελεί συμπίλημα στοιχείων από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις. σε μαθητές που δεν ανήκουν σε αυτές τις παραδόσεις, δεν

Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, επιμ. Σωτ. Μιχελουδάκης – Ευ. Πεπές, Θεσσαλονίκη 2013, σ. 31-33.

συμβάλλει σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, ούτε βελτιώνει τη σχέση με το διαφορετικό. Και τούτο, διότι κάθε θρησκεία διαθέτει διακριτό και ξεχωριστό περιεχόμενο και δεν είναι εφικτό για μαθητές, που δεν έχουν ακόμη τις απαιτούμενες βιωματικές και εμπειρικές προϋποθέσεις του όλου της κάθε θρησκείας που διδάσκονται, να κατανοήσουν επαρκώς και να αφομοιώσουν ικανοποιητικά τέτοιας ποικίλης μορφής θρησκευτικές γνώσεις και εμπειρίες, όπως αυτές της διαθρησκειακής αγωγής καθώς και τις ηθικοκοινωνικές της διαστάσεις[40].

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν ερωτηματικά αξιακού και πολιτισμικού περιεχομένου, εάν, για παράδειγμα, μπορεί να θεωρηθεί παιδαγωγικά δόκιμη η εισαγωγή από ευρωπαϊκές ή άλλες χώρες στην ελληνική παιδεία -και μάλιστα στο πολύ ευαίσθητο κομμάτι της, ένα μοντέλο θρησκευτικής αγωγής που στοχεύει στην πνευματική μόρφωση των Ελληνοπαίδων, όταν η αγωγή δομήθηκε με διαφορετικά θεολογικά και παιδαγωγικά κριτήρια από εκείνα της ορθόδοξης παράδοσης, που αναφέρονται και αφορούν σε διαφορετικές κοινωνίες λαών, με άλλης απόχρωσης θρησκευτική πίστη, με άλλη πνευματικότητα και, συνεπώς, με άλλα ηθικοκοινωνικά πρότυπα και αντιλήψεις και με διαφορετικές έννοιες και σημασιολογικό περιεχόμενο[41].

Τέλος, είναι μη συμβατή προς την παιδαγωγική επιστήμη η εισαγωγή Προγραμμάτων για μάθημα ανθρωπιστικής και κοινωνικής κατεύθυνσης, όπως είναι τα Θρησκευτικά με πολυθεϊστικό ή πολυθρησκειακό προσανατολισμό, που αποξενώνει τους μικρούς μαθητές από τις ρίζες του δικού τους θρησκευτικού πολιτισμού και της οικείας χριστιανικής πίστεώς τους προς τον Θεό. Στον ορθόδοξο επιστημονικό και διδακτικό χώρο δεν μαρτυρείται πουθενά μία τέτοια ουτοπική αυταπάτη, ότι ένα μωσαϊκό συγκρητισμικής μάθησης είχε ποτέ ή μπορεί να έχει τη δύναμη και τη δυνατότητα, ως διδασκαλία, να δημιουργήσει ηθικοκοινωνικές πεποιθήσεις, αρχές, αξίες και πρότυπα σε παιδιά και να επιδράσει θετικά στη αγωγή, στη μάθηση και στην αλλαγή ή βελτίωση της συμπεριφοράς τους.

Συμπερασματικά και με βάση όλα όσα προαναφέρθηκαν, είναι σαφές ότι τα νέα ΠΣ είναι ασύμβατα με το ελληνικό σχολείο, είτε από θεολογικής είτε από παιδαγωγικής πλευράς, για παιδιά που βρίσκονται σε ένα πνευματικό επίπεδο 8-14 ετών, που δεν έχουν την απαιτούμενη κρίση, διάκριση και αντιληπτικότητα για να δεχτούν τέτοια ποικιλία γνωστικών, πνευματικών και αξιακών στοιχείων μέσα από τόσες θρησκείες. Αν τελικά εφαρμοστεί αυτό το Πρόγραμμα, το πιο βέβαιο προσδοκώμενο αποτέλεσμα για τα παιδιά είναι η θρησκευτική σύγχυση, ο θρησκευτικός συγκρητισμός και σχετικισμός και, συνεπώς, η αποδόμηση ενός από

[40] L. P. Barnes, *Education, Religion and Diversity. Developing a new model of Religious Education*, Routledge, London 2014.

[41] P. Schreiner, «Models of Religious Education in schools in Europe», Papers and resource materials for the global meeting on, *Teaching for tolerance, respect and recognition in relation with religion or belief*, Oslo 2004.

τα πιο σημαντικά στοιχεία της αυτοσυνειδησίας και της ταυτότητάς τους, που δεν είναι άλλο από την ορθόδοξη χριστιανική τους παράδοση και πνευματική κληρονομιά.

Β. Τάσεις και κατευθύνσεις της αγγλικής σχολικής θρησκευτικής αγωγής από το 1960 μέχρι σήμερα. Σύντομη ανάλυση και κριτική αποτίμηση με βάση τα σύγχρονα δεδομένα της αντίστοιχης ελληνικής σχολικής θρησκευτικής αγωγής

Εμμανουήλ Π. Περσελής, Καθηγητής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη: *Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να σκιαγραφήσει, εν συντομία, τις πολύ σημαντικές και πρωτοπόρες αλλαγές που σημειώθηκαν στο περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους της αγγλικής σχολικής θρησκευτικής αγωγής τα τελευταία πενήντα περίπου χρόνια. Στην προσπάθεια αυτή, αναλύονται οι κοινωνικοί, μορφωτικοί, παιδαγωγικοί και ψυχολογικοί λόγοι που επέβαλαν τις νέες προσεγγίσεις για τον εκσυγχρονισμό της αγγλικής σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Οι προσεγγίσεις αυτές αποτέλεσαν, εν πολλοίς, παράδειγμα και για άλλες ευρωπαϊκές χώρες για την αντιμετώπιση της διαμόρφωσης μιας αποτελεσματικής σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Η εισήγηση προχωρεί στην εξέταση του ερωτήματος εάν και κατά πόσο η πλούσια εμπειρία της αγγλικής σχολικής θρησκευτικής αγωγής συνέβαλε στη διαμόρφωση παιδαγωγικών προτύπων ικανών να επηρεάσουν το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και τις μεθόδους διδασκαλίας της εγχώριας σχολικής θρησκευτικής αγωγής.*

Λέξεις κλειδιά: *Θρησκευτική αγωγή, νεοομολογιακή προσέγγιση, φαινομενολογική προσέγγιση, Πρόγραμμα Σπουδών*

1. Η Θρησκευτική Αγωγή στη δεκαετία του 1960. Η «νεοομολογιακή» προσέγγιση και η προσέγγιση της «έμμεσης/διάχυτης (implicit) θρησκείας»

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 πολλοί από τους λόγους που δικαιολογούσαν τη σχολική θρησκευτική αγωγή (Θ.Α.) ως υποχρεωτικό μάθημα στο Αγγλικό σχολικό πρόγραμμα, με βάση το νόμο για την Εκπαίδευση («Education Act») του 1944, έπαψαν στην πράξη να ισχύουν, ενώ άλλοι έντονα αμφισβητήθηκαν.

Τούτο συνέβη επειδή πολλές κοινωνικές, θεολογικές και εκπαιδευτικές αλλαγές είχαν μεσολαβήσει στη βρετανική κοινωνία από το 1944, οι οποίες αναπόφευκτα επηρέασαν τη Θ.Α.[1]

Εκτός από τις κοινωνικές αλλαγές και τις νέες θεολογικές τάσεις, ραγδαίες εξελίξεις στη θεωρία της παιδείας/μόρφωσης και της εξελικτικής μορφωτικής ψυχολογίας έδωσαν ώθηση για αναθεώρηση και επανεξέταση του ρόλου της Θ.Α. στο σχολικό πρόγραμμα. Το έργο του Ronald Goldman «Religious Thinking from Childhood to Adolescence» (1964), είναι η ζωντανή έκφραση της επίδρασης της εξελικτικής μορφωτικής ψυχολογίας στη Θ.Α.[2]

Ο R. Goldman, βασιζόμενος στα εξελικτικά γνωστικά στάδια του Jean Piaget[3], προσπάθησε να ερευνήσει την ικανότητα των παιδιών, εάν και κατά πόσο αντιλαμβάνονται και κατανοούν σωστά όλο το βιβλικό υλικό που τους προσφέρεται μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Α.Π.) και των διδακτικών εγχειριδίων της Θ.Α. Τελικά η έρευνα του R. Goldman αποκάλυψε ότι τα παιδιά διδάσκονται στα σχολεία πολλά θέματα από τη Βίβλο, κατά τα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσής τους, που δεν μπορούν να τα αφομοιώσουν και να τα κατανοήσουν επαρκώς. Και τούτο, γιατί η διανοητική ικανότητα των παιδιών δεν έχει αρκετά ακόμη ωριμάσει και εξελιχθεί, ώστε να αφομοιώνει και να κατανοεί το περιεχόμενο αφηρημένων βιβλικών παραστάσεων και αφηγήσεων, καθώς και των θεολογικών εννοιών που πηγάζουν απ' αυτές. Σύμφωνα μ' αυτή την άποψη, πολύ περιορισμένο βιβλικό υλικό είναι κατάλληλο για διδασκαλία στα παιδιά της πρωτοβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης. Κοντολογίς, ο R. Goldman πρότεινε μια νέα προσέγγιση για τη διδασκαλία του περιεχομένου της Θ.Α. Η προσέγγιση αυτή όφειλε να λαμβάνει υπόψη της τις άμεσες και συγκεκριμένες εμπειρίες, αναζητήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και τις νοητικές ικανότητές τους, ανάλογα πάντοτε με το στάδιο της βιολογικής, νοητικής και συναισθηματικής ωρίμασής τους[4].

Μια ακόμη περισσότερο διευρυμένη προσέγγιση της Θ.Α. από αυτή του R. Goldman είναι του Harold Loukes. Τα δυο βιβλία του τελευταίου, «Teenage Religion» (1961) και «New Ground in Christian Education» (1965), αποτυπώνουν πολύ καλά την προσέγγισή του για τη Θ.Α., που

[1] Βλ. περισσότερα Ε. Π. Περσελής, *Χριστιανική Αγωγή και Σύγχρονος Κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της Χριστιανικής Αγωγής*, Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός, 1994, σ. 54-78.

[2] R. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London: Routledge & Kegan Paul, 1964.

[3] Για τη θεωρία των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης του Jean Piaget βλ. Ε. Π. Περσελής, *Θεωρίες θρησκευτικής ανάπτυξης και αγωγής. Erik H. Erikson και Jean Piaget*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 2000, ιδιαίτερα σ. 94-114.

[4] Η διδακτική προσέγγιση αναλύεται διεξοδικά στο R. Goldman, *Readiness for Religion. A basis for Developmental Religious Education*, London: Routledge & Kegan Paul, 1965.

ονομάστηκε προσέγγιση της «έμμεσης (διάχυτης) θρησκείας» («implicit religion») ή της «προσωπικής αναζήτησης» («personal quest»)[5].

Η βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η προσέγγιση του H. Loukes είναι ότι η θρησκεία είναι ένας τρόπος ζωής. Επομένως, τα παιδιά, μέσω της Θ.Α., θα πρέπει να διδάσκονται θέματα πρακτικού χριστιανικού προσανατολισμού και κοσμοθεωρίας και όχι απλά και μόνο ακαδημαϊκές θεολογικές έννοιες. Με άλλα λόγια, κατά τον H. Loukes, ο σκοπός της Θ.Α. συνοψίζεται στην παιδαγωγική πρόταση «μάθηση μέσω της εμπειρίας» («learning through experience»)[6].

Όσον αφορά τη θέση της Βίβλου στη Θ.Α., ο H. Loukes καταδικάζει την προσκόλληση της Θ.Α. στη διδασκαλία αυστηρά και μόνο βιβλικών θεμάτων (Θ.Α. «Βιβλικού τύπου»). Αντίθετα, ο H. Loukes ισχυρίζεται ότι οποιοσδήποτε εποικοδομητικός διάλογος, που πραγματοποιείται σε μια ατμόσφαιρα συμπάθειας υπό το φως της χριστιανικής διδασκαλίας την ώρα της Θ.Α. στη σχολική τάξη, και βασίζεται σε ένα ευρύ θεματολόγιο ζωτικών υπαρξιακών, κοινωνικών και καθημερινών θεμάτων, θα μπορούσε να είναι μια «διαδικασία διαλόγου για την εμπειρία»[7].

Και οι δυο προσεγγίσεις, δηλαδή, του R. Goldman και του H. Loukes, επηρέασαν τους σχεδιαστές των Α.Π. της Θ.Α. για πολύ καιρό. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι γνωστές ως προσεγγίσεις «Θέματα ζωῆς» («Life-Themes») και «Α.Π. της Θ.Α. προβληματισμοῦ» («Problem Syllabus»), αντίστοιχα. Ο Brian Gates θεωρεί και τις δυο προσεγγίσεις ότι εμπίπτουν στον τύπο της Θ.Α. «Ζωή και τρόπος ζωής» («Life and Living»), γιατί αρχίζουν με θέματα της καθημερινότητας και αναζητούν να πραγματευτούν με τους μαθητές και τις μαθήτριες πώς αισθάνονται και πώς μπορεί ν' αντιμετωπιστούν οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους από χριστιανική σκοπιά[8].

2. Η φαινομενολογική ή προσέγγιση της «άμεσης (explicit) θρησκείας»

Προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 η σχετική φιλολογία για το ρόλο, το περιεχόμενο και τη διδακτική της Θ.Α. στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα εμπλουτίσθηκε, μεταξύ άλλων, με τη δυναμική παρέμβαση του φιλοσόφου της θρησκείας Ninian Smart[9]. Ο N. Smart υπήρξε ο εισηγητής της λεγόμενης φαινομενολογικής προσέγγισης στη Θ.Α.

---

[5] H. Loukes, *Teenage Religion*, London: SCM Prees, 1961· του ίδιου, *New Ground in Christian Education*, London: SCM Prees, 1965.

[6] H. Loukes, *New Ground in Christian Education*, ό.π., σ. 45.

[7] *Ό.π.*, σ. 158.

[8] B. Gates, «Varieties of Religious Education. A Survey of Curriculum Content in Schools», *Religion. Journal of Religion and Religions*, vol. 3 (1973), σ. 52-65.

[9] Η φιλοσοφία της παρέμβασής του καταγράφεται στο N. Smart, *Secular Education and the Logic of Religion*, London: Faber & Faber, 1968.

Σύμφωνα με τον N. Smart η Θ.Α. θα πρέπει να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε μια πλουραλιστική κοινωνία, όπως είναι η Βρετανική. Ορμώμενος από αυτή την αντίληψη, μια από τις βασικές παραμέτρους της φιλοσοφικής ανάλυσής του, σχετικά με τη Θ.Α., υπήρξε η εξέταση της λογικής της έννοιας «θρησκεία». Στο βιβλίο του «Secular Education and the Logic of Religion» (1968), ο N. Smart ισχυρίζεται ότι η διδασκαλία μόνο του Χριστιανισμού (και κυρίως της θεολογίας του) στα κρατικά πανεπιστήμια, κολλέγια και σχολεία είναι ασυμβίβαστη όχι μόνο με τους στόχους μιας φιλελεύθερης και δημοκρατικής παιδείας/εκπαίδευσης αλλ' επίσης και με τη λογική της ίδιας της θρησκείας[10]. Σύμφωνα με τον N. Smart, η έννοια «θρησκεία» έχει επτά διαστάσεις:

1. *Δογματική* διάσταση· το γεγονός, δηλαδή, ότι οι θρησκείες γενικά διδάσκουν δόγματα.

2. *Μυθολογική* διάσταση· μια θρησκεία, δηλαδή, τυπικά περιέχει «πιστεύω» (πεποιθήσεις) που εκφράζονται με τη μορφή ιστοριών (αφηγήσεων) και είτε οι ιστορίες (αφηγήσεις) αυτές αφορούν σε πραγματικά ιστορικά γεγονότα που ερμηνεύονται θρησκευτικά, είτε αφορούν σε μη ιστορικά, δηλαδή, «υπερβατικά» ή αλλιώς ιερά γεγονότα.

3. *Ηθική* διάσταση· μια θρησκεία, δηλαδή, ορίζει ένα ηθικό κώδικα. Η ηθική της υφαίνεται κατά ένα μέρος από δογματικά και μυθολογικά νήματα. Π.χ. ο θάνατος του Ιησού στο σταυρό φωτίζει το νόημα της χριστιανικής αγάπης.

4. *Τελετουργική* (ιεροτελεστική) διάσταση· κάθε θρησκεία, δηλαδή, έχει ορισμένους λατρευτικούς τύπους και εκδηλώσεις, που οι πιστοί της είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν σε τακτά διαστήματα και σε διάφορες περιστάσεις.

5. *Εμπειρική* διάσταση· η αίσθηση, δηλαδή, της προσωπικής εμπειρίας και άμεσης σχέσης με το θείο, η αίσθηση μετοχής στον υπερβατικό κόσμο.

6. *Κοινωνική* διάσταση· η συλλογική και κοινοτική, δηλαδή, οργάνωση των πιστών μιας θρησκείας. Με άλλα λόγια, μια θρησκεία δεν είναι μόνο ένα ατομικό γεγονός αλλά ταυτόχρονα έχει βαθιές ιστορικές και κοινωνικές ρίζες και επιδράσεις.

7. *Υλική* διάσταση· οι διάφορες, δηλαδή, μορφές θρησκευτικής τέχνης, καθώς και κάθε υλικό στοιχείο που χρησιμοποιείται στη θρησκευτική λατρεία και ζωή (οικοδομήματα, εικαστικά έργα, χειροτεχνήματα φυσικές ύλες κ.λπ.)[11].

Ένας νέος τύπος (μοντέλο) διδασκαλίας της θρησκείας στα σχολεία πήγασε από την ανάλυση του N. Smart για τη θρησκεία ως φαινόμενο που έχει επτά διαστάσεις. Αυτός ο τύπος (μοντέλο) δίδει έμφαση στη διδασκαλία του *πώς* («teaching how») και είναι εντελώς διακεκριμένος από τον τύπο (μοντέλο) της διδασκαλίας του *τι* («teaching that»). Ο τύπος αυτός διαφέρει αξιοσημείωτα από

[10] Βλ. N. Smart, *Secular Education and the Logic of Religion*, London: Faber & Faber, 1968.

[11] Βλ. αναλυτική έκθεση των επτά διαστάσεων της έννοιας «θρησκεία» στο N. Smart, *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*, Berkeley: University of California Press, 1996.

τον τύπο (μοντέλο) διδασκαλίας *περί* της θρησκείας, γιατί ο τελευταίος ασχολείται με τη διδασκαλία της θρησκείας μόνο περιγραφικά. Ο τύπος, δηλαδή, διδάσκω *περί* της θρησκείας λαμβάνει υπόψη του περισσότερο τις έμμεσες/διάχυτες (implicit) πλευρές της θρησκείας παρά τις άμεσες (explicit).

Βασισμένος πάνω στο επιχείρημα, το οποίο κυριαρχούσε τότε αλλά και το οποίο εξακολουθεί μέχρι σήμερα να κυριαρχεί μεταξύ πολλών παιδαγωγών, ότι «η παιδεία/μόρφωση και η μάθηση μετουσιώνει (υπερβαίνει) την πληροφόρηση», ο N. Smart απορρίπτει τη μονομερή (για καθαρά κατηχητικούς λόγους) λειτουργία της θρησκευτικής αγωγής. Έτσι, εάν η Θ.Α. επιθυμεί να στηρίζεται σε μορφωτική βάση, σύμφωνα με τον N. Smart, θα πρέπει να «σχεδιαστεί έτσι, ώστε να παρέχει στα υποκείμενα της μάθησης τη δυνατότητα να κατανοούν τα θρησκευτικά φαινόμενα, να συζητούν με ευαισθησία θρησκευτικά αξιώματα, να διακρίνουν τις σχέσεις μεταξύ θρησκείας και κοινωνίας κ.λπ.»[12].

Η προσέγγιση του N. Smart έγινε δεκτή από ένα σημαντικό αριθμό παιδαγωγών και εκπαιδευτικών της Θ.Α. Επίσης εκπονήθηκαν ερευνητικά προγράμματα για το σχεδιασμό διδακτικού υλικού που αφορούσε τη διδασκαλία των παγκόσμιων θρησκειών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, ορισμένα παιδαγωγικά κολλέγια και πανεπιστημιακά τμήματα προσάρμοσαν το πρόγραμμά τους στις δεοντολογικές αρχές της νέας προσέγγισης για την εκπαίδευση των σπουδαστών, καθώς και την κατάρτιση των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών της Θ.Α., διαμορφώνοντας ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, το λεγόμενο «πρόγραμμα θρησκευτικών σπουδών» (Religious Studies Programme). Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι η φαινομενολογική προσέγγιση της Θ.Α. του N. Smart θεωρείται μέχρι σήμερα πρωτοπόρα, αν και εν τω μεταξύ ακολούθησαν, από τη δεκαετία κυρίως του 1990 και μετά, νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της Θ.Α. που επέφεραν αρκετές βελτιώσεις στην αρχική μορφή της φαινομενολογικής προσέγγισης[13].

---

[12] N. Smart, Secular *Education and the Logic of Religion*, ό.π. σ. 96-97.

[13] Η σχετική βιβλιογραφία για τις μετά N. Smart προσεγγίσεις της Θ.Α. είναι αρκετά πλούσια. Βλ. ενδεικτικά: *The non-statutory national framework for Religious Education*, London: Qualifications & Curriculum Authority/Department for Education & Science, 2004· J. Maybury & G. Teece, «Learning from what? A question of subject focus in Religious Education in England and Wales», *Journal of Beliefs and Values*, 26 (2005), 2, 179-190· J. Hammond, D. Hay et. al., *New methods in Religious Education teaching: An experiential approach*, Harlow, Essex, UK: Oliver & Boyd, 1990· M. Grimmitt, J. Grove, J. Hull & L. Spencer, *A gift to the child: Religious Education in the Primary School*, Hemel Hempstead, UK: Simon & Schuster, 1991· J. Hull, «A gift to the child: A new pedagogy for the teaching religion to young children», *Religious Education*, 91 (1996), 2, 172-188· R. Jackson, *Religious Education. An interpretive approach*, London: Hodder & Stoughton, 1997· R. Jackson, «The Warwick Religious Education Project: An interpretive approach to Religious Education», *Religious Education*, 94 (1999), 2, 201-216· M. Grimmitt (ed.), *Pedagogies of Religious Education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in Religious Education*, Great Wakering, Essex, UK: McCrimmons, 2000· A. Wright & A.-M. Brandom (eds), *Learning to teach Religious Education in the Secondary School*, London: RoutledgeFalmer, 2001· R. Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and*

3. Ορισμένες παρατηρήσεις που αφορούν το ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) της Θ.Α., με βάση τα όσα εκτέθηκαν παραπάνω

Τα θρησκειολογικά στοιχεία, που προτείνονται και καταγράφονται ανά διδακτική ενότητα στο νέο Π.Σ. της ελληνικής σχολικής Θ.Α. της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ασφαλώς αποτελούν μια σημαντική καινοτομία σε σχέση με όλα τα προηγούμενα Α.Π.[14] Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο στοιχεία που αφορούν άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, εκτός του Ορθόδοξου Χριστιανισμού, εντάσσονται στο Π.Σ., είναι δυνατόν να δημιουργήσει ορισμένες, όχι πάντοτε αδικαιολόγητες, παρανοήσεις, κυρίως από την πλευρά των διδασκόντων, οι οποίοι καλούνται να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες διδακτικές συστάσεις.

Ειδικότερα, θεωρώ ότι το νέο Π.Σ. της Θ.Α. εμφορείται από την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η βασική θρησκευτική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο, όπως είναι εδώ και πολλές δεκαετίες παγιωμένη, οφείλει να αναδεικνύει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό το δογματικό/θεολογικό και ηθικό περιεχόμενο της Ορθόδοξης διδασκαλίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό ορισμένα μόνο στοιχεία από άλλες σημαντικές θρησκευτικές παραδόσεις (κυρίως του Ισλάμ και του Ιουδαϊσμού).

Ως εκ τούτου, στοιχεία που αφορούν άλλες θρησκευτικές παραδόσεις εμφανίζονται σποραδικά και οιονεί εμβόλιμα στη στήλη «Βασικά θέματα» (δεύτερη στήλη του Π.Σ.) των προτεινομένων διδακτικών ενοτήτων του Π.Σ., με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια σημαντική δυσκολία ως προς τον ακριβή προσδιορισμό των προσδοκωμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα διατυπώνονται στην πρώτη στήλη του Π.Σ. με πολύ γενικό και αόριστο τρόπο που δε συμβάλλει στη σαφή αξιολόγηση του τι ακριβώς πρέπει να έχει προσληφθεί και να κατανοηθεί εκ μέρους των διδασκομένων τόσο από τη σκοπιά της Ορθόδοξης διδασκαλίας όσο και των άλλων θρησκευτικών παραδόσεων.

Επιπλέον, σε μια τέτοια προσέγγιση είναι φυσικό να ελλοχεύει ο κίνδυνος ενός άκριτου υπερτονισμού της υπεροχής του Ορθόδοξου χριστιανισμού έναντι των πεποιθήσεων και πρακτικών

---

pedagogy, London: RoutledgeFalmer, 2004· C. Erricker, «If you don't know the difference you are living with, how can you learn to live with it? Taking difference seriously in Spiritual and Religious Education», *International Journal of Children's Spirituality*, 11 (2006), 1, 137-150· L. P. Barnes, A. Wright, A-M. Brandom, *Learning to teach Religious Education in the Secondary Schools. A companion to school experience*, London: Routledge, 2008· James D. Holt, *Religious Education in the Secondary Schools. An Introduction to Teaching, Learning and the World Religions*, London: Routledge, 2015.

[14] Βλ. Υπουργική Απόφαση αριθ. 113714/Γ2 «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του διδακτικού αντικειμένου Θρησκευτικά», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τεύχος Β΄, αριθ. φ. 2335/17 Οκτωβρίου 2011. Επίσης, Υπουργική Απόφαση αριθ. 143575/Δ2 «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο», *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, τεύχος Β΄, αριθ. φ. 2920/13 Σεπτεμβρίου 2016.

των άλλων θρησκευτικών παραδόσεων. Γεγονός που είναι δυνατόν να προκαλέσει στους διδασκόμενους διαιρετικά αισθήματα και παρανοήσεις απέναντι στις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις και κατ' ακολουθίαν του θρησκευτικά άλλου, του ξένου, του διαφορετικού.

Επίσης είναι δυνατόν να προκληθεί η εντύπωση ότι όλες ανεξαιρέτως οι θρησκευτικές παραδόσεις, του Χριστιανισμού μη εξαιρουμένου, είναι ίσες μεταξύ τους. Μια τέτοια εντύπωση δεν απέχει πολύ από το να οδηγήσει, κυρίως τους διδασκόμενους, σε συμπεράσματα που ευνοούν τη δημιουργία εκ μέρους τους μιας εξισωτικής αντίληψης για τις θρησκείες («όλες οι θρησκείες είναι ίδιες»!) και άρα αγνόησης των διαφορών που υφίστανται μεταξύ των ποικίλων θρησκευτικών παραδόσεων. Μια τέτοια, όμως, προσέγγιση δεν απέχει επίσης πολύ από το να συμβάλει στη δημιουργία της αντίληψης περί ενός εκκοσμικευμένου τύπου θρησκειών και άρα και της προοδευτικής τους απαξίωσης στα μάτια των παιδαγωγουμένων.

Με βάση, επομένως, τα κριτήρια επιλογής της θεματολογίας και διάταξης των διδακτικών ενοτήτων του νέου Π.Σ., δεν είναι καθόλου απίθανον να δημιουργηθεί σύγχυση ως προς την πρόσληψη και κατανόηση των υφιστάμενων ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ του περιεχομένου των διαφόρων θρησκευτικών παραδόσεων, όχι μόνο από τους διδασκομένους, λόγω ηλικίας και έλλειψης επαρκούς εμπειρίας, αλλά και από τους διδάσκοντες, οι οποίοι, ομολογουμένως, έχουν πολύ περιορισμένες θρησκειολογικές γνώσεις, εξαιτίας της δομής των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και των Θεολογικών σχολών των Πανεπιστημίων μας των οποίων είναι απόφοιτοι.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις μου βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και ιδιαίτερα των δυο τελευταίων δεκαετιών στο χώρο, κυρίως της αγγλόφωνης, σχολικής Θ.Α., σύμφωνα με τα οποία η ανάμεικτη επιλογή και διάταξη διδακτικού υλικού, θρησκειολογικού περιεχομένου, είναι δυνατόν να προκαλέσει αποδυνάμωση της προσπάθειας κατανόησης εκ μέρους των διδασκομένων των διαφορετικών προϋποθέσεων πάνω στις οποίες βασίζεται, κατανοείται και βιώνεται η κάθε μια θρησκεία χωριστά από τους πιστούς της[15].

Στις πρόσφατες αγγλόφωνες μελέτες υποστηρίζεται ότι η παλαιότερη προσέγγιση (φαινομενολογική), κατά την οποία η παρουσίαση και προσφορά του διδακτικού θρησκευτικού υλικού γίνεται, κατά κανόνα, ανάμεικτα από διάφορες θρησκείες, με βασικό γνώμονα το προς διαπραγμάτευση θρησκευτικό θέμα (π.χ. τόποι λατρείας, ιερά κείμενα, βασικές δογματικές διδασκαλίες, ηθικά προτάγματα κ.λπ.), δεν αποφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα. Και τούτο, γιατί

[15] Βλ. ενδεικτικά L. P. Barnes, *Religious Education: Taking religious difference seriously*, London: Philosophy of Education Society of Great Britain, 2009· του ίδιου, *Education, Religion and Diversity. Developing a new model of Religious Education*, London: Routledge, 2014· του ίδιου (ed.), *Debates in Religious* Education *Teaching*, London: Routledge, 2011. Βλ. επίσης William K. Kay, «Phenomenology, Religious Education, and Piaget», *Religion*, 27 (1997), 275-283.

δεν επιτρέπει σε βάθος την κατανόηση των βασικών γνωρισμάτων μιας συγκεκριμένης θρησκείας, ενώ ταυτόχρονα δεν αφήνει ικανά περιθώρια να εκφράσουν οι διδασκόμενοι τις προσωπικές τους εμπειρίες, βιώματα ή και αντιρρήσεις στα διδασκόμενα κάθε φορά θέματα, είτε από τη σκοπιά του οπαδού ή/και του απλού παρατηρητή.

Κατά την αντίληψή μου, η διδασκαλία των θρησκευτικών θεμάτων στο νέο Π.Σ. θα έπρεπε να εντάσσεται σε διακριτούς κύκλους, τόσο ως προς μια συγκεκριμένη θρησκεία, όσο και ως προς την ψυχοπαιδαγωγική ετοιμότητα των διδασκομένων να προσλάβουν και να αφομοιώσουν το προτεινόμενο διδασκόμενο θρησκευτικό υλικό. Προτίμησή μου θα ήταν οι διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις, συμπεριλαμβανομένου και του Χριστιανισμού στις ποικίλες εκφάνσεις του, να διδάσκονται σε αυτοτελείς ενότητες. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει οπωσδήποτε να τηρείται ο μορφωτικός κανόνας της φαινομενολογικής παρουσίασης των επιλεγμένων για διδασκαλία στο σχολείο θρησκειών.

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να λαμβάνεται πρόνοια, ώστε να δημιουργούνται, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι κατάλληλες συνθήκες για διάλογο μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Ο διάλογος αυτός θα αφορά το θέμα των ομοιοτήτων και των διαφορών που παρουσιάζουν μεταξύ τους οι διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις. Η συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές θα πρέπει να περιστρέφεται στον τρόπο πρόσληψης, κατανόησης και βίωσης, από μέρους των πιστών τους, των βασικών θρησκευτικών αρχών και ηθικών παραγγελμάτων που διατυπώνει κάθε μια από τις διδασκόμενες θρησκείες στο πλαίσιο πάντοτε του ιστορικού χρόνου και του τόπου δράσης τους.

Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Γερμανία σύμφωνα με τις απόψεις του καθηγητή Friedrich Schweitzer.

Μαρία Ράντζου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Περίληψη: *Η εισήγηση περιλαμβάνει τις θέσεις του καθηγητή Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και Πρακτικής Θεολογίας στη Τυβίγγη κ. Friedrich Schweitzer. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητή οφείλεται στη συστηματική συγγραφική δράση του σε θέματα που αφορούν τη διδακτική και παιδαγωγική διάσταση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στον γερμανικό χώρο, καθώς και στη συμμετοχή του σε επιτροπές που σχετίζονται με τη σύνθεση αναλυτικών προγραμμάτων. Παράλληλα οι θέσεις του εκφράζουν προβληματισμούς αναφορικά με τη σύγχρονη διάσταση της θρησκευτικής ταυτότητας των μαθητών, το δικαίωμά τους στη θρησκευτική αγωγή, καθώς και την αξιοποίηση του θρησκευτικά διαφορετικού περιβάλλοντος του παιδιού προς την κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου και τη διαμόρφωση της θρησκευτικής ταυτότητάς του. Οι θέσεις του καθηγητή Friedrich Schweitzer υιοθετήθηκαν από τους συντάκτες των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών του Μαθήματος Θρησκευτικών στη Β/θμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι βαθύτερες προϋποθέσεις της σκέψης του με αποτέλεσμα, να καταγράφονται ουσιαστικές παρανοήσεις κατά την εφαρμογή τους.*

Λέξεις κλειδιά: *Μάθημα Θρησκευτικών, δικαίωμα του παιδιού, θεολογία του παιδιού, διάλογος*

Εισαγωγή

Ο Friedrich Schweitzer είναι καθηγητής Πρακτικής Θεολογίας με ειδίκευση στη θρησκευτική αγωγή και εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο της Τυβίγγης της Γερμανίας. Έχει παρακολουθήσει σπουδές στη Θεολογία, την Παιδαγωγική, την Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία στην Ευρώπη και στην Αμερική. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος Θεολογίας από το πανεπιστήμιο Χάρβαρντ και κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στις κοινωνικές επιστήμες από το Πανεπιστήμιο της Τυβίγγης. Επίσης ολοκλήρωσε την υφηγεσία του στο χώρο της Πρακτικής Θεολογίας στην Τυβίγγη. Εργάστηκε ως θεολόγος καθηγητής στα σχολεία της Γερμανίας και ως καθηγητής στο Πανεπιστήμιο

του Mainz. Από το 1995 μέχρι σήμερα υπηρετεί ως τακτικός καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Τυβίγγης με γνωστικό αντικείμενο τη Θρησκευτική Παιδαγωγική[1].

Τα κύρια επιστημονικά ενδιαφέροντά του σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη θρησκεία, την αγωγή στη νηπιακή ηλικία, την ηθική αγωγή, τη διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών, την ιστορία της θρησκευτικής εκπαίδευσης κ.ά. Οι περισσότερες μελέτες του περιλαμβάνουν εμπειρικές έρευνες[2]. Υπήρξε πρόεδρος στις ακόλουθες δομές: *International Academy of Practical Theology, Academic Society of Theology, Education Chamber of the Protestant Church of Germany (EKD)*. Διετέλεσε διευθυντής του *Comenius Institute* στο Münster της Γερμανίας και Πρύτανης στη θεολογική προτεσταντική σχολή του πανεπιστημίου της Τυβίγγης κ.ά. Συμμετείχε ως εκδότης στα περιοδικά *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie και στο Jahrbuch der Religionspädagogik*, ενώ υπήρξε και μέλος της επιστημονικής επιτροπής του *International Journal of Practical Theology* κ. ά. Έχει εποπτεύσει μεταπτυχιακές και διδακτορικές εργασίες.

Το πλούσιο συγγραφικό έργο του αναφορικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση και το Μάθημα των Θρησκευτικών, αλλά και η συμμετοχή του σε διεθνείς επιτροπές για την εξέλιξη και εν δυνάμει αναμόρφωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης τον καθιστούν έναν από τους πιο σημαντικούς επιστήμονες στον διεθνή χώρο που ασχολείται με τη θρησκευτική εκπαίδευση και έχει επηρεάσει με τις θέσεις του τους συντάκτες αναλυτικών προγραμμάτων.

Μια ολοκληρωμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη αξιολόγηση των θέσεων του Fr. Schweitzer προϋποθέτει τη μελέτη επαρκών έργων του που περιλαμβάνουν τοποθετήσεις του που αφορούν την ανάπτυξη της θρησκευτικής ταυτότητας του παιδιού και του εφήβου, το δικαίωμα του παιδιού στη θρησκεία και τη θέση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στο σχολείο.

Μια πρώτη εκτίμηση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι ο Fr. Schweitzer υιοθετεί συγκεκριμένες θέσεις για τα θέματα που αφορούν τη θρησκευτική αγωγή και εκπαίδευση με προϋποθέσεις που ανατρέχουν κυρίως στο στενό και ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού και του εφήβου, διατηρώντας και καλλιεργώντας πάντοτε δυνατότητες επικοινωνίας με το ξένο.

---

[1] Πληροφορίες για το επιστημονικό προφίλ του καθηγητή βλ. στο: http://www.uni-tuebingen.de/fakultaeten/evangelisch-theologische-fakultaet/lehrstuehle-und-institute/praktische-theologie/praktische-theologie-ii/mitarbeiter/schweitzer-friedrich-prof-dr.html (τελευταία πρόσβαση: 25/09/2016)

[2] Σχετικά με το σύνολο των δημοσιευμένων έργων του ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στο: http://www.uni-tuebingen.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&t=1491721768&hash=d5492b3ad029318b7cbdd2dcd349a5343ba99569&file=fileadmin/Uni_Tuebingen/Fakultaeten/Evang-Theol/downloads/misc-materialien/Schweitzer__Friedrich__Schriftenverzeichnis_2016-01.pdf. (τελευταία πρόσβαση: 15/03/2016)

1. **Η ανάπτυξη της θρησκευτικής ταυτότητας**

Το θέμα της διαμόρφωσης της ταυτότητας έχει απασχολήσει την Παιδαγωγική και τη Θρησκειοπαιδαγωγική από τα μέσα της δεκαετίας του 70 πολύ έντονα. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ήταν ένα από τα πιο κεντρικά θέματά της. Οι θεωρίες που διαμορφώθηκαν έχουν επηρεαστεί από την αμερικανική κοινωνική φιλοσοφία του πραγματισμού, οι οποίες μεταπήδησαν στη Γερμάνια από διάφορους ερευνητές στα τέλη του 20 αιώνα με κύριο εκπρόσωπο τον Jürgen Habermas[3]. Αλλά και οι επιρροές της θεωρίας του Erik Erikson, που στηρίζονται στο ψυχοκοινωνικό μοντέλο του κύκλου ζωής, έδωσαν ένα σημαντικό περιεχόμενο στον ορισμό της έννοιας της ταυτότητας[4]. Ενώ όμως ο Erik Erikson υποστηρίζει ότι η ταυτότητα έχει σταθεροποιηθεί μέχρι και την ηλικία της εφηβείας, διατηρώντας τα βασικά χαρακτηριστικά της χωρίς ουσιαστικές αλλαγές, εφόσον βέβαια ευνοούν και οι ανάλογες περιβαλλοντικές συνθήκες, ο καθηγητής Fr. Schweitzer αμφισβητεί τη θέση αυτή και ακολουθεί τις τοποθετήσεις και άλλων επιστημών[5], δηλώνοντας ότι η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μια μακροχρόνια ευέλικτη διαδικασία και παραμένει σε μια διαρκή εξέλιξη και αλλαγή, ανοιχτή σε επιρροές[6].

Με τα σημερινά δεδομένα πολύ βασικό είναι να περιληφθούν στον ορισμό της ταυτότητας και άλλα στοιχεία, όπως το περιεχόμενο της εκάστοτε πολιτιστικής πραγματικότητας με εξίσου σημαντικό ρόλο και την πολιτική διάσταση που δίνεται κάθε φορά στην κοινωνική πραγματικότητα. Μέσα απ' αυτή τη σύνθετη από άποψη σύσταση της ταυτότητας, δεν μπορεί να παραθεωρηθεί και ο ρόλος της θρησκείας[7], διότι σε κάθε βήμα ανάπτυξης της ταυτότητας του εγώ η θρησκεία αποκτά σημασία και νόημα[8].

Στηριζόμενος στη θεωρία του Habermas[9], υιοθετεί τη φυσική ταυτότητα, την ταυτότητα ρόλου και την ταυτότητα- Εγώ[10]. Για τη θεωρία του Habermas, υποστηρίζει ότι δεν μπορεί το

---

[3] Friedrich Schweitzer, Religiöse Identitätsbildung, in: Pieter Schreiner, Ursula Sieg, Volker Elsenbast, (Hg.), *Handbuch interreligiöses Lernen,* Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2005, σ. 295

[4] Friedrich Schweitzer Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Belz, Weinheim 1985, σ. 41εξ.

[5] Hans Rudolf Leu und Lothar Krappmann, Subjektorientierte Sozialisationsforschung in Wandel, in: Hans Rudolf Leu und Lothar Krappmann (Hg.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität*, Shurkamp, Frankfurt 1999, σ. 11-18.

[6] Friedrich Schweitzer, Religiöse Identitätsbildung….. όπ. παρ., σ. 294-303.

[7] Werner Gephart, Zur Bedeutung der Religionen für die Identitätsbildung, in: Werner Gephart, Hans Waldenfelds (Hg.), *Religion und Identität. Im Horizont des Pluralismus,* Suhrkamp, Frankfurt 1999, σ. 233- 266.

[8] Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter,* Guetersloher Verlag, Guetersloh [5]2004, σ. 252- 260.

[9] Friedrich Schweitzer, Autonomie ohne Religion- Religion ohne Autonomie? Religiöse Autonomie in Strukturgenetischer Sicht, in: Wolfgang Althof u.a (Hg.), *Autonomie und Entwicklung. Überlegung zum Lernen und Lehren zur sozio-moralischen und religiösen Entwicklung und Erziehung,* Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Oser, Univ- Verl., Freiburg/Schweiz 1999, σ. 301-328.

[10] Βλ. Friedrich Schweitzer, Autonomie ohne Religion…. όπ. παρ., σ. 301-328.

στοιχείο της θρησκείας να περιορίζεται στην ταυτότητα- Εγώ μόνο με την έννοια ότι ανήκει κάποιος σε μια θρησκευτική κοινότητα, αλλά περιλαμβάνει και την προσωπική διεργασία των θρησκευτικών πεποιθήσεων[11]. Στη κατηγοριοποίηση του Habermas ο καθηγητής υποθέτει ότι θα μπορούσαμε να μιλάμε για μια φυσική θρησκευτική ταυτότητα (natürliche religiöse Identität), όταν ορίζεται από την αρχή το ανήκειν σε μια θρησκευτική κοινότητα ως αυτονόητο με τη γέννηση, την καταγωγή και την εθνικότητα[12]. Στην ταυτότητα ρόλων με θρησκευτική διάσταση (religiöse Rollenidentität) ορίζεται το ανήκειν ως ζητούμενο, επιθυμητό, αλλά και ρεαλιστικό σε μια θρησκευτική κοινότητα ή ομάδα ή στην εκκλησία, παρουσιάζοντας την κοινωνική διάσταση της ταυτότητας. Σε μια παραδοσιακή κοινωνική διάσταση κάτι τέτοιο θα ήταν αυτονόητο. Στις σημερινές όμως πολυτισμικές και πολυθρησκευτικές κοινωνίες μια τέτοια ταυτότητα μπορεί και να μην έχει λογική θέση. Τέλος, μια θρησκευτική ταυτότητα του Εγώ προκύπτει, όταν μέσα από την καταγωγή, τις κοινωνικοποιημένες, αφομοιωμένες θέσεις, π.χ. ανήκω κάπου, προσφέρονται θρησκευτικοί προσανατολισμοί ευέλικτοι[13]. Υπό αυτές τις συνθήκες θεωρείται ανεπαρκές να υποστηρίξει κανείς ότι η θρησκεία αποτελεί μόνο ένα μέρος της θρησκευτικής ανάπτυξης και της θρησκευτικής ταυτότητας. Αντίθετα είναι μια γενική διάσταση της ανθρώπινης ανάπτυξης και μια δομική αιτία καθορισμού της ταυτότητας[14].

Τα ερωτήματα που δημιουργούνται για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του παιδιού προκύπτουν από την πολυπολιτισμική και πολυθρησκευτική κοινωνία. Σε σχέση με τη διαθρησκειακή μάθηση ο καθηγητής αναφέρεται περισσότερο στη διαθρησκειακή μόρφωση μέσα στην οποία και από την οποία σαφώς υπάρχει και η διάσταση της θρησκευτικής μόρφωσης, η ανάπτυξη της οποίας δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στο σχολείο και στο Μάθημα των Θρησκευτικών, αλλά συμβαίνει και στην Εκκλησία (λειτουργικά) και στην ενορία (δράσεις). Μάλιστα η διαθρησκειακή μόρφωση δεν προσδιορίζεται μόνο θεολογικά και παιδαγωγικά, αλλά και διδακτικά, καθορίζοντας τις δεξιότητες που θα αναπτύξει το παιδί[15]. Κατά τη γνώμη του καθηγητή υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις που πρέπει να επισημανθούν. Η πρώτη αφορά τη γνώση για τις άλλες θρησκείες, με κύριο άξονα την ίδρυση και την ιστορία τους, καθώς και τη σύνδεση των ζωντανών στοιχείων αυτών των θρησκειών στη σημερινή εποχή και επιπρόσθετα η παρουσίαση στοιχείων κατανόησης των θρησκειών μεταξύ τους, σε θεολογικό και παγκόσμιο επίπεδο[16]. Το δεύτερο αφορά

[11] Friedrich Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion…., όπ. παρ., σ. 252-260.
[12] Friedrich Schweitzer, Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht der Grundschule, *Entwurf* 1 (2002), σ. 75-78.
[13] Friedrich Schweitzer, Religiöse Identitätsbildung…. όπ. παρ., σ. 299.
[14] Friedrich Schweitzer, Religiöse Identitätsbildung….όπ., παρ., σ. 294εξ.
[14] Friedrich Schweitzer Identität und Erziehung….όπ. παρ., σ. 41εξ.
[15] Friedrich Schweitzer, *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance,* Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2014, σ. 237εξ.
[16] Friedrich Schweitzer, *Bildung* [Theologische Bibliothek 2], Neukirchener Theologie, Neukirchen-Vluyn 2014, σ. 188εξ.

διαδικασίες κατανόησης των θρησκευτικών πεποιθήσεων και των μορφών της πρακτικής των άλλων θρησκειών. Παράλληλα απαιτείται η ανάπτυξη της προοπτικής που περιλαμβάνει την ικανότητα, να δω τον κόσμο με τα μάτια του άλλου, αλλά στην προοπτική αυτή περιλαμβάνεται και η ματιά του άλλου σε σχέση με μένα τον ίδιο και πώς εγώ αντιλαμβάνομαι την τοποθέτηση αυτή. Σαφώς μια τέτοια προοπτική απαιτεί από τους συμμετέχοντες συγκεκριμένο επίπεδο δεξιοτήτων[17]. Η τρίτη διάσταση αφορά την ικανότητα διαχείρισης και σχετίζεται με την εφαρμογή των γνώσεων, της κατανόησης και της ανάπτυξης της προοπτικής κατά τη δόμηση της επικοινωνίας και της συμμετοχής. Η δεξιότητα αυτή δεν συνδέεται αυτονόητα με τη γνώση και τις ικανότητες που προαναφέρθηκαν, αλλά κατακτιέται. Η τέταρτη και τελευταία διάσταση είναι οι στάσεις, οι οποίες αφορούν και σχετίζονται με την ανεκτικότητα, τον αμοιβαίο σεβασμό, την αποδοχή του άλλου και γενικότερα το άνοιγμα προς τις θρησκείες και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο[18].

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι στη διαδικασία διαμόρφωσης της θρησκευτικής ταυτότητας δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την παρουσία των άλλων θρησκειών στη ζωή των παιδιών, ακόμη κι εκείνες τις περιπτώσεις που δεν υπάρχει θρησκεία σε κάποια παιδιά. Σαφώς η υποστήριξη και ενίσχυση της θρησκευτικής ταυτότητας συνδέεται με την ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή τα αναπτυξιακά στάδια που περνάει, τις μαθησιακές ανάγκες του και τον προσανατολισμό που πρέπει να ενταχθεί, όπως επίσης και το περιβάλλον μάθησης που πραγματοποιείται. Η ταυτότητα περιέχει ταυτίσεις[19] και αφορούν κυρίως πρόσωπα αναγνωρίσιμα, που ανήκουν στη θρησκευτική παράδοσή των παιδιών.

2. Το δικαίωμα του παιδιού στη θρησκεία

Ο καθηγητής Fr. Schweitzer υποστηρίζει ότι η θρησκευτική εκπαίδευση οφείλει να λαμβάνει υπόψη της το δικαίωμα του παιδιού στη θρησκεία σ' όλη τη δομή, την οργάνωση και την εφαρμογή της. Τα παιδιά χρειάζονται υποστήριξη, επιβεβαίωση και καθοδήγηση από γονείς και εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη θρησκεία όχι λιγότερο από ό, τι σε άλλους τομείς της φροντίδας και της εκπαίδευσής τους. Η αναγνώριση ότι η θρησκευτική φροντίδα και η εκπαίδευση είναι στην πραγματικότητα ένα δικαίωμα του παιδιού, μας αναγκάζει να επανεξετάσουμε τις περισσότερες από τις παραδοσιακές

[17] Friedrich Schweitzer, Bildung ….. όπ., παρ., σ. 183εξ.
[18] Friedrich Schweitzer, Bildung……όπ., παρ., σ. 247εξ.
[19] Friedrich Schweitzer u.a., *Gemeinsamkeiten stärken* ….. όπ. παρ., σ. 75-78. Βλ. και Friedrich Schweitzer, Children as theologicans. God talk with children, developmental psychology, and inter- religious education, in: Dennis Bates, Gloria Durka, Friedrich Schweitzer, *Education, Religion and Society.* Essays in honour of John M. Hull, Routledge Research in Education, Oxford 2006, σσ. 187-190. Πρβ. Friedrich Schweitzer and Reinhold Boschki, What children need: cooperative religious education in German schools—results from an empirical study, *British Journal of Religious Education* 26 (1) (2004), σ. 33-44.

αντιλήψεις στον τομέα αυτό. Παραδοσιακά, οι στόχοι και το περιεχόμενο της θρησκευτικής εκπαίδευσης καθορίζονταν από τις αρχές και όχι από τις ανάγκες των παιδιών. Αυτές οι αρχές θα μπορούσαν να είναι οι ίδιοι οι γονείς, η εξουσία μιας θρησκευτικής παράδοσης, μιας εκκλησίας ή θρησκευτικής κοινότητας ή ακόμα και η εξουσία του κράτους με την προσπάθεια να δημιουργηθούν κάποιες πολιτικές αξίες. Σε αντίθεση με όλες τις απόψεις που απορρέουν από την ανάγκη για θρησκευτική εκπαίδευση από τέτοιες αρχές, η προσέγγιση των δικαιωμάτων των παιδιών θα κάνει το παιδί πρώτο σημείο αναφοράς. Το ερώτημα τι χρειάζονται τα παιδιά, γίνεται ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης και η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν μπορεί πλέον να δοθεί από τους ενήλικες που προϋποθέτουν ότι είναι αυτοί που πάντα γνωρίζουν καλύτερα τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών. Ακόμη και αν τα παιδιά, τουλάχιστον κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους, δεν μπορούν να μιλήσουν μόνα τους, πρέπει να είμαστε έτοιμοι να μάθουμε πώς να παρατηρούμε προσεκτικά και να ακούμε εντατικά τι μας λένε στους ειδικούς τρόπους επικοινωνίας τους. Τα ίδια τα παιδιά μπορούν να συμβάλλουν στη δική τους θρησκευτική ανάπτυξη και εκπαίδευση.

Απαιτείται, λοιπόν, μια διαφορετική στάση απέναντι στα παιδιά, τα οποία πρέπει να γίνονται σεβαστά ως εταίροι στον διάλογο, ακόμη και αν συνεχίζουν να χρειάζονται τη φροντίδα και την υποστήριξή μας. Χρειάζεται ένας συνεχιζόμενος συνδυασμός και ισορροπία ανάμεσα στον σεβασμό για το παιδί και την ανάγκη να γίνουν υπεύθυνες επιλογές για το παιδί.

Εν ολίγοις, η αναφορά στο δικαίωμα του παιδιού στη θρησκεία πρέπει να γίνει κατανοητή τόσο από νομική όσο και από εκπαιδευτική άποψη και πρέπει να μεταφραστεί σε εκπαιδευτικές συμπεριφορές και προσεγγίσεις που θεωρούν τα παιδιά σοβαρά ως ενεργά κέντρα εμπειρίας και όχι μόνο ως αντικείμενα εκπαίδευσης. Τα παιδιά δεν πρέπει πλέον να θεωρούνται ως λιγότερο πολύτιμα και λιγότερο σεβαστά από τους ενήλικες. Οι ανάγκες τους πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, τα συναισθήματά τους δεν πρέπει ποτέ να παραβιάζονται και οι φωνές τους δεν πρέπει πλέον να σιωπούν[20].

Υπάρχουν ερωτήματα που προκύπτουν στη ζωή όλων των παιδιών και τα οποία έχουν τουλάχιστον δυνητικά θρησκευτική σημασία. Αυτά τα ερωτήματα ονομάζονται μερικές φορές «μεγάλα ερωτήματα», επειδή αναφέρονται σε θέματα ζωής και θανάτου ή στο νόημα της ζωής. Υποδεικνύουν ότι η πνευματική ή θρησκευτική διάσταση είναι πράγματι θεμελιώδης στη διαδικασία της ανάπτυξης και ότι σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραμεληθεί[21].

[20] Janusz Korczak, Το δικαίωμα του παιδιού στο σεβασμό, μτφ. Beata Zolkiewicz, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2017, σ. 35εξ.
[21] Friedrich Schweitzer, Children's Right to Religion: A Challenge to Educational Neutrality? In: F.B.I Conference Tartu Estonia 2005, σ. 5. Βλ. και Friedrich Schweitzer, Children's right to religion and spirituality: legal, educational and practical perspectives. *British Journal of Religious Education* 27(2) (2005), σ. 104.

Μέσα από εμπειρική και ιστορική- ερμηνευτική έρευνα, που διεξήγε ο ίδιος για τη θρησκευτική ανάπτυξη και την εκπαίδευση, ο καθηγητής εντόπισε πέντε τέτοιου είδους ζητήματα πιθανής θρησκευτικής σημασίας, τα οποία περιλαμβάνουν ερωτήσεις που θέτουν τα παιδιά ρητά. Η πρώτη από αυτές τις ερωτήσεις αφορά τον θάνατο. Ακόμη και στην προστατευμένη παιδική ηλικία, τα παιδιά θα συναντήσουν τελικά το νεκρό πουλί στο σπίτι τους από το σχολείο ή θα μάθουν για τον θάνατο του συγγενή τους φίλου και ίσως ακόμη και να αντιμετωπίσουν τον θάνατο ενός γονέα[22].

Τα παιδιά έχουν ανάγκη να συμπεριλάβουν το ζήτημα του θανάτου στις συνομιλίες τους με γονείς ή εκπαιδευτικούς. Για αυτούς, οι ερωτήσεις δεν είναι μόνο μια ιδιωτική υπόθεση, ένας προσωπικός προβληματισμός, αλλά θέλουν να μάθουν τι σκέφτονται και οι ενήλικες γύρω τους. Ψάχνουν για υποστήριξη, επιβεβαίωση και καθοδήγηση. Η μη ικανοποίηση αυτής της ανάγκης του λαμβάνεται ως έλλειψη σεβασμού προς το παιδί.

Αντλώντας πληροφορίες από ένα άλλο παράδειγμα[23] διαπιστώνεται ότι μπορούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα των παιδιών για τον θάνατο χωρίς οποιαδήποτε αναφορά στη θρησκεία, περιορίζοντας τις απαντήσεις μας στις λεγόμενες λογικές εξηγήσεις. Είναι όμως επίσης σαφές ότι οι εξηγήσεις αυτές δεν επαρκούν για πολλά παιδιά και θα πρέπει επίσης να αναρωτηθούμε τι είδους κοσμοθεωρία μεταφέρουμε μέσω των απαντήσεών μας.

Άλλες ερωτήσεις- προβληματισμοί που θα μπορούσαν να αναφερθούν και να αποτελέσουν τη βάση για μια εκπαιδευτική κατανόηση του δικαιώματος του παιδιού στη θρησκεία είναι: α) Γιατί

---

[22] Σε σχετική συνομιλία ενός 5χρονου με τον πατέρα του για τον θάνατο φαίνεται πόσο σημαντικό είναι για αυτό το παιδί να σκεφτεί τί συμβαίνει, εάν πεθάνουν οι γονείς του. Ο θάνατος φαίνεται να είναι μια κοινωνική απειλή κατά πρώτο λόγο. Ο πατέρας είναι έκπληκτος, αλλά προσπαθεί να βρει απαντήσεις που το παιδί μπορεί να καταλάβει και να δεχθεί. Τελικά η πρόταση του πατέρα να στείλει το παιδί σε έναν νέο πατέρα, ο οποίος προορίζεται να διευκολύνει το παιδί, δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του παιδιού, καθώς το παιδί δε θα είναι εξοικειωμένο με το νέο πρόσωπο. Είναι το ίδιο το παιδί που, τελικά, βρίσκει μια δημιουργική λύση: «Και αφού πεθάνεις, θα πάω στη γιαγιά μου», καθώς η ιδέα της γιαγιάς είναι παρήγορη, επειδή είναι εξοικειωμένη και προφανώς αξιόπιστη με το παιδί. Βλ. Albert Biesinger, Friedruch Schweitzer, Anke Edelbrock, Neue empirische Befunde. Ergebnisse der Forschungsprojekts “Interkulturelle und interreligioese Bildung in Kindertagesstaetten” im Ueberblick, In: Friedrich Schweitzer u.a. (Hg.), *Mein Gott, dein Gott: interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten,* Weinheim, Beltz 2008, σ. 15-30.

[23] Άλλο σχετικό παράδειγμα έρχεται από το βιβλίο Martha Fay, *Do Children Need Religion?* Pantheon, New York 1993. Η 3χρονη κόρη της Άννας άρχισε να θέτει ερωτήσεις σχετικά με τον θάνατο, όταν πέθανε η γιαγιά της. Η Άννα θέλει να ξέρει γιατί πέθανε η γιαγιά της, και οι απαντήσεις σχετικά με δικαιολογίες όπως η μεγάλη ηλικία και η αρρώστια φαίνεται πως δεν την ικανοποιούσαν. Η μικρή ήθελε να μάθει τί είναι ο θάνατος και πού πηγαίνουν οι άνθρωποι, όταν πεθαίνουν. Η Martha Fay αναφέρει ότι μέσα από τις ερωτήσεις της μικρής συνειδητοποίησε ότι ο σύζυγός της και η ίδια παραμένουν αποκλειστικοί πληροφοριοδότες της. Μέσα σε λίγους μήνες, η γιαγιά της φίλης του Ian είχε επίσης πεθάνει, αλλά σε αντίθεση με τη Nanny [Η γιαγιά της Άννας; F.S.], αυτή η τυχερή γυναίκα, σύμφωνα με τον εγγονό της, είχε φύγει κατευθείαν στον ουρανό, και η μικρή Άννα - ακούγοντας γι΄ αυτό, για πρώτη φορά θεώρησε πως βρίσκονταν απευθείας πάνω από το κεφάλι της, πέρα από την οπτική της εμβέλεια και πίσω από τα σύννεφα (σ. 6-7).

να είμαι ηθικός σ' έναν κόσμο που δεν είναι ηθικός; β) Ποιος είμαι εγώ και ποιος μπορώ να είμαι; Ποιος μπορεί να διαμορφώσει την ταυτότητά μου; γ) Ποιος (ή τι) είναι ο Θεός; δ) Γιατί αποκαλούν άλλα παιδιά τον Θεό Αλλάχ ή με κάποια άλλη ξένη ονομασία; Τέτοιες όμως ερωτήσεις δείχνουν για τα παιδιά ότι υπάρχει μια πνευματική ή θρησκευτική διάσταση που εμπλέκεται στη διαδικασία της ανάπτυξής τους. Και τα παιδιά θέλουν αυτή η διάσταση να αντιμετωπιστεί ανοιχτά και άμεσα, όχι λιγότερο από άλλα μυστήρια που συναντούν στον κόσμο[24].

Στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, με την παρουσία διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών, η θρησκεία δε θεωρείται πλέον ως ενοποιητικός δεσμός, αλλά σε πολλές περιπτώσεις διαιρετικός. Κατά συνέπεια, η παραδοσιακή λογική για τη θρησκευτική εκπαίδευση γίνεται όλο και περισσότερο πιο αδύναμη. Σ' αυτή την προοπτική η βασισμένη στα δικαιώματα του παιδιού θρησκευτική εκπαίδευση αποκτά εγκυρότητα, διότι αφενός μεν οι θεολόγοι καθηγητές και δάσκαλοι που θεωρούν τα δικαιώματα των παιδιών ως βάση για το έργο τους υποστηρίζουν ότι η θρησκευτική εκπαίδευση δεν πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες των ενηλίκων έναντι του παιδιού – αλλά θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να επιβεβαιώνεται τι είναι σημαντικό για τα ίδια τα παιδιά και αφετέρου τα δικαιώματα των παιδιών είναι η μόνη βάση που είναι αρκετά ισχυρή, ώστε να λειτουργεί ως λογική η θρησκευτική μόρφωση. Τουλάχιστον μακροπρόθεσμα, μόνο μια θρησκευτική εκπαίδευση με βάση τα δικαιώματα των παιδιών θα είναι πειστική για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους πολιτικούς.

Για τη θρησκευτική εκπαίδευση στα κρατικά σχολεία αυτό σημαίνει ότι η απαίτηση για εκπαιδευτική ουδετερότητα δεν πρέπει να θεωρείται έγκυρο επιχείρημα κατά της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Αν τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη θρησκεία, το σχολείο πρέπει να αποδώσει ικανοποίηση σ' αυτό το δικαίωμα. Ωστόσο, χωρίς αμφιβολία, το ζήτημα της εκπαιδευτικής ουδετερότητας απαιτεί επιπλέον θεωρήσεις, ιδίως όσον αφορά τη διδασκαλία.

Το είδος της θρησκευτικής εκπαίδευσης που πρέπει να δοθεί στα παιδιά και πώς πρέπει να διδάσκεται, αλλά κι αν κάθε είδος θρησκευτικής εκπαίδευσης θα είναι εξίσου επαρκής και ευεργετική για το παιδί, είναι δύσκολες ερωτήσεις, διότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές απαντήσεις όχι μόνο από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις, αλλά συχνά και μέσα από την ίδια την παράδοση. Οι μη αυταρχικές και παιδοκεντρικές προσεγγίσεις στη θρησκευτική εκπαίδευση έχουν σαφώς μια συγγένεια με την προσέγγιση των δικαιωμάτων των παιδιών.

Ένα άλλο επιχείρημα αφορά τον διαλογικό χαρακτήρα του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜΘ). Σαφώς η δημοκρατική παιδεία απαιτεί έναν τύπο θρησκευτικής εκπαίδευσης που εισάγει τα παιδιά στην ανάγκη για διάλογο μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων και προσανατολισμών.

[24] Friedrich Schweitzer, Children's right to religion and spirituality….. όπ. παρ., σ. 104.

Σε σχετική έρευνα στη Τυβίγγη μελετήθηκε εμπειρικά το διαλογικό ΜΘ, έχοντας ως υποκείμενα της έρευνας παιδιά Προτεσταντών, Ρωμαιοκαθολικών, παιδιά χωρίς θρησκευτική συνύπαρξη και μερικά μουσουλμανόπαιδα. Τα αποτελέσματα σαφώς δεν είναι αντιπροσωπευτικά, αλλά έχουν ωστόσο σημαντικές επιπτώσεις για το μελλοντικό σχήμα του ΜΘ. Από την έρευνα προέκυψαν τέσσερα επιχειρήματα[25]:

(1) Τα παιδιά χρειάζονται έναν τύπο θρησκευτικής εκπαίδευσης που να υποστηρίζει την κατανόηση της θρησκευτικής τους συνείδησης ως μέρος της σκέψης τους για τον κόσμο. Αυτό περιλαμβάνει ερωτήματα για το πού ανήκουν.

(2) Η εξοικείωση με το ζήτημα του ανήκειν δεν είναι μόνο μια αφηρημένη ή γνωστική πρόκληση. Το ανήκειν, ειδικά για τα παιδιά, πραγματώνεται με την ταυτοποίηση, συνήθως με ενήλικες. Ως εκ τούτου, η θρησκευτική εκπαίδευση πρέπει να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να είναι με ενήλικες, με τους οποίους μπορούν να ταυτοποιηθούν σε θέματα που αφορούν το «θρησκευτικά ανήκειν».

(3) Πέρα από το ζήτημα της αναγνώρισης υπάρχει το ζήτημα της αρμοδιότητας. Τα παιδιά δικαιούνται να τους παρουσιάσουν θρησκευτικές παραδόσεις που βασίζονται σε εξοικείωση με την αντίστοιχη δική τους παράδοση. Στη σχετική έρευνα τα ίδια τα παιδιά έθεσαν αυτό το ερώτημα. Και

(4) Ο παραδοσιακός τύπος χωριστής θρησκευτικής εκπαίδευσης, δεν επαρκεί. Τα παιδιά χρειάζονται έναν τύπο ΜΘ, που τους βοηθά να αναπτύξουν θετικούς και αξιόλογους τρόπους διαλόγου και επικοινωνίας με άλλα παιδιά από πολιτιστικά και θρησκευτικά διαφορετικά υπόβαθρα.

Ο καθηγητής, λοιπόν, προτείνει μια συνεργατική θρησκευτική αγωγή που επιτρέπει την εργασία σε ξεχωριστές ομάδες που διδάσκονται από δασκάλους της ίδιας ομολογίας – θρησκείας καθώς και την εργασία με διαλογικές προεκτάσεις, στις οποίες οι διαφορετικές ομάδες έρχονται μαζί, για να μάθουν ο ένας από τον άλλο και για τον άλλον[26]. Τονίζει το δικαίωμα του παιδιού στη θρησκευτική εκπαίδευση και έχει την ανάγκη να ενισχύεται, να σκέφτεται με βάση τους δικούς του όρους, το δικό του δηλαδή πολιτιστικό περιβάλλον, κάνοντας τη δική του θεολογία. Ακόμη και στο διάλογο των παιδιών με τις άλλες ομολογίες, στην περίπτωσή του ανάμεσα στους Προτεστάντες και τους Ρωμαιοκαθολικούς, ισχυρίζεται ότι η θεολογία που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους άλλους επιτρέπει στα παιδιά να επεξεργάζονται τις διαφορές και τις ομοιότητες με βάση πρώτα τα δεδομένα, τα πιστεύω τους, δηλαδή από τον εαυτό τους και έπειτα με τους άλλους[27]. Η δημιουργική αξιοποίηση της εμπειρίας τους βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος, κάνοντας λόγο για μια

[25] Albert Biesinger, Friedruch Schweitzer, Anke Edelbrock, Neue empirische Befunde….. όπ. παρ., σ. 15-30.
[26] Friedrich Schweitzer, Religiöse Orientierung gewinnen, *Loccumer Pelikan* 1 (2015), σ. 9-10.
[27] Dennis Bates, Introduction, in: Dennis Bates, Gloria Durka, Friedrich Schweitzer, *Education, Religion and Society,* Essays in honour of John M. Hull, Routledge Research in Education, Oxford 2006, σ. 175-176.

θεολογία για τα παιδιά, από τα παιδιά και με τα παιδιά[28]. Ο διάλογος μεταξύ των ομάδων απαιτεί επίσης τη δέσμευση για άνοιγμα, ειρήνη, ανοχή καθώς και τη δέσμευση για δικές του πεποιθήσεις (θρησκευτικές). Το δικαίωμα του παιδιού στη θρησκεία απαιτεί εκπαίδευση και με δέσμευση και με ουδετερότητα[29].

Ουσιαστικά πρέπει να προωθηθεί μία κατάλληλη σύνδεση ανάμεσα στις προσωπικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, οι οποίες επιτρέπουν την ταύτιση και την αναδόμηση των προσωπικών αντιπροσωπευτικών εμπειριών. Αυτό σημαίνει ότι η θρησκευτική αγωγή πρέπει να είναι προσανατολισμένη σε δράσεις βιωματικές και πρακτικής εφαρμογής, αλλά πάντα με την ανάλογη κριτική απόσταση. Χρειάζεται ένας κατάλληλος συνδυασμός εκπροσώπησης αυθεντικών θρησκευτικών φρονημάτων της ίδιας θρησκευτικής παράδοσης που θα επιτρέπει τον προσδιορισμό της ταυτότητας και θα μπορεί να διαχειριστεί επιρροές σχετικές με εμπειρίες που εκπροσωπούνται και προέρχονται από πληροφορίες για άλλα θρησκεύματα[30].

Το θέμα θρησκεία ή θρησκείες δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στο ΜΘ, ειδικά όταν κάνουμε λόγο για διαθρησκειακή μόρφωση, αλλά αφορά όλο το σχολείο, στη ζωή του, την ανάπτυξή του και το προφίλ του και αφορά ένα πολυπολτισμικό σχολείο. Η διαθρησκειακή μόρφωση ξεπερνά τον χώρο του σχολείου και το ΜΘ δεν περιορίζεται σ' αυτά τα δύο. Παράλληλα παρουσιάζεται και η ανάγκη για καλλιέργεια στο παιδί της μεταγνώσης, με ανάλογες διδακτικές ενέργειες, δηλαδή να μην περιορίζεται σε εξιστόρηση- αφήγηση ιστοριών για τη θρησκευτική εμπειρία. Θα πρέπει να ενισχύεται η αντίδραση- τοποθέτηση διάδραση του μαθητή με τη θρησκεία. Ως προς το περιεχόμενο θα πρέπει η συνάφεια πίστης και ζωής να είναι πρωταρχικό κριτήριο, να ξεδιαλύνουν τα επιχειρήματά τους και να συνεχίσουν την έρευνά τους για το νόημα και την ερμηνεία[31]. Στο πλαίσιο αυτό η Χριστιανική Παιδαγωγική βρίσκει νέες προκλήσεις και σαφώς ορίζει ότι η διαθρησκειακή μόρφωση οφείλει να περάσει και στην ενορία και στην κοινότητα[32].

3. Η θέση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην εκπαίδευση

Η καθηγητής Friedrich Schweitzer θεωρεί ότι σε μια πλουραλιστική κοινωνία η θρησκεία δεν μπορεί να αποτελεί μόνο θέμα του Μαθήματος των Θρησκευτικών και της διδακτικής του, αλλά της

[28] Friedrich Schweitzer, Children as theologicans….. όπ. παρ., σ. 185.
[29] Friedrich Schweitzer, Children s Right on Religion: A Challenge to Educationall Neutrality?, in F.B.I Conference Tartu Estonia 2005, σ. 12.
[30] Friedrich Schweitzer, Magda Braeuer, Reinhold Boschki (Hg.), *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme,* Waxmann, Münster 2017, σ. 56-69.
[31] Friedrich Schweitzer, Welche Theologie brauchen Kinder? In: Anton Bucher und Elisabeth Schwarz (Hg.): *„Darüber denkt man ja nicht von allein nach..." Kindertheologie als Theologie für Kinder* [Jahrbuch für Kindertheologie 12], Calwer, Stuttgart 2013, σ. 12-26.
[32] Friedrich Schweitzer, Religiöse Orientierung gewinnen….όπ. παρ., σ. 12.

γενικότερης εκπαίδευσης που παρέχει η πολιτεία στους νέους. Στις έντονες διαμάχες και συζητήσεις για το αν πρέπει ή όχι να υπάρχει το Μάθημα των Θρησκευτικών στο σχολείο, απαντά μέσα από ερωτήσεις. Οι θέσεις του στηρίζονται στη θεωρία του σχολείου. Διερευνά αν η θρησκεία ανήκει στην εκπαίδευση και με ποια έννοια, αν πρέπει η θρησκευτική αγωγή να πραγματοποιείται στο σχολείο ή μόνο σε άλλους χώρους, αν πρέπει η θρησκευτική αγωγή να οργανώνεται αυτόνομα ή μήπως η επεξεργασία θρησκευτικών θεμάτων σε όλα τα μαθήματα του σχολείου είναι προτιμότερη και τέλος αν μπορεί η θρησκευτική αγωγή να περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο σχολικό μάθημα ή θα πρέπει να εμπλέκεται και σε άλλους τομείς.

Σχετικά με το ερώτημα αν η θρησκεία ανήκει στην εκπαίδευση και με ποια έννοια, ο καθηγητής υποστηρίζει ότι οι απόψεις διίστανται. Πρόσφατες αντιλήψεις, προσανατολισμένες περισσότερο προς τις κοινωνικές επιστήμες και τις εμπειρικές προσεγγίσεις σχετικές με την εκπαίδευση και το σχολείο δεν αναφέρονται στη θρησκεία και δε θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει στο σχολείο, ενώ κάποιοι άλλοι φιλόσοφοι στις μέρες μας έχουν τη γνώμη πως η θρησκεία πρέπει να συγκαταλέγεται μεταξύ των δομικών στοιχείων της ανθρώπινης ζωής, καθώς υπάρχει στον ιστορικό και στον σύγχρονο κόσμο και η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτρέπει τις αναφορές σ' αυτή[33].

Η σχέση της εκπαίδευσης και της θρησκείας σύμφωνα με την άποψη της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης βασίζεται στους ακόλουθους λόγους: α) αναφορές στη θρησκεία συναντούμε σε όλη την ιστορία της ανθρωπότητας και αποτελεί βασικό στοιχείο της ανθρώπινης ζωής, β) η θρησκεία και η ελευθερία της θρησκείας είναι ανθρώπινο δικαίωμα και βέβαια δικαίωμα του παιδιού, γ) σύμφωνα με την ψυχολογία της θρησκείας, η ανάπτυξη της προσωπικότητας στην παιδική ηλικία προϋποθέτει επίσης την ανάπτυξη θρησκευτικών εμπειριών, συναισθημάτων και αντιλήψεων του παιδιού, δ) η θρησκεία επηρεάζει τον πολιτισμό και την ιστορία, ε) η θρησκεία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής (τα παιδιά έρχονται σε επαφή με θρησκευτικά δρώμενα, όπως γιορτές, λατρευτικές συνάξεις κ.λπ.), στ) η θρησκεία εμπεριέχεται στην ηθική εκπαίδευση, καθώς θεωρείται δεδομένο ότι τουλάχιστον τα κίνητρα, για να συμπεριφερόμαστε ηθικά εξαρτώνται από θρησκευτικές συμβάσεις[34].

Η εφαρμογή της θρησκευτικής αγωγής στην πράξη μπορεί να υλοποιηθεί, όταν αξιοποιούνται οι θρησκευτικές παραδόσεις διδακτικά ως μια προσωπική πρόκληση. Αυτό σημαίνει ότι παιδιά και νέοι θα πρέπει να έχουν μια ευκαιρία για προσωπική επαφή με αντιπροσωπευτικά δείγματα της θρησκευτικής παράδοσής τους. Ωστόσο, θεωρείται σημαντικό κατά τη γνωστική

[33] Friedrich Schweitzer, Religious education as a task of the school, in: Martin Rothgangel u.a. (Hg.), *Basics of Religious Education,* V&R unipress, Göttingen 2014, σ. 82εξ.
[34] Friedrich Schweitzer, Religious education as a task… όπ. παρ., σ. 83εξ.

προσέγγιση μιας θρησκείας να αποφεύγεται κάθε είδους προσηλυτισμός, θρησκευτικός διαφωτισμός ή κατήχηση, καθώς σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα η θρησκευτική εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται σε μια θρησκεία, στην οποία τα παιδιά θα πρέπει να μυηθούν. Αυτό που χρειάζεται σχετικά με τη θρησκευτική κατάσταση της εποχής μας (πλουραλισμός) είναι ένας κατάλληλος συνδυασμός, που να εκπροσωπεί αυθεντικά τα θρησκευτικά φρονήματα κι επίσης να επιτρέπει τον προσδιορισμό της ταυτότητας και την αποφυγή επιρροών σχετικά με τις εμπειρίες που εκπροσωπούν και που μπορεί να προέλθει, για παράδειγμα, μέσα από πληροφορίες για άλλα φρονήματα.

Ένας άλλος προβληματισμός που γεννιέται είναι ότι ακόμη κι αν η θρησκεία ανήκει στην εκπαίδευση, δε συνεπάγεται κατ' ανάγκη ότι η θρησκευτική αγωγή πρέπει να λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Έτσι υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι τα δημόσια σχολεία δεν είναι σε θέση να συμπεριλαμβάνουν ένα στοιχείο τόσο προσωπικό και ιδιαίτερο όπως η θρησκεία και άλλες ότι θα μπορούσαν αυτό το έργο να το αναλάβουν άλλοι θεσμοί που θεωρούνται καταλληλότεροι γι' αυτό.

Κατά την άποψη του Fr. Schweitzer, τα παραπάνω επιχειρήματα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη, αλλά όχι να θεωρηθούν αποφασιστικής σημασίας, καθώς υπάρχουν και σημαντικά αντεπιχειρήματα. Ένα από αυτά είναι ότι το σχολείο δεν μπορεί να παρακάμψει ένα επιστημονικό πεδίο που ανήκει στην ανθρώπινη ζωή. Αυτή η αντίληψη εξετάζεται σε σχέση με το ερώτημα «τι πρέπει να περιλαμβάνεται σε ένα βασικό πρόγραμμα σπουδών». Ο W. Klafki αναφέρει τρεις παραμέτρους που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη: α) η μόρφωση ως δυνατότητα και δικαίωμα όλων των ανθρώπων, β) το σύνολο όλων των ανθρώπινων δυνατοτήτων και γ) η εκπαίδευση στην οικειοποίηση και στον κριτικό έλεγχο[35]. Η θρησκεία συμπεριλαμβάνεται και στις τρεις παραπάνω παραμέτρους. Άρα βάση των παραπάνω η θρησκεία πρέπει να αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών. Σε αντίθετη περίπτωση θα ήταν απώλεια για το σχολείο, καθώς δε θα μπορούσαν οι μαθητές να σχετίζονται κριτικά με προβλήματα, όπως είναι ο θρησκευτικός φονταμενταλισμός κ.ά.. Επιπλέον, το να μην ασχολείται το σχολείο με αυτόν τον τομέα του πολιτισμού και της κοινωνίας, τότε δε θα ήταν και σε θέση να την επηρεάσει.

Σε περίπτωση που εξωσχολικοί θεσμοί αναλαμβάνουν τη θρησκευτική αγωγή γεννάται το ερώτημα, αν θα μπορούσαν να ανταποκριθούν επαγγελματικά σε μια τέτοια πρόσκληση. Αν και εξακολουθεί να ισχύει ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση να καλύψει όλες τις ελλείψεις που προκύπτουν στην κοινωνία, με την προσφυγή του σε άλλους θεσμούς, που θεωρεί καταλληλότερους για τη θρησκευτική αγωγή, χάνει εν μέρει την αξιοπιστία του. Σε κάθε περίπτωση η θρησκευτική αγωγή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών παραμένει σε κίνδυνο, αν το σχολείο δεν την αναλάβει και συμμετέχει στο έργο της.

[35] Friedrich Schweitzer, Religious education as a task…. όπ. παρ., σ. 86-87.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα δικαιώματα των γονέων, δεδομένου ότι αυτά πρέπει να γίνονται σεβαστά επίσης στην οργάνωση του σχολείου. Στις μέρες μας κυρίως η οικογένεια κατέχει την πρώτη θέση στη θρησκευτική αγωγή και μόνο μια μειοψηφία παιδιών και νέων συμμετέχουν σε εκκλησιαστικές συνάξεις. Στην προκειμένη περίπτωση, η παρατήρηση ότι οι οικογένειες σπάνια πια ασχολούνται με τη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως επιχείρημα ενάντια μιας θρησκευτικής εκπαίδευσης στο σχολείο που βασίζεται στα δικαιώματά τους. Ωστόσο, έρευνες σχετικά με τις στάσεις των γονέων έναντι της θρησκευτικής αγωγής δείχνουν ότι πολλοί γονείς είναι θετικοί προς την προσφορά της θρησκευτικής αγωγής, μεταξύ άλλων και στο σχολείο, επειδή δεν αισθάνονται ικανοί να εκπληρώσουν αυτήν την ευθύνη οι ίδιοι[36]. Βάση των παραπάνω ο καθηγητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η θρησκευτική αγωγή πρέπει να πραγματοποιείται στο σχολείο.

Ένας άλλος προβληματισμός που αναδύεται είναι, αν η θρησκεία θα αντιπροσωπεύεται από κάποιο μάθημα ή θα παρουσιάζεται ως διάσταση όλων των μαθημάτων. Στην περίπτωση που η θρησκεία αποτελεί συνιστώσα όλων των γνωστικών αντικειμένων, μπορούν να αντιμετωπιστούν θέματα και ζητήματα που σχετίζονται με τη θρησκεία και προκύπτουν από τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, πχ. το γλωσσικό μάθημα, την Ιστορία κ.α. Επιπλέον, διασφαλίζεται η θρησκεία στο βασικό πρόγραμμα σπουδών αλλά και ως αντιστάθμιση στο θέμα της ελεύθερης επιλογής της θρησκευτικής αγωγής που προκύπτει στις μέρες μας. Αυτή η άποψη ενισχύεται από το γεγονός ότι παιδιά και νέοι σε πολλές περιοχές δεν έχουν θρησκευτικούς δεσμούς ή δεν τους προσφέρεται η θρησκευτική αγωγή ως μάθημα, όπως στην περίπτωση των μουσουλμάνων[37].

Η αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι τα θέματα της θρησκευτικής αγωγής πρέπει να προσεγγίζονται στα πλαίσια ενός αυτόνομου μαθήματος. Ένα αυτόνομο μάθημα για τη θρησκευτική αγωγή δε σημαίνει απαραίτητα ότι αποδυναμώνει τη θρησκεία ως διάσταση. Ένα ειδικό μάθημα θρησκευτικής αγωγής παρέχει επιστημονική εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση από την άποψη της διασφάλισης της ποιότητας της διδασκαλίας. Η θρησκευτική αγωγή πρέπει να περιλαμβάνει την κριτική εξέταση των αξιώσεων των θρησκευτικών παραδόσεων και αυτό προϋποθέτει την εμπλοκή εκπαιδευτικών που μπορούν να προσδιοριστούν ως μέλη μιας συγκεκριμένης θρησκείας ή ομολογίας και οι οποίοι μπορούν να αμφισβητηθούν στην προκειμένη περίπτωση[38].

Είτε ως διάσταση όλων των μαθημάτων είτε ως εξειδικευμένο μάθημα, η θρησκευτική αγωγή δεν μπορεί να περιοριστεί στη διδασκαλία εντός ενός μαθήματος. Οι μορφές των δρώμενων και των

[36] Friedrich Schweitzer, Religious education as a task….όπ. παρ., σ. 87εξ.
[37] Friedrich Schweitzer, Religious education as a task…..όπ. παρ., σ. 88εξ.
[38] Friedrich Schweitzer, Religious education as a task….. όπ. παρ., σ. 89εξ.

εμπειριών που συνεπάγεται η θρησκεία υπερβαίνουν τη σχολική τάξη. Στο ίδιο πνεύμα και το σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει άλλες μορφές εκμάθησης και τρόπων δράσης σχετικά με τα περιεχόμενα μάθησης, αν θέλει σήμερα να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές του αρμοδιότητες[39]. Επομένως, υπάρχουν αξιοσημείωτοι λόγοι για την περαιτέρω ανάπτυξη των θρησκευτικών παραδόσεων στο σχολείο πέραν της θρησκευτικής αγωγής. Δραστηριότητες, όπως μυστήρια, δοξολογίες, παραστάσεις, γιορτές, λειτουργίες, λατρευτικά δρώμενα, ειδικές εκδηλώσεις και δράσεις προάγουν τον πολιτισμικό εμπλουτισμό του σχολείου. Επιπλέον, σχολεία ανοιχτά στην κοινωνία συνεπάγονται τη συνεργασία με εταίρους από κοινότητες, κοινωνικομορφωτικές δραστηριότητες κ.ά. Τέλος, στο πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο σχολείο, εκτός από το μάθημα των Θρησκευτικών, η συνεργασία με χριστιανικές ή άλλου είδους κοινότητες μπορούν να αποτελέσουν σημαντικές ευκαιρίες για διαθρησκευτική εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση η προσέγγιση θρησκευτικών θεμάτων στο σχολείο δεν πρέπει να παραβιάζει την αρχή της ανεξιθρησκίας και της ελευθερίας της θρησκείας. Παράλληλα, θα πρέπει να εξασφαλίζεται ότι κανείς δεν εξαναγκάζεται να συμμετέχει σε δραστηριότητες κατά των θρησκευτικών του πεποιθήσεων και ότι η εξαίρεση από αυτές δε θα οδηγήσει σε μειονεκτική θέση ή διακρίσεις.

Ο καθηγητής Fr. Schweitzer, στηριζόμενος σε εμπειρική έρευνα στην Τυβίγγη, υποστηρίζει τα ακόλουθα για το Μάθημα των Θρησκευτικών[40]: Έχοντας ως βάση το δικαίωμα του παιδιού στη θρησκεία, διαπιστώνεται ότι η θρησκευτική εκπαίδευση δεν μπορεί να εκπληρωθεί χωρίς να αναπτυχθεί η θρησκευτική εμπιστοσύνη, η έννοια του ανήκειν. Τα παιδιά χρειάζονται ένα Μάθημα Θρησκευτικών που θα υποστηρίζει την κατανόησή τους για σύνδεση με τη θρησκεία ως μέρος της προσπάθειάς τους να κατανοήσουν τον κόσμο και να χτίσουν την έννοια του ανήκειν. Σχετικά με την ανάγκη των παιδιών να ανήκουν κάπου πρέπει να ειπωθεί ότι δεν είναι μόνο μια αφηρημένη ή γνωστική πρόκληση. Η κατάκτηση της έννοιας «ανήκω κάπου» μπορεί να μεταδοθεί με τη μεσολάβηση και ειδικά για τα παιδιά μέσα από ταυτίσεις συνήθως με τους ενήλικες[41]. Κατά συνέπεια, το Μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να έρχονται σε αλληλεπίδραση με ενήλικες, στα πρόσωπα των οποίων μπορούν να ταυτίσουν τις απόψεις τους για το δικό τους θρησκευτικό πλαίσιο αναφορών που τους ανατροφοδοτεί. Στην έρευνα αναφέρθηκε μάλιστα η προοπτική από τα ίδια τα παιδιά ότι έχουν δικαίωμα σε μια παρουσίαση και οικείωση των ίδιων θρησκευτικών παραδόσεών τους.

[39] Friedrich Schweitzer, Religious education as a task…. όπ. παρ., σ. 90εξ.

[40] Friedrich Schweitzer, Children as theologicans…… όπ. παρ., σ. 187-190. Πρβ. Friedrich Schweitzer and Reinhold Boschki, What children need: cooperative religious…… όπ. παρ., σ. 33-44.

[41] Friedrich Schweitzer, Religious education as a task…. όπ. παρ. σ. 88εξ. 81-94.

Επιπλέον χρειάζεται ένα είδος Μαθήματος Θρησκευτικών που τους βοηθά να αναπτύξουν θετική στάση και εκτίμηση για παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά υπόβαθρα. Αυτός είναι ο λόγος που το Μάθημα των Θρησκευτικών δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο σε ταυτίσεις, αλλά πρέπει επίσης να περιλαμβάνει προσωπικές συναντήσεις με άλλους που προέρχονται από διαφοροποιημένα περιβάλλοντα. Βάση των προηγουμένων διαπιστώνεται ότι ένα Μάθημα Θρησκευτικών, το οποίο απ΄ τη μια αναφέρεται και προσδιορίζεται μόνο στην κοινωνική επιστημονική μελέτη της θρησκείας και από την άλλη μόνο στην εκκλησιαστική παράδοση και τη θεολογία, δεν επαρκεί. Απαιτείται ένας τύπος Μαθήματος Θρησκευτικών που επιτρέπει τις διάφορες θρησκευτικές ομάδες μέσα από τον διάλογο να μαθαίνουν ο ένας για τον άλλον[42]. Τι σημαίνει όμως αυτό για την έννοια της οικειότητας και εμπιστοσύνης στις οποίες προαναφερθήκαμε και πώς σχετίζεται με την ουδετερότητα. Μεταξύ των διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων και των ομάδων με ίδιο θρήσκευμα πρέπει να αναπτύσσεται η οικειότητα και η εμπιστοσύνη. Προτείνεται λοιπόν η ανάπτυξη ενός διαλόγου που προϋποθέτει την έννοια της εμπιστοσύνης και της δέσμευσης για ανοικτότητα, ειρήνη και ανεκτικότητα, αλλά και ταυτόχρονα την ενίσχυση της εμπιστοσύνης για τις ίδιες πεποιθήσεις (θρησκευτικές). Ωστόσο, υπάρχει επίσης ανάγκη για ουδετερότητα σε διαφορετικά επίπεδα. Ένα Μάθημα Θρησκευτικών που δεν περιλαμβάνει στοιχεία που προέκυψαν από την κοινωνική επιστημονική μελέτη της θρησκείας δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Εκπαίδευση σίγουρα σημαίνει ανάμεσα σε άλλα ότι τα παιδιά καλούνται να καταλάβουν ότι πάντοτε υπάρχουν διαφορετικές οπτικές σ' αυτούς που μοιράζονται τις ίδιες πεποιθήσεις (θρησκευτικές). Σύμφωνα με τον Fr. Schweitzer στο Μάθημα των Θρησκευτικών δεν μπορεί να επιλέξει κανείς ανάμεσα στη δέσμευση απέναντι στις ίδιες θρησκευτικές πεποιθήσεις και στην ουδετερότητα. Και οι δύο έννοιες είναι απαραίτητες. Σε κάθε περίπτωση μπορούμε να μιλάμε για Μάθημα Θρησκευτικών το οποίο στηρίζεται στις ανάγκες και στην αυτονομία των παιδιών.

Αντί επιλόγου

Οι συντάκτες του Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών στον ελλαδικό χώρο φαίνεται θεωρητικά να έχουν υιοθετήσει κάποιες από τις θέσεις του καθηγητή, στην πράξη όμως διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια ανακολουθία ή έλλειψη κατανόησης των θέσεων του προς εξυπηρέτηση συγκεκριμένων κατευθύνσεων στο Μάθημα των Θρησκευτικών.

[42] Friedrich Schweitzer, Religious individualization: new challenges to education for tolerance, in: Robert Jackson & Satoko Fujiwara, *Peace education and religious plurality,* Routledge, London 2008, σ. 75-86. Βλ. και Friedrich Schweitzer, Intercultural and interreligious education experiences and perspectives from Germany, in: Konrad Adenauer Foundation (Hg.), *Culture, Dialogue and Civil Consciousness: Religious dimension of the intercultural education*, Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development, Tbilisi 2010, σ. 93εξ.

Βάση των δεδομένων που κατέθεσε ο καθηγητής μέσα από τα γραπτά του και τη δημοσίευση άρθρων σχετικά με τη δομή, το περιεχόμενο και τις δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό και Γυμνάσιο καταλήγουμε στις ακόλουθες σκέψεις:

Τα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών ως προς τη δομή τους εστιάζονται επί της διαδικασίας, χαρακτηρίζονται δηλαδή για την ανοικτότητά τους με τάσεις γενίκευσης, χωρίς όμως να δίνουν σαφείς προσανατολισμούς και αξίες. Από την ανάλυση όμως που έγινε μέχρι τώρα φαίνεται πως το παιδί έχει την ανάγκη να ξεκινά την προσέγγιση του ξένου μέσα από το οικείο, το δικό του, με σαφείς προσανατολισμούς και πρόσωπα αναφοράς με τα οποία μπορεί να ταυτιστεί και να δημιουργήσει στη συνέχεια γέφυρες επικοινωνίας και γνωριμίας με τον άλλο.

Επικαλούμενοι οι συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις στον ελληνικό χώρο και τη συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες και προκειμένου να προληφθούν πιθανοί κίνδυνοι στη συμβίωση μεταξύ τους, υιοθετούν με εσφαλμένη ερμηνεία τον θρησκευτικό εγγραμματισμό του Andrew Wright, [στην ορθή θεώρησή του υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν τα βασικά σημεία των θρησκευτικών στοιχείων της δικής τους παράδοσης, να τεκμηριώνουν την άποψή τους πώς επέλεξαν συνειδητά να ακολουθήσουν τη δικής τους παράδοση και να αναπτύσσουν δεξιότητες, ώστε να διαλέγονται με άλλες θρησκευτικές πεποιθήσεις με επιχειρήματα], και υποστηρίζουν ότι κάθε άτομο πρέπει να έχει ελευθερία στα θρησκευτικά θέματα, να ανέχεται το διαφορετικό και όλες οι θρησκευτικές παραδόσεις έχουν και όμοια χαρακτηριστικά που εκφράζουν την κοινή εμπειρία. Η συγκεκριμένη όμως ερμηνεία προσεγγίζει κατ' ουσίαν τη φιλελεύθερη θεώρηση της θρησκείας, που παρουσιάζεται στις θέσεις του R. Jackson. Έτσι, λοιπόν, τοποθετούν την ορθόδοξη διδασκαλία και παράδοση παράλληλα, δίπλα στις άλλες θρησκείες, δίνοντας περισσότερη έμφαση σε στοιχεία που αναδεικνύουν τη θρησκευτική ετερότητα, την κοινωνική αρμονία και συμβίωση. Μία σαφής βάση και αρχή που προϋποθέτει την αξιακή νοηματοδότηση της κοινωνικής αρμονίας και συμβίωσης και της θρησκευτικής ετερότητας φαίνεται να απουσιάζει.

Το προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών στηριζόμενο στην παράλληλη διδασκαλία των θρησκειών ακόμη και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού που προβάλλει μια πληθώρα θρησκευτικών πληροφοριών και ερεθισμάτων χωρίς συγκεκριμένες αξίες, πρότυπα ή πολύ περισσότερο θρησκευτικά έθιμα ξένα προς τα παιδιά, που δεν τα έχουν δει ή πολύ περισσότερο δεν έχουν πάρει μέρος σ' αυτά, παραβιάζει σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές.

Η φύση ενός πολυθρησκειακού μαθήματος δεν μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές ηθικές, κοινωνικές, πνευματικές αξίες, όταν η περιρρέουσα ατμόσφαιρα προβάλλει χριστιανικές

εμπειρίες. Έρχεται σε αντίθεση μ' αυτό που ο Fr. Schweitzer υποστηρίζει ότι το παιδί χρειάζεται να αισθανθεί και να βιώσει την εμπιστοσύνη μέσα στις δικές του θρησκευτικές αλήθειες και πεποιθήσεις.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο που πρέπει να συζητηθεί είναι οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Φαίνεται πως πριν συνταχθεί το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν υπήρξε κάποια σχετική έρευνα που να τεκμηριώνει και να περιλαμβάνει τις αναζητήσεις των παιδιών σε σχέση με τα άλλα θρησκεύματα ειδικά μεταξύ των παιδιών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού.

Συμπερασματικά χρειαζόμαστε ένα Μάθημα Θρησκευτικών που έχει ως κέντρο πρώτιστα τις πραγματικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, που προκύπτουν μέσα από εμπειρικές έρευνες και μελέτες, προσανατολισμένο μέσα από τη διδασκαλία της Ορθόδοξης Παράδοσης, νοηματοδοτώντας τις αναζητήσεις των παιδιών, γεφυρώνοντας τη διαφορετικότητα με χριστολογικούς αξιακούς προσανατολισμούς και ενισχύοντας τη θρησκευτική ταυτότητά τους ενώπιον των σύγχρονων προκλήσεων της παγκοσμιοποίησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bates D. (2006). Introduction. In: Bates, D., Durka, Gl., Schweitzer, Fr.. *Education, Religion and Society.* Essays in honour of John M. Hull. (175- 178) Oxford: Routledge Research in Education.

Biesinger, Al., Schweitzer, Fr., Edelbrock, An. (2008). Neue empirische Befunde. Ergebnisse der Forschungsprojekts "Interkulturelle und interreligioese Bildung in Kindertagesstaetten" im Ueberblick, In: Schweitzer Fr. u.a. (Hg.). *Mein Gott, dein Gott: interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten.* (15-30) Beltz: Weinheim.

Fay, M. (1993). *Do Children Need Religion?* New York: Pantheon.

Gephart, W. (1999). Zur Bedeutung der Religionen für die Identitätsbildung. In: Gephart, W. und Waldenfelds, H. (Hg.). *Religion und Identität. Im Horizont des Pluralismus.* (233- 266) Frankfurt: Suhrkamp.

Korczak, J. (2017). *Το δικαίωμα του παιδιού στο σεβασμό.* Μτφ. Beata Zolkiewicz. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Leu, H. R. und Krappmann, L. (1999). Subjektorientierte Sozialisationsforschung in Wandel. In: Leu, H. R. und Krappmann, L. (Hg.). *Zwischen Autonomie und Verbundenheit Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität.* (11-18) Frankfurt: Shurkamp.

Schweitzer Fr. (1985). Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Belz: Weinheim.

Schweitzer, Fr. (1999). Autonomie ohne Religion- Religion ohne Autonomie? Religiöse Autonomie in Strukturgenetischer Sicht. In: Althof, W. u.a (Hg.). *Autonomie und Entwicklung. Überlegung zum Lernen und Lehren zur sozio-moralischen und religiösen Entwicklung und Erziehung.* Festschrift zum 60. Geburtstag von Fritz Oser. (301-328) Freiburg/Schweiz: Univ. - Verl.

Schweitzer, Fr. (2002). Gemeinsamkeiten stärken - Unterschieden gerecht werden. Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht der Grundschule. *Entwurf* 1 75-78.

Schweitzer, Fr. ([5]2004). *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter.* Guetersloh: Guetersloher Verlag.

Schweitzer, Fr. and Boschki, Rh. (2004). What children need: cooperative religious education in German schools—results from an empirical study. *British Journal of Religious Education* 26 (1) 33-44.

Schweitzer, Fr. (2005). Children' s Right on Religion: A Challenge to Educationall Neutrality? In: F.B.I Conference Tartu Estonia 2005.

Schweitzer, Fr. (2005). Religiöse Identitätsbildung. In: Schreiner, P., Sieg, Ursula, Elsenbast, Volker (Hg.), *Handbuch interreligiöses Lernen*. (294-303) Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Fr. (2005). Religiöse Identitätsbildung. In: Schreiner, P. Sieg, Ur., Elsenbast, V. (Hg.). *Handbuch interreligiöses Lernen.* (294-303) Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Fr. Children s Right on Religion: A Challenge to Educationall Neutrality?, In F.B.I Conference Tartu Estonia 2005.

Schweitzer, Fr. (2005). Children's right to religion and spirituality: legal, educational and practical perspectives. *British Journal of Religious Education* 27(2) 103-113.

Schweitzer Fr. (2006). Children as theologicans. God talk with children, developmental psychology, and inter- religious education. In: Bates, D., Durka, G., Schweitzer, Fr. *Education, Religion and Society.* Essays in honour of John M. Hull. (179- 190) Oxford: Routledge Research in Education.

Schweitzer, Fr. (2008). Religious individualization: new challenges to education for tolerance. In: Jackson, R. & Fujiwara, S.. *Peace education and religious plurality.* (75-86) London: Routledge.

Schweitzer, Fr. (2010). Intercultural and interreligious education experiences and perspectives from Germany. In: Konrad Adenauer Foundation (Hg.). *Culture, Dialogue and Civil*

Consciousness: Religious dimension of the intercultural education. (87-97) Tbilisi: Caucasus Institute for Peace, Democracy and Development.

Schweitzer, Fr. (2013). Welche Theologie brauchen Kinder? In: Bucher, A. und Schwarz, El. (Hg.): *„Darüber denkt man ja nicht von allein nach..." Kindertheologie als Theologie für Kinder*. [Jahrbuch für Kindertheologie 12]. (12-26) Stuttgart: Calwer.

Schweitzer, Fr. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Fr. (2014). Religious education as a task of the school. In: Rothgangel, M. u.a. (Hg.). *Basics of Religious Education.* (81-94) Göttingen: V&R unipress.

Schweitzer, Fr. (2014). *Interreligiöse Bildung. Religiöse Vielfalt als religionspädagogische Herausforderung und Chance.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Schweitzer, Fr. (2014). *Bildung*. [Theologische Bibliothek 2]. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Schweitzer, Fr. (2015). Religiöse Orientierung gewinnen. *Loccumer Pelikan* 1 9-12.

Schweitzer, Fr., Braeuer, M., Boschki, R. (Hg.) (2017). *Interreligiöses Lernen durch Perspektivenübernahme.* Münster: Waxmann.

Μαθαίνοντας για τη θρησκεία και από τη θρησκεία: Η θεωρία του M.Grimmitt ως βάση για τα Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην Αγγλία και στην Ελλάδα[99]

Δρ Ιωάννα Κομνηνού

Εισαγωγικά

Οι όροι μαθαίνοντας *για τη θρησκεία* και *από τη θρησκεία* εισήχθησαν για πρώτη φορά το 1975 από τον Michel Grimmitt και τον Garth Read (1975), επηρεάζοντας τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Αγγλία και στην Αυστραλία. Οι δύο αυτοί επιστήμονες πρότειναν τη διδασκαλία ενός μαθήματος που θεωρήθηκε ως μια κίνηση απομάκρυνσης από την ομολογιακή παρουσίαση του χριστιανισμού και ως υιοθέτηση μιας φαινομενολογικής, πολυθρησκευτικής προσέγγισης της διδασκαλίας του μαθήματος, επηρεασμένης από τη δουλειά του Ninian Smart (1968, 1973a, 1973b) στο Πανεπιστήμιο του Lancaster.

Οι προτάσεις αυτές των Grimmitt και Read θεωρήθηκαν απότοκο αλλαγών που διαπιστώθηκαν στην κοινωνία, τη Θεολογία και την Παιδαγωγική. Στο πλαίσιο που ορίζει ο Grimmitt (1975, 1987, 2000), η θρησκευτική αγωγή συνίσταται *στην υπαρξιακή προσέγγιση* και στην *πολυδιάστατη-εξελικτική προσέγγιση*, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν ακριβή γνώση των θρησκευτικών εννοιών. Ο ίδιος διατείνεται ότι το μάθημα που προτείνει με αυτές τις διαστάσεις είναι βαθύτατα μαθητοκεντρικό, ενώ μεταγενέστεροι μελετητές θεωρούν ότι είναι μια πολλά υποσχόμενη προσπάθεια για να τον επιτυχή συγκερασμό των δύο αυτών προσεγγίσεων.

Θεμελιώδης αντίληψη που διατρέχει όλο το έργο του Grimmitt είναι ότι υπάρχει μια βαθιά εσωτερική σύνδεση μεταξύ πίστης και έννοιας στις μεγάλες θρησκείες και κοινά υπαρξιακά ερωτήματα και θέματα που προέρχονται από την κοινή ανθρώπινη εμπειρία του κόσμου που μας περιβάλλει. Ο ίδιος αργότερα (Grimmitt, 1987) συνδέει σε μια διαλεκτική σχέση τη ζωή του εφήβου και τη θρησκευτική ζωή από

[99] Σύντομη τοποθέτηση στη διάρκεια συζήτησης στρογγυλής τραπέζης με θέμα «Θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο: Προβληματισμοί και προοπτικές», στο: 2ο Συμπόσιο της Προσχολικής Παιδαγωγικής με τίτλο *Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία*, 15-17 Μαΐου 2015, Ιωάννινα.

διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις και δημιουργεί το υπόβαθρο για ένα Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών που θα καθιστά τον νέο ικανό να αντλήσει από τη θρησκεία ό,τι του είναι απαραίτητο για να κατανοήσει τη θέση του στον κόσμο και την εμπειρία από αυτόν.

Λέξεις κλειδιά: Προγράμματα Σπουδών, Μάθημα των Θρησκευτικών, πίστη, θρησκείες

Προβλήματα στην εφαρμογή των συγκεκριμένων μοντέλων διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών

Η εφαρμογή των θεωριών του Grimmitt στην Αγγλία (το 2004 και το 2007) και η αξιολόγηση που ακολούθησε (OfSTED, 2005, 2007, 2010) έφερε στην επιφάνεια μια σειρά από προβλήματα σε ό,τι αφορά στην επιδιωκόμενη από το Πρόγραμμα Σπουδών κοινωνική, ηθική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Κατ' αρχάς πολλοί εκπαιδευτικοί διαμαρτυρήθηκαν για το γεγονός ότι το μοντέλο αυτό τους δημιουργούσε προβλήματα και αμηχανία στην εφαρμογή του. Η προσέγγιση *μαθαίνω για τη θρησκεία* (θρησκειολογικό μοντέλο) διαπιστώθηκε ότι ήταν πολύ επιφανειακή, ενώ η προσέγγιση *μαθαίνω από τη θρησκεία* (αυτό που επιχειρείται να εισαχθεί στην Ελλάδα από το 2011 και μετά) θεωρήθηκε ότι στην εφαρμογή της ήταν πολύ περιορισμένη στην εμπειρία των μαθητών και στον αναστοχασμό τους. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μάθαιναν μόνο κάποια επιφανειακά χαρακτηριστικά κάθε θρησκείας, αντί να εμβαθύνουν στην κατανόηση των θρησκειών μέσα από διερεύνηση. Αλλά ακόμη και στη δεύτερη περίπτωση (*μαθαίνοντας από τη θρησκεία*) οι μαθητές δεν εμβάθυναν αρκετά στα νοήματα και στις αξίες των θρησκειών, αλλά παρέμεναν στο επίπεδο της λειτουργικότητας των στοιχείων στα οποία εστίαζαν την προσοχή τους. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του σικχισμού δεν αναζητούσαν τις ανθρωπιστικές αξίες αυτής της θρησκευτικής παράδοσης, αλλά αναζητούσαν παρόμοιες πρακτικές σε άλλες παραδόσεις, χωρίς ουσιαστικά να αναζητούν σε αυτές τις πρακτικές τον αξιακό τους λόγο (Teece, 2010; DCSF 2010, 99-100). Στην προκειμένη περίπτωση, παρά την προσδοκία των υποστηρικτών της θεωρίας του Grimmitt για μια προσωπική ανάπτυξη στην κατεύθυνση της θετικής αποτίμησης της διαφορετικότητας, διαπιστώθηκε έλλειμμα στην ανάπτυξη της πνευματικότητας. Τέλος, πολλοί

εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι διαπίστωσαν μια ασάφεια στο τι, τελικά, επιδιώκεται με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών (Teece, 2010, p.197).

Πολλοί υποστηρικτές του Grimmitt πιστεύουν ότι οι απόψεις του είτε παραλλάχθηκαν, είτε παρεξηγήθηκαν. Για παράδειγμα, ο Grimmitt κάνει λόγο για *θρησκείες* και όχι για *θρησκεία*. Στον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Αγγλία παρατηρείται μια σύγχυση στην εννοιολόγηση του όρου θρησκεία, καθώς γίνεται αδιάκριτη χρήση των παραπάνω όρων που αποδίδουν ακριβώς την ίδια πραγματικότητα. Ακόμη και αν οι απόψεις του Grimmitt δεν παραλλάχθηκαν, είναι γεγονός ότι δημιουργήθηκαν προβλήματα που δεν αφορούσαν μόνο στην εφαρμογή αλλά και στη φυσιογνωμία του μαθήματος. Ο Moran (1989) υποστήριξε ότι, όταν ένα μάθημα έχει τόσο πολλές αξιώσεις, τελικά είναι ασαφές στο τι ακριβώς αφορά. Οι πολλές διακλαδώσεις, που εμπλέκουν και άλλους επιστημονικούς κλάδους, εγείρουν μια σειρά από ερωτήματα: πρόκειται για κάτι αντικειμενικό ή υποκειμενικό; η θρησκευτική αγωγή λαμβάνει χώρα εκτός ή εντός της θρησκείας; η προσέγγιση της θρησκείας είναι αυτή του πιστού ή του μη πιστού; κάνουμε λόγο για πίστη ή για επιστήμη; Αν η προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου είναι ψυχολογική, κοινωνιολογική, ανθρωπολογική ή άλλη, τότε αυτή γίνεται ήδη από τους ειδικούς των παραπάνω επιστημονικών πεδίων που, όμως, δεν διατείνονται ότι είναι θεολόγοι. Και καταλήγει ότι πρέπει να υπάρξει μια διασάφηση των χρησιμοποιουμένων όρων, αλλιώς φτάνουμε σε αγεφύρωτα χάσματα.

Παρόμοια προβλήματα διαπιστώνονται στη σύνταξη των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου (Κομνηνού, 2015). Όπως και ο Jackson (2007) στην Αγγλία, παρατηρούμε ότι υπάρχουν προβλήματα από τη θολή εννοιολόγηση της θρησκείας, αλλά και από τον τρόπο ανάπτυξης των χρησιμοποιουμένων εννοιών. Είναι σαφές ότι ουσιαστικό πρόβλημα της εφαρμογής αυτών των Προγραμμάτων Σπουδών είναι η αναποτελεσματική διαχείριση των εννοιών αυτών από τους μαθητές, που δεν έχουν ούτε τα απαιτούμενα μεθοδολογικά εργαλεία ούτε την προϋποτιθέμενη γνώση για να τις διαχειριστούν σε βάθος. Η αξιολόγηση της εφαρμογής των μοντέλων που πρότεινε ο Grimmitt στην Αγγλία (OfSTED. 2005, 2007, 2010) ανέδειξε αυτό ακριβώς το πρόβλημα: Οι μαθητές μπορούν να διαχειριστούν τις έννοιες εφόσον στις μικρότερες τάξεις έχουν διδαχθεί με συστηματικό τρόπο. Η επιφανειακή και πρόχειρη διασύνδεση των εννοιών στις διάφορες θρησκείες αναδεικνύει ένα επιπρόσθετο πρόβλημα, αυτό του θρησκευτικού συγκρητισμού.

Εκτός των παραπάνω, σημαντικό είναι το ερώτημα που προκύπτει για τη φυσιογνωμία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα. Η ανταλλαγή απόψεων σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο είναι θεμιτή, εφόσον η υιοθέτηση προτύπων λειτουργεί στοχευμένα στην κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Οι αλλαγές που επιχειρούνται στην Ελλάδα βασίζονται σε μοντέλα που δημιουργήθηκαν ως απότοκα μιας διαφορετικής κουλτούρας με διαφορετικές ανάγκες και στόχευση. Τα μοντέλα αυτά αντικατοπτρίζουν μια κουλτούρα που έχει ως κέντρο την ιδέα της αυτονομίας που επηρεάζει όλη τη σύγχρονη συζήτηση. Ο Küng (1990) κάνει λόγο για μετασχηματισμό της θρησκείας για εξατομίκευση και πλουραλιστικοποίηση της θρησκευτικότητας, που επιτρέπει στο άτομο να ξεφύγει από τη θεσμοποιημένη και τυποποιημένη θρησκεία. Η ατομική θρησκεία ή "η θρησκεία της αγοράς" (Küng, 1990), αντικατοπτρίζει την πρόταξη του ατομικού έναντι του συλλογικού, όπου ο καθένας επιλέγει από κάθε θρησκεία ό,τι θέλει και δημιουργεί τη δική του θρησκεία (Hervieu-Léger, 2006). Αν η υιοθέτηση ενός τέτοιου μοντέλου προωθεί μια τέτοια κουλτούρα, τότε θα πρέπει ξεκάθαρα να δηλωθεί ότι, όχι μόνο δεν κάνουμε λόγο για μάθημα ορθοδόξου πίστεως, αλλά ούτε καν για χριστιανικό. Αντίθετα, κάνουμε λόγο για σαφή υιοθέτηση της αντισυστημικής θρησκευτικότητας που χαρακτηρίζει τον αγγλοσαξωνικό κόσμο, με χαρακτηριστικά την εκκοσμίκευση, την εξάπλωση της ατομικής θρησκείας και των πνευματικοτήτων της Νέας Εποχής (Main, 2008). Αυτό διαφαίνεται σε τρεις κομβικής σημασίας αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα: 1. την αλλαγή του τίτλου του μαθήματος, 2. την αποσπασματική διδασκαλία των θρησκειών κάτω από *κοινές* έννοιες και, 3. την έμφαση σε εμπειρίες αυτογνωσίας. Ο Jansen (1998) υποστηρίζει ότι όλα αυτά χαρακτηρίζουν μια εποχή που δεν υποστηρίζει πλέον τη δογματική ορθότητα αλλά, αντίθετα, η θρησκευτικότητα καλλιεργείται μέσα σε ένα γενικό και αφηρημένο πλαίσιο, με αποσπασματικές επιλογές θρησκευτικών στοιχείων που το άτομο καλείται να ανασυγκροτήσει εντός του, δημιουργώντας ένα σύστημα που να έχει νόημα. Το πρόβλημα σε αυτή την περίπτωση είναι για τον Jansen (1998, p.115) η θεοποίηση του *εγώ* και η ανάδειξη της «εγωδικίας» σε αντιδιαστολή με τη «θεοδικία».

Όσα αναφέραμε πιο πάνω, θεωρούμε ότι πρέπει να αποτελέσουν θέμα για μια ευρύτερη συζήτηση που θα αφορά στο ποιες είναι στην πραγματικότητα οι αλλαγές που επιχειρούνται με την εισαγωγή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων του

μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, ποιες είναι οι σχέσεις εξουσίας που δομούνται μέσω του λόγου (γραπτού και προφορικού) των υποστηρικτών των αλλαγών και, τέλος, αν οι εξελίξεις αυτές ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες και επιδιώξεις της ελληνικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alberts, W. (2007). I*ntegrative Religious Education in Europe. A Study - of – Religions Approach*. Berlin: Walter de Gruyter.

Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering Essex: McCrimmons.

Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.

Grimmitt, M., and G. Read (1975). *Teaching Christianity in RE*. Great Wakering, Essex: Mayhew.

Hervieu-Léger, D. (2006, Spring/ Summer). In Search of Certainties: The Paradoxes of Religiosity in Societies of High Modernity, *The Hedgehog Review*, 59-68.

Jackson, R. (2007). The phenomenological approach. In: John Keast (ed.), *Religious Diversity and Intercultural Education: a Reference Book for Schools* (pp. 73-75). Council of Europe Publishing.

Janssen, J. (1998, March 1). The Netherlands as an Experimental Garden of Religiosity. *Social Compass, 45*(1), σσ. 109-121.

Κομνηνού, Ι. (2015). Τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρώπης: Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Νέο Λύκειο. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 194-202.

Κομνηνού, Ι. (2014). *Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

Küng, H. (1990). *Project Weltethos.* München/Zürich: Piper.

Main, R. (2008, April 3). Secularisation and the 'Holistic Milieu': Social and Psychological Perspectives. *Religion Compass, 2*(3), σσ. 365–384.

Moran, G. (1989) *Religious education as a second language*. Birmingham Alabama: Religious Education Press.

OfSTED, (2005). OfSTED subject reports 2003/05: *Religious education in primary schools* (Document reference number: HMI 2346). (Out of print)

OfSTED, (2007). *Making sense of religion: A report on religious education in schools and the impact of locally agreed syllabuses* (Document reference number 070045).http://www.OfSTED.gov.uk/OfSTED-home/Publications-and-Research/Browse-all-by/Education/Curriculum/Religious-education /Secondary /Making-sense-of-religion (accessed September 1, 2014)

Smart, N. (1968). *Secular education and the logic of religion*. London: Faber & Faber.

Smart, N. (1973a). *The science of religion and the sociology of knowledge*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Smart, N. (1973b). *The phenomenon of religion*. London: Macmillan.

Κριτική Παιδαγωγική και Θρησκευτική Αγωγή

Δρ Ευάγγελος Πεπές

Περίληψη: *Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται η σχέση της μετασχηματιστικής μάθησης με την Κριτική Παιδαγωγική. Διερευνάται, επίσης, κατά πόσο και με ποιο τρόπο είναι δυνατό να εφαρμοστούν οι αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής στην ελληνική θρησκευτική εκπαίδευση, προκειμένου να επιτευχθούν η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών. Επισημαίνεται η διαφορετικότητα της ελληνικής κοινωνίας σε πνευματικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο, η οποία επιτάσσει την προσαρμογή των παιδαγωγικών αρχών και προτάσεων στις πραγματικές ανάγκες του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται η συμβολή της Ορθόδοξης Παράδοσης στην ανάπτυξη ώριμης και κριτικής σκέψης των μαθητών.*

Λέξεις κλειδιά: *Κριτική Παιδαγωγική, θρησκευτική εκπαίδευση, ορθόδοξη παράδοση, θρησκευτική συνείδηση*

1. Μετασχηματιστική Μάθηση και Κριτική Παιδαγωγική

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική και μάθηση αποτελεί τον κεντρικό θεματικό άξονα του φετινού συμποσίου. Η μετασχηματιστική μάθηση εδραιώνεται στη θεωρία του Habermas, ο οποίος θεωρείται συνεχιστής της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης. Βασικό αξίωμα της μετασχηματιστικής μάθησης είναι ότι ο προσωπικός – ατομικός μετασχηματισμός προϋποθέτει μια σε βάθος γνώση και κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας μέσω της οποίας επιτυγχάνεται ο σκοπός της απελευθερωτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Η μετασχηματιστική μάθηση προϋποθέτει μία συγκεκριμένη αναστοχαστική δεξιότητα, την κριτική διερεύνηση των υποθέσεων επί των οποίων οικοδομήθηκαν οι προσωπικές δοξασίες καθενός. Η μάθηση που περιλαμβάνει αυτή τη λειτουργία

συμβάλλει, κατά μία άποψη, στη διόρθωση προγενέστερων λανθασμένων αντιλήψεων[100].

Αφετηρία του παιδαγωγικού προβληματισμού του Mezirow αποτελεί η παρατήρηση, σύμφωνα με την οποία η γωνία θέασης της πραγματικότητας ποικίλει μεταξύ των ενηλίκων. Η ποικιλία αυτή είναι αποτέλεσμα του προσωπικού συστήματος αρχών και αντιλήψεών τους, το οποίο διαμορφώνεται κατά τις φάσεις της κοινωνικοποίησής, όπως αυτή πραγματώνεται σε ποικίλα περιβάλλοντα κατά την ενηλικίωσή τους[101]. Ο Mezirow χρησιμοποιεί τα συμπεράσματα του Habermas ο οποίος ακολουθώντας την Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης, οριοθετεί τρεις περιοχές όπου ο άνθρωπος προσανατολίζει το ενδιαφέρον του για τη γνώση[102]. Οι περιοχές αυτές είναι η τεχνική, η πρακτική και η απελευθερωτική. Ο Mezirow αντιστοιχεί αυτές τις περιοχές γνωστικού ενδιαφέροντος σε τρεις μορφές μάθησης, την εργαλειακή μάθηση, την επικοινωνιακή μάθηση και την απελευθερωτική μάθηση[103].

2. Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική εμφανίζεται στη Γερμανία ως Κριτική Επιστήμη της Αγωγής[104] κατά τη δεκαετία του 1960. Στον αγγλοσαξονικό χώρο ο όρος «Κριτική Παιδαγωγική» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τους Giroux, Aronowitz και McLaren, προκειμένου να οριοθετήσει εννοιολογικά μια νέα μορφή παιδαγωγικής σκέψης και πράξης που εμφανίστηκε στην αρχή της δεκαετίας του 1980 στις Η.Π.Α. Η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να περιγραφεί περισσότερο ως ένα σύνολο παιδαγωγικών και διδακτικών προτάσεων που συγκλίνουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο στόχων[105], παρά ως μία παιδαγωγική θεωρία με αυστηρή και συμπαγή εσωτερική συνοχή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν αμφισβητείται η σχέση της με την

[100] Jack Mezirow, "How critical reflection triggers Transformative Learning", στο Mezirow, Jack & Associates. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey – Bass, San Francisco 1990, σ. 18.
[101] Jack Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991, σ. 2-7.
[102] Jürgen Habermas, *Knowledge and human interests*, Heinemann, London 1972.
[103] Jack Mezirow, & Associates, ό.π., σ. 1-20 και Jack Mezirow, ό.π., 1991, σ. 72-89.
[104] Klaus Mollenhauer, "Pädagogik und Rationalität", in *Deutsche Schule*, 56 (1964), 665-676.
[105] Παναγιώτα Γούναρη, Γιώργος Γρόλλιος, *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα 2010, σ. 281.

Κριτική Θεωρία. Ο McLaren επισημαίνει τη σχέση της Κριτικής Παιδαγωγικής με τη Σχολή της Φραγκφούρτης και εντοπίζει τον θεωρητικό οπλισμό που προσέφερε η Κριτική Θεωρία στην Κριτική Παιδαγωγική[106]. Θέτει το ζήτημα του ρόλου που διαδραματίζει το σχολείο στην πολιτικοποίηση και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης[107], υπογραμμίζοντας αφενός τον κίνδυνο της λειτουργίας του σχολείου ως δομής κοινωνικής αναπαραγωγής και αφετέρου την ευκαιρία της μετατροπής του σε χώρο προβληματισμού και αντίδρασης στην κοινωνική αδικία, σε εργαστήριο φορέων μετασχηματισμού. Συγκεκριμένα αναφέρει: «*Θέλουμε να προσαρμόσουμε τους μαθητές στην υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων φροντίζοντας να γίνουν λειτουργικοί μέσα σ' αυτήν ή θέλουμε να κάνουμε τους μαθητές να μη βολεύονται σε μια κοινωνία που εκμεταλλεύεται τους εργαζόμενους, δαιμονοποιεί τους έγχρωμους, κακοποιεί τις γυναίκες, εξασφαλίζει προνόμια για τους πλούσιους, προβαίνει σε ενέργειες ιμπεριαλιστικής επιθετικότητας εναντίον άλλων χωρών, αποικιοποιεί το πνεύμα και αφαιρεί κάθε ίχνος συλλογικής συνείδησης από την εθνική ψυχή; Ή μήπως θέλουμε να δημιουργήσουμε χώρους ελευθερίας στις τάξεις μας και να καλέσουμε τους μαθητές να γίνουν φορείς μετασχηματισμού και ελπίδας;*»[108].

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής η γνώση, όπως αυτή προσφέρεται στα ισχύοντα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν είναι ελεύθερη, ουδέτερη και αντικειμενική, αλλά υπόκειται σε σχέσεις εξάρτησης από ποικίλα συμφέροντα. Η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή, που προκύπτει από το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου εντός του κοινωνικού πλαισίου όπου αυτό ζει και αναπτύσσεται, κάτω από την επίδραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κάθε ιστορικής στιγμής. Σκοπός της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η ενδυνάμωση και η παρακίνηση των αδύνατων και των μειονεκτούντων να δημιουργήσουν θεσμούς και πρακτικές, οι οποίες θα εξυπηρετήσουν τα δικά τους συμφέροντα, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών[109].

---

[106] Peter McLaren, *Life in Schools. An introduction to Critical Pedagogy in the foundations of education*, Allyn and Bacon, Boston 2007.
[107] Παναγιώτα Γούναρη, Γιώργος Γρόλλιος, *ό.π.*, σ. 279.
[108] Peter McLaren, *Schooling as a ritual performance: Towards a political Economy of Educational Symbols and Gestures*, Routledge and Kegan Paul, London and New York 1986.
[109] Peter McLaren, *Life in Schools. An introduction to Critical Pedagogy in the foundations of education*. Allyn and Bacon. Boston 2007, σ. 281.

Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής είναι αυτονόητος ο πολιτικός ρόλος της εκπαίδευσης, η οποία αντιμετωπίζεται ως μία κοινωνική και πολιτική πράξη[110]. Η παραπάνω προσέγγιση προϋποθέτει την άποψη κατά την οποία η εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να προτείνει στους μαθητές συγκεκριμένους δρόμους και κατευθύνσεις για την επίτευξη του κοινωνικού μετασχηματισμού.

3. Κριτική Παιδαγωγική και θρησκευτική εκπαίδευση

Στο ερώτημα που προκύπτει για την εφαρμογή των αρχών της Κριτικής Παιδαγωγικής στη Θρησκευτική Αγωγή, όπως αυτή προσφέρεται στο σχολικό πλαίσιο, ο Wright προτείνει μία παιδαγωγική στρατηγική «αναζήτησης της θεολογικής αλήθειας» μέσω του «κριτικού ρεαλισμού»[111]. Ο Wright τοποθετεί στο επίκεντρο της στοχοθεσίας της θρησκευτικής εκπαίδευσης την αναζήτηση της αλήθειας και του αληθινού τρόπου ζωής, γεγονός το οποίο τον οδηγεί στην τεκμηρίωση της θεωρίας του με φιλοσοφικά και θεολογικά επιχειρήματα. Αφορμάται από τη βασική αρχή της Κριτικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία ο κόσμος δεν είναι μόνο, ό,τι αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος, αλλά η πραγματικότητα επεκτείνεται πέρα από τις γνωστικές και τις γλωσσικές του δυνατότητες, καθώς και τις βιωματικές του εμπειρίες. Στο ερώτημα εάν η θρησκεία μπορεί να αποκαλύψει την πραγματικότητα ή εάν και η ίδια αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή, δηλαδή, μία ακόμη οπτική της πραγματικότητας, ο Wright απαντά με τη θεωρία του κριτικού ρεαλισμού[112], δηλαδή, κατά τον Franck, με τη θέση κατά την οποία η πραγματικότητα προσεγγίζεται πάντοτε κάτω από το πρίσμα ιδιαίτερων προσωπικών, κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών[113]. Προκειμένου να επιτευχθεί η αυτή η διάγνωση, είναι απαραίτητο στην αναζήτηση της αλήθειας να συμμετέχει ο όλος άνθρωπος. Ουσιαστικά ο Wright διαπιστώνει ότι η λογική προσέγγιση της πραγματικότητας ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Διαπιστώνει διαφορά μεταξύ της αλήθειας και της ανθρώπινης αντίληψης για αυτήν. Στο πλαίσιο αυτό, η

[110] Stephen Brookfield, (2005). *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching*, Jossey – Bass, San Francisco 2005, σ 354..
[111] Andrew Wright, *Critical Religious Education, Multiculturalism and the pursuit of truth*, University of Wales Press, Cardiff 2007.
[112] *Ο.π.*
[113] Olof Franck, "Critical religious education: highlighting religious truth-claims in non-confessional educational contexts", στο *British Journal of Religious Education*, v.37, 3(2015), σ. 226.

αναζήτηση της αλήθειας, κατά τον Wright, μορφώνεται σε μία διδάξιμη παιδαγωγική στρατηγική, η οποία προϋποθέτει πέντε κριτήρια, τη συμμόρφωση, τη συνοχή, τη γονιμότητα, την απλότητα και το βάθος[114].

Η πρόταση του Wright για την εφαρμογή της Κριτικής Θεωρίας στη θρησκευτική εκπαίδευση προκάλεσε έντονη συζήτηση. Ο Franck ομαδοποίησε σε τρεις ομάδες τα επιχειρήματα που κατατέθηκαν στον δημόσιο διάλογο σε σχέση με την πρόταση του Wright[115].

Στην πρώτη ομάδα συγκεντρώνει όσα επιχειρήματα σχετίζονται με την ιδιαιτερότητα της πίστης. Τα επιχειρήματα αυτά θεμελιώνονται στην άποψη ότι η πίστη δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης σύμφωνα με τις αρχές και τις μεθόδους της σύγχρονης επιστήμης. Οι όποιες διαφορετικές αιτιάσεις στην εκτεταμένη σχετική δημόσια συζήτηση δεν κατορθώνουν να υπερβούν τη διαπίστωση ότι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις είναι καθιερωμένες ως «αιώνιες αλήθειες», οι οποίες δεν υπόκεινται στη βάσανο της ορθολογικής κριτικής και, κατά συνέπεια, δεν μπορούν να επιβεβαιωθούν ή να αμφισβητηθούν λογικά[116]. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, επισημαίνεται ότι είναι αναγκαίο να κρίνεται ή να διερευνάται ο τρόπος έκφρασης και βίωσης αυτών των αληθειών στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο.

Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται τα επιχειρήματα που σχετίζονται με τα πλουραλιστικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας. Ο θρησκευτικός πλουραλισμός αίρει την πιθανότητα οικοδόμησης ενός κοινού επιστημολογικού παραδείγματος διερεύνησης όλων των θρησκευτικών και φιλοσοφικών παραδόσεων, ως τρόπου κριτικής προσέγγισης του θρησκευτικού φαινομένου σε ένα εκκοσμικευμένο πλαίσιο[117].

Στην τρίτη ομάδα ο Franck συγκεντρώνει τα επιχειρήματα σύμφωνα με τα οποία η θρησκευτικότητα οδηγεί σε συγκεκριμένες ατομικές και κοινωνικές συμπεριφορές οι οποίες, πολλές φορές δεν συμβαδίζουν με το κοινά αποδεκτό στις σύγχρονες κοινωνίες. Αυτές οι συμπεριφορές σχετικοποιούν την έννοια του καλού και του κακού, εφόσον το καλό για έναν πιστό είναι δυνατό να μην συμβαδίζει με ό,τι θεωρείται καλό από έναν πιστό μίας διαφορετικής θρησκευτικής παράδοσης ή από έναν μη πιστό. Ακόμη και αν γίνει αποδεκτό ότι οι κοινωνικές συμπεριφορές που

[114] Andrew Wright, *ό.π.*, σ. 220.
[115] Olof Franck, *ό.π.*, σ. 227-231.
[116] *Ό.π.*
[117] Olof Franck, *ό.π.*, σ. 228-229.

υπαγορεύονται από την ανθρώπινη θρησκευτικότητα είναι κατά πλειονότητα καλές, το ερώτημα εάν η θρησκευτική αλήθεια μπορεί να αντικειμενικοποιηθεί με συγκεκριμένα επιστημολογικά κριτήρια αμφισβητείται[118].

4. Κριτική Παιδαγωγική και ορθόδοξη χριστιανική αγωγή

Μία αντικειμενική προσέγγιση του ερωτήματος αναφορικά με τη φύση και τη θέση του κριτικού στοχασμού έναντι της θρησκευτικής αλήθειας, όπως αυτή διδάσκεται στο πλαίσιο της ελληνικής θρησκευτικής αγωγής, προϋποθέτει, εκτός από την παιδαγωγική, και τη θεολογική ερμηνεία και πρόταση. Το γεγονός αυτό παραβλέπεται σήμερα, εντείνοντας την καχυποψία και τις παρανοήσεις έναντι της θρησκευτικής πίστης και της διδασκαλίας της στο σχολικό περιβάλλον. Σε πολλές περιπτώσεις η διδασκαλία για τον Θεό ή περί του Θεού εκλαμβάνεται ως επιβολή της διδασκαλίας αυτής στους εκάστοτε μαθητές. Η αντίληψη αυτή δημιουργεί και στον χώρο της θρησκευτικής αγωγής την πεποίθηση μιας εκπαίδευσης που δεν σέβεται την ελευθερία και δεν ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι γνωστός ο προβληματισμός σχετικά με τον σχεδιασμό ενός διδακτικού μοντέλου που θα εξασφαλίζει την ελευθερία του μαθητή, ενώ ταυτόχρονα θα οικοδομεί και θα αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα και στάση έναντι των διδακτικών αγαθών εντός του σχολικού περιβάλλοντος και αργότερα έναντι της ζωής, της κοινωνίας και της ιστορίας.

Πώς είναι δυνατό ένας μαθητής να διατηρεί την ελευθερία επιλογής του θρησκευτικού του προσανατολισμού, όταν διδάσκεται υποχρεωτικά τις αλήθειες της χριστιανικής πίστης; Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διερευνηθούν τα αίτια στα οποία θεμελιώνεται η άποψη ότι η διδασκαλία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης έρχεται σε σύγκρουση με τις αρχές της θρησκευτικής ελευθερίας και της κριτικής σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό, σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει η αντίληψη για το τί είναι και πώς διδάσκεται η ορθόδοξη χριστιανική αλήθεια. Η εντύπωση της απαγόρευσης του κριτικού αναστοχασμού των θρησκευτικών αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων των μαθητών στο πλαίσιο της θρησκευτικής αγωγής έχει τις ρίζες της στη διαφοροποίηση της γνωσιολογίας της δυτικής χριστιανοσύνης από τη μέθοδο

[118] *Ό.π.*, σ. 229-230.

γνώσης του Θεού στην ορθόδοξη παράδοση. Μία λογοκρατική αντίληψη του Χριστιανισμού και της αλήθειας του Ευαγγελίου κατανοεί τη χριστιανική διδασκαλία ως ένα γνωστικό αγαθό, το οποίο προσλαμβάνεται από τον άνθρωπο μέσω της λογικής. Στην περίπτωση αυτή, ο ανθρώπινος λόγος εξαίρεται ως το ύψιστο όργανο της ανθρώπινης φύσης, μέσω του οποίου επιδικώκει να γνωρίσει και να εξηγήσει τον εαυτό του και τον κόσμο.

Κατά την ορθόδοξη διδασκαλία, η γνώση της αλήθειας δεν αποτελεί νοητικό, αλλά υπαρξιακό, προσωπικό γεγονός. Ο προσωπικός χαρακτήρας της θείας γνώσης αποκλείει την πιθανότητα της αντικειμενικοποίησής της, που αποτελεί χαρακτηριστικό της κοσμικής επιστημονικής γνώσης. Το γεγονός, όμως, αυτό δεν μειώνει την αξία και τη σπουδαιότητά της, διότι αυτός ακριβώς ο υπαρξιακός βιωματικός χαρακτήρας της αποτελεί την επαλήθευσή της σε αντιδιαστολή με την επιστημονική γνώση, η οποία επαληθεύεται με πειραματικές μεθόδους. Η ορθόδοξη αλήθεια, η γνώση του Θεού, είναι γεγονός αγαπητικής κοινωνίας Θεού και ανθρώπου, που δεν επιβάλλεται, αλλά προτείνεται στον άνθρωπο[119]. Επομένως, η θεογνωσία προϋποθέτει την ελεύθερη συγκατάθεση του ανθρώπου, ο οποίος βεβαιώνεται για τη θεία αλήθεια όχι διανοητικά, αλλά υπαρξιακά, εμπειρικά.

Σύμφωνα με την ορθόδοξη γνωσιολογία, υπάρχουν δύο είδη γνώσης, η εγκόσμια και η υπερβατική κατά απόλυτη αναλογία με τη θεμελιώδη θεολογική διάκριση μεταξύ κτιστού και ακτίστου. Το άκτιστο προσεγγίζεται με την πίστη και το κτιστό με την επιστήμη. Η κάθε μία από τις δύο γνώσεις ακολουθεί τη δική της μέθοδο[120]. Με βάση την προηγούμενη προσέγγιση, δεν αμφισβητούνται ούτε υποτιμούνται η λογική και η κριτική ικανότητα του ανθρώπου. Δεν καταδικάζεται η ανθρώπινη σοφία, αλλά ελέγχεται η απολυτοποίησή της. Η θεία αλήθεια, κατά την ορθόδοξη παράδοση, δεν αποτελεί σύνολο υπερβατικών αληθειών τις οποίες καλείται να αποδεχθεί ο άνθρωπος, αλλά πρόσωπο τη σχέση με το οποίο καλείται να βιώσει ως εμπειρικό γεγονός. Μάλιστα, η αλήθεια αυτή δεν είναι κατάκτηση του ανθρώπου, αλλά προσφορά του Θεού, την οποία ο άνθρωπος κρίνει και επιλέγει εάν θα αποδεχθεί ή όχι.

Ο άνθρωπος είναι αδύναμος αφεαυτού του να προσεγγίσει την υπερβατική αλήθεια. Εφόσον όμως το επιθυμεί ο ίδιος και το επιλέγει, η υπερβατική αλήθεια προσεγγίζει τον άνθρωπο και αποκαλύπτεται σ' αυτόν στο πρόσωπο του Θεανθρώπου

[119] *Ιω*. 7, 17.
[120] Χρήστος Βασιλόπουλος, *Σχολική θρησκευτική αγωγή*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2008, σ. 46.

Χριστού. «*Εν Χριστώ η υπερβατική αλήθεια γίνεται εσωτερική στον άνθρωπο. Ο Θεάνθρωπος αποδεικνύει την αλήθεια με το να την αποκαλύπτει εν Εαυτώ και δι' Εαυτού. Έτσι την αποδεικνύει όχι συλλογιστικά, ούτε ορθολογιστικά, αλλά με τη ζώσα προσωπικότητά Του. Δεν έχει μόνο την αλήθεια, αλλά ο Ίδιος είναι η Αλήθεια. Σ' Αυτόν το Είναι και η Αλήθεια είναι ταυτόσημα. Γι' αυτό με το πρόσωπό Του Αυτός καθορίζει και την αλήθεια και τη μέθοδο για τη γνώση της αλήθειας: Όποιος μένει εν Αυτώ γνώσεται την αλήθειαν και η αλήθεια ελευθερώσει αυτόν» από την αμαρτία, το ψέυδος και το θάνατο (Ιω 8, 32)*»[121].

Συνεπώς, ο πεπερασμένος ανθρώπινος νους αδυνατεί μόνος του να προσεγγίσει την υπερβατική διάσταση του εαυτού του και του κόσμου, καθώς και την αλήθεια του Θεού. Εντούτοις, ο Θεός δεν εγκαταλείπει τον άνθρωπο στην άγνοια. Δεν καταστρατηγεί το θεμελιώδες χαρακτηριστικό του ανθρώπινου προσώπου, την ελευθερία του, επιβάλλοντας τη θεότητά Του στον άνθρωπο, αιχμαλωτίζοντας τον ανθρώπινο λόγο σε μία εξουσιαστική σχέση και καθιστώντας με τον τρόπο αυτό τον δρόμο προς τη σωτηρία μονόδρομο για τον άνθρωπο. Αντίθετα, ο Θεός οικονομεί την ενανθρώπηση του Λόγου, ώστε ο μονόδρομος προς την απώλεια και τον θάνατο να μετατραπεί σε δυνατότητα του ανθρώπου να ακολουθήσει την ακριβώς αντίθετη πορεία, την πορεία προς την επανένωσή του με τον Θεό, δηλαδή, με την αλήθεια και την αιώνια ζωή. Επομένως, κατά την ορθόδοξη διδασκαλία, η αδυναμία του ανθρώπου να προσεγγίσει την αλήθεια του Ευαγγελίου μεταβάλλεται σε δυνατότητα, όταν ο άνθρωπος κρίνει και επιλέξει να καταστήσει τον εαυτό του δεκτικό της Θείας Χάριτος.

5. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η ορθόδοξη αλήθεια είναι ασύμβατη με τις αποδεικτικές μεθόδους της επιστήμης. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι παρουσιάζεται στον άνθρωπο ως αναπόδεικτη αυθεντία, την οποία πρέπει να αποδεχτεί άκριτα. Μία τέτοια παρανόηση των χριστιανικών αληθειών μπορεί να προκαλέσει δημαγωγικές προσδοκίες θρησκευτικού δογματισμού στο πλαίσιο της θρησκευτικής αγωγής. Εάν η ορθόδοξη πίστη δεν αντίκειται στη λογική και την

[121] Ιουστίνος Πόποβιτς, *Οδός θεογνωσίας. Κεφάλαια ασκητικά και γνωσιολογικά*, Γρηγόρη, Αθήνα 1992, σ. 181.

ελευθερία του ανθρώπινου προσώπου, τότε η διδασκαλία της ορθόδοξης αλήθειας στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών δεν έρχεται σε αντίθεση με την κριτική σκέψη, η οποία σε συνδυασμό με την αμφιβολία αποτελούν διεργασίες που οδηγούν τον μαθητή στη συγκρότηση ώριμης πίστης[122]. Αντίθετα, προσφέρει στον μαθητή δυνατότητες αυτογνωσίας, δηλαδή κατανόησης της ίδιας της φύσης του και ελεύθερης συγκρότησης της προσωπικότητάς του[123]. Η ορθόδοξη αλήθεια απευθύνεται στον ψυχοσωματικό άνθρωπο και του προσφέρει τα προϋποθέσεις για την ψυχοσωματική και πνευματική ολοκλήρωσή του.

Τελικά, κατά την ορθόδοξη γνωσιολογία, εφόσον η αλήθεια είναι πρόσωπο, η γνώση της δεν είναι διανοητική κατάκτηση, αλλά ελεύθερη συνάντηση του ανθρώπου με τον Θεό. Η συνάντηση αυτή δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί, εάν δεν συγκαταβεί στην πρόσκληση ο άνθρωπος και δεν συνεργήσει η θεία Χάρη. Η σχολική θρησκευτική αγωγή ούτε δικαιούται ούτε μπορεί να επιτύχει την πραγματική εμπειρική γνώση του Θεού. Ο χριστιανικός Θεός δεν επιβάλλεται κηρυττόμενος και εξ ακοής, αλλά ελεύθερα γνωρίζεται οικειούμενος, δηλαδή, οικειώνεται από εκείνους που το επιθυμούν μέσω της κάθαρσης του νου και της καρδιάς από τα πάθη, με την κατάκτηση των αρετών. Επομένως, δεν μπορεί να υπάρξει θρησκευτική αγωγή συνεπής προς τη χριστιανική γνωσιολογία, εάν καταργεί την ελευθερία του ανθρωπίνου προσώπου. Η χριστιανική αλήθεια αποτελεί μία πρόταση – πρόσκληση προς τον πεπτωκότα άνθρωπο να υπερβεί τον αυτοεγκλεισμό του στα όρια της ανθρώπινης λογικής και να διαστείλει τον εαυτό του στις υπερκόσμιες και οικουμενικές διαστάσεις που του προσφέρει η κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν δημιουργία του[124]. Η πρόκληση είναι εντυπωσιακή, αλλά πάντοτε παραμένει επιλογή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brookfield, St. (2005). *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching*, San Francisco: Jossey – Bass.

[122] Αλέξανδρος Κακαβούλης, *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*, τ.Β΄, Αθήνα, σ. 274.
[123] Ηρακλής Ρεράκης, *Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών*, Π. Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 2007, σ. 63.
[124] *Γεν*. 1, 26.

Franck, Ol. (2015). “Critical religious education: highlighting religious truth-claims in non-confessional educational contexts”, *British Journal of Religious Education*, v.37, 3, σ. 225 – 239.

guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass,

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*, London: Heinemann.

Jossey-Bass.

McLaren, P. (2007). *Life in Schools. An introduction to Critical Pedagogy in the foundations of education*. Boston: Allyn and Bacon.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey – Bass.

Mezirow, Jack (1990). “How critical reflection triggers Transformative Learning”, στο Mezirow, Jack & Associates. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning.* San Francisco: Jossey – Bass.

Mollenhauer, Klaus (1964). “Pädagogik und Rationalität”, in Deutsche Schule, 56 (1964), σ. 665-676.

Wright, A. (2007). *Criψtical Religious Education, Multiculturalism and the pursuit of truth*. Cardiff: University of Wales Press.

Βασιλόπουλος, Χρ. (2008), *Σχολική θρησκευτική αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γούναρη, Π. και Γρόλλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Κακαβούλης, Α. (1999*). Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*, τ. Β΄, Αθήνα.

Πόποβιτς, Ι.(1992). *Οδός θεογνωσίας. Κεφάλαια ασκητικά και γνωσιολογικά*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Ρεράκης, Η. (2010), *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναράς.

Μελέτη χαρακτηριστικών της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Επίκ. Καθηγητής, Π. Τ. Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η αξιολόγηση που επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα αφορούσε τον καθορισμό του επιπέδου της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας νηπίων. Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα επιδιώκουμε να παρατηρήσουμε, να καταγράψουμε, να συγκρίνουμε και να εκτιμήσουμε τόσο το επίπεδο της κινητικής ανάπτυξης μέσα από το βαθμό απόδοσης κινητικών παιγνιωδών δραστηριοτήτων, όσο και της κοινωνικής επάρκειας των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της ανεξαρτησίας) παιδιών της πρώιμης παιδικής. Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε με τη μέθοδο της ομαδικής δειγματοληψίας και αποτελούνταν από 126 νήπια (63 αγόρια και 63 κορίτσια, ηλικίας 60 μηνών ±9) από έξι δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης ων Ιωαννίνων. Στην έρευνα για την εκτίμηση της κινητικής ανάπτυξης χρησιμοποιήθηκε κατάλληλη αναπτυξιακή συστοιχία 18 κινητικών δοκιμασιών με τη μορφή παιχνιδιού και κλίμακα αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τόσο οι παραμετρικές όσο και οι μη παραμετρικές μέθοδοι στατιστικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της παρατήρησης και της καταγραφής της κινητικής συμπεριφοράς και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της εφαρμογής αυτών των καταγραφών και εκτιμήσεων στο νηπιαγωγείο απαιτείται σχετικά σύντομος χρόνος, παρέχονται άμεσα αποτελέσματα και αξιολόγηση στα παιδιά και καθρεπτίζονται οι δυνατότητες και οι τυχόν αδυναμίες που προκύπτουν στην κινητική ανάπτυξη και την κοινωνική επάρκεια. Αυτές οι πληροφορίες αποτελούν στοιχεία του κάθε παιδιού αλλά και στοιχεία ανατροφοδότησης για την ενίσχυση της προσωπικότητας των παιδιών μέσω του παιδαγωγικού έργου.

Λέξεις κλειδιά: *κινητική ανάπτυξη, κοινωνικές δεξιότητες, παιχνίδι, φυσική αγωγή, προσχολική ηλικία*

Εισαγωγή

Μέσα από το παιχνίδι και τις κινητικές δραστηριότητες - και κυρίως τις ομαδικές - τα παιδιά προάγουν την κινητική τους ανάπτυξη, έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά, επικοινωνούν, συνεργάζονται και γενικά αναπτύσσονται κοινωνικά και συναισθηματικά. Σειρά ερευνών (Haibach – Beach, Reid, G. & Collier, 2017 · Kieff, Casbergue, 2017 · Ζάραγκας, 2012 · Τρεύλας, Τσιγγίλης, 2008 · Zimmer, 2007 · Γώτη, Δέρρη, Κιουμουρτζόγλου, 2006 · Gallahue, 2002 · Berk, 2001) στηρίζει ότι παράλληλα με την κινητική δράση των παιδιών μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού παρατηρήθηκε και μια θετική επίδραση σε άλλους τομείς ανάπτυξης, όπως του νοητικού, συναισθηματικού και κοινωνικού. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ κινητικής δεξιότητας και κοινωνικής συμμετοχής, δηλαδή παιδιά με χαμηλές κινητικές δεξιότητες επιδεικνύουν μικρότερη συχνότητα συμμετοχής στο ομαδικό και κοινωνικό παιχνίδι και επιδεικνύουν μεγαλύτερη συχνότητα κοινωνικής συστολής καθώς είναι περισσότερο παρατηρητές και όχι συμμετέχοντες (Bar-Haim & Bart, 2006 · Kennedy-Behr, Rodger & Michan, 2011).

Το καλό επίπεδο κινητικής ανάπτυξης βοηθά το παιδί να κινείται επιδέξια, να γνωρίζει την κίνηση και να εκφράζεται μέσα από αυτή. Η κίνηση των χεριών και γενικά η κινητικότητα του σώματος του παιδιού γίνεται εργαλείο μάθησης (Δράκος, Μπίνιας, 2004),αλλά και μέσο για αισθητικοκινητική, γνωστική και αντιληπτική μάθηση βοηθώντας τα παιδιά να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά και ενεργητικά. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δυνατό να καλλιεργηθούν μέσα από την παιγνιώδη κίνηση με σκοπό την ανάπτυξη θετικής συναισθηματικής συμπεριφοράς και της συνεργασίας (Gallahue (2002). Σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2005), ένα από τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι ότι υποστηρίζει την κατανόηση κοινωνικών κανόνων και επιτρέπει την έκφραση και προωθεί την κατανόηση του εαυτού διαμέσου της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τον περιβάλλοντα κόσμο. Έρευνες (Shields, και συν., 2001 · Izard, και συν., 2001 · Denham, και συν., 2002 · Arslan, Durmuşoğlu-Saltal & Yilmaz, 2011) έδειξαν πως η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών επηρεάζει την κοινωνική τους συμπεριφορά, καθώς οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών είναι συναισθηματικά φορτισμένες. Όταν τα παιδιά βιώνουν και εκφράζουν κατάλληλα τα συναισθήματά τους, όταν κατανοούν τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους τότε καθορίζουν το πόσο κοινωνικά επαρκή είναι στις αλληλεπιδράσεις τους (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2013), μέσω της παροχής ερεθισμάτων με παιγνιώδεις δραστηριότητες που προάγουν την κινητική μάθηση των παιδιών στηρίζει την ολόπλευρη αρμονική ανάπτυξη των παιδιών. Η σημασία της κινητικής ανάπτυξης έγκειται στο γεγονός πως μπορεί να κατέχουμε κινητικές δεξιότητες αλλά οι κινητικές αυτές δεξιότητες θα πρέπει να αναπτυχθούν όσο γίνεται περισσότερο ποιοτικά και ποσοτικά. Στην ελληνική βιβλιογραφία, μικρός είναι ο όγκος των ερευνητικών πληροφοριών σχετικά με την κινητική ανάπτυξη και την κοινωνική επάρκεια στην πρώιμη παιδική ηλικία, (Ιωσηφίδης, Μπεζέ & Πετρογιάννη, 2010 · Ζάραγκας, 2012 · Χατζηβασίλογλου, 2017).

Ο ποιοτικός και ποσοτικός έλεγχος της κινητικής ανάπτυξης είναι σημαντικό παιδαγωγικό έργο γιατί βοηθάει στην έγκαιρη και έγκυρη ανίχνευση και τον εντοπισμό τυχόν αστοχιών των προγραμμάτων της φυσικής αγωγής και των κινητικών ελλειμμάτων των παιδιών όπως επίσης και την εκ νέου ρύθμιση και σχεδίαση προγραμμάτων παρέμβασης για τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, του οπτικοκινητικού συντονισμού και γενικότερα της προαγωγής της κινητικής ανάπτυξης (Kourtesis, Tzetzis, Kioumourtzoglou & Mavromatis, 2001). Πλήθος ερευνών ανέδειξαν τη σημαντικότητα της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Shields et al., 2001), τη μειωμένη επιθετικότητα (Denham et al., 2002) και τα μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Kaiser et al., 2002). Οι Coplan και συν., (2010) υποστήριξαν ότι αν έχουμε έγκαιρη ανίχνευση ελλειμματικών καταστάσεων της κοινωνικής επάρκειας αλλά και της κινητικής ανάπτυξης αυτά τα ελλείμματα μπορούν να εξαλειφθούν και να επέλθει η προαγωγή αυτών που είναι και ο σκοπός της παιδαγωγικής.

Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Η *κινητική ανάπτυξη* είναι μια υποκατηγορία της κινητικής συμπεριφοράς που εξετάζει τις συσχετιζόμενες με την ηλικία, διαδοχικές αλλαγές που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής και τις διαδικασίες και τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις αλλαγές (Haibach – Beach, Reid, G. & Collier, 2018). Η κινητική ανάπτυξη αξιολογείται ανάλογα με το προϊόν (το αποτέλεσμα της εκτέλεσης της κίνησης) ή τη διαδικασία (τους υποκείμενους μηχανισμούς της αλλαγής). Η

ποσότητα του βάρους που σηκώνουμε ή η απόσταση στην οποία ρίχνουμε ένα ακόντιο είναι παραδείγματα προϊόντων κίνησης, ενώ η δράση που εκτελείται για να προκληθεί η ρίψη του ακοντίου είναι μια διαδικασία κίνησης. Η κινητική ανάπτυξη, ωστόσο, δεν συνοψίζεται απλώς σε αλλαγές. Η κινητική ανάπτυξη πρέπει να είναι οργανωμένη και συστηματική, όπως ένα βρέφος που εξελίσσεται κατακτώντας κάποια κινητικά ορόσημα, όπως η ανύψωση του κεφαλιού, το αναποδογύρισμα, το μπουσούλημα και στη συνέχεια το περπάτημα. Οι αλλαγές πρέπει επίσης να είναι διαδοχικές δηλαδή, πρέπει να συμβαίνουν σε μια αδιάκοπη αλληλουχία. Επομένως, η κινητική ανάπτυξη είναι συστηματική και χαρακτηρίζεται από διαδοχικές αλλαγές στην πάροδο του χρόνου. (Haibach – Beach, Reid, G. & Collier, 2018).

Ως *κοινωνική επάρκεια* ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, λειτουργικό και μη επιβλαβή για τους άλλους (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, 2007). Η κοινωνική επάρκεια αντικατοπτρίζει την επιτυχημένη κοινωνική λειτουργία του παιδιού με τους συνομηλίκους του αλλά και με τους ενήλικες. Αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες που του επιτρέπουν να επιτυγχάνει συγκεκριμένους κοινωνικούς στόχους, όπως να είναι αρεστό και αποδεκτό, να έχει φίλους καθώς και το να δομεί εποικοδομητικές σχέσεις με τους άλλους. Τέτοιου είδους θετικές κοινωνικές συμπεριφορές μπορεί να είναι η ικανότητα για συνεργασία, η εκδήλωση ενδιαφέροντος και φροντίδας μέσα από τη διάθεση για μοιρασιά, η παροχή βοήθειας αλλά και η γενικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες των άλλων (Κουρμούση, Κούτρας, 2011).

Οι *κοινωνικές δεξιότητες* ως όρος αναφέρονται στα ιδιαίτερα συγκεκριμένα σχήματα μαθημένης παρατηρήσιμης συμπεριφοράς λεκτικής και μη λεκτικής μέσω της οποίας επηρεάζουμε τους άλλους και προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες μας (Bar-On, 2000 ; Bar –On, Parker, 2000)[125]. Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2011), οι όροι *κοινωνική επάρκεια* και *κοινωνικές δεξιότητες*

[125] Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version* (EQ-i:YV). Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Στο ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ, Εκπαιδευτικό Υλικό 1: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α και Β Δημοτικού, (2011), *Κοινωνική Επάρκεια – Κοινωνικές Δεξιότητες*, Επιμ.: Χρ., Χατζηχρήστου, Εκδ.: τυπωθήτω - ΔΑΡΔΑΝΟΣ, 6ο τεύχος, 15-16.

χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ωστόσο δεν είναι ταυτόσημοι, καθώς οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν επιμέρους διάσταση της κοινωνικής επάρκειας. Μια συμπεριφορά, η οποία έχει επανειλημμένως αποδειχθεί αποτελεσματική σε διάφορες καταστάσεις τείνει τελικά να παγιώνεται και να υιοθετείται αυτοματοποιημένα έως ένα βαθμό, ειδικά όταν λαμβάνει θετική ανατροφοδότηση (Topping, Bremmer, & Holmes, 2000). Ο πιο σύγχρονος ορισμός, λοιπόν, προσεγγίζει τις κοινωνικές δεξιότητες υπό το πρίσμα της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, της διαμόρφωσης του ενδιαφέροντος και της φροντίδας για τους άλλους, της δημιουργίας θετικών σχέσεων, της λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και του χειρισμού δύσκολων καταστάσεων με εποικοδομητικό τρόπο (Zins, Weissbert, Wang, & Walberg, 2004).

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η έρευνα αυτή θα μελετήσει: α) την κινητική ανάπτυξη, και β) την κοινωνική επάρκεια των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, την κινητική ανάπτυξη θα τη μελετήσει μέσα από την απόδοση συστοιχίας κινητικών παιγνιωδών δοκιμασιών και τις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από τις παρατηρήσεις και καταγραφές των νηπιαγωγών που αλληλεπιδρούν καθημερινώς με τα παιδιά σε μία κλίμακα αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Y_1: Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα της κινητικής ανάπτυξης μεταξύ των ομάδων του φύλου και της ηλικίας

Y_2: Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των ομάδων του φύλου και της ηλικίας

Y_3: Υπάρχει σχέση μεταξύ της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά ομάδες (Καμπίτσης, 2004). Προηγήθηκε η ενημέρωση - για το σκοπό, τη διαδικασία, της ανώνυμης συμμετοχής των παιδιών, της τελικής ενημέρωσης για τα αποτελέσματα της έρευνας - των γονέων των παιδιών, των νηπιαγωγών, των

αντίστοιχων αρχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατόπιν τούτων, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων και αντίστοιχα ποσοστά των ομάδων του δείγματος της έρευνας

Ηλικιακές			**ΦΥΛΟ**			
Ομάδες	**f**	**%**	**ΑΓΟΡΙ**		**ΚΟΡΙΤΣΙ**	
(ΜΗΝΕΣ)			**f**	**%**	**f**	**%**
51 – 55	22	8,7	12	4,7	10	4,0
56 – 60	32	12,7	15	6,0	17	6,7
61 – 65	33	13,1	15	6,0	18	7,1
66 – 70	39	15,5	21	8,3	18	7,1
ΣΥΝΟΛΟ	126	100,0	63	50,0 **f = 126**	63 **100,0%**	50,0

Εργαλεία μέτρησης και διαδικασία της έρευνας

Κινητική ανάπτυξη

Η διδακτική ανάλυση και η κατάρτιση του σχεδίου δραστηριοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας με τη μορφή παιχνιδιού περιλαμβάνει τις εξής παιδαγωγικές αρχές: α) καταλληλότητα για τα παιδιά, β) ελευθερία κινήσεων και συμμετοχή των παιδιών, γ) ελεύθερη συμμετοχή των παιδιών, δ) βιωματικό προσανατολισμό, ε) δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τα παιδιά και στ) αυτενέργεια. Οι κινητικές δοκιμασίες όσο και η υλικοτεχνική υποδομή τους παρουσιάστηκαν με τη μορφή παιχνιδιού κατόπιν αφηγήσεως μιας μικρής ιστορίας για να υπάρξει καλύτερη προσέγγιση από την πλευρά των παιδιών έτσι ώστε τα παιδιά να συνεργαστούν και να αποδώσουν το μέγιστο της κινητικής τους απόδοσης. Για παράδειγμα, από την πρώτη δοκιμασία μέχρι τη 18η, η ιστορία ήταν, να ανακαλύψει το παιδί τον κρυμμένο θησαυρό μέσα από μια περιπετειώδη και συμβολική διάσχιση βουνού, λίμνης, ποταμιού, γέφυρας, σπηλιάς. Το παιδί θα πρέπει να πηδήξει πάνω σε βράχους ποταμών, να διασχίσει μονοπάτια μέσα στο δάσος και να κάνει διάφορους ελιγμούς, να πετάξει πέτρες στο στόχο για να πετύχει τα φρούτα του δάσους, να τα μεταφέρει,

να περπατήσει πάνω σε μια στενή γέφυρα, να περάσει μέσα από μια σπηλιά, να βοηθήσει τους νάνους να μαζέψουν τους κορμούς δέντρων που ήταν σπιρτόξυλα,να πατήσει πάνω στα νούφαρα μιας λίμνης, ώσπου να ανακαλύψει τον κρυμμένο θησαυρό που ήταν ένα κουτί που είχε μέσα έναν καθρέπτη. Όταν το παιδί ολοκλήρωνε το παιχνίδι και έφτανε μπροστά στον καθρέπτη ουσιαστικά ανταπεξέρχονταν στις 18 δοκιμασίες του ΜΟΤ τεστ. Όταν του ζητούνταν να δει τι περιέχει το κουτί του θησαυρού, τότε το παιδί άνοιγε το κουτί και έβλεπε μέσα έναν καθρέπτη, όπου τον επεξεργάζονταν με τα χέρια του και έβλεπε το πρόσωπό του. Τότε υπήρχαν επευφημίες για το παιδί από τους συνομηλίκους του, αλλά και ανατροφοδότηση από τις νηπιαγωγούς και την ερευνητική ομάδα, ότι ο θησαυρός είναι το ίδιο το παιδί και η προσπάθεια που κατέβαλλε και κατάφερε να ολοκληρώσει την περιπέτεια.

Για τη μέτρηση και εκτίμηση της *κινητικής ανάπτυξης* των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών «MOT 4 – 6 (Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder)» των Zimmer και Volkamer, 1987[126]. Η συγκεκριμένη συστοιχία απαρτίζεται από 18 κινητικές δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν την κινητική απόδοση παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Σύμφωνα δε με τα κριτήρια και τις οδηγίες του κατασκευαστή (Zimmer & Volkamer, 1987) οι κινητικές δοκιμασίες αξιολογούν την ευκινησία και τον οπτικοκινητικό συντονισμό (λεπτής και αδρής κίνησης), τη δυναμική ισορροπία, την ταχύτητα αντίδρασης, την ταχύτητα κίνησης, τον κινητικό έλεγχο, την αλτική ικανότητα αντιπροσωπεύοντας γενικότερα

---

[126] Zimmer, R., & Volkamer M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder : Mot 4-6 ; Manual / MOT 4-6*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz-Test, Weinheim.
Η συστοιχία κινητικών δοκιμασιών [«MOT 4 – 6 (Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder)» των Zimmer & Volkamer, 1987] έχει χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές και στον Ελληνικό ερευνητικό χώρο:

- Ζάραγκας, Χ. (2013). Κινητική Απόδοση Νηπίων και η Σχέση της με τους Δείκτες Σωματικής Ανάπτυξης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6ος τόμος, σελ.: 160 – 201.
- Kambas, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Fatouros, I., Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., Draganidis, D., & Zimmer, R. (2012). The Motor- Proficiency– Test for children between 4 and 6 years of age (MOT 4-6): An investigation of its suitability in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 33: 1626 – 1632.
- Κωσταντέλια, Ν., & Τσαπακίδου, Α. (2009). Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο. *Βιβλίο Πρακτικών 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, σελ. 462 – 469.
- Καμπάς, Α. Γουργούλης, Β., Φατούρος, Ι, Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε., & Ταξιλδάρης, Κ. (2005). Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Περιοδικό Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 56: σελ. 49 – 59.

τις τρεις δεξιότητες, της μετακίνησης στο χώρο, της ισορροπίας (στατικής και δυναμικής) και του χειρισμού αντικειμένου.

Οι κινητικές δοκιμασίες αναφέρονται σε ενέργειες που το παιδί πρέπει να εκτελέσει, συγκεκριμένα: 1η δοκιμασία, άλμα με τα δύο πόδια μέσα σε στεφάνι χωρίς να το αγγίξει και στη συνέχεια άλμα έξω από αυτό προς την ίδια κατεύθυνση. Η δοκιμασία αυτή δεν αξιολογείται και θεωρείται δοκιμαστική, 2η δοκιμασία, περπάτημα εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους και πλάτους (2μ Χ 0,1μ), 3η δοκιμασία, να κάνει τελείες με μαρκαδόρο σε ένα φύλο χαρτί, 4η δοκιμασία, να πιάσει ένα μαντήλι με τα δάχτυλα των ποδιών, 5η δοκιμασία, να κάνει πλάγια άλματα με τα δύο πόδια, 6η δοκιμασία, να πιάσει μια ράβδο η οποία πέφτει, 7η δοκιμασία, να μεταφέρει τρεις μπάλες του τένις σε ένα κουτί από απόσταση 4 μέτρων, 8η δοκιμασία, να περπατήσει ανάποδα προς τα πίσω εντός συγκεκριμένης απόστασης μήκους και πλάτους (2μ Χ 0,1μ), 9η δοκιμασία, να ρίξει μια μπάλα τένις σε στόχο, 10η δοκιμασία, να μαζέψει σπιρτόξυλα από το τραπέζι, 11η δοκιμασία, να περάσει μέσα από ένα στεφάνι, 12η δοκιμασία, να κάνει άλμα στο ένα πόδι μέσα στο στεφάνι και να παραμείνει ακίνητος στο ένα πόδι, 13η δοκιμασία, να πιάσει ένα κρίκο, 14η δοκιμασία, να κάνει άλματα μαριονέτας, δηλαδή πόδια σε διάσταση, χέρια σε ανάταση και στη συνέχεια προσαγωγή ποδιών και κλείσιμο χεριών, (επαναλαμβανόμενα για κάποιο χρονικό διάστημα), 15η δοκιμασία, να κάνει άλμα πάνω από σκοινί 35 εκατοστών ύψους, 16η δοκιμασία, να κάνει ρολάρισμα, κυβίστηση, 17η δοκιμασία, να κάνει ανόρθωση κάθισμα από θέση οκλαδόν με μπάλα που κρατά με τα δύο χέρια πάνω από το κεφάλι, και 18η δοκιμασία, να κάνει άλμα με μισή περιστροφή από έξω μέσα στο στεφάνι και στη συνέχεια το ίδιο βγαίνοντας έξω από το στεφάνι.

Η επίδοση σε κάθε μία από τις 18 κινητικές δοκιμασίες μπορεί να αποδοθεί με διάφορους τρόπους. Τα πρωτογενή αποτελέσματα των δοκιμασιών όπως, ο αριθμός των αλμάτων που έχουν γίνει, τα δευτερόλεπτα που χρειάστηκαν για να ολοκληρωθεί η δοκιμασία, καταγράφονται και μετά μετατρέπονται σε μία κλίμακα αξιολόγησης τριών επιπέδων. Με τον τρόπο αυτό η ατομική επίδοση του παιδιού διακυμαίνεται από 0 (το παιδί δεν τα κατάφερε), στο 1 (το παιδί δεν τα κατάφερε πλήρως), στο δύο (το παιδί τα κατάφερε). Η βαθμολογία της κινητικής απόδοσης ή ο βαθμός κινητικής απόδοσης μπορεί να κυμανθεί από το 0 έως το 34. Σύμφωνα με τα κριτήρια και τις οδηγίες του κατασκευαστή (Zimmer & Volkamer, 1987), παρέχεται μια τυπική νόρμα

κινητικών δεδομένων (κινητικό πηλίκο) η οποία είναι καθορισμένη για κάθε ηλικιακό επίπεδο και βασίζεται σε μια πρότυπη βάση πληροφοριών από 548 παιδιά.

Κοινωνική επάρκεια

Για την αξιολόγηση της *κοινωνικής επάρκειας* των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα (Α. Κοινωνικές Δεξιότητες - ΚΚΔ) της Κλίμακας Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία (Preschool and Kindergarten Behavior Scales - PKBS, Merrell, 1994)[127]. Η Κλίμακα αυτή είναι ένα εργαλείο παρατήρησης συμπεριφοράς που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση κοινωνικών δεξιοτήτων και προβληματικών συμπεριφορών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (3 – 6 ετών) και συμπληρώνεται από γονείς ή εκπαιδευτικούς. Είναι ένα τυποποιημένο εργαλείο που έχει αναπτυχθεί ειδικά για να χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση μικρών παιδιών σε μια ποικιλία περιβαλλόντων και από μια ποικιλία πληροφοριών για τις συμπεριφορές. Η Κλίμακα Κοινωνικών Δεξιοτήτων περιλαμβάνει αντικείμενα που περιγράφουν θετικές κοινωνικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά των καλά προσαρμοσμένων παιδιών σε επίπεδο ηλικίας 3 – 6 ετών. Η (ΚΚΔ) περιλαμβάνει 34 στοιχεία τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να αντικατοπτρίζουν μορφές κοινωνικής προσαρμογής που σχετίζονται και με συνομηλίκους και με ενήλικες και περιγράφουν προσαρμοστικές ή θετικές συμπεριφορές που πιθανόν να οδηγήσουν σε θετικά προσωπικά και κοινωνικά αποτελέσματα. Αυτά τα στοιχεία βαθμολογούνται σε μια 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert: 0 = Ποτέ, 1 = Σπάνια, 2 = Μερικές φορές, 3 = Συχνά. Τα στοιχεία της Κλίμακας Α χωρίζονται σε τρείς εμπειρικά προερχόμενες υποκλίμακες: την υποκλίμακα Α1 – Κοινωνική Συνεργασία, την υποκλίμακα Α2 – Κοινωνική Αλληλεπίδραση και την υποκλίμακα Α3 – Κοινωνική Ανεξαρτησία.

Η υποκλίμακα Α1 – Κοινωνική Συνεργασία περιλαμβάνει 12 στοιχεία που αντικατοπτρίζουν συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που κρίνονται σημαντικά στην ακολουθία οδηγιών από ενήλικες, στην συνεργασία και στους συμβιβασμούς με συνομήλικους και στην επίδειξη της κατάλληλης αυτοσυγκράτησης. Η υποκλίμακα Α2 – Κοινωνική Αλληλεπίδραση περιλαμβάνει 11 στοιχεία τα οποία αντανακλούν συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που κρίνονται σημαντικά στην απόκτηση και

[127] Ιωσηφίδης, Α. (2015). Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο του παιδιού και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 20, Δεκ. 2015, σελ.: 43 – 62.
Χατζηβασίλογλου, Α. (2017). *Αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού, κοινωνική επάρκεια και η σχέση τους σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Οκτώβριος ‘17, Ιωάννινα.

διατήρηση αποδοχής και φιλίας από τρίτους. Η υποκλίμακα Α3 – Κοινωνική Ανεξαρτησία περιλαμβάνει 11 στοιχεία τα οποία αντανακλούν συμπεριφορές και χαρακτηριστικά που κρίνονται σημαντικά στο να επιτευχθεί η κοινωνική ανεξαρτησία εντός του τομέα της ομάδας συνομηλίκων. Σύμφωνα με την κατασκευάστρια του εργαλείου ΚΚΔ (Merrell, 1994) υπάρχουν τέσσερα Λειτουργικά Επίπεδα που χρησιμοποιούνται για να ερμηνευτούν τα σκορ της Κλίμακας Α (Κοινωνικές Δεξιότητες) και αυτά είναι η Υψηλή Λειτουργικότητα, ο Μέσος Όρος, το Μέτριο Έλλειμμα και το Σημαντικό Έλλειμμα.

Στατιστική ανάλυση της έρευνας

Η *αξιοπιστία Άλφα (a- Cronbach*[128]) ήταν:

α) 0,94 των 18 στοιχείων της κινητικής ανάπτυξης για τις 126 περιπτώσεις,.

β) 0,79 των 34 στοιχείων της κοινωνικής επάρκειας για τις 126 περιπτώσεις, γεγονός που δείχνει ότι τόσο η συστοιχία των κινητικών δοκιμασιών όσο και η ΚΚΔ διαθέτουν καλή αξιοπιστία.

Ο *συντελεστής Κάπα*[129] μεταξύ των δύο εκτιμητών για την καταγραφή:

α) της κινητικής ανάπτυξης μεταξύ της νηπιαγωγού της τάξης και του ερευνητή βρέθηκε 0,91 γεγονός που δείχνει συμφωνία υψηλού επιπέδου, και

δ) των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο μετρήσεων της νηπιαγωγού - μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας - βρέθηκε 0,89 γεγονός που δείχνει συμφωνία υψηλού επιπέδου μεταξύ των εκτιμήσεων που έκανε η νηπιαγωγός για τις κοινωνικές δεξιότητες του κάθε παιδιού.

Χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, η παραμετρική μέθοδος Two Way ANOVA ως προς τους παράγοντες του φύλου και της ηλικίας, καθώς επίσης και ανάλυση παλινδρόμησης.

[128] Συντελεστής (a- Cronbach) μεγαλύτερος ή ίσος του 0,70 θεωρείται ικανοποιητικός βαθμός εσωτερικής εγκυρότητας στο Howitt, D. & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για Windows*. Εκδ.: Κλειδάριθμος, Αθήνα, σελ. 257.

[129] Η αξιοπιστία μεταξύ δύο εκτιμητών (inter rater reliability) δίνεται από το συντελεστή Κάπα, είναι κατά βάση μια μέτρηση της συμφωνίας μεταξύ των εκτιμήσεων δύο διαφορετικών εκτιμητών και λαμβάνει υπόψη του και τη συμφωνία που αναμένεται κατά τύχη. Howitt, D. & Cramer, D. (2001). Ό. π., σελ. 259

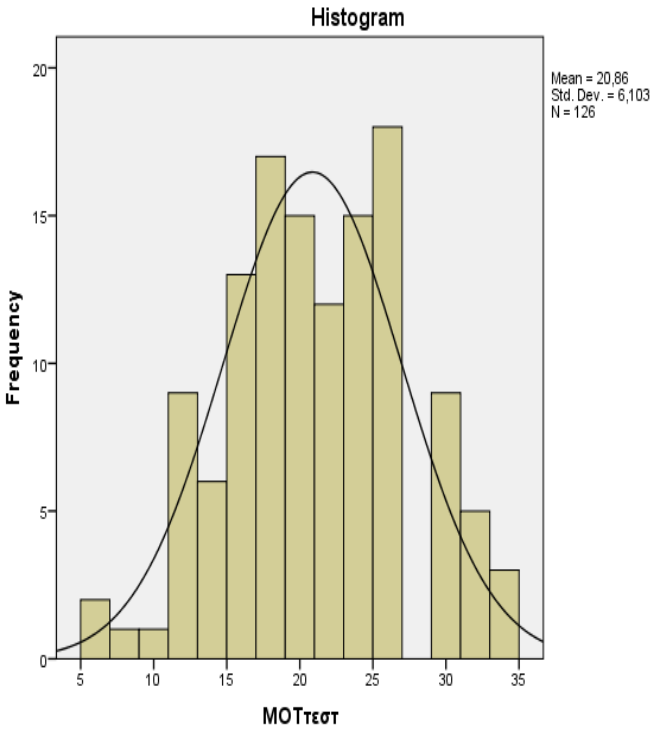
Αποτελέσματα της έρευνας

Κινητική ανάπτυξη

Στον πίνακα 2 εμφανίζονται οι συχνότητες με τα αντίστοιχα ποσοστά των σκορ που πέτυχαν τα παιδιά στις 18 κινητικές δοκιμασίες του MOT –τεστ, καθώς επίσης και η γραφική της απεικόνιση με την καμπύλη της ομαλής κατανομής των τιμών του δείγματος.

Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά των τιμών που πέτυχαν τα παιδιά στις 18 κινητικές δοκιμασίες του MOT-τεστ (N=126, 100%).

ΤΙΜΕΣ	f	%
6	2	1,6
8	1	,8
10	1	,8
11	4	3,2
12	5	4,0
13	1	,8
14	5	4,0
16	13	10,3
17	3	2,4
18	14	11,1
19	8	6,3
20	7	5,6
21	1	,8
22	11	8,7
23	3	2,4
24	12	9,5
25	7	5,6
26	11	8,7
29	3	2,4
30	6	4,8
31	2	1,6
32	3	2,4
34	3	2,4
ΣΥΝΟΛΟ	**126**	**100**



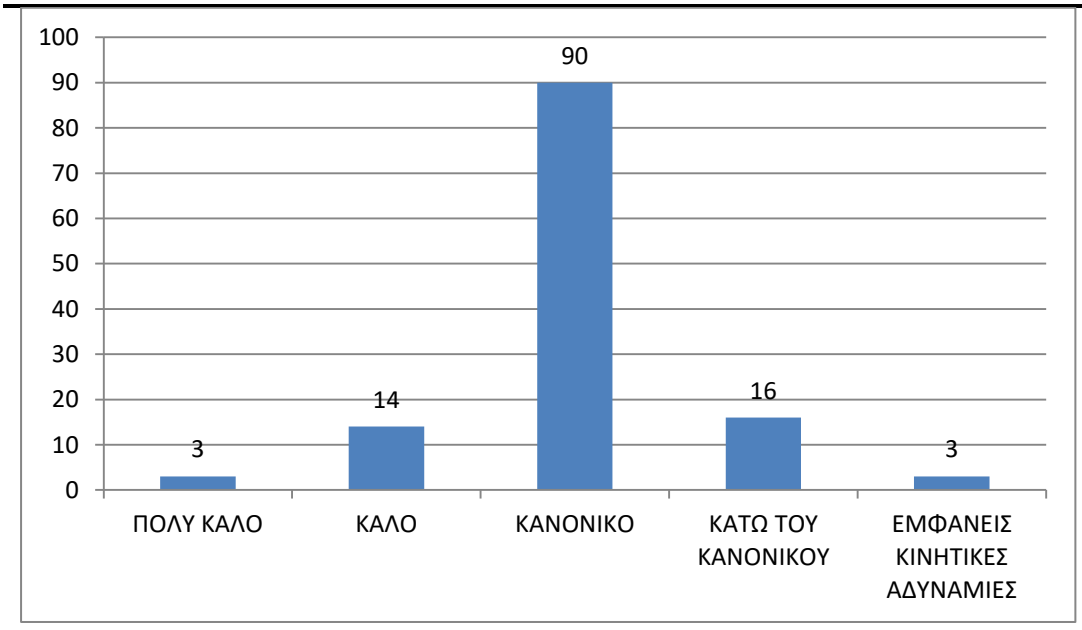
Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του MOT-τεστ διαχωρίζονται πέντε επίπεδα της κινητικής ανάπτυξης όπως αυτά διακρίνονται στον πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3. Επίπεδα κινητικής ανάπτυξης του (N=126, 100%).

ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	f	%
ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ	3	2,4
ΚΑΛΟ	14	11,1
ΚΑΝΟΝΙΚΟ	90	71,4
ΚΑΤΩ ΤΟΥ ΚΑΝΟΝΙΚΟΥ	16	12,7
ΕΜΦΑΝΕΙΣ ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ	3	2,4
ΣΥΝΟΛΟ	126	100

Η πλειονότητα των παιδιών του δείγματος εντοπίζεται στο κανονικό επίπεδο κινητικής ανάπτυξης. Αξιοσημείωτο είναι ότι ποσοστό 15% βρίσκεται κάτω του κανονικού επιπέδου, δηλαδή, υπολείπεται της κανονικής τυπικής ανάπτυξης με το 3% αυτής να βρίσκεται με εμφανείς κινητικές δυσκολίες που χρήζει άμεσης παρέμβασης για εξομάλυνση της κινητικής τους κατάστασης.

Γραφική απεικόνιση 2. Επίπεδα κινητικής ανάπτυξης του δείγματος



Στη συνέχεα παρατίθεται ο πίνακας 4 της περιγραφικής στατιστικής με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων του δείγματος στο ΜΟΤ –τεστ.

Πίνακας 4. Περιγραφική στατιστική με τους μέσους όρους (Μ.Ο.) και τις τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των επιδόσεων του δείγματος στο ΜΟΤ –τεστ (N=126, 100%).

ΓΕΝΟΣ	ΗΛΙΚΙΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	Ν
ΑΓΟΡΙ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	14,92	5,282	12
	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	16,33	4,370	15
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	21,00	5,606	15
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	24,67	5,598	21
	Σύνολο	19,95	6,507	63
ΚΟΡΙΤΣΙ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	17,50	3,951	10
	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	16,71	1,993	17
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	22,89	3,864	18
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	27,78	3,246	18
	Σύνολο	21,76	5,576	63
ΣΥΝΟΛΟ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	16,09	4,800	22
	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	16,53	3,272	32
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	22,03	4,753	33
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	26,10	4,866	39
	ΣΥΝΟΛΟ	20,86	6,103	126

Ο πίνακας 5 αναφέρεται στην Two Way ANOVA ανάλυση διακύμανσης για να δούμε αν δύο η περισσότερες ομάδες τιμών (αγόρια, κορίτσια, 4 ηλικιακές ομάδες) έχουν πολύ διαφορετικούς μέσους όρους. Η διπλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης Two Way ANOVA έδειξε (βλέπε πίνακα 5) ότι υπάρχει σημαντική επίδραση του φύλου (F= 6,138, df =1, p =0,015) αλλά και της ηλικίας (F= 71,910, df =3, p =0,001). Δεν υπάρχει επίδραση μεταξύ φύλου και ηλικιακών ομάδων (F= 11,676, df =3, p =0,613). Παρατηρώντας τον πίνακα 4 και τον πίνακα 5 παρατηρούμε τη σημαντική, στατιστικώς, επίδραση του φύλου στις επιδόσεις των 18 κινητικών δοκιμασιών που χαρακτηρίζουν την κινητική ανάπτυξη, με τα κορίτσια να τα καταφέρνουν καλύτερα συγκριτικά με τα αγόρια. Για να παρατηρήσουμε την

επίδραση της ηλικίας θα πρέπει να προχωρήσουμε σε *post hoc* ανάλυση ώστε να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων, οι οποίες είναι τέσσερις (πίνακας 6).

Πίνακας 5. Two Way ANOVA ανάλυση διακύμανσης ως προς το φύλο και την ηλικία για τις επιδόσεις στις 18 κινητικές δοκιμασίες του MOT-τεστ (N=126, 100%).

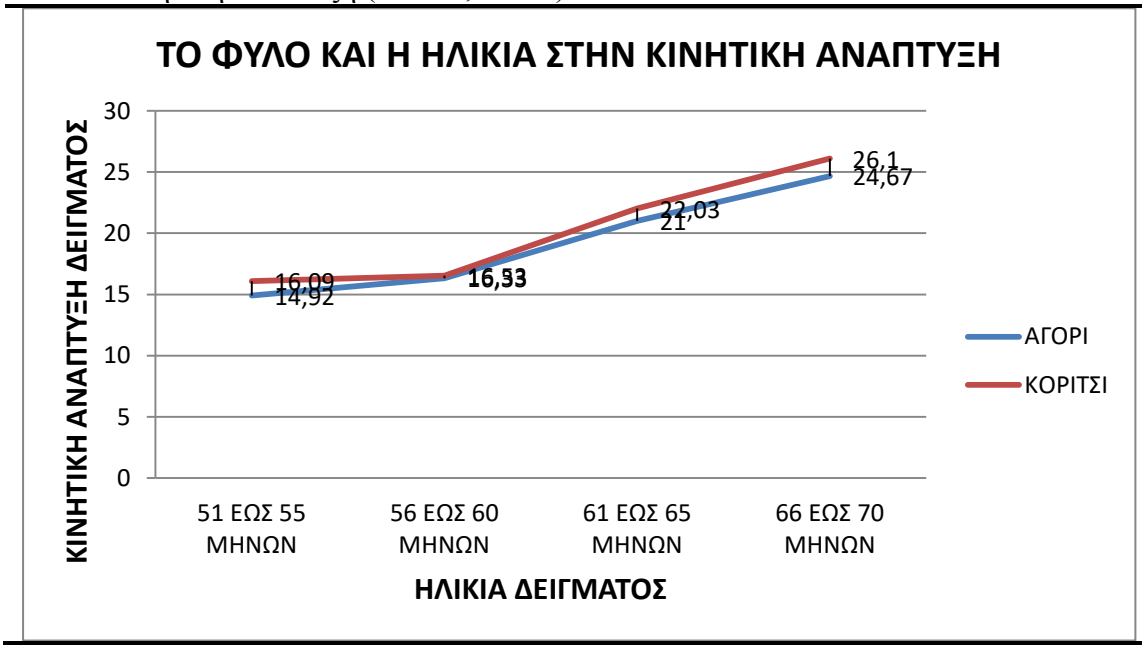
	ΤΥΠΟΣ III ΑΘΡΟΙΣΜΑ ΤΕΤΤΡΑΓΩΝΩΝ	**df**	**Mean Square**	***F***	***p***
ΦΥΛΟ	118,483	1	118,483	6,138	,015
ΗΛΙΚΙΑ	2225,731	3	741,910	38,434	,001
ΦΥΛΟ * ΗΛΙΚΙΑ	35,029	3	11,676	,605	,613
ΣΦΑΛΜΑ	2277,835	118	19,304		
ΣΥΝΟΛΟ	59468,000	126			

Ο έλεγχος Scheffe *post hoc test* (βλέπε πίν. 6) έδειξε ότι η ηλικιακή ομάδα «51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ» δεν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά (p =0,988) από την ηλικιακή ομάδα «56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ», διαφέρει όμως στατιστικώς σημαντικά (p =0,001) τόσο από την τρίτη ηλικιακή ομάδα «61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ» που παρουσιάζει και υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. =22,03, Τ.Α. 4,753, βλέπε πίν. 4), όσο και από την τέταρτη ηλικιακή ομάδα «66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ» η οποία παρουσιάζει και υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. =26,10, Τ.Α. 4,866, βλέπε πίν. 4). Η δεύτερη ηλικιακή ομάδα «56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ» διαφέρει στατιστικώς σημαντικά (p =0,001) τόσο από την τρίτη ηλικιακή ομάδα «61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ» που παρουσιάζει και υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. =22,03, Τ.Α. 4,753, βλέπε πίν. 4), όσο και από την τέταρτη ηλικιακή ομάδα «66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ» η οποία παρουσιάζει και υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. =26,10, Τ.Α. 4,866, βλέπε πίν. 4). Η τρίτη ηλικιακή ομάδα «61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ» διαφέρει στατιστικώς σημαντικά (p =0,002)από την τέταρτη ηλικιακή ομάδα «66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ» η οποία παρουσιάζει και υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο. =26,10, Τ.Α. 4,866, βλέπε πίν. 4).

Πίνακας 6. Scheffe *post hoc test* για τις διαφορές των μέσων όρων στην κινητική ανάπτυξη σχετικά με την ηλικία των παιδιών (N=126, 100%).

ΗΛΙΚΙΑ		*p*	95% ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ ΚΑΤΩ ΟΡΙΟ	ΠΑΝΩ ΟΡΙΟ
51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	,988	-3,89	3,01
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	,001	-9,37	-2,51
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	,001	-13,33	-6,69
56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	,988	-3,01	3,89
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	,001	-8,59	-2,41
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	,001	-12,54	-6,60
61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	,001	2,51	9,37
	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	,001	2,41	8,59
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	,002	-7,02	-1,12
66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	,001	6,69	13,33
	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	,001	6,60	12,54
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	,002	1,12	7,02

Γραφική απεικόνιση 3. Το φύλο και η ηλικία του δείγματος αναφορικά με την κινητική ανάπτυξη (N=126, 100%).



Κοινωνική επάρκεια

Στον πίνακα 7 εμφανίζονται οι συχνότητες με τα αντίστοιχα ποσοστά των σκορ που σημείωσαν οι νηπιαγωγοί για τα παιδιά στις τρεις κοινωνικές δεξιότητες της ΚΚΔ.

Πίνακας 7. Συχνότητες και αντίστοιχα ποσοστά για τις τιμές στην ΚΚΔ που απάντησαν οι νηπιαγωγοί για τις τρεις κοινωνικές δεξιότητες του δείγματος (N= 126, 100%).

Α1. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ			**Α2. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ**			**Α3. ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ**		
ΤΙΜΕΣ	**f**	**%**	**ΤΙΜΕΣ**	**f**	**%**	**ΤΙΜΕΣ**	**f**	**%**
14	2	1,6	10	1	,8	16	1	,8
16	1	,8	14	1	,8	17	1	,8
17	1	,8	16	1	,8	18	1	,8
18	3	2,4	18	4	3,2	20	7	5,6
19	2	1,6	19	2	1,6	22	1	,8
20	1	,8	20	4	3,2	24	4	3,2
21	1	,8	22	4	3,2	25	7	5,6
23	1	,8	23	1	,8	26	10	7,9
24	4	3,2	24	2	1,6	27	6	4,8
25	4	3,2	25	3	2,4	28	14	11,1
26	6	4,8	26	4	3,2	29	8	6,3
27	2	1,6	27	5	4,0	30	13	10,3
28	12	9,5	28	21	16,7	31	15	11,9
29	11	8,7	29	9	7,1	32	22	17,5
30	18	14,3	30	28	22,2	33	16	12,7
31	2	1,6	31	9	7,1	**ΣΥΝΟΛΟ**	126	100,0
32	18	14,3	32	12	9,5			
34	12	9,5	33	15	11,9			
35	16	12,7	**ΣΥΝΟΛΟ**	126	100			
36	9	7,1						
ΣΥΝΟΛΟ	126	100						

Σύμφωνα με την κατασκευάστρια της ΚΚΔ διαχωρίζονται τέσσερα επίπεδα λειτουργικότητας των κοινωνικών δεξιοτήτων όπως αυτά διακρίνονται στον πίνακα 8 που ακολουθεί.

Πίνακας 8. Συχνότητες των τιμών στα διάφορα λειτουργικά επίπεδα της ΚΚΔ για τις τρεις κοινωνικές δεξιότητες του δείγματος (N= 126, 100%), σύμφωνα με την κατασκευάστρια της ΚΚΔ.

ΦΥΛΟ	**ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ**	**ΥΨΗΛΗ ΛΕΙΤΟΥ-ΡΓΙΚΟΤΗΤΑ**			**ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ**			**ΜΕΤΡΙΟ ΕΛΛΕΙΜΜΑ**			**ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΕΛΛΕΙΜΜΑ**		
		Α1	**Α2**	**Α3**	**Α1**	**Α2**	**Α3**	**Α1**	**Α2**	**Α3**	**Α1**	**Α2**	**Α3**
ΑΓΟΡΙ	51 – 55		2	3	7	4	5	3	2	1	2	1	1
	56 – 60	2			8	11	8	5	4	4			1
	61 - 65	2	2		12	11	10	1	2	4			1
	66 - 70	5	12	9	15	7	10	1	2				
	Σύνολο	9	16	12	42	33	33	10	10	9	2	1	3
ΚΟΡΙΤΣΙ	51 – 55	3	9	9	7	1	1						
	56 – 60		8	16	8	16	1	1	1				
	61 - 65	3	4	3	15	14	15						
	66 - 70	17	12	14	1	6	4						
	Σύνολο	23	33	42	31	37	21	1	1				
	ΣΥΝΟΛΟ	**32**	**51**	**54**	**73**	**72**	**54**	**11**	**11**	**9**	**2**	**1**	**3**

Α1: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ, Α2: ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ, Α3: ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ

Παρατηρώντας τον πίνακα 8 διακρίνουμε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερες συχνότητες στο επίπεδο της υψηλής λειτουργικότητας και για τις τρεις κοινωνικές δεξιότητες συγκριτικά με τα αγόρια. Στο επίπεδο του μέσου όρου, τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερες συχνότητες εμφάνισης απ' ότι τα κορίτσια. Τα αγόρια εμφανίζουν επίσης και συχνότητες συγκέντρωσης τιμών στο επίπεδο του μετρίου ελλείμματος και στο επίπεδο του σημαντικού ελλείμματος όπου τα κορίτσια δεν εμφανίζουν καθόλου συχνότητες. Παρατηρούμε ότι 6 αγόρια (9,5% των αγοριών και 4,8% του δείγματος) εμφανίζουν σημαντικό έλλειμμα και στις τρεις κοινωνικές δεξιότητες.

Πίνακας 9. Περιγραφική στατιστική (Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση) των τριών κοινωνικών δεξιοτήτων της ΚΚΔ αναφορικά με τους παράγοντες του φύλου και της ηλικίας (N=126, 100%).

ΦΥΛΟ	**ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ**	**Α1. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**		**Α2. ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ**		**Α3. ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ**		**N**
		Μ.Ο.	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**	
ΑΓΟΡΙΑ	51 – 55	22,67	6,140	25,17	6,753	28,08	4,981	12
	56 – 60	25,60	5,552	23,40	4,881	24,20	3,726	15
	61 - 65	30,13	3,292	27,40	3,334	26,00	3,836	15
	66 - 70	31,86	3,291	29,81	4,191	30,86	2,330	21
	Σύνολο	28,21	5,708	26,83	5,302	27,59	4,435	63
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	51 – 55	30,90	2,644	30,30	3,268	32,30	1,252	10
	56 – 60	27,82	3,779	27,41	3,203	26,00	2,121	17
	61 - 65	31,00	2,249	29,11	2,166	29,83	1,425	18
	66 - 70	35,06	1,110	31,50	1,295	32,06	,725	18
	Σύνολο	31,29	3,726	29,52	2,906	29,83	2,921	63
	ΣΥΝΟΛΟ	29,75	5,044	28,17	4,469	28,71	3,905	126

Πίνακας 10. Two Way ANOVA ανάλυση διακύμανσης ως προς το φύλο και την ηλικία για τις επιδόσεις στις τρεις κοινωνικές δεξιότητες της ΚΚΔ (N=126, 100%).

ΚΔ	**ΚΔ**	**ΤΥΠΟΣ ΙΙΙ ΑΘΡΟΙΣΜΑ ΤΕΤΤΡΑΓΩΝΩΝ**	**df**	**Mean Square**	***F***	***p***
ΦΥΛΟ	Α1	394,756	1	394,756	28,881	,001
	Α2	294,671	1	294,671	20,327	,001
	Α3	228,496	1	228,496	29,583	,001
ΗΛΙΚΙΑ	Α1	1040,034	3	346,678	25,363	,001
	Α2	487,281	3	162,427	11,204	,001
	Α3	776,269	3	258,756	33,500	,001
ΦΥΛΟ * ΗΛΙΚΙΑ	Α1	190,321	3	63,440	4,641	,004
	Α2	62,794	3	20,931	1,444	,234
	Α3	50,806	3	16,935	2,193	,093
ΣΦΑΛΜΑ	Α1	1612,886	118	13,669		
	Α2	1710,600	118	14,497		
	Α3	911,433	118	7,724		
ΣΥΝΟΛΟ	Α1	114668	126			
	Α2	102516	126			
	Α3	105737	126			

Α1: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ, Α2: ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ, Α3: ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ

Α1. Κοινωνική Συνεργασία

Ο πίνακας 10 αναφέρεται στην Two Way ANOVA ανάλυση διακύμανσης για να δούμε αν δύο η περισσότερες ομάδες τιμών (αγόρια, κορίτσια, 4 ηλικιακές ομάδες) έχουν πολύ διαφορετικούς μέσους όρους. Η διπλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης Two Way ANOVA έδειξε (βλέπε πίνακα 10) ότι υπάρχει σημαντική επίδραση του φύλου (F= 28,881, df =1, *p* =0,001), της ηλικίας (F= 25,363, df =3, *p* =0,001) και μεταξύ φύλου και ηλικίας (F= 4,641, df =3, *p* =0,004) για την κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας. Παρατηρώντας τον πίνακα 9 και τον πίνακα 10 διακρίνουμε τη σημαντική στατιστικώς επίδραση του φύλου στις καταγραφές των νηπιαγωγών που χαρακτηρίζουν την κοινωνική συνεργασία, με τα κορίτσια (Μ.Ο.= 31,29, Τ.Α.= 3,726, *p* = 0,001) να τα καταφέρνουν καλύτερα συγκριτικά με τα αγόρια (Μ.Ο.= 28,21, Τ.Α.= 5,708, *p* = 0,001). Για να παρατηρήσουμε την επίδραση της ηλικίας θα πρέπει να προχωρήσουμε σε *post hoc* ανάλυση για να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων, οι οποίες είναι τέσσερις (πίνακας 11).

Α2: Κοινωνική Αλληλεπίδραση

Η διπλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης Two Way ANOVA έδειξε (βλέπε πίνακα 10) ότι υπάρχει σημαντική επίδραση του φύλου (F= 20,327, df =1, *p* =0,001),

της ηλικίας (F= 11,204, df =3, *p* =0,001) ενώ δεν υπάρχει σημαντική επίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας (F= 1,444, df =3, *p* =0,234) για την κοινωνική δεξιότητα της αλληλεπίδρασης. Παρατηρώντας τον πίνακα 9 και τον πίνακα 10 παρατηρούμε τη σημαντική στατιστικώς επίδραση του φύλου στις καταγραφές των νηπιαγωγών που χαρακτηρίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, με τα κορίτσια (Μ.Ο.= 29,52, Τ.Α.= 2,906, *p* = 0,001) να τα καταφέρνουν καλύτερα συγκριτικά με τα αγόρια (Μ.Ο.= 26,83, Τ.Α.= 5,302, *p* = 0,001). Για να παρατηρήσουμε την επίδραση της ηλικίας θα πρέπει να προχωρήσουμε σε *post hoc* ανάλυση ώστε να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων οι οποίες είναι τέσσερις (πίνακας 12).

Α3: Κοινωνική Ανεξαρτησία

Η διπλή μη συσχετισμένη ανάλυση διακύμανσης Two Way ANOVA έδειξε (βλέπε πίνακα 10) ότι υπάρχει σημαντική επίδραση του φύλου (F= 29,583, df =1, *p* =0,001), της ηλικίας (F= 33,500, df =3, *p* =0,001) και μια οριακή σημαντική επίδραση μεταξύ φύλου και ηλικίας (F= 2,193, df =3, *p* =0,093) για την κοινωνική δεξιότητα της ανεξαρτησίας. Παρατηρώντας τον πίνακα 9 και τον πίνακα 10 παρατηρούμε τη σημαντική στατιστικώς επίδραση του φύλου στις καταγραφές των νηπιαγωγών που χαρακτηρίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, με τα κορίτσια (Μ.Ο.= 29,83, Τ.Α.= 2,921, *p* = 0,001) να τα καταφέρνουν καλύτερα σχετικά με τα αγόρια (Μ.Ο.= 27,59, Τ.Α.= 4,435, *p* = 0,001). Για να παρατηρήσουμε την επίδραση της ηλικίας θα πρέπει να προχωρήσουμε σε *post hoc* ανάλυση για να εντοπίσουμε τις διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των ηλικιακών ομάδων οι οποίες είναι τέσσερις (πίνακας 13).

Πίνακας 11. Scheffe *post hoc test* για τις διαφορές των μέσων όρων στην κοινωνική δεξιότητα (Α1) της *συνεργασίας* σχετικά με την ηλικία των παιδιών (N=126, 100%).

Α1	**ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ**	**ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ**	***p***	**95% ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ**	
				ΚΑΤΩ ΟΡΙΟ	**ΠΑΝΩ ΟΡΙΟ**
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	51 - 55	56 - 60	,957	-3,28	2,53
		61 - 65	,001	-7,08	-1,31
		66 - 70	,001	-9,72	-4,13
	56 - 60	51 - 55	,988	-2,53	3,28
		61 - 65	,001	-6,43	-1,22
		66 - 70	,001	-9,05	-4,05

	61 - 65	51 - 55	,001	1,31	7,08
		56 - 60	,001	1,22	6,43
		66 - 70	,025	-5,21	-,25
	66 - 70	51 - 55	,001	4,13	9,72
		56 - 60	,001	4,05	9,05
		61 - 65	,025	,25	5,21

Πίνακας 12. Scheffe *post hoc test* για τις διαφορές των μέσων όρων στην κοινωνική δεξιότητα (Α2) της *αλληλεπίδρασης* σχετικά με την ηλικία των παιδιών (N=126, 100%).

Α1	**ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ**	**ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ**	***p***	**95% ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ**	
				ΚΑΤΩ ΟΡΙΟ	**ΠΑΝΩ ΟΡΙΟ**
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	51 - 55	56 - 60	,327	-1,02	4,96
		61 - 65	,889	-3,81	2,14
		66 - 70	,030	-5,97	-,21
	56 - 60	51 - 55	,327	-4,96	1,02
		61 - 65	,036	-5,48	-,12
		66 - 70	,001	-7,63	-2,48
	61 - 65	51 - 55	,889	-2,14	3,81
		56 - 60	,036	,12	5,48
		66 - 70	,105	-4,81	,30
	66 - 70	51 - 55	,030	,21	5,97
		56 - 60	,001	2,48	7,63
		61 - 65	,105	-,30	4,81

Πίνακας 13. Scheffe *post hoc test* για τις διαφορές των μέσων όρων στην κοινωνική δεξιότητα (Α3) της *ανεξαρτησίας* σχετικά με την ηλικία των παιδιών (N=126, 100%).

Α1	**ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ**	**ΗΛΙΚΙΑ ΣΕ ΜΗΝΕΣ**	***p***	**95% ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ**	
				ΚΑΤΩ ΟΡΙΟ	**ΠΑΝΩ ΟΡΙΟ**
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	51 - 55	56 - 60	,001	2,66	7,03
		61 - 65	,107	-,26	4,08
		66 - 70	,310	-3,51	,69
	56 - 60	51 - 55	,001	-7,03	-2,66
		61 - 65	,001	-4,89	-,98
		66 - 70	,000	-8,13	-4,37
	61 - 65	51 - 55	,107	-4,08	,26
		56 - 60	,001	,98	4,89
		66 - 70	,001	-5,18	-1,45

66 - 70	51 - 55	,310	-,69	3,51
	56 - 60	,001	4,37	8,13
	61 - 65	,001	1,45	5,18

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Παλινδρόμησης

Αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών, είναι δυνατόν να εκτιμήσουμε ή να προβλέψουμε την επίδοση ενός ατόμου σε κάποια από τις μεταβλητές από την τιμή της άλλης μεταβλητής όπως για παράδειγμα της κοινωνικής επάρκειας από την κινητική ανάπτυξη. Όσο ισχυρότερη είναι η συσχέτιση, τόσο καλύτερη είναι η πρόβλεψη (Howitt & Cramer, 2001).

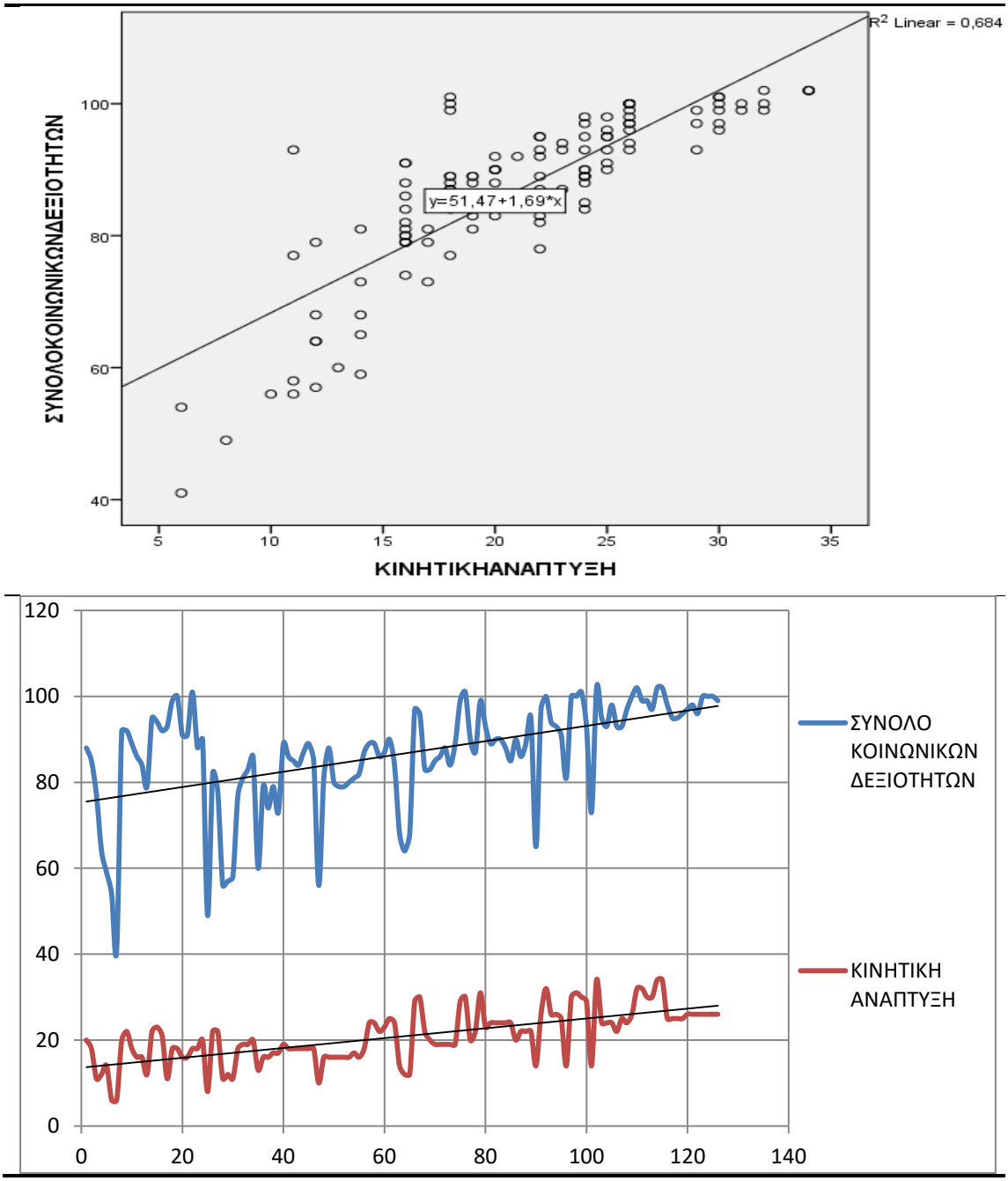
Πίνακας 14. Ανάλυση παλινδρόμησης για διάστημα εμπιστοσύνης 95% των μεταβλητών της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας του δείγματος (N=126, 100%)

	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ[a]						
	Μη Κανονικοποιημένος Συντελεστής Παλινδρόμησης Β		**Κανονικοποιημένος Συντελεστής Παλινδρόμησης**	**t**	***p***	**95,0% Διάστημα Εμπιστοσύνης για την κλίση της ευθείας Β**	
	Κλίση Ευθείας	**Σφάλμα**	**Beta**			**Κάτω Όριο**	**Πάνω Όριο**
ΤΕΤΑΓΜΕΝΗ	51,47	2,233		23,04	,001	47,04	55,88
ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	1,686	,103	,827	16,40	,001	1,48	1,89

a. ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Το γράφημα διασποράς (γραφική απεικόνιση 4) για τη σχέση μεταξύ της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας δείχνει μια θετική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Είναι δυνατόν να προβλέψουμε την κοινωνική επάρκεια ενός παιδιού αν ξέρουμε το επίπεδο της κινητικής του ανάπτυξης, δηλαδή τις επιδόσεις του στις κινητικές δεξιότητες και στον κινητικό συντονισμό. Η εξίσωση είναι Ψ = 51,47 + (+1,89Χ) όπου Χ είναι οι επιδόσεις στη κινητική ανάπτυξη και Ψ η καλύτερη τιμή της επίδοσης στο σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων, δηλαδή, στην κοινωνική επάρκεια. Το διάστημα εμπιστοσύνης 95% για την κλίση της ευθείας παλινδρόμησης είναι +1,48 έως +1,89. Καθώς αυτό το διάστημα δεν περιέχει την τιμή μηδέν 0,00, η κλίση διαφέρει σημαντικά από την οριζόντια γραμμή.

Γραφική απεικόνιση 4. Γράφημα διασποράς για τη σχέση μεταξύ κινητικής ανάπτυξης και κοινωνικής επάρκειας των παιδιών του δείγματος (N=126, 100%).



Συζήτηση, συμπεράσματα, προτάσεις

Η σημασία της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας για τα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας, το ψυχοπαιδαγωγικό καθήκον, τα νέα αναλυτικά προγράμματα για την παρατήρηση, καταγραφή και αξιολόγηση των συμπεριφορών

αποτέλεσαν οδηγό για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Αξιοποιήθηκαν δύο έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας, για την κινητική ανάπτυξη (MOT- test, Zimmer & Volkamer 1987) και για τις κοινωνικές δεξιότητες, η κλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων (Merrell, 1994).

Οι δύο υποθέσεις που διατυπώθηκαν αναφέρθηκαν στο γεγονός της ύπαρξης διαφορών στα επίπεδα τόσο της κινητικής ανάπτυξης όσο και στα λειτουργικά επίπεδα του συνόλου των κοινωνικών δεξιοτήτων λόγω επίδρασης φύλου και ηλικίας. Η τρίτη υπόθεση της παρούσας μελέτης αφορούσε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας για την κινητική ανάπτυξη έδειξαν την ύπαρξη πέντε επιπέδων με ένα ποσοστό της τάξης του 15% κυρίως αγόρια να βρίσκεται κάτω του κανονικού επιπέδου της κινητικής ανάπτυξης για παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας. Ειδικότερα ένα μικρότερο ποσοστό 2,4% κυρίως αγόρια παρουσιάζει εμφανείς κινητικές δυσκολίες που χρήζουν άμεσης παιδαγωγικής παρέμβασης με δραστηριότητες της ψυχοκινητικής αγωγής. Το γεγονός της ύπαρξης αριθμού παιδιών και κυρίως αγοριών επικυρώνει και τα ευρήματα αντίστοιχων άλλων ερευνών (Junaid & Fellowes, 2006 · Κουτσούκη, 2008 · Kourtessis, et al., 2008 · Kambas et al., 2012 · Giagazoglou et al., 2011 · Ζάραγκας, 2013) τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο της προσχολικής αγωγής. Η πλειονότητα του δείγματος πέτυχε τιμές στις κινητικές δοκιμασίες που δείχνουν κανονικό, καλό και πολύ καλό επίπεδο κινητικής ανάπτυξης. Παρουσιάστηκαν σημαντικές στατιστικές διαφορές ως προς το φύλο - με τα κορίτσια να πετυχαίνουν ψηλότερους μέσους όρους από τα αγόρια - και τις ηλικιακές ομάδες, με τις μεγαλύτερες χρονολογικά να πετυχαίνουν υψηλότερους μέσους όρους στις κινητικές δοκιμασίες συγκριτικά με τις μικρότερες, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Krombholz, 2006 · Waelvelde, Peersman, Lenoir, Smits Engelsman & Henderson, 2008 · Ζάραγκας, 2009). Η ίδια εικόνα ακριβώς φαίνεται και στο σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων όπου τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές καταγραφών από τις νηπιαγωγούς σε σχέση με τα αγόρια, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Ιωσηφίδη (2015:54). Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις και καταγραφές των νηπιαγωγών τα κορίτσια παρουσίασαν καλύτερες συμπεριφορές που σχετίζονταν με την τήρηση των κανόνων που διαμορφώνουν οι ενήλικες αλλά και συμπεριφορές που απαιτούν αυτοσυγκράτηση, συμπεριφορές που αφορούσαν αποδοχή από τους συνομηλίκους, να προσαρμόζονται καλά σε διαφορετικά περιβάλλοντα αλλά και να μοιράζονται συγκινήσεις και συναισθήματα. Οι μεγαλύτερες χρονολογικά ηλικιακές

ομάδες καταγράφουν ψηλότερες συχνότητες εμφάνισης και μέσους όρους στο σύνολο των κοινωνικών δεξιοτήτων συγκριτικά με τις μικρότερες.

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα κινητικά ελλείμματα κυρίως στο συντονισμό των κινήσεων σχετίζονται με χαρακτηριστικά της απόσυρσης (απομόνωσης), των προβλημάτων εστίασης της προσοχής και την επιθετική συμπεριφορά (Chen, Tseng, Huc & Cermak, 2009), των δυσκολιών ψυχικής υγείας όπως, προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά προβλήματα, εκφοβισμός, κατάθλιψη, δυσκολίες σύναψης σχέσεων (Lingam, Jongmans, Ellis, Hunt, Golding & Emond, 2012), με χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας, των διαπροσωπικών σχέσεων, της υπευθυνότητας, και της διασκέδασης (Sylvestre, Nadeau, Charron, Larose & Lepage, 2013). Η άλλη υπόθεση της έρευνας αναφέρονταν στη σχέση των δύο μεταβλητών που βρέθηκε να είναι θετική, όπου γνωρίζοντας τιμές και επιδόσεις στις κινητικές δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν την κινητική ανάπτυξη τότε μπορούμε να προβλέψουμε την κοινωνική επάρκεια μέσω των κοινωνικών δεξιοτήτων της συνεργασία, της αλληλεπίδρασης και της ανεξαρτησίας των παιδιών. Τα αποτελέσματα επαληθεύουν την τρίτη εναλλακτική υπόθεση της παρούσας έρευνας και επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα άλλων πρωτύτερων ερευνών ότι δηλαδή, το επίπεδο κινητικής ανάπτυξης των παιδιών είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της κοινωνικής τους συμπεριφοράς (Cummins, Piek & Dyck, 2005).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία, και να σχετίζεται με την επιστημονική μέθοδο της παρατήρησης, καταγραφής και αξιολόγησης τόσο της κινητικής ανάπτυξης όσο και της κοινωνικής επάρκειας του παιδιού – μαθητή και την παιδαγωγική παρέμβαση στη διαδικασία αυτής της προαγωγής ώστε τυχόν αδυναμίες των παιδιών να αντιμετωπίζονται εγκαίρως με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Έρευνες (Kourtessis, Tsigilis, Maheridou, Ellinoudis, Kiparissis & Kioumourtzoglou, 2008 · Αραμπατζή, 2015) έδειξαν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση κινητικών δυσκολιών των μαθητών είχε μεγαλύτερη επιτυχία όταν οι εκπαιδευτικοί - ανεξαρτήτου βαθμίδας και ειδικότητας – επιμορφώθηκαν πρωτύτερα. Οι πληροφορίες που θα συγκεντρώσει ο εκπαιδευτικός από την παρατήρηση και αξιολόγηση των κινητικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του παιδιού –μαθητή του δίνουν τη δυνατότητα να ερμηνεύσει την απόδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού στην αλληλεπίδρασή τους και στη διαπροσωπική τους σχέση. Η έλλειψη στοιχείων για την κινητική ανάπτυξη του νηπίου μπορεί να γίνει αιτία εκδήλωσης αντιπαιδαγωγικής συμπεριφοράς από την

/τον εκπαιδευτικό - νηπιαγωγό. Παραδείγματος χάριν, ένα παιδί που φαίνεται απολύτως φυσιολογικό εκδηλώνει απροθυμία για τη συμμετοχή του στις ομαδικές κινητικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, κουράζεται εύκολα, βαριέται, αποφεύγει πολλές φορές, τσακώνεται άλλες και έτσι αποφεύγει τη συμμετοχή του μέσα στην ομάδα. Η αιτία όλων αυτών μπορεί να είναι το φτωχό επίπεδο κινητικής ανάπτυξης. Η / Ο νηπιαγωγός αγνοώντας αυτή την κινητική διάσταση αποδίδει τη συμπεριφορά σε τεμπελιά, και στο μειωμένο ενδιαφέρον του παιδιού για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες που του προτείνει. Έτσι, μπορεί να το παρατηρεί συνεχώς, να το επιπλήττει ή να τον αφήσει αδιάφορο στην τύχη του και να του συμπεριφέρεται είτε με τον έναν είτε με τον άλλον τρόπο αντιπαιδαγωγικά. Θέλοντας η παρούσα έρευνα να συμβάλλει στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος των νηπιαγωγών στην τόσο παραμελημένη διάσταση της κινητικής ανάπτυξης των νηπίων παράθεσε τα αποτελέσματά της αλλά και τους συμπερασματικούς συλλογισμούς άλλων ερευνών αναφορικά με τη σχέση κινητικής ανάπτυξης και κοινωνικών δεξιοτήτων. Αν κάθε νηπιαγωγός κάθε χρόνο ανίχνευε και εφάρμοζε παρεμβατικά προγράμματα έστω και για ένα παιδί με κινητικά ελλείμματα αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα την αποκατάσταση του προβλήματος, και πολλοί μαθητές δημοτικών σχολείων και γυμνασίων θα ολοκλήρωναν την ανάπτυξή τους απαλλαγμένοι από πολλά αλυσιδωτά προβλήματα μαθησιακά, διάθεσης και προσαρμογής που θα προκαλούσε στη ζωή τους το συγκεκριμένο έλλειμμα. Μέσα από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αλλά και τον απλό παραπάνω συλλογισμό γίνεται φανερό και παιδαγωγικά ουσιαστικό να αφιερώνεται λίγος χρόνος από την /τον νηπιαγωγό στην παρατήρηση, καταγραφή και αξιολόγηση της κινητικής ανάπτυξης και κοινωνικής επάρκειας των παιδιών. Η ιδέα της απαλλαγής ή της εξομάλυνσης των μαθητών από κάποια προβλήματα διάθεσης, μαθησιακά και συμπεριφοράς που ταλαιπωρεί τη σχολική τους ζωή αλλά και την καθημερινότητά τους και τα οποία τους εμποδίζουν να φθάσουν και να εκπληρώσουν τους στόχους και τα όνειρά τους είναι το αναγκαίο ηθικό κίνητρο για να εντάξουν οι νηπιαγωγοί στο καθημερινό τους έργο το ζήτημα της εκτίμησης της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών. Η παρούσα εργασία παρουσίασε ένα μοντέλο παρατήρησης, καταγραφής και εκτίμησης της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας των νηπίων.

Βιβλιογραφία

Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltalı, N., Yilmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality,* 39,(9): 1281 – 1288.

Bar-On, R., Parker, J.D.A. (2000). The Bar-On emotional quotient inventory: youth version (EQ-i: YV). Toronto, Canada: Multi-Health Systems. Στο Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Θεματική ενότητα: Κοινωνική επάρκεια - Κοινωνικές δεξιότητες*. Εκδ. Τυπωθήτω.

Bar-Haim, Y., Bart, O. (2006) Motor function and social participation in kindergarten children. *Social Development*, 15(2): 296 – 310.

Bar-On, R. (2000). Emotional & Social *Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

Chen, Y.W., Tseng, M.H., Huc, F.C., Cermak, S.A. (2009). Psychosocial adjustment and attention in children with developmental coordination disorder using different motor tests. *Research in Developmental Disabilities,* 30, 1367 – 1377.

Coplan, R.J., Schneider, B.H., Mathesona, A., Graham, A. (2010). 'Play Skills' for Shy Children: Development of a Social Skills Facilitated Play Early Intervention Program for Extremely Inhibited Preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 223 – 237.

Cummins, A., Piek, J.P., Dyck, M.J. (2005) Motor coordination, empathy, and social behaviour in school-aged children. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 437–442

Denham, S.A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., S., Caal, Hamada, H., Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 7, 901 – 916.

Gallahue, D. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά*. Μτφρ-Επιμ: ΧΡ., Ευαγγελινού, Α., Παππά. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Giagazoglou, P., Kabitsis, N., Kokaridas, D., Zaragas, C., Katartzi, E., Kabitsis, C. (2011). The movement assessment battery in Greek preschoolers: The impact of age, gender, birth order, and physical activity on motor outcome. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2577 – 2582

Haibach – Beach, Reid, G. & Collier, (2018). *Motor Learning and Development*, Second Edition, Human Kinetics, USA.

Halberstadt, A.G., Denham, S.A., Dunsmore, J.C (2001). Affective social competence. *Social Development,* 10, 79 – 119.

Howitt, D. & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για Windows*. Εκδ.: Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman., Youngstrom, E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*, 12, 18 – 23.

Junaid, K.A., Fellowes, S. (2006). Gender Differences in the Attainment of Motor Skills on the Movement Assessment Battery for Children. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics,* 26(1/2), 5 – 11.

Kaiser, A.P., Cai, X., Hancock, T.B. (2002). Teacher-Reported Behavior Problems and Language Delays in Boys and Girls Enrolled in Head Start. *Behavioral Disorders*, 28(1): 23 – 39.

Kambas, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Fatouros, I., Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., Draganidis, D., & Zimmer, R. (2012). The Motor-Proficiency– Test for children between 4 and 6 years of age (MOT 4-6): An investigation of its suitability in Greece. *Research in Developmental Disabilities*, 33: 1626 – 1632.

Kennedy-Behr, A., Rodger, S., Mickan, S. (2011). Physical and social play of preschool children with and without coordination difficulties: preliminary findings. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(7):348 – 354.

Kieff, J., & Casbergue, R. (2017). *Παιγνιώδη Μάθηση και Διδακτική. Η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Επιστ. Επιμ. – μετάφρ.: Χ., Ζάραγκας & Α., Αγγελάκη, Αθήνα: Gutenberg.

Kourtessis, T., Tzetzis, G., Kioumourtzoglou, E., Mavromatis, G. (2001). The effects of an intensive recreational program on children with movement difficulties. *New Zealand Journal of Disability Studies*, 9, 120 – 139.

Kourtessis, T., Tsigilis, N., Maheridou, M., Ellinoudis, T., Kiparissis, M., Kioumoutzoglou, E. (2008). The influence of a short intervention program on early childhood and physical education teachers' ability to identify children with developmental coordination disorders. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2(4):276 – 286.

Krombholz, H. (2006). Physical performance in relation to age, sex, birth order, social class and sports activities of preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 477 – 484.

Lingam, R., Jongmans, M.J., Ellis, M., Hunt, L.P., Golding, J., Emond, A. (2012). Mental Health Difficulties in Children With Developmental Coordination Disorder. *Pediatrics,* 129, 4, e882 – e891.

Κουτσούκη, Δ. (2008). *Ειδική Φυσική Αγωγή - θεωρία και Πρακτική*, Αθήνα.

Merrell, K.W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Test Manual*. Clinical Psychology Publishing Company, Inc., Brandon, Vermont.

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Magee, K.D., Spritz, B. (2001). Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education & Development*, 12(1):73 – 96.

Sylvestre, A., Nadeau, L., Charron, L., Larose, N., Lepage, C. (2013). Social participation by children with developmental coordination disorder compared to their peers. *Disability and Rehabilitation*, 35(21):1814 – 1820.

Topping, K., Bremmer, W., Holmes, E.A. (2000). Social competence: The social construction of the concept. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 28-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Στο Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Θεματική ενότητα: Κοινωνική επάρκεια - Κοινωνικές δεξιότητες*. Εκδ. Τυπωθήτω.

Waelvelde, H.V., Peersman, W., Lenoir, M., Smits Engelsman, B.C.M., Henderson, S.E. (2008). The Movement Assessment Battery for Children: Similarities and Differences Between 4- and 5-Year-Old Children from Flanders and the United States. *Pediatric Physical Therapy*, 20(1):30 – 38.

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από τη θεωρία στην πράξη.* Επιστ. επιμ: Α., Καμπάς. Αθήνα: Αθλότυπο.

Zimmer, R., & Volkamer M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder: Mot 4-6 ; Manual / MOT 4-6.* 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Beltz-Test, Weinheim.

Zins, J., Weissbert, R., Wang, M., Walberg, H. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York, NY: Teachers College Press. Στο Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και*

Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Θεματική ενότητα: Κοινωνική επάρκεια - Κοινωνικές δεξιότητες. Εκδ. Τυπωθήτω.

Αραμπατζή, Μ. (2015). *Αξιολόγηση της αναπτυξιακής διαταραχής κινητικού συντονισμού μαθητών Δημοτικού από εκπαιδευτικούς Π.Ε μέσω της λίστας παρατήρησης Movement Assessment Battery for Children-2*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών.

Γώτη Ε., Δέρρη Β., και Κιουμουρτζόγλου Ε. (2006). Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4(3): 371-378.

Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου (2011). Έγινε προσπέλαση στις 15/6/2018

https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf

Δράκος, Γ., & Μπίνιας, Ν. (2004). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Ζάραγκας, Χ. (2009). *Αναπτυξιακή διαταραχή της νευρομυϊκής συναρμογής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή στην Κινησιολογία. Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών – Α.Π.Θ

Ζάραγκας, Χ. (2012). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* 5ος τόμος, σελ.: 5 – 30.

Ζάραγκας, Χ. (2013). Κινητική Απόδοση Νηπίων και η Σχέση της με τους Δείκτες Σωματικής Ανάπτυξης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6ος τόμος, σελ.: 160 – 201.

Ιωσηφίδης, Α. (2015). Αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας: Διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο του παιδιού και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών. Τεύχος 20, σελ. 43 – 59.

Ιωσηφίδης, Α., Μπεζέ, Λ., Πετρογιάννης, Κ. (2010). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων

σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. *Πρακτικά περιλήψεων στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτική Ψυχολογίας: Ποικιλομορφία της Ανάπτυξης. Ποικιλομορφία της Εκπαίδευσης*. Αλεξανδρούπολη 26 – 30 / 5/ 2010. Θεματική Ενότητα 3: Κατάκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Τα Παιδιά Μεταξύ τους. 3.1, σελ. 9.

Καμπάς, Α. Γουργούλης, Β., Φατούρος, Ι, Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε., & Ταξιλδάρης, Κ. (2005). Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Περιοδικό Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 56: σελ. 49 – 59.

Καμπίτσης, Χ. (2004). Η Έρευνα στις Αθλητικές Επιστήμες, Στατιστική Ανάλυση, Αξιολόγηση. θεσσαλονίκη.

Κουρμούση, Ν., Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήση

Κωσταντέλια, Ν., & Τσαπακίδου, Α. (2009). Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο. *Βιβλίο Πρακτικών 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, σελ. 462 – 469.

Παπαγεωργίου, Β.Α. (2005). *Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press.

Τρεύλας, Ε., & Τσιγγίλης, Ν. (2008). Αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος φυσικής αγωγής στην παιγνιώδη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 6(1):1 – 13.

Χατζηβασίλογλου, Α. (2017). *Αναπτυξιακή διαταραχή του κινητικού συντονισμού, κοινωνική επάρκεια και η σχέση τους σε παιδιά πρώιμης παιδικής ηλικίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Π.Τ.Νηπιαγωγών, πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Θεματική ενότητα: Κοινωνική επάρκεια - Κοινωνικές δεξιότητες*. Εκδ. Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

Δυνατότητες διδακτικού μετασχηματισμού του περιεχομένου του Μαθήματος των Θρησκευτικών

Ιωάννης Φύκαρης, *Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Πολυξένη Μήτση, *Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση επιδιώκεται να αναδειχθούν οι δυνατότητες της μετασχηματιστικής διδακτικής στη διαμόρφωση του διδακτικού σχεδιασμού του περιεχομένου του ΜτΘ (ΜτΘ), δίνοντας έμφαση στην αναδιαμόρφωση του πλαισίου αναφοράς των εσωτερικευμένων παραδοχών και πεποιθήσεων που οδηγούν τους μαθητές στον κριτικό αυτο-στοχασμό και στην αυτόνομη σκέψη. Ο προσανατολισμός προς το μετασχηματισμό των θρησκευτικών εννοιών στο περιεχόμενο μάθησης, καθώς επίσης και των κύριων μαθησιακών διεργασιών στο ΜτΘ απαιτεί κάθε φορά ανάλογες διδακτικές προσαρμογές. Ο επαναπροσδιορισμός των αλληλοσυσχετιζόμενων νοητικών δομών μέσω της ενεργητικής πρόσκτησης της γνώσης, της νοηματοδότησης των εμπειριών και της αυτοκαθοδήγησης της δράσης ωθούν στην επαναξιολόγηση των υποθέσεων, που αφορούν το περιεχόμενο του ΜτΘ, καθιστώντας τους μαθητές ικανούς να αποκτήσουν και να αξιοποιήσουν έμπρακτα τη θρησκευτική γνώση.

Λέξεις κλειδιά: *μετασχηματιστική διδακτική, διδασκαλία μαθήματος Θρησκευτικών*

Εισαγωγή

Οι εκάστοτε διαμορφωθείσες αλλαγές της κοινωνικής πραγματικότητας αναδεικνύουν τη Διδακτική σε επιστημονικό κλάδο, του οποίου αντικείμενο είναι η συνεχής αναζήτηση επιστημονικής προσέγγισης του κοινωνικού φαινομένου της διδασκαλίας, με την πολυσυνθετότητα και πολυεστιακότητά της, προς την ικανοποίηση της διαρκώς εξελισσόμενης κοινωνικής προοπτικής (Φύκαρης, 2010). Στη βάση αυτή η Διδακτική επιθυμεί να συνενώσει τη θεωρητική υποστήριξη με την εφαρμοστική λειτουργικότητα της διδασκαλίας και να μεσολαβήσει μεταξύ του παρόντος χρόνου και του μέλλοντος, στοχεύοντας στην αναδιαμόρφωση εσωτερικευμένων πεποιθήσεων, στο μετασχηματισμό της στάσης απέναντι σε

προβληματικές καταστάσεις, στην απόκτηση αυτονομίας και στη χειραφέτηση μέσω του κριτικού αναστοχασμού. Οι δυνατότητες επαναπροσδιορισμού των μετασχηματιστικών πλαισίων αναφοράς στο περιεχόμενο του ΜτΘ εντάσσει τους μαθητές σε μια διαρκώς εξελισσόμενη διεργασία διερεύνησης πολυεπίπεδων διλλημάτων, αλλά και αναθεώρησης της προσωπικής θεωρίας τους. Στη βάση των προλεχθέντων σκοπό της παρούσας εισήγησης αποτελεί η ανάδειξη των δυνατοτήτων της μετασχηματιστικής διδακτικής και η νοηματοδότηση της αλλαγής του περιεχομένου του ΜτΘ, μέσω του πραξιακού προσανατολισμού και του αναστοχασμού, ως μια διαδικασία επαναδιατύπωσης, επανακαθορισμού και ανακατασκευής των προσωπικών και εκπαιδευτικών παραδοχών.

Δυνατότητες της μετασχηματιστικής διδακτικής στην προσέγγιση του περιεχομένου του ΜτΘ

Η έννοια του διδακτικού μετασχηματισμού, μετάφραση του γαλλικού όρου «transposition didactique», χρησιμοποιήθηκε αρχικά στα πλαίσια της Διδακτικής των Μαθηματικών από την Chevalard (Κόμης, 2005, Μαμούρα & Φρυδάκη, 2011) και επεκτάθηκε σύντομα στον χώρο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, όπου αναδείχθηκαν τρεις περιπτώσεις διδακτικού μετασχηματισμού, οι οποίες αναφέρονται σε ισάριθμες συνιστώσες της επιστημονικής γνώσης: α) την εννοιολογική, β) τη μεθοδολογική και γ) την πολιτισμική (Κολιόπουλος, 2004). Ο όρος «διδακτικός μετασχηματισμός» οριοθετεί τους γενικούς μηχανισμούς, οι οποίοι επιτρέπουν τη μετάβαση από ένα «αντικείμενο επιστημονικής γνώσης» σε ένα «αντικείμενο διδασκαλίας».

Ο Chevalard, ξεκινώντας από τη διάκριση ανάμεσα στην «επιστημονική γνώση»- όπως αυτή παράγεται από την επιστημονική έρευνα- και στη «διδαχθείσα γνώση»- όπως αυτή εντοπίζεται στην καθημερινή σχολική πρακτική- μελέτησε τον διδακτικό μετασχηματισμό στα Μαθηματικά και πιο συγκεκριμένα την έννοια της «απόστασης». Ένα περιεχόμενο γνώσης έχοντας ορισθεί ως διδακτέα γνώση υπόκειται σε ένα σύνολο από προσαρμοστικούς μετασχηματισμούς, που ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας. Η «εργασία», η οποία καθιστά ένα αντικείμενο γνώσης αντικείμενο διδασκαλίας, αποκαλείται «διδακτικός μετασχηματισμός». Ο διδακτικός μετασχηματισμός περιγράφει τη μετατροπή της

επιστημονικής γνώσης σε διδακτική, διαπνέοντας όλο το φάσμα της διδασκαλίας και επηρεάζοντας το πρόγραμμα σπουδών. Ο διδακτικός μετασχηματισμός εμβαθύνει στη μελέτη της προέλευσης της σχολικής γνώσης διακρίνοντάς την από την επιστημονική γνώση αναφοράς, από την οποία η σχολική γνώση αντλεί συνήθως την προέλευσή της (Martinand,1986:140, Κόμης, 2005).

Όσον αφορά το περιεχόμενο του ΜτΘ ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος τόσο στην κατανοήση, όσο και στην ερμηνεία των θρησκευτικών θεωρήσεων, λόγω του αναπτυξιακού επιπέδου και της συνακόλουθης αντιληπτικής του ικανότητας και δυναμικής. Η κατανόηση των θρησκευτικών αληθειών, που παρουσιάζονται μέσω μιας ιδιότυπης γλώσσας με έντονα συμβολικά, εικονικά μυθικά, αναλογικά και τυπολογικά στοιχεία επιτάσσει την ανάγκη εφαρμογής μετασχηματιστικών δυνατοτήτων, προκειμένου να καταστούν προσιτές στο μαθητή (Βασιλόπουλος, 1993:48).

Η διαδικασία του διδακτικού μετασχηματισμού επιβάλλει τη ριζική αλλαγή της φύσης των επιστημονικών εννοιών, εφόσον καθιστά υποχρεωτική τη μετατόπιση των αρχικών ερωτημάτων που παρήγαγαν την έννοια, αλλά και το δίκτυο των σχέσεων αλληλεπίδρασης με άλλες έννοιες. Πρόκειται, κατά κάποιον τρόπο, για μια ολοκληρωτική εγκατάλειψη του επιστημολογικού πλαισίου στο οποίο συγκροτήθηκαν οι επιστημονικές έννοιες και την υιοθέτηση μιας «σχολικής επιστημολογίας», η οποία οδηγεί σε νέες σχηματοποιήσεις (Astolfi & Develay, 1989: 42-56, Johsua & Dupin, 1993).

Κατ' επέκταση η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία κριτικού στοχασμού και επαναξιολόγησης των πρότερων υποθέσεων πάνω στις οποίες βασίζονται οι πεποιθήσεις μας και η ανάληψη δράσης, ως αποτέλεσμα επαναξιολογήσεων και επαναπροσδιορισμών (Mezirow, 1990).

Οι μαθητές πριν τη φοίτησή τους σχολείο έχουν σχηματοποιημένες- όχι απαραίτητα σωστές- απόψεις για ποικίλα θέματα, όπως και για το θρησκευτικό φαινόμενο. Οι απόψεις αυτές είναι δυνατόν να μετασχηματιστούν μέσω των όσων συντελούνται στη διδακτική διαδικασία, αλλά και των καταστάσεων αλληλεπίδρασης (Baker, 2007). Η διαδικασία υιοθέτησης απόψεων και προτύπων συμπεριφοράς, αποτελεί μια χρονοβόρα υπόθεση και συντελείται σταδιακά (Taylor, 1998). Ωστόσο, οι γνώσεις που αποκομίζει ο άνθρωπος προέρχονται τόσο από την άμεση θρησκευτική αγωγή που παρέχεται επίσημα στο σχολείο, όσο και από την έμμεση θρησκευτική αγωγή, που συντελείται μέσω της συμμετοχής του μαθητή σε θρησκευτικές γιορτές,

πανηγύρια, ονομαστικές εορτές και ό,τι άλλος σχετικό, που έχει ως επίκεντρο τη ζωή της Εκκλησίας (Λάμπρου, 2003).

Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις κάθε παιδιού αποτελεί μέρος της ταυτότητάς του και είναι ριζωμένες μέσα του. Αυτό πραγματοποιείται μέσα από την ταύτιση και τη μίμηση, που προκύπτουν στη βάση της εξάρτησης του παιδιού από τα πρόσωπα ταύτισης κυρίως από τους γονείς, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς του (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003:309). Η διαμόρφωση της θρησκευτικής ταυτότητας του παιδιού συντελείται αρχικά στο οικογενειακό του περιβάλλον, όπου και επιτυγχάνεται η έναρξη της καλλιέργειας της θρησκευτικής συνείδησης, αλλά και η συνείδηση της οικειώσεως του ανήκειν και της κοινής αφετηρίας (Ζαμπέτα, 2003:76). Το ΜτΘ ενισχύει αυτή την αντίληψη, όχι αυτόνομα αλλά σε σχέση και με τα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και κυρίως των μαθημάτων με ανθρωπιστικό χαρακτήρα. Ωστόσο, το ΜτΘ, στοχεύει στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης, στην καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητας των μαθητών, στο σεβασμό και τη συνύπαρξη με τη θρησκευτική ετερότητα, στην έμπρακτη αλληλεγγύη. Η νέα προοπτική στη διδακτική αντιμετώπιση του ΜτΘ βάσει των νέων διευρυμένων προγραμμάτων σπουδών που εφαρμόζονται στην ελληνική εκπαίδευση αναφέρεται στις προτάσεις του Χριστιανισμού για εξασφάλιση του αγαθού της συνοχής και της ποιότητας ζωής στον σύγχρονο κόσμο, στην ευαισθητοποίηση, στη διαμόρφωση άποψης και την έμπρακτη δραστηριοποίηση των μαθητών απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό για τον υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό χαρακτήρα του χριστιανικού μηνύματος, στην αντίληψη για την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των συγχρόνων κοινωνιών και τέλος στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαχριστιανική και διαθρησκειακή επικοινωνία (Πεσερλής, 2009).

Μετασχηματιστική Διδακτική και το ΜτΘ

Ο Mezirow (1991, 1997, 2000) ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης μέσα από μια προσεκτική ενσωμάτωση άλλων θεωριών, μοντέλων και ιδεών που έχουν ποικίλες αλλά όχι ασύμβατες μεταξύ τους προελεύσεις. Οι επιστημολογικές επιρροές που δέχτηκε στη διαμόρφωση του εννοιολογικού πλαισίου και της

ιδεολογικής κατεύθυνσης της θεωρίας για τη μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνουν την έννοια του «παραδείγματος» (paradigm) του Kuhn (1962), της «αφυπνισμένης συνείδησης» (conscientization) του Freire (1970) και των «πεδίων της γνώσης» του Habermas (1971). Στη βάση αυτή η μετασχηματιστική διδακτική υιοθετεί και αξιοποιεί τις έννοιες του πλαισίου αναφοράς (frame of reference), των νοητικών σχημάτων (meaning schemes), των νοητικών έξεων (habits of mind), των οπτικών νοήματος (meaning perspectives), του αποπροσανατολιστικού διλήμματος (disorienting dilemma), των διαδικασιών μάθησης (learning processes), της προοπτικής μετασχηματισμού (perspective transformation), του κριτικού λόγου (critical discourse) και του κριτικού αυτοστοχασμού (critical selfreflection) (Μαμούρα & Φρυδάκη, 2011).

Στην επιστημολογική και ιδεολογική κατεύθυνση της θεωρίας της μετασχηματιστικής μάθησης ο Mezirow, βασίστηκε αρχικά στη σύνδεση της χειραφετικής διαδικασίας, την οποία άντλησε από την κριτική κοινωνική θεωρία του Habermas, με την αυτοδιευθυνόμενη μάθηση (self-directed learning) (Flemming 2002, 12). Ο Mezirow περιγράφει τον μετασχηματισμό ως «*τη διεργασία του να γινόμαστε κριτικά ενήμεροι του πως και του γιατί έχουν φτάσει οι παραδοχές μας να περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και αισθανόμαστε τον κόσμο· να αλλάζει αυτές τις συνηθισμένες μας προσδοκίες και να γίνεται δυνατή μια πιο περιεκτική, ευδιάκριτη και ολοκληρωμένη οπτική και, τελικά, να κάνουμε επιλογές ή, αλλιώς, να ενεργούμε στη βάση των νέων αντιλήψεων*» (όπ. αναφ. στο Mc Gonigal, 2005:146). Και συνεχίζει ότι «*η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει μια ειδική λειτουργία του στοχασμού: την επαναξιολόγηση των προηγούμενων υποθέσεων πάνω στις οποίες στηρίζονται οι δοξασίες μας και τη δράση που βασίζεται στη βαθιά γνώση που προέρχεται από τις μετασχηματισμένες αντιλήψεις μας ως αποτέλεσμα αυτής της επαναξιολόγησης. Τέτοιου είδους μάθηση μπορεί να συμβεί και στη λειτουργική και στην επικοινωνιακή περιοχή της μάθησης. Περιλαμβάνει τη διόρθωση στρεβλωμένων υποθέσεων- επιστημονικών, κοινωνικοπολιτισμικών, ή ψυχικών, που αποκτήθηκαν μέσω προγενέστερης γνώσης*» (Mezirow, 1990: 18).

Στη βάση των προλεχθέντων και συνδυαστικά με την προσέγγιση του περιεχομένου του ΜτΘ, κεντρικό ρόλο κατέχει ο κριτικός στοχασμός, μέσω του οποίου ανατρέπονται προϋπάρχουσες εμπειρίες και πεποιθήσεις, που αποτελούν απόρροια των επιδράσεων του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος αλλά και της νοηματοδότησης που δίνεται τόσο από το ίδιο το άτομο, όσο και από το περιβάλλον

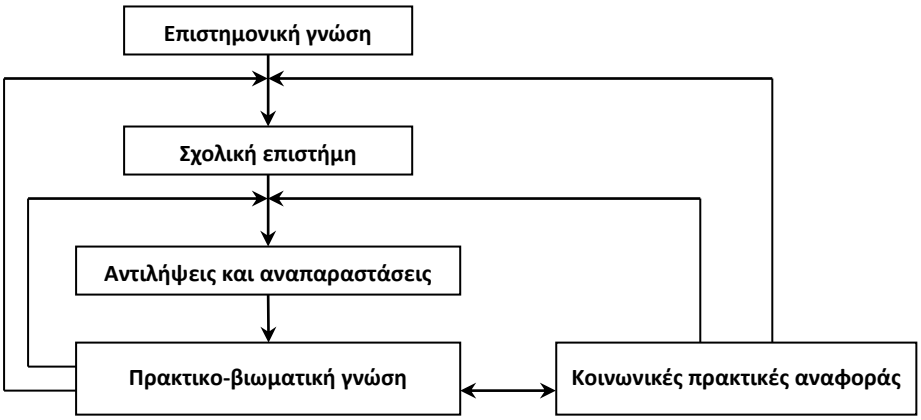
του για τις αποκτηθείσες εμπειρίες του ατόμου, κυρίως όταν αποκτούν μια δημόσια έκφραση.

Οι δυνατότητες μετασχηματιστικής διδακτικής, σύμφωνα με τον Mezirow (2000: 9) υπακούν στη καταγραφή συγκεκριμένων σταδίων, τα οποία συνοψίζονται ως εξής: Προσδιορισμός μιας προβληματικής κατάστασης, αυτοδιερεύνηση των συναισθημάτων που αυτή προκαλεί, κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που συνδέονται με την προβληματική κατάσταση και αποξένωση από αυτή ώστε να εξεταστούν νέες προσεγγίσεις και εναλλακτικές ερμηνείες και στάσεις, σύνδεση της δυσφορίας με τις εμπειρίες των άλλων, διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων για νέους τρόπους δράσης, διαμόρφωση σχεδίου δράσης, απόκτηση γνώσης για την εφαρμογή των σχεδίων, πειραματισμός με τους νέους ρόλους, οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης όπου σχετίζεται με τους νέους ρόλους, ενσωμάτωση των παραπάνω στη ζωή των συμμετεχόντων.

Ο Mezirow περιγράφει τον μετασχηματισμό των *νοητικών συνηθειών*, των *νοηματοδοτικών προοπτικών* και των *νοητικών συνόλων,* έτσι ώστε «*να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση*» (Mezirow 2007: 47).

Η έννοια του διδακτικού μετασχηματισμού αναφέρεται στους εξής άξονες:

- Συγκρότηση του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών.
- Συγγραφή βιβλίων, εγχειριδίων και εκπαιδευτικού υλικού.
- Σχεδιασμός εκπαιδευτικών περιβαλλόντων, δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικού λογισμικού.
- Εκτίμηση του ρόλου των προϋπαρχουσών γνώσεων ή εμπειριών από το εξωσχολικό περιβάλλον.



Σχήμα 1: Παράγοντες του διδακτικού μετασχηματισμού

Ο Mezirow διαμόρφωσε μια αλληλουχία φάσεων μέσα από τις οποίες διέρχεται η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης και είναι η εξής:

Ακολουθία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης	
1.	Αποπροσανατολιστικό Δίλημμα (αντιμετώπιση ενός σημαντικού περιστατικού ή κατάστασης που λειτουργεί ως καταλύτης και ενεργοποιεί την όλη διεργασία)
2.	Αυτοεξέταση των συναισθημάτων (φόβου, θυμού, ενοχής ή ντροπής)
3.	Κριτική αποτίμηση (αξιολόγηση) των βασικών παραδοχών
4.	Αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειας και μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού με άλλα άτομα
5.	Διερεύνηση των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6.	Σχεδιασμός μιας πορείας δράσεων (ενός προγράμματος δράσεων)
7.	Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή των σχεδίων

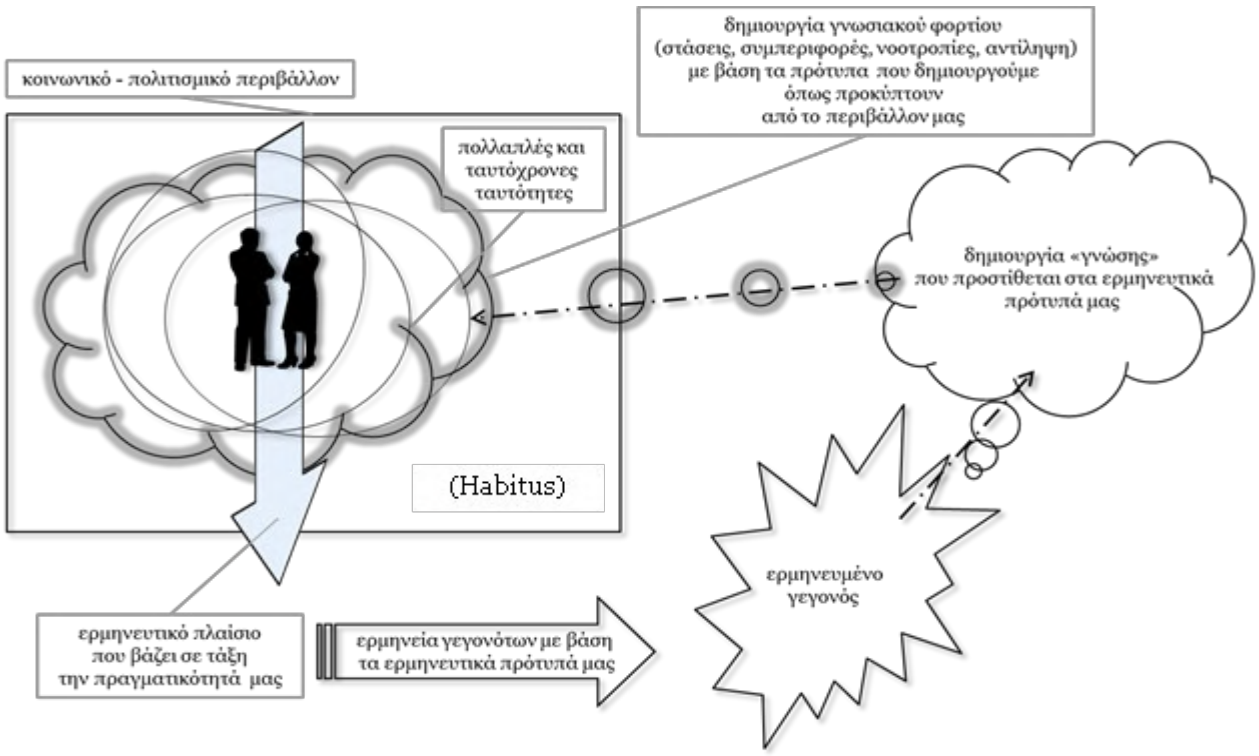
8.	Δοκιμαστική εφαρμογή των νέων ρόλων
9.	Οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης επάνω στους νέους ρόλους και στις σχέσεις
10.	Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

Όπως διαφαίνεται από την περιγραφή των φάσεων (Mezirow, 2007: 60-61) που διατρέχει ο μετασχηματισμός, πρόκειται για μια ολοκληρωμένη πρόταση και μέθοδο για τους εκπαιδευτικούς, που προωθούν τη μάθηση, μέσω του κριτικού στοχασμού (Λιντζέρης, 2007: 8). Ωστόσο, η διδασκαλία και η μάθηση πρέπει να πραγματοποιούνται στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και υπό αγαστές διαμορφωθείσες σχέσεις. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών διαμορφώνονται υπό το πρίσμα των πολιτισμικών παραδόσεων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μέσα στα οποία λειτουργούν (Mercer, 2000).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που επιδιώκει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες της μετασχηματιστικής διδακτικής στο περιεχόμενο του ΜτΘ είναι απαιτητικός και περίπλοκος, καθώς προωθεί τον διάλογο και τον κριτικό στοχασμό ως αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας, ενώ κατέχει τον ρόλο του εμψυχωτή και συντονιστή της μαθησιακής ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται είναι αναγκαίο ένα μαθησιακό περιβάλλον που εμπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους μαθητές είναι δυνατόν να ενισχύσει τη διαδικασία αναγνώρισης και επικύρωσης των συναισθημάτων τους (Berger, 2004& Taylor, 2007:187). Δημιουργεί κατάλληλο κλίμα επικοινωνίας και διαμορφώνει συνθήκες ελεύθερης έκφρασης, εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, αλληλεξάρτησης και συνεργασίας. Μεθοδεύει τη μαθησιακή διεργασία, χωρίς να ποδηγετεί, αλλά αντίθετα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές για ανάληψη πρωτοβουλιών. Τα μέλη της μαθησιακής ομάδας αισθάνονται την αποδοχή, την υποστήριξη, το ενδιαφέρον και εμπλέκονται σε δραστηριότητες που προωθούν την αξιοποίηση των βιωμάτων και τον κριτικό στοχασμό (Mezirow & συνεργάτες, 2007: 68).

Εφαρμοσμένη διεργασία των δυνατοτήτων Μετασχηματιστικής Διδακτικής στο περιεχόμενο του ΜτΘ

Σύμφωνα με τον Mezirow *η* μάθηση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως η διεργασία κατά την οποία γίνεται αξιοποίηση προηγούμενων ερμηνευτικών σχημάτων προκειμένου να δομηθεί ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα «του νοήματος των εμπειριών ενός ατόμου, προκειμένου να το χρησιμοποιήσουμε ως οδηγό για μελλοντική δράση» (Mezirow 2007: 45). Σχηματικά είναι δυνατόν να αποδοθεί ως εξής: χρησιμοποιώντας ένα γνωσιακό φορτίο που αποκτήθηκε με -κυρίως- εμπειρικούς τρόπους από τα πρώτα χρόνια της ζωής μας, δημιουργούμε «συμβολικά *πρότυπα*» που έχουν -συνήθως- και ένα *υψηλό συναισθηματικό φορτίο* γιατί έχουν αποκτηθεί εντός του στενότερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντός μας, *διαμέσου* της κουλτούρας ή της ιδιοσυγκρασίας των μελών του άμεσου κοινωνικού μας περιβάλλοντος (Λιντζέρης, 2007). Κατά Mezirow (2007: 45) είναι ένα «πλαίσιο αναφοράς υψηλής ατομικότητας» (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2: *Η διεργασία της μάθησης μέσω ερμηνευτικών προτύπων (*Αθανασόπουλος, 2013).

Μέσω του προϋπάρχοντος γνωσιακού φορτίου δημιουργούμε κάθε φορά τις *αναλογίες* που χρησιμοποιούμε για να ερμηνεύουμε τη νέα γνώση ή τα ανερμήνευτα νοήματα των νέων εμπειριών που προσλαμβάνουμε κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Έτσι, στην προσπάθειά να κατανοηθεί, εξηγηθεί και ερμηνευθεί κάποιο γεγονός σχετικό με τη θρησκευτική πίστη, αντλούνται ερμηνευτικά υποδείγματα και επεξηγητικά πρότυπα από τα συμβολικά πρότυπα που έχουν αφομοιωθεί και αποδεχτεί από την παιδική ηλικία ή από την προηγούμενη εμπειρία του ατόμου (Mezirow 2007: 45). Μέσω της ανωτέρω διεργασίας μάθησης η διαδικασία κατανόησης, επεξήγησης και ερμηνείας προκαλεί τη δημιουργία νέων συμβολικών προτύπων, τα οποία προστίθενται στα ήδη υπάρχοντα, συγκροτώντας το γνωσιακό υπόβαθρο, το οποίο κάθε φορά αξιοποιείται και το οποίο μπορεί να μεγεθύνεται ή να ισχυροποιείται, αλλά δεν μεταβάλλεται ποιοτικά αν δεν προκύψει η μετασχηματιστική διεργασία. Απόψεις, στάσεις και πληροφορίες συμβατές συναισθηματικά με το ήδη υπάρχον γνωσιακό φορτίο ή φαινομενολογικά ακόλουθες της κοινής λογικής γίνονται εύκολα αποδεκτές και αφομοιώνονται σε αντίθετη περίπτωση επέρχεται συνειδητή ή ασυνείδητη αποδοκιμασία και αντίδραση (Κόκκος 2005:75). Ζητούμενο της μάθησης είναι ο μετασχηματισμός μέσω του κριτικού στοχασμού, ο οποίος είναι δυνατόν να οδηγήσει στην επανεκτίμηση των διαστρεβλωμένων πεποιθήσεών για τη πραγματικότητα, έως και στην ολιστική επαναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται, πιστεύει, αισθάνεται και δρα (Κόκκος 2005:76).

Ανάπτυξη παραδείγματος μετασχηματιστικής διδακτικής για το ΜτΘ

Τίτλος: Η Ορθόδοξη ιεραποστολή στην Αφρική σήμερα.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Θρησκευτικά Δ΄ Δημοτικού, Κεφάλαιο Στ΄ «Η Εκκλησία πορεύεται σε όλο τον κόσμο». Μάθημα 32: «Η Ορθόδοξη ιεραποστολή στην Αφρική σήμερα». Το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο συνδέεται με τις γνωστικές περιοχές: της Νεοελληνικής Γλώσσας (λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα μελέτη Αγίας Γραφής, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου), της Αισθητικής Αγωγής (Μουσική, Εικαστικά) και της Πληροφορικής.

Τάξη εφαρμογής: Δ΄ Δημοτικού

Οργάνωση της διδασκαλίας: Η οργάνωση της τάξης έχει ως βασική μορφή της την εργασία σε μικρές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες των τριών- τεσσάρων ατόμων. Η διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών αποτελεί βασικό σχήμα πάνω στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν και να λειτουργήσουν οι περισσότερες από τις ενεργητικές-συμμετοχικές τεχνικές και να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Η ανταλλαγή απόψεων σε μια μικρή ομάδα ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση και τη συνοχή της ομάδας, ευνοεί τη διαπροσωπική μάθηση, διευκολύνει την ανάληψη ευθυνών και συνεισφέρει στην καλλιέργεια ικανοτήτων ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 1998). Η συνεργασία που αναπτύσσεται στις μικρές ομάδες εργασίας μαθητών είναι δυνατόν να βοηθήσει στη διαδικασία μετασχηματισμού της οπτικής τους, καθώς παρέχεται υποστήριξη αλλά η δυνατότητα μιας άλλης προσέγγισης (Cranton 2006, Triscari & Swartz, 2007).

Μέσα και υλικά:

• Υπολογιστές,

• φύλλα εργασίας,

• λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα Θρησκευτικά,

• επιλεγμένες σελίδες στο Διαδίκτυο,

• υλικά Αισθητικής Αγωγής,

• έντυπες πηγές (βιβλίο μαθητή, Αγία Γραφή).

Διδακτικοί Στόχοι:

Κύριος στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο Χριστός είναι κοντά στους ανθρώπους, αγαπώντας όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από φυλή ή χρώμα.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές

- να αντιληφθούν ότι οι σύγχρονοι ιεραπόστολοι εργάζονται με αυτοθυσία και αγάπη στις χώρες της Αφρικής πέρα από διακρίσεις χρώματος και φυλής,

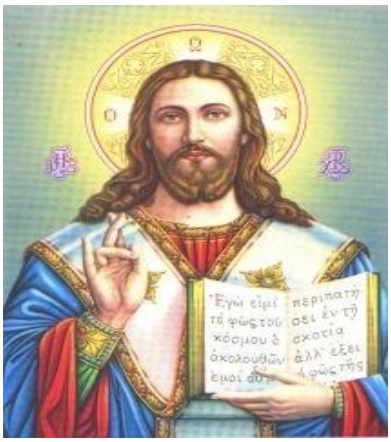
- να κατανοήσουν πως όλοι οι άνθρωποι της γης ανεξάρτητα χρώματος και φυλής έχουν ίδια δικαιώματα στη ζωή,
- να γνωρίσουν την αγάπη του Θεού για όλους τους ανθρώπους,
- να διαπιστώσουν ότι το προϋπάρχον γνωσιακό πεδίο είναι αποτέλεσμα των εμπειριών του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.

Διδακτική Διαδικασία

1ο στάδιο: Ενεργοποιητικό Γεγονός –αναγνώριση υπαρχουσών παραδοχών - αποπροσανατολιστικό δίλημμα

Το προς διαπραγμάτευση ζήτημα προκύπτει από μια ανοικτή συζήτηση, στην οποία διαπιστώνεται η άποψη των μαθητών για το ζήτημα, μέσω ερωτήσεων και διαλόγου. Ακολούθως, μέσω της δραστηριότητας κατασκευής και περιγραφής της εικόνας του Χριστού οι μαθητές εξωτερικεύουν τις σκέψεις και πεποιθήσεις τους για τη συγκεκριμένη σχηματοποιημένη εικόνα, που έχει διαμορφωθεί στην αντίληψή τους. Ταυτόχρονα, προκαλούνται να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται, δικαιολογώντας τις ενέργειές τους.

Η άποψη των μαθητών αναμένεται να είναι ότι μπορεί να υπάρξει μοναδική αλήθεια, που αναδύεται από το πρόσωπο του Χριστού, απορρίπτοντας την άποψη περί ταυτόχρονης ύπαρξης διαφορετικών αληθειών, εικόνων του Χριστού ανά τον κόσμο.



Στη συνέχεια προκαλείται από τον εκπαιδευτικό μια κατάσταση *αμφισβήτησης*, με την κατάθεση μιας συλλογής εικόνων του Χριστού, που δεν συμφωνεί με τη βασική θέση των μαθητών.

Ο Ιησούς προσπαθεί να...

γίνει Ήλιος (Βατικανό 3ος-4ος αι.)

Ο Ιησούς ως αυτοκράτορας με στρατιωτική περιβολή (4ος αι)

Ο Ιησούς όλων των φυλών[130]

Οι μαθητές «οδηγούνται» σε αδιέξοδο χρησιμοποιώντας μόνο τις παραδοχές τους για το ζήτημα, και αναζητώνται εναλλακτικές λύσεις. Προτείνεται από τον εκπαιδευτικό να συζητηθεί η άποψη ότι «Ο Χριστός είναι κοντά σε όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα φυλής ή χρώματος ».

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Η 1η ομάδα αναζητά εικόνες που παρουσιάζουν το πρόσωπο του Χριστού ανά χρονικές περιόδους (*μελέτη πρωτογενούς πηγής*). Από τη 2η ομάδα ζητείται να συγκεντρώσουν εικόνες που παρουσιάζουν το πρόσωπο του Χριστού σε άλλες χώρες (*μελέτη δευτερογενούς πηγής*). Η 3η ομάδα αναζητά πληροφορίες σχετικά με το έργο ιεραποστολών σε χώρες του κόσμου (*σύνθεση πηγών*). Μετά τη διερεύνηση στις επιμέρους ομάδες οι μαθητές στην ολομέλεια συγκεντρώνουν το υλικό και τις πληροφορίες, που συγκέντρωσαν, προσπαθώντας να εντοπίσουν διαφορές (*μελέτη νέας ή επικαιροποιημένης πρωτογενούς πηγής*).

Σε όλη τη διάρκεια του σταδίου αυτού οι μαθητές εργάζονται με βάση τα ερμηνευτικά πρότυπα και τις παραδοχές που διέθεταν, από τα οποία προέκυπτε η πεποίθησή τους για τη μοναδικότητα της αλήθειας ή για την *αληθοφάνεια* δύο ή περισσότερων εικόνων του προσώπου του Χριστού που συμφωνούν. Το ζητούμενο της δραστηριότητας είναι να διαπιστώσουν οι ίδιοι οι μαθητές ότι τα αποτελέσματα που παρήχθησαν από τη μελέτη κάθε ομάδας ήταν *πραγματικές αλήθειες*- σύμφωνα με τα δεδομένα της κάθε στιγμής. Ταυτόχρονα διαπιστώνουν στην πράξη ότι η αλήθεια που αναζητάται *υπόκειται σε συνεχείς αναθεωρήσεις, όταν υπάρχουν διαφορετικά βιώματα και αντιλήψεις*, αλλά και όταν κυριαρχεί μια διαφορετική κουλτούρα. Το εξαγόμενο από αυτό είναι πως δεν μπορεί να υπάρξει μια απεικονιστική πραγματικότητα του Χριστού ανά τον κόσμο.

[130] *Όπως έχει αλλάξει το φύλο, έτσι και το χρώμα του Ιησού δεν είναι πάντα λευκό. Η Αφρική έχει τη δική τη πιστή χριστιανική κοινότητα και η απεικόνιση του Ιησού σε Εκκλησίες της Κένυας ή της Αιθιοπίας τον δείχνει με πιο σκούρο χρώμα και χαρακτηριστικά αφρικανικά (σε εικόνες, ψηφιδωτά και βιτρό). Αντίστοιχα, το χρώμα και τα χαρακτηριστικά του Ιησού διαφοροποιούνται σε εικόνες από τις Φιλιππίνες, την Ινδία ή την Κορέα.*

2ο στάδιο: Κριτικός στοχασμός -κριτικός διάλογος –εφαρμογή των νέων ερμηνευτικών προτύπων και της νέας οπτικής

Ακολουθεί ανοικτή συζήτηση στην τάξη, όπου εξετάζονται τα αποτελέσματα κάθε ομάδας εργασίας, αξιολογείται ο τρόπος προσέγγισης και ανάλυσης, που χρησιμοποίησε κάθε ομάδα και ξανασυζητείται το αρχικό ερώτημα: «είναι μία και μοναδική η εικόνα του Χριστού για όλους του ανθρώπους της Γης»;

Κατόπιν γίνεται ανάλυση των νέων δεδομένων και των νέων ερμηνευτικών προτύπων που μπορούν να παραχθούν από την παραπάνω δραστηριότητα. Προκαλείται συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές αναστοχάζονται και συζητούν μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό (σε δεύτερο ρόλο), για την προέλευση των προηγούμενων πεποιθήσεών τους και για τις νέες διαπιστώσεις τους. Ανατίθεται ομαδική μελέτη και παροτρύνονται να ασχοληθούν με την παραπάνω δραστηριότητα, χρησιμοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Επίλογος - Συμπεράσματα

Στη βάση των προλεχθέντων οι δυνατότητες μετασχηματιστικής διδακτικής στο περιεχόμενο του ΜτΘ εισβάλλουν στις γνωστικές και συναισθηματικές συνδηλώσεις που συνοδεύουν το ήδη διαμορφωμένο ατομικό γνωσιακό και συναισθηματικό τομέα και οι οποίες προκύπτουν από τον τρόπο που τα καθοδηγητικά πρότυπα αποκτήθηκαν. Ως εκ τούτου, καθίσταται εφικτή η διαδικασία απόρριψης ή ριζικού μετασχηματισμού μιας άποψης μέσω μιας στοχαστικο-κριτικής δραστηριότητας ή μιας εργασίας, ιδίως όταν αυτές επαναλαμβάνονται ή προκύπτουν ως αποτέλεσμα μιας οργανωμένης μαθησιακής διαδικασίας στη βάση των δεδομένων ερμηνευτικών και συμβολικών ατομικών προτύπων. Ωστόσο είναι αναγκαίο, στον τρόπο προσέγγισης του περιεχομένου του ΜτΘ να εμπλέκεται ο μαθητής διαρκώς σε μια διαδικασία συνειδητής επαναδιαπραγμάτευσης. Αυτό που απαιτείται είναι η αλληλοκατανόηση και η εξεύρεση κοινών κωδίκων επικοινωνίας, προκειμένου ο μαθητής να αμφισβητήσει πρότερες υποθέσεις, να εξερευνήσει εναλλακτικές απόψεις, να μετασχηματίσει παλιούς τρόπους κατανόησης και να δράσει βάσει νέων απόψεων και προοπτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασόπουλος, Ν. (2013) Εφαρμόζοντας τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στο μάθημα της Ιστορίας: μια μελέτη περίπτωσης εφαρμογής *στο* πεδίο. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης.*

Βασιλόπουλος, Χ. (1993). *Ο μαθητής ως κριτήριο του Μαθήματος των Θρησκευτικών.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και Θρησκεία.* Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων-Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόμης, Β.(2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.

Κολιόπουλος, Δ. (2004). Θέματα διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Η συγκρότηση της σχολικής γνώσης. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Λάμπρου, Κ. (2003). Ο ρόλος του πατέρα στη θρησκευτική αγωγή του παιδιού. Στα πρακτικά του επιστημονικού συνεδρίου «Ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη και Αγωγή του παιδιού», Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο:553-558.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μαμούρα, Μ. & Φρυδάκη, Ε. (2011). Η δημιουργία ως μετασχηματισμός: Προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας. *Παιδαγωγικός λόγος,* 2/2011.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ.(2003). Η θρησκευτική αγωγή στο Νηπιαγωγείο. Στα πρακτικά του επιστημονικού συνεδρίου «*Ηθική και Θρησκευτική Ανάπτυξη και Αγωγή του παιδιού»,* Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, 14 & 15 Νοεμβρίου 2003, Ρέθυμνο, σελ. 305-313.

Πεσερλής, Ε. (2009). «Το Μάθημα των Θρησκευτικών σε ευρωπαϊκή διάσταση: Συγκριτικές διαπιστώσεις και προοπτικές». Στα Πρακτικά Ημερίδας της Θεολογικής Σχολής Αθηνών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (5-11-2008), με θέμα*: «Το Μάθημα των Θρησκευτικών»*. Αθήνα. Σελ. 59-78.

Φύκαρης, Ι. (2010). Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και του ρόλου του εκπαιδευτικού: Όρια και δυνατότητες. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Astolfi J.P. & Develay, M. (1989). *La didactique des Sciences*. PUF, Paris.

Baker, E. (2007). "Constructivism and learning". In Mcgaw, B. & Peterson, P. (Eds.): *International Encyclopedia of Education* (3rd Edition). Oxford, England:Elsevier.

Cranton, P.(2006). Understanding and promoting transformative learning. A Guide for educators of Adults (2ed). Higher and adult education series. San Francisco: Jossey-Bass.

Flemming, T. (2002). Habermas on Civil Society, Lifeworld and System: Unearthing the Social in Transformative Theory, Teachers College Record, Date Published: January 27, 2002. http://www.tcrecord.org ID Number: 10877.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York, Continuum.

Habermas, J. (1971). Knowledge of human interests. Boston: Beacon.

Mezirow J. and Associates (1990). "Fostering Critical Reflection in Adulthood", Jossey-Bass, San Francisco.

Johsua, S. & Dupin, J.-J. (1993*). Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris:PUF.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques.* Berne, Suisse: Peter Lang.

Mc Gonigal, K. «Πανεπιστήμιο Stanford: Κέντρο Διδασκαλίας και Μάθησης (2005) – Διδασκαλία για το Μετασχηματισμό: από τη μαθησιακή θεωρία στις διδακτικές στρατηγικές», Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ. 12, Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος 2007, σ. 12.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In P. Cranton (ed.): Transformative Learning in action: Insights from practice. New Directions for adult and continuing education 74, 5-12. San Francisco, Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). "Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory". In: Mezirow, Jack et. al. (Hg.) (2000): Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.

Mezirow, J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Taylor, E. (1998). *The theory and practice of Transformative learning: A critical Review* (Report No. ED 423-422). Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education. ERIC Document Reproduction Service No. 374.

Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999-2005).*International.*

Triscari, J. & Swartz, A. (2007). Transformation Through Collaboration. In P. Cranton E. Taylor (Eds.), *7th International transformative learning conference Transformative Learning: Issues of Difference and Diversity* (pp. 316-320). Albuquerque, New Mexico.

Η αξιοποίηση των συνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών ως μετασχηματιστικών μαθησιακών εργαλείων στο πλαίσιο των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Δρ. Μανούσου, Ε., *Εκπαιδευτικός, ΣΕΠ ΕΑΠ*

Κουτσούμπα, Μ., *Αναπλ. Καθηγήτρια ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ, ΣΕΠ ΕΑΠ*

Δρ. Χαρτοφύλακα, Α., *Υπεύθυνη εκπαιδευτικού σχεδιασμού Digimagix*

Γκιόσος, Ι, *ΣΕΠ ΕΑΠ*

Περίληψη

Σε πολλά προγράμματα Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ), υιοθετούνται οι πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις που συχνά καλούνται και Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ). Ο ρόλος τους αφορά μεταξύ άλλων στην παροχή πληροφοριών και επεξηγήσεων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην υποστήριξη των διδασκομένων, στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία, στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, στην επεξεργασία απόψεων αλλά και στην αξιολόγηση και τον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δράσεων. Όπως διαφαίνεται, μεγάλο μέρος αυτών των συναντήσεων αφορά στην επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκομένων μεταξύ τους. Η ανάπτυξη του επικοινωνιακού αυτού πλαισίου προϋποθέτει την υιοθέτηση ενεργητικών, συνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών, οι οποίες συμβάλλουν στο μετασχηματισμό των στάσεων, των αντιλήψεων των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων μέσα από την αναπλαισίωση των εμπειριών τους. Με βάση τα παραπάνω, σκοπός αυτής της εργασίας είναι η ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών τεχνικών, τα οποία αναδεικνύουν την ενεργητική τους διάσταση. Αναλυτικότερα, η εργασία στοχεύει στο να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά εκείνα των εκπαιδευτικών τεχνικών που διαμορφώνουν ένα επικοινωνιακό βιωματικό αναστοχαστικό πλαίσιο έτσι ώστε αυτές να λειτουργούν ως μετασχηματιστικά μαθησιακά εργαλεία στο πλαίσιο των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση των εκπαιδευτικών τεχνικών και προσδιορίζονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που απαιτείται να έχουν ώστε να καλλιεργούν τη συνεργατικότητα και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και να οδηγούν στη μετασχηματιστική παιδαγωγική με βάση τη θεωρία του Mezirow. Διαπιστώνεται ότι αυτό που καθορίζει τις συνεργατικές εκπαιδευτικές τεχνικές ώστε να λειτουργήσουν ως μετασχηματιστικά μαθησιακά εργαλεία δεν είναι οι τεχνικές αυτές

καθαυτές αλλά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που τις συνοδεύουν. Η βιωματική προσέγγιση και ο αναστοχασμός θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία προς αυτή την κατεύθυνση.

***Λέξεις κλειδιά**: ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, εκπαιδευτικές τεχνικές, συνεργατική μάθηση, μετασχηματιστικά μαθησιακά εργαλεία*

Εισαγωγή

Σε πολλά προγράμματα Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ) υιοθετούνται οι πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις που συχνά καλούνται και Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ) (Fung & Carr, 2000). Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), του οποίου βασική λειτουργική μονάδα συνιστά η Θεματική Ενότητα (ΘΕ), η οποία έχει διάρκεια 10 μήνες, καλύπτει πλήρως ένα γνωστικό αντικείμενο, είτε σε προπτυχιακό είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο και αντιστοιχεί σε 3 εξαμηνιαία μαθήματα του συμβατικού πανεπιστημίου (Λυκουργιώτης 1998, 1999). Στο πλαίσιο μιας ΘΕ πραγματοποιούνται τουλάχιστον 5 Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ), εκπονούνται 4 τουλάχιστον γραπτές εργασίες και για την ολοκλήρωσή της διεξάγονται τελικές γραπτές εξετάσεις.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις ΟΣΣ στο ΕΑΠ, πρόκειται για 5 τετράωρες συναντήσεις, με προαιρετική ωστόσο συμμετοχή για τους φοιτητές (ΕΑΠ, 2000). Παρά τον προαιρετικό τους όμως χαρακτήρα, είναι ιδιαίτερα σημαντικές και ουσιαστικές για τη μαθησιακή διαδικασία. Και αυτό διότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, της αλληλεπίδρασης, της υποστήριξης των φοιτητών κ.ά. (Κόκκος, 1998; Κόκκος, 2008; Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2011; Τζουτζά, 2010), αλλά και της ενίσχυσης της αλληλεπίδρασης, η οποία αποτελεί έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες του μαθησιακού αποτελέσματος (Garrison & Anderson, 2011). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, αν και η επικοινωνία στο πλαίσιο της ΘΕ του ΕΑΠ πραγματοποιείται με όλες τις δυνατές μορφές -γραπτώς (e-mail, forum, αξιολόγηση γραπτών εργασιών), τηλεφωνικώς και δια ζώσης (ΟΣΣ), οι ΟΣΣ συμβάλλουν ιδιαιτέρως ως προς αυτό για ποικίλους λόγους.

Ειδικότερα, οι ΟΣΣ αφορούν, μεταξύ άλλων, στην παροχή πληροφοριών και επεξηγήσεων για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στην υποστήριξη των διδασκομένων, στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία, στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, στην επεξεργασία απόψεων, αλλά και στην αξιολόγηση και τον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δράσεων όπως διαφαίνεται στο Σχήμα 1. Με άλλα λόγια, οι ΟΣΣ δίνουν τη δυνατότητα για μια σειρά από διεργασίες που είναι εφικτό να υλοποιηθούν σε μια δια ζώσης συνάντηση. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι ΟΣΣ δεν συνιστούν συμβατική διδασκαλία και ότι απαιτούν ιδιαίτερα προσεκτικό σχεδιασμό έτσι ώστε να επιτευχθούν οι πολύπλευροι στόχοι τους (Κόκκος, 1998).

Σχήμα 1: Ο ρόλος των ΟΣΣ

Η καλλιέργεια των παραμέτρων αυτών πραγματοποιείται στις ΟΣΣ μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων βιωματικών τεχνικών που συνδέονται με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν τόσο στην ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, όσο και στη συγκρότηση και ενίσχυση του ομαδικού και συνεργατικού κλίματος (Mishra, 2005). Άλλωστε, η ανάπτυξη οποιουδήποτε επικοινωνιακού πλαισίου προϋποθέτει την υιοθέτηση ενεργητικών, συνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών (Κόκκος, 1998), οι οποίες συμβάλλουν στον μετασχηματισμό των στάσεων, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων μέσα από την αναπλαισίωση των εμπειριών τους. Για τον λόγο αυτό, βασικός μοχλός στη διαδικασία και των ΟΣΣ, είναι η αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν τησυνεργασία, τον διάλογο, την κριτική

σκέψη, τον αναστοχασμό, σημαντικά δηλαδή δομικά στοιχεία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης σύμφωνα με τον Mezirow και συνεργάτες (2006).

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός αυτής της εργασίας είναι η ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών τεχνικών, τα οποία αναδεικνύουν την ενεργητική τους διάσταση. Αναλυτικότερα, η εργασία στοχεύει στο να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά εκείνα των εκπαιδευτικών τεχνικών που διαμορφώνουν ένα επικοινωνιακό βιωματικό αναστοχαστικό πλαίσιο έτσι ώστε αυτές να λειτουργούν ως μετασχηματιστικά μαθησιακά εργαλεία στο πλαίσιο των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Για τον σκοπό αυτό, πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση των εκπαιδευτικών τεχνικών και προσδιορίζονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που απαιτείται να έχουν ώστε να καλλιεργούν τη συνεργατικότητα και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και να οδηγούν στον μετασχηματισμό των μαθησιακών εμπειριών σύμφωνα με τη μετασχηματιστική παιδαγωγική της θεωρίας του Mezirow.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές ως μετασχηματιστικά μαθησιακά εργαλεία στις ΟΣΣ

Στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις αξιοποιείται μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών. Στη βιβλιογραφία απαντάται μια σειρά από εκπαιδευτικές τεχνικές (Κόκκος, 1998; Σπανακά, 2011), οι οποίες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τα ακόλουθα:

- Εισήγηση
- Ερωταπαντήσεις
- Άσκηση πράξης
- Επίδειξη
- Παίξιμο ρόλων
- Συζήτηση
- Καταιγισμός ιδεών
- Ομαδοσυνεργατική άσκηση
- Προσομοίωση
- Μελέτη περίπτωσης
- Πειραματισμός
- Ανάγνωση

- Αμοιβαίες συμβουλές
- Project
- κ.ά.

Η παρούσα εργασία ωστόσο δεν στοχεύει στην αναλυτική παρουσίαση των διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών. Τουναντίον, δίνει έμφαση στη δημιουργία ενός διαλόγου που αφορά τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά, την ενεργητική τους διάσταση και, κατ' επέκταση, την αξιοποίησή τους, αλλά κυρίως σε ένα μετασχηματιστικό πλαίσιο αντίληψης γι' αυτές. Αναλυτικότερα, πολλές φορές, είθισται να γίνεται διάκριση των διαφόρων εκπαιδευτικών τεχνικών σε λιγότερο ή περισσότερο ενεργητικές. Για παράδειγμα, η εισήγηση θεωρείται μια μη ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική, ενώ το παίξιμο ρόλων προσδιορίζεται ως ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική (Κόκκος, 1998; Σπανακά, 2011). Πολλές φορές μάλιστα, η αναφορά και μόνο μιας τεχνικής π.χ. ομάδες εργασίας, εκ προοιμίου και άκριτα μοιάζει να σηματοδοτεί και την ενεργητικότητά της. Ο προβληματισμός ωστόσο που τίθεται στο σημείο αυτό, έχει να κάνει με το πώς προσδιορίζεται μια τεχνική ως περισσότερο ή λιγότερο ενεργητική. Με άλλα λόγια, τι είναι άραγε αυτό που προσδιορίζει τον βαθμό ενεργητικότητας μιας εκπαιδευτικής τεχνικής: η ταυτότητά της, το περιεχόμενό της, ο τρόπος υλοποίησής της, όλα τα παραπάνω;

Για την επεξεργασία του συγκεκριμένου προβληματισμού είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε τα χαρακτηριστικά εκείνα των εκπαιδευτικών τεχνικών που τους προσδίδουν ενεργητική διάσταση μια και είναι αυτή που υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει η αξιοποίηση της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow και συν. (2006) που διατυπώθηκε τα τέλη της δεκαετίας του 1970, αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες κατακτούν τη μάθηση και απασχόλησε από τότε μέχρι σήμερα πολλούς ερευνητές (Καραλής & Λιοδάκη, 2013). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Mezirow (1991, οπ. αναφ. στο Τσιμπουκλή, 2008), «κύριος στόχος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης δεν είναι απλώς η προώθηση της εργαλειακής γνώσης (instrumental learning) αλλά η ανάπτυξη της επικοινωνιακής μάθησης (communicative learning), δηλαδή η ενίσχυση της δυνατότητας του ατόμου να κατανοεί και να μοιράζεται ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα με τους άλλους μέσα από τον ορθολογικό διάλογο (rational discourse)» (σελ. 4).

Όμως, η ίδια η έννοια του διαλόγου απαιτεί την ύπαρξη ορισμένων συνθηκών για την πραγματοποίησή του ώστε το άτομο να μπορεί να συμμετάσχει σε αυτόν ουσιαστικά (Mezirow, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η ουσιαστική συμμετοχή στον διάλογο προϋποθέτει την ακρίβεια των πληροφοριών, τις ίσες ευκαιρίες ως προς τους ρόλους που αναδύονται στο πλαίσιό του, την αποφυγή της διαστρέβλωσης ή εξαπάτησης και, κυρίως, τη δυνατότητα για κριτικό στοχασμό, την ανάδειξη νέων οπτικών, την εκτίμηση των ενδείξεων, την πρόθεση για την επίτευξη κατανόησης και συμφωνίας, την υιοθέτηση της «καλύτερης» κρίσης, την αξιολόγηση των επιχειρημάτων, την αποδοχή εναλλακτικών απόψεων, την κατανόηση τόσο του τρόπου σκέψης των άλλων αλλά και των συναισθημάτων τους (Mezirow και συν., 2006), τη σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την αναμόρφωση, τον ουσιαστικό διάλογο και την εξέλιξη.

Στο πλαίσιο λοιπόν της αναζήτησης και της επεξεργασίας των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών τεχνικών, βασικός άξονας είναι η μαθησιακή διαδικασία και η αποτελεσματικότητά της με βάση τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow. Η αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας βασίζεται σε χαρακτηριστικά που αφορούν την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, τη βιωματική προσέγγιση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, ο αναστοχασμός κ.ά., χαρακτηριστικά που, σύμφωνα με τους Carr και Kemmis (2002), σχετίζονται με την κριτική εκπαιδευτική επιστήμη, η οποία «θεωρεί την εκπαιδευτική αναμόρφωση συμμετοχική και συνεργατική» (σελ. 208).

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, ο χαρακτηρισμός μιας τεχνικής ως περισσότερο ή λιγότερο ενεργητικής σχετίζεται με το εάν και εφόσον εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν. Ως εκ τούτου, η εισήγηση (Σχήμα 2) για παράδειγμα, ενώ θεωρείται μια εκπαιδευτική τεχνική παθητική ή με μικρό βαθμό ενεργητικότητας, μπορεί να αξιοποιηθεί ως ενεργητική με τον κατάλληλο χειρισμό, ώστε να έχει τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

Σχήμα 2: Το παράδειγμα της εισήγησης

Με άλλα λόγια, έχοντας ως πλαίσιο αναφοράς την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας, της βιωματικής προσέγγισης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, ο αναστοχασμός, κτλ, κάθε εκπαιδευτική τεχνική μπορεί να αναδειχθεί σε τεχνική με μεγάλο βαθμό ενεργητικότητας. Για να συμβεί αυτό, πρέπει να υλοποιηθεί στοχευμένα εμπεριέχοντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά, μετασχηματίζοντας και εξελίσσοντας τη μέχρι τώρα αντίληψη για την ταυτότητα ή το περιεχόμενό της.

Πρέπει να επισημανθεί ότι σε κάθε περίπτωση λαμβάνονται παράλληλα υπόψη όλες οι πτυχές ενός κατάλληλου παιδαγωγικού σχεδιασμού (ομάδα στόχος, αναλυτική στοχοθεσία, χειρισμός του χρόνου κτλ). Ακόμη πιο αναλυτικά, σε ένα γενικότερο πλαίσιο, η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζεται με:

- Το προφίλ των διδασκομένων
- Τον προσανατολισμό του προγράμματος
- Τον σκοπό της ΟΣΣ
- Το είδος των εκπαιδευτικών στόχων
- Τον διαθέσιμο χρόνο
- Το «προφίλ»/χαρακτηριστικά του διδάσκοντα
- κ.ά.

Ακόμη και όταν τα παραπάνω στοιχεία ληφθούν ουσιαστικά υπόψη, η αξιοποίηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών σε ένα **πλαίσιο ανοικτότητας, δημιουργικότητας**

και κριτικού αναστοχασμού είναι απαραίτητο και αποτελεί την ειδοποιό διαφορά για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων των ΟΣΣ.

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη του επικοινωνιακού πλαισίου στις ΟΣΣ προϋποθέτει την υιοθέτηση ενεργητικών, συνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Παρά τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις και κατατάξεις των εκπαιδευτικών τεχνικών σε ενεργητικές ή λιγότερο ενεργητικές, όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές μπορεί να είναι ενεργητικές και συμμετοχικές εάν προσδιορίζονται από ποιοτικά χαρακτηριστικά που προωθούν την αλληλεπίδραση, τον διάλογο, τη βιωματικότητα, την επικοινωνία, την κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό κ.ά. Η αξιοποίηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών μπορεί να συμβάλει στον μετασχηματισμό των στάσεων, των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων μέσα από την αναπλαισίωση των εμπειριών τους. Ως εκ τούτου, στην αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεχνικών σημασία δεν έχουν οι ίδιες οι εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά η εφαρμογή τους με βάση τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους. Με άλλα λόγια, σημασία έχει η ποιότητα και όχι η ποσότητα των τεχνικών. Μια τέτοια πολύπλευρη διαδικασία συμμετοχής στον διάλογο, απαιτεί ανοικτότητα ως προς μια διαφορετική προσέγγιση όλων των συμμετεχόντων και ιδιαίτερα των διδασκομένων, καθώς συχνά έρχεται σε σύγκρουση με τις προσδοκίες και τις προϋπάρχουσες διδακτικές εμπειρίες με αποτέλεσμα να μην γίνεται άμεσα αποδεκτή και κατανοητή. Για παράδειγμα, μπορεί να έχει μια γίνει η προετοιμασία μιας ΟΣΣ σύμφωνα με όλες τις προϋποθέσεις που αφορούν την επικοινωνία, την υποστήριξη κτλ. με την αξιοποίηση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών, την καλλιέργεια διαλόγου κ.ά., αλλά οι προσδοκίες των συμμετεχόντων να παραμένουν στην αναζήτηση «εργαλειακής» γνώσης και όχι της επικοινωνιακής μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. (μετάφραση: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.

Fung, Y., & Carr, R. (2000). Face-to-face tutorials in a distance learning system: Meeting student needs. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *Volume 15*, Issue 1, pp. 35-46.

Καραλής, Θ., & Λιοδάκη, Ν. (2013). Μετασχηματίζουσα μάθηση και εκπαιδευτικές Εμπειρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 1,* Τεύχος 3, σελ. 21-35. Ανακτήθηκε στις 30/4/2015 από: http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3.pdf.

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο Α. Κόκκος και Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων* (τόμος Β', σελ. 53-102). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2008). *Εκπαιδεύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: Μελέτη Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. ISBN 978-960-89531-2-3

Mezirow, J. και συνεργάτες (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mishra, S. (2005). Roles and competencies of academic counsellors in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, Volume 20,* Issue 2, pp. 147-159. Ανακτήθηκε στις 7/7/13 από: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680510500094165.

Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2011). Μέθοδοι ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού Ανοικτών Πανεπιστημίων. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (τόμος Α΄, σελ. 329-338). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης-ΕΔΑΕ. Ανακτήθηκε στις 14/12/2011 από: http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/56/50.

Σπανακά, Α. (2011). Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση. Στο *Υλικό Επιμόρφωσης για την ΑεξΑΕ* (σελ. 1-42). Ανακτήθηκε στις 15/3/2015 από: http://meae.eap.gr/filesupload/training/yliko_ae/ch_6.pdf.

Τζουτζά, Σ. (2010) Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και Καθηγητών - Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education - The Journal for Open and Distance*

Education and Educational Technology, Volume 6, Number 1 & 2, σελ. 46-65. Ανακτήθηκε στις 2/2/2014 από: http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/92.

Τσιμπουκλή, Α. (2008). Μετασχηματίζουσα Μάθηση: διερεύνηση και μετασχηματισμός των αντιλήψεων ομάδας εκπαιδευόμενων για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο *Πρακτικά Εισηγήσεων, 3ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σελ. 1-17). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Intersection between the environmental features and children's outdoor learning and play experiences. A comparative research.

Gessiou Georgia & Sakellariou Maria, *University of Ioannina, School of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education, Greece*

Abstract*: School premises make a difference to learning, but it is important to understand the relationship between settings and educational- playexperiences. Physical space has been found to entrench practice, yet changes made to the physical environment may not lead to changes in teaching or learning. The current paper focuses on the learning potentials that outdoor environments offer, looks at the educational philosophy which underpins outdoor learning,shed light on the values that emerges from the school curriculum and examine howteachers approach and adjust these theoretical guidelines to the educational practices.*

This research study contributes to the international debate, exploring teachers' education, knowledge and views on outdoor learning, and the educational use of the outdoor school places considering the potentials that they offer (design, facilities etc.). We outline a case study (audio and visual data, interviews and observation documents) from 5 Greek kindergartens and 4 Austrians', that sets a comparative field aiming to a more comprehensive view of the relative importance of the school ground environment as it's been presented by the teachers and the (outdoor) educational philosophy adopted by the school. The overview of responses and outcomes generated by this study enables the identification of central issues for ***effective participatory approaches*** *to the learning environment.*

Keywords: *outdoor learning and play, Natural environment, curriculum, transformation, participatory approach*

Introduction

Children's contact with natural environment and its elements are continuously reducing. The outdoor spaces of school seem to be one of the last children's accesses to nature. From the first educators (Rousseau, Pestalozzi, Froebel etc), until now, the modern, innovative pedagogical studies and sciences are pointing out the educational significance of outdoor spaces, children's natural curiosity and their need for direct experiences with their natural environment. The international interest of pedagogical studies for the outdoor school places is growing, especially in the fields of early childhood studies, since children at this age have a natural curiosity and learn better through their direct experiences with their natural environment.

At a time when outdoor environments are challenging the classroom as the prime educational context for teaching and learning, the legitimacy of outdoor education remains questioned and scrutinized by parents, teachers and the wider community. Sadly, both formal and informal outdoor experiences are still perceived by many as 'filling in time' or as a 'break' (Malone & Tranter, 2003, p. 289) from the 'real' learning that takes place within the confines of the indoor classroom. It is of high importance to raise awareness regarding the impact of outdoor learning experiences in children's overall development. Adults act as role models and influence children's everyday life and their opportunities of direct contact with the outdoors and natural elements. Only if adults, shape a positive and comprehensive view of nature and its educational benefits, could this be inherited to children as well. In case of educators, the notion of outdoor learning can only be adopted in their educational practices through the guidance and the supporting material that each Curriculum provides.

In the last decade, the international research literature suggests an increasing interest in topics such as physical environment, space or place regarding children's learning and development (Fjørtoft 2001; Kyttä 2003; Lindstrand 2005; Nordin-Hultman 2004; Spencer and Blades 2006). Regardless of their backgrounds or theoretical perspectives, these authors seem to agree that cultural and natural environments play an essential role for children's physical and psychosocial development, growth and learning. Yet, there is still a tremendous lack of research concerning the particular intersection between the environmental features and children's outdoor learning and play experiences.Prompted by such concerns, this paper draws upon a comparative research study that explores teachers' education, knowledge and views on outdoor

learning, and the educational use of the outdoor school places considering the potentials that they offer (design, facilities, structure, etc.), and within the current curricular framework in Greece and Austria.

Outdoor learning and play as a necessity?

It is an undeniable fact that through the period of childhood, we are biologically and socio-culturally designed to 'fit' ourselves as children into the environment we encounter through the ability to 'self- organize' as a means of adapting to the complexity of a far-from stable environment (Lester, 2005). Especially in the early stages of cognitive development in which well-designed and properly organized outdoor areas stimulate children's natural curiosity and offer a vast variety of experiences and stimuli than if children were in a compound enclosed space. However, the modern way of life, the lack of green spaces and urbanization have led to the removal of children from nature and limitation of learning in the narrow context of the classroom.

Karsten (2005) argues that the loss of outdoor play spaces for many children is one aspect of the intricate interplay of legislative, social, urban design, technological and pedagogical factors that introduce a complex set of opportunities and losses. These factors have led to a 'new type of childhood' in which children spend less time than ever before outdoors and future generations of children may have increasingly lower expectations of the amount of contact with nature that they will have in their lives. Louv (2005), coins that the declining direct interaction between children and nature is having negative effects on children's wellbeing. Richard Louv calls this disconnection between children and nature "Nature-Deficit Disorder." This disorder has been called the "human costs of alienation from nature" and includes a "diminished use of senses, attention difficulties, and higher rates of physical and emotional illness." (Louv, 2005). Nature- Deficit Disorder is hypothesized to be a contributing cause of childhood depression and Attention Deficit Disorder (ADD). Current research concerns and studies come to restore the balance of the dominant core standards on the learning environments. Classes and indoor spaces seems to host the main learning processes, nonetheless the need of reconnecting children with natural environment and the pedagogical possibilities and prospects that outdoor learning environments

may offer have redirected global pedagogical interest in broadening learning outdoors (Outdoor Learning).

There are three types of nature-related experiences (Kellert, 2002: 118): direct, indirect, and symbolic. Direct experiences are physical contacts with "natural environments and non-human species". This includes playing in abandoned parts, neighborhood parks, wooded areas, etc. Indirect experiences also include physical contact but more limited, planned and pre- organized. The symbolic experience is any experience that has no physical contact, for example through the media. While each of these types of contacts is important for children to develop an environmental consciousness, direct contact is more important for the exploration of natural elements from childhood. The concept of outdoor learning might be broad and complex but it has a main core and starting point, the direct experience to outdoors that is more motivating and has more impact and credibility, outdoors the actions have real results and consequences. Blatchford (1998) points out that outdoor play at school is one of the few cases where children can interact in a relatively safe environment with little adult control and where play and social relationships are largely under their control. (Blatchford, 1998). However, it seems that more and more outdoor school play, which is usually associated with break time and exhilaration of children from classroom time, is considered by adults as a negative experience, reducing the time of children being out (Rivkin, 1995, Blatchford, 1998). Gill (2008) through a literature review based on long term child development studies points out that restrictions placed on the free unsupervised outdoor play may also have a damaging effect on children's mental health. Consequently, he suggests that children denied sufficient autonomy will struggle to gain key life skills, undermining their resilience and sense of self-efficacy (Gill, 2008: 138)

Many of the above restrictive social attitudes and public policies on learning and play outdoors that have to be questioned (Gill, 2008) are difficult to change in the near future. Therefore, we must find ways, opportunities and places to support the children's ability to learn and play outside the classroom. Consequently, this is an important time for early childhood practitioners and researchers to re-evaluate approaches to outdoor learning and play.

Outdoor learning and play in school reality.

Data from the Outdoor Learning Project (2007) showed that there are significant benefits when children have opportunities for contact with outdoor environments as they offer space, time and location for a child's culture (Fjortoft, 2004, Waller, 2006). Also, children and adults were more familiar with outdoor environments, were more confident and were more opportunities for ongoing discussions (Waller T. & Davis G., 2014: 163). A flexible designed environment can only work effectively if its users, both children and teachers, have a flexible approach (DfES, 2002, p. 19). In other words, the users need to feel able to form the environment that will support their learning needs.When children feel free and encouraged to interact with their environment it seems that is more possible for them to create their own micro-environments and places (Γερμανός, 2013, 2014).

In a six-month study in 2014, 46 children, aged between two and five, were filmed when they were out to play in two preschool centers in East Vancouver, which were remodeled "greening" their yards. Changes have been made to make children feel safe to take risks in a safe environment. The videos showed that children "*were more engaged in the game and engaged in positive ways among themselves*", as the researchers have stated (Brussoni et al., 2015). "*After the remodeling of the places, the children were much more energetic and creative, exploring their environment by touching things, inventing games and interacting with their classmates much more*, ". Researchers pointed out that *"We try to support children to find out what they are able to do, the hope is to create a generation of children who feel comfortable to try new things, to be creative and to feel comfortable at failing"*.

Additionally to the structural transformation of the outdoor learning and play environment, internationalresearches stress the need of a curriculum reform in order to support children's need for contact with nature in their school grounds on a daily basis and throughout the seasons. Curriculum revision and change in all subject areas, including outdoor learning, is an inherent part of all education systems (Hargreaves, 1994). Changes to curriculum are made with a view to keeping a subject area alive, contemporary and relevant. During the process of review, revision and rewriting, efforts are made to incorporate evolving understanding of content areas, emerging approaches to assessment procedures and new approaches to teaching and learning. Significant curriculum changes in the outdoor education arena have recently occurred

worldwide in many national curriculums. If outdoor learning is claiming to be of cross-disciplinary value then pursuing single subject status might not be a desirable approach, because it could constrain teachers from estimating outdoor learning as an everyday educational tool but as an extra weight to their work duties.

On this approach, current successfully applied national Curriculums consider outdoor learning as key ingredient of the schools' everyday life. Along that way we have gathered some National Curriculums that have attracted the global educational interest. Scotland, (Curriculum for excellence through Outdoor learning, Scotland, 2006) Wales (Framework for children's learning for 3 to 7- year- olds, Wales 2008), United Kindom, Tasmania (A stage of learning: A strategy for Post- Year 10 education and Training, Tasmania 2014), Australia (Australian Curriculum Assessment and reporting Authority, Australia), have been through a lot of changes in their curriculum in order to be able to accommodate the everyday potentials of outdoor learning and outdoor experience in schooling. Scandinavian countries have long been recognized as important and even central to the physical, emotional and intellectual development of children. The Nordic countries are the reference point of outdoor learning. Nordic schools offer great pedagogical outdoor places, conditions and facilities that enhance learning opportunities outdoors. Nordic researchers suggest an increasing interest in topics such as physical environment regarding children's learning and development. (Fjortoft 2001, Kytta 2003, Spencer and Blakes 2006). In the US, more than 40 organizations are committed to enhancing the environmental quality of school grounds. Many of these have a focus on wildlife conservation (e.g. the National Wildlife Federation) and see school grounds as places to encourage environmentally responsible attitudes (Rivkin, 2000).

The case of Greece

Studying surveys regarding the case of Greece, it was revealed that most often outdoor places are used for break time and are not infused in the everyday educational process. Surveys (Μπότσογλου, 2010) found that in a sample of 51 kindergarten places less than half had had a designed outdoor play area. In the same survey kindergarten teachers believed in their entirety that outdoor areas are places for spontaneous play and a small percentage (2%) connected the outdoor space to learning processes. Teachers of the sample had never been trained to use the outdoor

places as learning environments, and they used them only for free play and break time. In a more recent survey (Kefala- Kouraki, 2009) it has been shown that only 10% of the schoolyards in the sample schools had trees but they were mostly paved, a material unsuitable for children. Moreover in a research conducted in Greece (Rentzou & Sakellariou, 2014), it has been revealed that 60% of the early childhood centers surveyed did not provide direct opportunities for children to experience nature and none of them offered opportunities to transform outdoor experiences into learning. Outdoor school places are seen as an escape from the educational reality and the learning process is attached to the indoors.

The research findings show that the school buildings remain stereotypically designed according to the building standards of the previous years, as Germanos found (2015) the basic principles of the organization remain unchanged since 1894, with only limited changes appearing specifically in the outdoors. Schoolyards are still covered with asphalt or cement and the natural elements are limited. There is no continuity between indoor and outdoor spaces. However, research has found that the inelastic features and constraints of outdoor learning and play do not prevent children from developing their own microenvironments. The problem is that all this potential and everyday work of children's imagination, expression and creativity is not part of the educational framework, but is obviously cut off from the existing educational framework (Γερμανός, 1993: 160-166).

The case of Austria

Studying the last years educational protocols and interviewing the Innsbruck's kindergarten Expert adviser we have found that no literature or research review was revealed referring to the use of outdoor spaces as educational tool. It was only at the beginning of the school year 2013 (the year that our research was conducted) that the first Quality Manual of the municipal kindergartens was formally presented.

The current research - Methodology

The current research, emphasizes on the outdoor learning in the context of school grounds, school yards. 'Recent policy changes have broadened the term of outdoor education towards outdoor learning and its synonyms. This change has acted as a

reminder that outdoor learning can be in the school grounds as well.' (Higgins, 2010, 2014). The use of school grounds to stimulate interest in learning outdoors and in appreciating the environment is something that might usefully be considered. Work in school grounds and the local environment also provides opportunities for staff development both in terms of sharing knowledge among staff as well as building confidence in their abilities to assess and manage risk Again, it may well be that school grounds and the local environment may offer opportunities for follow- up work that encourages reflection, enhances learning and maintains interest over sustained periods of time (Rickinson, et. al., 2003) Outdoor learning in school/community settings is seen as important for a number of reasons. Firstly, as mentioned before, it has become clear that many children and young people have lost access to traditional outdoor play environments, including streets, play areas, and wild spaces (Malone and Tranter, 2003a). This means that school grounds and gardens are some of the few outdoor spaces that are still accessible to children and young people. (Rickinson, et. al., 2003, 33)

Below it will be outlined the current research that explores teachers' education, knowledge and views on outdoor learning, and the educational use of the outdoor school places considering the potentials that they offer (design, facilities etc.), in a comparative context.

Sample

This research is a qualitative comparative research between Greece and Austria. The survey was conducted in Naousa (Greece) and Innsbruck (Austria), from October 2012 until June 2013. Even from the first design of the research it was decided that the sample would be consisted of kindergarteners from both countries, Greece and Austria, but the time available, allowed us to approach the sample of nine teachers (five in Greece and four in Austria). Our objective was to study ten kindergarten teachers in Greece and Austria, which ultimately was not achieved as Austrian educators seemed very difficult to be approached. The choice of participants in this study was purposive (Berg, 2007). The aim was to examine the outdoor learning and play in two different settings (different curriculum context, different environmental features). The kindergarten's teachers were 19 – 57 years old, 7/9 had received 4years formal teacher' s training, 1/9 had never been trained to become an educator and 1/9

had received two years training.

Respectively to the interviews we studied the environmental features of the kindergartens' outdoor places where each kindergarten teacher was working in. Furthermore, our main ambition was to study kindergarten places that provided outdoor places- schoolyards regardless the equipment that each one offered, and the knowledge, opinions and experiences of kindergarten teachers on the pedagogical exploitation of these spaces.

Research questions

The main purpose of this contribution is to take the first step towards identifying:

1. Which is the intersection between the environmental features kindergarten's outdoor environment and children's outdoor learning and play experiences?
2. Which are the main educational views according to outdoor learning in both countries?
3. Whether the outdoor spaces reflect the identity, the preferences and the needs of their main users (educators, children, parents)

Data Collection Tools

The observation of the schoolyards was performed with photographs and written observations of the outdoor school places in order to fully transfer both aesthetic and functional image of the place. The observation included the following elements:

- Built-in elements (coating material, benches, fences, walls)
- Permanent playground or other equipment
- Natural elements (trees, flowers, textured soil, sand, dirt, etc.)
- Transition areas between indoors and outdoors
- A possible structure of the schoolyard in areas

To identify the knowledge and perceptions of the educational use of schoolyards we used as a source of information the views of educators, conducting semi- structured interviews (Audio, 20- 50 minutes). The interview guide included semi-directed and semi-structured questions. A general interview guide was used in order to keep 'the interactions focused while allowing individual perspectives and experiences to emerge'. The replies of all teachers were analyzed according the 3 dimensions of

valued outdoor experiences (1) the interpersonal or social dimension, (2) the activity dimension (2) The spatial dimension or outdoor context of events (explored through interviews and observation data as well). Then the interviews were subjected to thematic content analysis. The semi-structured interviews were transcribed fully. Following transcription, a thematic coding of the interview data was conducted. The setting of the outdoor school grounds is not always indicative of the educational practices. For this reason, it was considered necessary to explore the interviews of kindergarten teachers in connection with the outdoors that they had at their disposal and according to the data collected by our observation of the schoolyards

Ethical considerations

In the part of the study presented here, no observations or other collections of data concerning children are presented. The information for this publication is obtained through anonymous interviews. Information sheets were provided and consent for participation in this study was secured from the teachers who were interviewed.

Findings

Outdoor environmental features.

In an overview, the schoolyards of our sample seem to present functional similarities. The first finding is that most kindergartens in our sample are located on the ground floor of an autonomous building featuring all schoolyards, which mostly were covered with grass, apart from a nursery (No.3) which uses the paved courtyard of the primary school. The **material coating** of all areas studied was mostly grass or soil. Paving slabs appear to be used around the buildings in all sample- kindergartens in Greece, while in the sample of kindergartens in Austria, the material of asphalt seems to be used in outdoor spaces to create areas suitable for wheeled toys. Of all the kindergartens in our sample only one (No 5) had a water fountain, and in this occasion the water fountain was a forbidden area for children, opposed to the theoretical framework in which the engagement with the water element suggested as basic. In two public kindergartens in Innsbruck there were model systems supply. Regarding

the **natural elements** in the schoolyards, only one of the kindergartens in Naoussa offered diversity in landscape and it is also the only one with a vegetable garden, which was used for educational activities. The sample of the kindergartens in Innsbruck offered more diverse natural elements and vegetation, apart from the various tree species (diversity in height, foliage, colors, flowers), we observed several species of shrubs, flowers, height differences and wild areas that create opportunities for observation and experimentation. Moreover, one of the kindergartens in Innsbruck had a dog, two cats and goldfish into the pond. Based on the literature review, contact with animals has positive effects to children's developments and their existence is suggested in many educational programs.

It is important at this point to mention that, compared to previous research studies, climbing structures in this sample are more frequently appeared at 57,1 %, while "classic **playground equipment** that was expected to be met more often, such as the mill, were found only in a kindergarten (No. 2). There were no well-defined **transition areas** in the sample. In 4 out of 7 schools the transitions between indoors and outdoors were even dangerous and adult supervision was needed and 3 of the kindergartens' windows didn't even have a view in the schoolyard. The environmental features here make it difficult to smoothly move from the indoors to outdoors a fact that many times leads to the isolation of outdoor from the everyday educational process.The basic **areas of the structure form** of the schoolyards that were identified are the follow:

Play Area: An open space for free play and run, which is usually coated with grass and the area where the playground equipment is.

Rest Area: In most cases, the benches that were located around the play area were the only opportunity for children to rest. Only in kindergarten No4 there was a construction of a gazebo that offered a place for rest, relaxation and protection from the sun or rain.

Green Area: The area around the building with high and dense planting (No1, No5, No6 No7) and various species of trees, shrubs and flowers. In three kindergartens of our sample in Innsbruck, were observed diversity in vegetation, but in Naoussa only one of the four kindergartens, (No. 1)appeared to have a variety in natural elements.

Wild green areas: height differences (presence of hills) in kindergartens No. 5 and No. 6, areas with water (pond) (No. 7) and the existence of one vegetable garden (No1)

The general view of our observations in the schoolyards of the sample is that there weren't well-defined areas or a basic structure in contrast to indoors. The outdoor spaces of the kindergartens differ from indoors that they seem to be organized in zones of activity and areas that correspond to the educational activities and program of the school, hence it is clearly obvious that outdoor places cannot act as an extension of the indoors where the educational activities and projects are taking place. Finally, it seems that there were no areas or elements to give the sense of **identity** and personal interests of the classroom, indicating the discontinuity betweenthe outdoors and indoors.

Interviews

The 88,9% of the teachers acknowledged the fact that children have an innate need to experience nature but it was revealed that (on an average) only 8.3% of their school' s everyday life, do children have the chance to be outside the classroom both in Innsbruck and Naoussa. The mainstream use of the outdoor places corresponds to physical activities as well as to the break time and natural elements are seldom used in educational process.

"If the weather and workload allows they are outside for about an hour before they leave. So the % can range from 0% to almost 20%". No8, Austria

"I do not think that the activities we do in the schoolyard are related to the curriculum. We play some group games and traditional games" No3, Greece

It is important to note that while in teacher's replies,the significance of the environmental features is strongly related to the types of activities organized outdoor, it seems that based on our observations even when the outdoor places showed remarkable differenced (etc. the natural elements), the types of activities were still the same. In general, we can observe that despite the differences on structure, design, built-in and natural elements of the school's outdoor places, the educational practices and approaches seems to share the same direction both in Innsbruck and Naoussa, since none of them are utilizing the outdoor spaces as educational tool.

"Except from one year that I was lucky to work in a kindergarten with a large and beautiful schoolyard in a village, the rest of my working years I used the sschoolyard only for break time or for physical education, as the yards were covered with asphalted" No1, Greece

"Mostly children at the moment are not able to play without equipment they have to start learning to play "without" it again, but when they get help and ideas then they will learn it in a short time. No7, Austria

Teachers do not offer pedagogical stimulus and they just rely on children's natural curiosity and instincts when being outside. All of them when being outside act only as supervisors for children's safety.None of the teachers were ever trained or informed about the outdoor learning and only 44% of them consider that a formal training for outdoor learning would be useful. Anxieties over health and safety seem be the main reason for not using the outdoors regularly

"We have focused more creating rules for inside because it seems that children break the inside rules more often than the rules for outdoors. This happens because children love to play outdoors, so they do not risk their time outdoors by breaking the rules" No1, Greece

"They (children) do not need (motivation), they are asking for it on their own, so when I plan to go out, they are always excited" No2, Greece.

The participation of the school staff and the children in the decision making of the outdoor school design is absent. Teachers mention the absence of funding, the interpersonal relationships and the bureaucracy as the main obstacles for them to intervene and make changes to the outdoors.

"As I have already told, it is really difficult to participate in the design of the schoolyard and the creation of something new in the outdoor spaces. We need the permission of the director even if we want to plant some flowers." No6, Austria

"I couldn't imagine because for us it is so difficult and demands lots of paper work to

add something new in the schoolyard" No9, Austria

"If there would be more room to have freedom of decision making, we could create things of our identity" No7

"It doesn't (is the participation of school community possible?) – lack of funds and lack of space." No8

Discussion

Combining the data obtained from the study of research findings in relation to our research questions we came to the conclusion that both in Austria and in Greece the sample of our research indicates that the outdoor school areas are not used as an extension of the educational process nor appreciated as useful educational tools. Outdoor school grounds are still perceived by many as 'filling in time' or as a 'break' in contrast to the current scientific trends in early childhood education, and to the formal provisions of the Curriculum of the Ministry of Education, according to which, the outdoor spaces of the kindergarten are an extension of the everyday educational activities.

It is of great importance the fact that, despite the considerable structural differences between the schoolyards in Naoussa and Innsbruck, in both cases the outdoor school grounds and their potential are used stereotypically and the sense of identity of the classroom that use each schoolyard is complete missing. Thus, we came to the conclusion that it is not just the schoolyard's structure and facilities the apparent resistance to change, but the unchanged teaching methods, practices and policies that keep the learning process indoors.

The ability for education to be **transformative**, as an existing structure within an unsustainable system, is problematic and it has been argued that it is education itself that needs to be transformed (Hill A. & Brown M., 2014). Practically, the challenge is to devise **curriculum** as itineraries of transformative experiences of participation (Wenger 1998: 272) within and about sites that are socially central for adults and children rather than a list of subject matters. As Brookes recommends it *requires a curriculum conversation that is attentive to the particulars of relationships between communities and geographic regions and can provide a conceptual grasp on the*

reality-constituting and epistemological dimensions of outdoor experience (Brookes, 2002: 405)

Wenger describes learning as changing levels of participation in authentic communities (Wenger 2003 in Tidball & Krasny 2011). Therefore, the quality of learning is dependent on the degree of participation of children in learning. It is at this nexus, highly important to listen and not to ignore the main user of the outdoor school grounds. A deep **participatory process** including teachers, parents, children, community and architects, seems necessary. Under this concept, the participatory approach takes account of the educational quality of schoolyards, and their technical characteristics, ensuring not only the security but also the developmental requirements of children and reflecting the feeling of identity and personal

Alongside, **teacher's training** seems to be required thus to emerge changes in the educational values and attitudes, combining theoretical and practical offer of new knowledge. It is necessary for teachers to acquire the appropriate skills that will bring about changes in the philosophy of teaching and then to experience themselves the active exploitation and the educational potentials of the natural environment and outdoor school grounds.

Outdoor learning should not be seen as a demand on **curriculum**time but more an issue of the teacher choosing the most appropriate location. Some things are better taught indoors and some outdoors, and it is for the teacher to choose locations based on what they are trying to achieve. Currently there is increasing interest, support and commitment to the development of outdoor learning from individual teachers, their schools and local authorities, and at national educational policy level.In an uncertain financial climate, it remains to be seen what priority will be given to supporting outdoor learning in the future, but clearly growing curricular relevance provides a strong justification. Outdoor learning is not a panacea, but it does support classroom learning and importantly offers many direct life experiences that are simply not possible to be provide indoors.

References

Non- English References

1. Ακύλας, Μ. & Γ. Λιαράκου, (1999). *Πρασινίζοντας τις αυλές των σχολείων.*

πιλοτικό πρόγραμμα περιβαλλοντικής- εκπαίδευσης για το δημοτικό. [Greening the schoolyards. A project of environmental education for the elementary school]. WWF Ελλάς. Αθήνα.

2. Γερμανός Δ.,(1993)*Χώρος και διαδικασίες αγωγής* [Place and learning processes]. Αθήνα: Gutenberg

3. Γερμανός, Δ. (2013). Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την αλλαγή στη σχολική τάξη. Σχέση έρευνας, επιμόρφωσης και πειραματικών παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. [Teachersmanagechangeintheclassroom. Relationship between research, training and experimental interventions in the educational environment.]. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 34-67

4. Γερμανός, Δ. (2014). Αναμορφώνοντας το σχολικό χώρο: Από τον χώρο των κανονισμών, στο χώρο για το παιδί. [Reforming the school: From the field of regulation, to the place for the child]. Στο: Τζεκάκη, Μ., Κανατσούλη, Μ. (επιμ). *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ, 448-467

5. Δαφέρμου Χ., Κουκούρη Π., Μπασαγιάννη Ε., (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης,* [Aguidanceforthepreschoolteacher, educationaldesign, creativelearningenvironment]Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων

7. Μπότσογλου Κ., (2010), *Υπαίθριοι χώροι παχνιδιού στο παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. [Outdoor playgrounds for children. Quality, security, educational practices]. Αθήν: Gutenberg.

8. Ρέντζου Κ. & Σακελλαρίου Μ. (2014), *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης*. [Place, as a educational context for preschool learning environments]. Σειρά: Προσχολική και σχολική παιδαγωγική, Αθήνα: Πεδίο

9. Ταμουτσέλη Κ. (2000) *Υπαίθριος σχολικός χώρος: Εργαλείο αγωγής και εκπαίδευσης*[Outdoor school grounds: A learning tool], Θεσσαλονίκη, ΚΠΕ Μακρινίτσας.

10. Τσιάνου Σ & Π. Βαγιωνά (2010). *Οι προαύλιοι χώροι ως προέκταση της αίθουσας διδασκαλίας*. [Outdoor school grounds as the extension of indoor school grounds] http://storage.canalblog.com/94/19/1066396/82604741.pdf

English References

14. Christie, B., Higgins, P.& McLaughlin P. (2014) 'Did you enjoy your holiday?' Can residential outdoor learning benefit mainstream schooling?, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14 (1)

15. Blatchford, P. (1998) 'The State of Play in Schools', *Child Psychology and Psychiatry* Review, 3(2), 58–67.

16. Bluhdorn, I. (2011). *The politics of unsustainability: COP 15, post-ecologism, and the ecological parado*x. Organization & Environment, 24(1), 34–53.

17. Brookes, A. (2002a). Lost in the Australian bush: Outdoor education as curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *34*(4), 405–425.

18. Brussoni M, Gibbons R, Gray C, et al. (2015) What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*. 12, 6423–54.

19. Collishaw S, Maughan B, Goodman R, Pickles A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 1350–1362.

20. Germanos, D. (2015). «The Place as factor of the pedagogical quality of space». In Germanos, D. Liapi, M. (eds), *Places for Learning Experiences. Think, Make, Change*. Digital Proceedings of the Symposium with International Participation, Thessaloniki, 09-10 January 2015. Athens: Greek National Documentation Centre, 46-55, http://epublishing.ekt.gr/el/12239.

21. Gill T. (2008). Space-oriented Children's policy: creating child-friendly communities to improve Children's well-being. *Children & Society*. 22, 136-142

22. Gray T. & Martin P. (2012), The role and place of outdoor education in the Australian National Curriculum. *Australian Journal of Outdoor Education*, 16(1), 39-50

23. Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills (2008). Foundation Phase Framework for Children's Learning for 3 to 7-year-olds in Wales Welsh Assembly Government. Wales

24. Faber Taylor. A.& Kuo F.E. (2006). Is contact with nature important for healthy child development, στο Spencer C. & Blades M. Children and their

environments. Cambridge UK: Cambridge University Press

25. Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*29(2), 111–17.

26. Froebel F. (1986). *The education of Man in Childhood* in: illey I.M. I(ed), Friederich Froebel: A Selextion of his writings, Cambridge: Cambridge University Press

22. Herbert W. Broda, (2007), *Schoolyard-Enhanced Learning: Using the Outdoors as an Instructional Tool, K-8.* Portland, Maine: Stenhouse Publisher

23. Hargreaves, D. (1988). *The challenge for the comprehensive school: culture, curriculum and community.* London: Routledge and Kegan Paul.

24. Hill A.& Brown M. (2014) *Intersections between place, sustainability and transformative outdoor experiences,* Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 14:3, 217-232,

25. Karsten, L. (2005). It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies* 3. 3: 275–90.

26. Malone K. & Tranter P. (2003). *School grounds as sites for learning: making the most of environmental opportunities*. Environmental education research. 9:3, 283-303

27. Kellert, S. (2002) 'Experiencing Nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children', in Kahn, P. and Kellert, S. (eds) Children and Nature.Cambridge: MIT Press

28. Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Doctoral diss., Helsinki University of Technology.

29. Learning and Teaching Scotland (2010) *Curriculum for Excellence through outdoor learning. Scotland*: sponsored by SEED

30. Lester S. & Maudsley M. (2007), *Play naturally: a review of children's natural play*, London: Play England and National Children's Bureau.

31. Lindstrand, P. (2005). *Playground and outdoor play*. A literature review. Stockholm: Stockholm International Toy Research Centre, SITREC

32. Louv, Richard. (2005) *Last Child in the Woods: Saving Our Children from*

Nature-Deficit Disorder. Algonquin Books

33. Mannion G., Fenwick A. & Lynch J. (2013) Place-responsive pedagogy: learning from teachers' experiences of excursions in nature, *Environmental Education Research*, 19(6)

34. Moore R. & Young D. (1978), Children and the Environment, Plenum Publishing Corporation

35. Moser T.& Marianne T. Martinsen (2010), The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development, *European Early Childhood Education Research Journal*.

40. Peter Higgins, (2010), Education and Culture Committee: Outdoor Learning, Learning and Teaching Scotland

41. Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Young Choi, M., Morris, M., Saunders, D. & Benefield, P. (2003) A review of research on outdoor learning: summary of interim findings (Reading, NFER).

42. Rivkin, M (1995) *The Great Outdoors: Restoring children's right to play outside.* Washington: NAEYC

43. Rivkin, M. (2000) 'Outdoor Experiences for Young Children', in ERIC Digest EDO-RC-00-7.

44. Spencer, C., and M. Blades. (2006) Children and their environments. Learning, using and designing spaces. Cambridge: Cambridge University Press.

45. Tidball, K. G., and M. E. Krasny. 2011. Toward an ecology of environmental education and learning. Ecosphere 2(2)

46. Waller, T. 2007. 'The trampoline tree and the swamp monster with 18 heads': Outdoor play in the Foundation Stage and Foundation Phase. *Education 3-13.* 35 (4), 393–407.

47. Waller T. & Davis G. (2014). An introduction to early childhood, 3rd edn. London: SAGE

48. Wenger, E. (1998) Communities of practice: learning, meaning and identity (Cambridge, Cambridge University Press).

Κοινωνικές διαστάσεις του γλωσσικού μαθήματος

Αλεξία Καπραβέλου, *M.Ed., Υποψ. Δρ Παντείου Πανεπιστημίου*

Περίληψη*: Η κοινωνική διάδραση μέσω της χρήσης της γλώσσας δεν αποτελεί ουδέτερη διαδικασία, αλλά εμπεριέχει κοινωνικές σχέσεις, νόρμες, έλεγχο, αξίες, πεποιθήσεις, καθώς και προϋπάρχουσες γνώσεις. Η γλωσσική επικοινωνία εντάσσεται λοιπόν στα κοινωνικά φαινόμενα, όπως είναι οι κοινωνικές διαστρωματώσεις, η εξουσία, οι γλωσσικές πολιτικές, οι κοινωνικοί ρόλοι, αλλά και νοείται ως μέρος του πολιτισμού κάθε κοινότητας και ως σύστημα επικοινωνίας και συμπεριφορών. Στα πλαίσια αυτά, αναδύονται και οι γλωσσικές ποικιλίες, εθνοτικές, γεωγραφικές, κοινωνικές, στυλιστικές, και τα διαφορετικά επίπεδα ύφους. Η πολιτική εξουσία και η κυρίαρχη τάξη διαχωρίζουν τις γλώσσες, διαλέκτους, ιδιώματα και ιδιολέκτους σε υψηλού και χαμηλού κύρους, γλώσσα επίσημη και ανεπίσημη, κυρίαρχη και ξένη/υποδεέστερη, ανδρική και γυναικεία, ενώ παράλληλα χρονολογούν τον λόγο, αξιολογικά διακρίνοντας και ταξινομώντας τον, όμως παρακάμπτοντας την πολυπλοκότητα της γλώσσας «εν ενεργεία» και την αντίσταση του αδύναμου στη συμβολική βία που ασκεί ο δυνατός, ως ρυθμιστής της τάξης του λόγου. Ως συνέπεια αυτού, το σχολείο εξοβελίζει την κοινωνιογλωσσική ποικιλομορφία. Όμως, κάθε ομιλητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα διαφορετικά κάθε φορά, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν άκαμπτα όρια, π.χ. της γλώσσας των χωρικών, εργατών κλπ. Οι γλωσσικές πρακτικές λοιπόν σημαδεύονται από συσχετισμούς δύναμης, καθώς και από γεγονότα επικοινωνίας, όπως συζητήσεις, αστεία, τραγούδια κλπ. Προτείνεται η διδασκαλία κειμένων από διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και με στόχους την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, την ανατροπή καθιερωμένων και συντηρητικών κοινωνικών κανόνων στη γλώσσα, καθώς και την καλλιέργεια της κριτικής στάσης του μαθητή.*

Λέξεις-κλειδιά*: γλώσσα και κοινωνία, εξουσιαστικός λόγος, κριτική-δημιουργική σκέψη.*

Γλώσσα, επικοινωνία και πολιτισμός

Η γλωσσική διαφορετικότητα αποτελεί την πιο ενδιαφέρουσα και βαθιά δημοκρατική προσέγγιση στην επιστημονική βιβλιογραφία. Κατά τον Vygotsky, ο άνθρωπος αναπτύσσει και την «εσωτερική ομιλία», με την έννοια ότι σκέπτεται τα νοήματα των λέξεων (Dale, 1976: 252). Ο Bernstein διακρίνει τον γλωσσικό κώδικα σε επεξεργασμένο και περιορισμένο (Stubbs, 1983: 47). Οι Labov και Wittgenstein αντιτάσσουν στον Bernstein την πολλαπλότητα των γλωσσικών κωδίκων. Ο Wittgenstein προσθέτει ότι, εφόσον ένας κανόνας επικοινωνίας είναι συνήθεια, ασυνείδητα κατασκευάζεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσα στο παιχνίδι της γλώσσας, και αντιπροσωπεύει έναν τύπο ζωής. Οι κοινωνικά προσδιορισμένοι τύποι επικοινωνίας οικοδομούν το επικοινωνιακό περιεχόμενο της σχολικής τάξης και επηρεάζουν τις σχολικές πρακτικές. Όμως το γλωσσικό παιχνίδι, στην πολυπλοκότητά του, δεν εκφράζει μόνον τον καθοριστικό χαρακτήρα της κοινωνικής δομής, αλλά δημιουργεί και πιθανότητες διαφοροποίησης και μετασχηματισμού των κοινωνικά κατασκευασμένων τύπων επικοινωνίας. Ο Habermas θα συμπληρώσει στις προηγούμενες παρατηρήσεις την πολυπλοκότητα του γλωσσικού παιχνιδιού, την οποία μαθαίνουν οι μαθητές από τον «άλλον» με την επικοινωνία (Lamnias, 2002: 455-456, 459). Η οργάνωση της γλώσσας συνδέεται όμως και γενικότερα με τις μορφές σκέψης, τη θεώρηση του κόσμου, τις συμπεριφορές της κοινότητας, δηλαδή με τον πολιτισμό (Τοκατλίδου, 2004: 91-92). Στα πλαίσια αυτά, οι γλωσσικές ποικιλίες είναι εθνοτικές, γεωγραφικές, κοινωνικές, στυλιστικές και διαφορετικών επιπέδων ύφους (Stubbs, 1983: 29. Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 16), ενώ κάθε άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί επίσημη ή ανεπίσημη γλώσσα, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Stubbs, 1983: 41).

Τα εκφραστικά ‘λάθη’ δεν σημαίνουν ότι δεν γίνεται κατανοητό το νόημα των φράσεων (Stubbs,1983: 43). Η αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων και φίλων βοηθά στη γνωστική και γλωσσική διαδικασία, καθώς τα παιδιά ανακαλύπτουν τη γνώση βαθμιαία. Μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες και συζήτηση (Pellegrini & Galda, 1998: 103-105, 128-129). Προτείνεται η διδασκαλία ποικίλων κειμένων, από ποικιλία γλωσσικών προτύπων, αυθεντικών κειμενικών ειδών από διάφορες ιστορικές περιόδους, με στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, την ανατροπή καθιερωμένων κοινωνικών κανόνων στη γλώσσα, την καλλιέργεια της κριτικής στάσης του μαθητή (Φραγκουδάκη, 1987: 137-142). Η γλωσσική εξάσκηση μπορεί

να περιλαμβάνει κριτική άρθρου, αγώνα λόγων, σύνταξη αστείων ιστοριών, δημιουργία ιστοριών φαντασίας, σκετς, μελέτη περίπτωσης, δημιουργικές δραστηριότητες.

Γλώσσα, τάξη, εξουσία και κοινωνική δυναμική

Η προαναφερθείσα επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας δεν αρκεί στη μάθηση, όταν αυτή η αλληλεπίδραση πάρει στο σχολείο τυποποιημένη μορφή, δηλαδή μορφή θεματικού καταλόγου των επικοινωνιακών περιστάσεων (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 300). Η κοινωνική διάδραση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά εμπεριέχει κοινωνικές σχέσεις, πεποιθήσεις, αξίες, νόρμες, ήδη υπάρχουσες γνώσεις (Thomas & Maybin, 1998: 206). Η γλωσσική επικοινωνία νοείται εντασσόμενη στους κοινωνικούς ρόλους, στα κοινωνικά φαινόμενα, όπως είναι οι κοινωνικές διαστρωματώσεις και οι γλωσσικές πολιτικές (Τοκατλίδου, 2004: 89). Οι γλωσσικές πρακτικές επίσης «σημαδεύονται από συσχετισμούς δύναμης» (Boutet, 1980/1984: 73), η γλώσσα ελέγχεται από την εξουσία, που προωθεί τις κυρίαρχες απόψεις της, «εθνικά συμφέρουσες» (Τοκατλίδου, 2004: 114, 115). Έτσι, η πολιτική εξουσία, η δικαιοσύνη, το σχολείο καλλιεργούν τη διάκριση ανάμεσα σε γλώσσες υψηλού και χαμηλού κύρους (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 18). Επιπλέον, φαίνεται πως άνδρες και γυναίκες διαφέρουν, γιατί η γλώσσα τούς τοποθετεί διαφορετικά (Talbot, 1998/2003: 144).

Εδώ μπορεί να προστεθεί ο ανδρικός εξουσιαστικός λόγος (ανεξαρτησία, ανταγωνισμός, χυδαιότητα, αγένεια-επιθετικότητα-εχθρότητα-προσβολή, πειράγματα-σαρκασμός-αστεία, αφηγήσεις ιστοριών, καθώς και θέματα status, γνώσεις-δεξιότητες-πληροφορίες, οδηγίες, επίλυση προβλημάτων) έναντι του γυναικείου (ανίσχυρος ή ανασφαλής, γραμματικά ορθός, ευγενικός, φιλικός, επικοινωνιακός), και ο γλωσσικός σεξισμός (Talbot, 1998/2003: 98-99, 101, 120, 121, 138, 203. Pavlenko & Piller, 2001: 18). Σε διαφυλικούς διαλόγους, οι άνδρες εξουσιάζουν και/ή διακόπτουν τις γυναίκες ή αδιαφορούν (Pavlenko & Piller, 2001: 19).

Ο Labov διακρίνει γλωσσική διαφοροποίηση, ανάλογα με την κοινωνική τάξη και την εθνότητα (Dale, 1976: 270-271), αλλά και κάθε ομιλητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα διαφορετικά κάθε φορά, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν άκαμπτα όρια πχ της γλώσσας των χωρικών, εργατών κλπ. (Boutet,

1980/1984: 35-36). Όμως ακριβώς αυτή η διαφορετική γλώσσα (γλωσσικές λειτουργίες, λεξιλόγιο, σύνταξη) και σκέψη, στο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή σε σχέση με τη σχολική γλώσσα, μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία, π.χ. επειδή η γλώσσα των παιδιών της κατώτερης τάξης αποτελείται από απλούστερες προτάσεις (Dale, 1976: 315-316). Οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει τη μητρική γλώσσα τους που χρησιμοποιείται στο οικογενειακό τους περιβάλλον και που απορρίπτεται από το σχολείο (Φραγκουδάκη, 1987: 112-115, 125-130). Δεν υπάρχει γλωσσική ομοιογένεια στη σχολική τάξη, αλλά η γλώσσα του σχολείου δεν είναι οικεία σε όσους δεν τη χρησιμοποιούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, γι' αυτό αυτοί συναντούν δυσκολίες στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1987: 116-124).

Στην πραγματικότητα, η γλωσσική διαφορά πιθανόν να είναι μειονέκτημα στην εκπαιδευτική πρόοδο κάποιου, εφόσον απουσιάζει η ανεκτικότητα, κυριαρχεί η προκατάληψη (Stubbs,1983: 44-45) και το σχολείο εξοβελίζει την κοινωνιογλωσσική πολυμορφία (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 299). Για παράδειγμα, το ιδεολόγημα της γλωσσικής πενίας έχει χρησιμοποιηθεί για τον κεντρικό έλεγχο της εκπαίδευσης των νέων (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 25-26) και υπάρχει προκατάληψη απέναντι στους μαθητές που δεν γράφουν «ορθά και καλαίσθητα» ότι δεν είναι πνευματικά καλλιεργημένοι και ικανοί για μάθηση (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 27). Οι μαθητές μάλιστα υποβάλλονται σε ασκήσεις ορθοφωνίας, για να αποφύγουν τα ιδιώματα ή τη γλώσσα της εργατικής τάξης, μια και αυτές περιφρονούνται, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις απαγορεύονται (Stubbs, 1983: 28-29).

Στο διάλογο, οι σιωπές, επαναλήψεις, ασυναρτησίες, ασυμφωνίες και παρανοήσεις του αδύναμου αποτελούν την αντίστασή του στη συμβολική βία που ασκεί ο δυνατός, ως ρυθμιστής της τάξης του λόγου (Boutet, 1980/1984: 56), καθώς κάθε λόγος της εξουσίας μπορεί να ανατραπεί, με γλωσσικές τροποποιήσεις (Boutet, 1980/1984: 61-62). Στο σχολείο, προτείνεται η διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας (Φραγκουδάκη, 1987: 131-137) και γενικά η μελέτη της γλώσσας στην πραγματική της εκφορά μέσα στο κοινωνικό της περιβάλλον, καθώς η γλώσσα δεν είναι ομοιόμορφη και ομοιογενής αλλά διαφοροποιημένη στον χρόνο, γεωγραφικό χώρο, κοινωνικό χώρο, από περίσταση σε περίσταση, διαπροσωπικά (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 16).

Τρέχουσες μελέτες για την εισαγωγή της κριτικής-δημιουργικής σκέψης στα φιλολογικά σχολικά μαθήματα

Η κοινωνική διάσταση της γλώσσας στο σχολείο πραγματώνεται μέσα από τη χρήση της, σε ένα περιβάλλον συνεργατικότητας, γνωστικής αμφιβολίας και επιλογής της γνώσης, ελευθερίας έκφρασης, καθώς και αξιοποίησης του πολιτισμικού πλούτου της κοινότητας. Η Caroselli (2009) προτείνει δραστηριότητες κριτικής σκέψης, εγρήγορσης, λήψης αποφάσεων, αμφισβήτησης και διερεύνησης. Αυτές προσφέρονται σε μικρές ομάδες στην τάξη και οι παρουσιαστές των δραστηριοτήτων εκπροσωπούν την ομάδα τους. Οι Snyder & Snyder (2008) θεωρούν πως τις διανοητικές προκλήσεις δεν ενισχύει η μνημονική ανάκληση αλλά εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως τεστ ταξινόμησης, κουίζ, παραγωγή γραπτού λόγου, μελέτες περίπτωσης, σενάρια, πρακτική εφαρμογή της γνώσης. Η διατύπωση των ερωτήσεων επικεντρώνεται στο τι, στο πώς και στο γιατί. Στο τέλος ο μαθητής καλείται να διορθώσει το κείμενό του και να προσθέσει ό,τι παρέλειψε. Οι Peng & Nisbett (1999) προτείνουν κριτική εξέταση διαμετρικά αντίθετων επιστημονικών πορισμάτων. Θεωρούν δε πως οι αντινομίες εδράζονται στη λαϊκή σοφία για τη φύση του κόσμου και της γνώσης, όπως είναι οι παροιμίες και οι μύθοι. Η κριτική εξέταση περιλαμβάνει τη διαλεκτική διαδικασία της θέσης-αντίθεσης-σύνθεσης των αντιθέτων, τον έλεγχο και την ενεργητική αλλαγή ιδεών. Το αποτέλεσμα δεν είναι η επικράτηση της μιας και μοναδικής άποψης αλλά η ευελιξία, ο ολισμός και η αρμονία, μια και τίποτα δεν είναι ανεξάρτητο και απομονωμένο αλλά συνδεδεμένο σε ένα σύνολο από μέρη (Gestalt θεωρία, yin-yang). Παραθέτουν δε λογικομαθηματικούς τύπους συλλογισμών. Ο Paul (1992) προτείνει δραστηριότητες της τάξης που πυροδοτούν α) την διάκριση και αναζήτηση σύνθετων θεμάτων, με τη μορφή κριτικών ερωτήσεων εμβάθυνσης, β) τη διαλογική συζήτηση με τη σωκρατική μέθοδο, που περιλαμβάνει αποσαφήνιση όρων, εξεύρεση εναλλακτικών απόψεων, σύγκριση θέσεων, αλληλοσυσχετίσεις, συλλογισμούς, μέσα από ερωτήσεις αναζήτησης αιτίων ή υποθετικές, γ) τη συλλογική εξάσκηση της διαλεκτικής, δηλαδή τη συνεργατική εκμάθηση και αξιολόγηση επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, που οδηγεί σε υψηλή αυτοεκτίμηση. Οι Reed & Peirce (2004) προτείνουν στο σχολικό γλωσσικό μάθημα ασκήσεις εφαρμογής, ανάλυσης, ταξινόμησης, σύνθεσης, σύγκρισης και αξιολόγησης, με γνώμονες την προαγωγή της ελευθερίας σκέψης, την διάκριση των γεγονότων από τα σχόλια, την αναγνώριση των προκαταλήψεων,

παραλογισμών, προπαγάνδας, ανακριβειών, υπεραπλουστεύσεων, διαστρεβλώσεων ή παράβλεψης. Ο Peirce (2004) προτείνει σχολικές δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν αποσαφήνιση, επιχειρηματολογία, απόδειξη, αποδοχή περισσότερων της μιας απάντησης, ερωτήσεις που προϋποθέτουν πολλαπλούς τρόπους σκέψης, ενώ συνιστάται στους μαθητές να κρατούν σημειώσεις και να υλοποιούν δραστηριότητες σε μικρές ομάδες με αναζήτηση υλικού αλλά και συζήτηση. Εξαίρει δε τον ρόλο της ανατροφοδότησης για την βελτίωση και εμπέδωση της γνώσης, καθώς και την σημασία της ενθάρρυνσης για αλληλεπίδραση χωρίς ανταγωνισμό. Ο VanGundy (2005) υποστηρίζει πως η επιτυχία της διδασκαλίας της επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικότητας έγκειται στην εφαρμογή αρχών, όπως ο σχεδιασμός της κατάστασης, η δημιουργία νέων προοπτικών, η αποδοχή του ρίσκου, αλλά και η αποφυγή σκέψεων αρνητικών ή προκαθορισμένων από τους άλλους. Προτείνει δραστηριότητες, όπως ο καταιγισμός ιδεών, οι προκλήσεις και η αναζήτηση λύσης, οι αναλογίες, ο σχεδιασμός του χώρου, η χρήση του χιούμορ, πρωτότυπες ‘τρελές» ιδέες.

Εμβαθύνοντας φιλοσοφικά σε μια απελευθερωτική διδασκαλία για όλους, δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε τη σημασία της ενσυναίσθησης, όχι μόνον στα στενά όρια ενός ασφυκτικού σχολικού περιβάλλοντος αλλά και σε περιπτώσεις εναλλακτικής ψυχοθεραπείας για την επίλυση συμπεριφορικών διαταραχών. Η θεραπεία της συμπεριφοράς προσεγγίζεται με άξονες την αποδοχή της διαφορετικότητας και την παρακίνηση για προσωπική βελτίωση, με την υποστήριξη των άλλων. Αυτό επιτυγχάνεται με την ευελιξία και την αποφυγή του ψόγου, καθώς και με την ενθάρρυνση στην έκφραση των σκέψεων, συναισθημάτων και αισθήσεων. Στρατηγικές είναι η αποδοχή της αξίας της προσωπικότητας, η ενεργητική ακρόαση και το ενδιαφέρον για τους άλλους, η έκφραση γνώμης χωρίς αρνητικούς χαρακτηρισμούς, η επιβράβευση (Fulton State Hospital, 2004). Οι προτάσεις αυτές είναι χρήσιμες και στο σχολικό χώρο εκπαίδευσης των νέων. Η Suissa (2006/2010) παρουσιάζει την ελευθεριακή εκπαίδευση, απαλλαγμένη από κάθε καταναγκασμό, με σχέσεις αντιεξουσιαστικές και αλληλεπιδραστικές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και έμφαση στη δημιουργικότητα, ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών.

Παραδείγματα δραστηριοτήτων

Ασκήσεις που απαιτούν ποικιλία νοητικών διεργασιών

Νεοελληνική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, τεστ με κλειστά βιβλία: Α) Να δοθούν οι ορισμοί των όρων «βακούφια» και «καδής». Β) Να αντιστοιχίσετε τη διοικητική περιοχή (από τη μεγαλύτερη στη μικρότερη) με το αξίωμα του Τούρκου διοικητή. Γ) Είδη φόρων που κατέβαλλαν οι ραγιάδες. Δ) Συνέπειες από τους εξής θεσμούς που εφάρμοσε η Οθωμανική Αυτοκρατορία: α) παιδομάζωμα, β) υποχρεωτική ναυτολογία.

Νεοελληνική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, τεστ σύντομων απαντήσεων με κλειστά βιβλία: Α) Πρώτος πρωθυπουργός της Ελλάδας ήταν ο; Β) Σχολικές βαθμίδες κατά το νεοσύστατο ελληνικό κράτος, που σήμερα αντιστοιχούν στο δημοτικό σχολείο, τεχνικοεπαγγελματικό σχολείο, γυμνάσιο, λύκειο. Γ) Πώς ονομάζονταν οι σχολές: α) για τη μόρφωση των κληρικών, β) για την αύξηση της γεωργικής παραγωγής. Δ) Ορισμοί: α) Λόχος των Ευελπίδων, β) Αλληλοδιδακτικά σχολεία. Ε) 2 πηγές κρατικών εσόδων: ΣΤ) Διοικητική διαίρεση της επικράτειας. Ζ) Σχέδιο πάταξης της πειρατείας. Η) Γιατί δεν έγινε διανομή των κτημάτων στους ακτήμονες; Θ) Γιατί ο Καποδίστριας δεν ίδρυσε Πανεπιστήμιο;

Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Λυκείου, Έκθεση προαγωγικών εξετάσεων: Συνήθως οι άνθρωποι και κυρίως οι νέοι αισθάνονται την ανάγκη να δημιουργούν εύκολα φιλίες. Πόσο σταθερές όμως είναι αυτές οι φιλίες και με ποια κριτήρια θα επιλέγατε ένα/μια σταθερό/-ή και αληθινό/-ή φίλο/-η.

Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Κείμενο *Οι Μοιραίοι* του Κ. Βάρναλη. Α) Οι Έλληνες παρνασσικοί ποιητές, εκτός από την επιμέλεια του στίχου, εισάγουν στα ποιήματά τους τη ζεστασιά της καθημερινής ομιλίας και έκφρασης. Να αναφέρετε στοιχεία από το συγκεκριμένο ποίημα που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω. Β) Ποιο το περιβάλλον, φυσικό και ηθικό, των συμποσιαστών και ποια προβλήματα αντιμετωπίζει καθένας από αυτούς; Γ) Ποια η σχέση της τρίτης στροφής με τις δύο πρώτες και πώς συνδέεται το περιεχόμενό της με τον κόσμο των μοιραίων; Δ) Να σχολιάσετε το

περιεχόμενο της τελευταίας στροφής. Ε) Να εντοπίσετε 5 ομοιότητες που υπάρχουν στα ποιήματα του Βάρναλη, *Οι Μοιραίοι* και *Πάλι Μεθυσμένος Είσαι*.

Αρχαία Ελληνική Ιστορία Α΄ Λυκείου, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Α) Ποιες είναι οι τρεις βασικές επιδιώξεις της πόλης-κράτους και ποια τα αρνητικά της στοιχεία; Β) Ποια τα αίτια του Β΄ ελληνικού αποικισμού και ποια τα κοινωνικά και πολιτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτόν; Γ) Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και την πηγή που παρατίθεται να απαντήσετε: α) ποια τα αίτια του Πελοποννησιακού πολέμου; β) ποιες οι συνέπειές του για τον ελληνικό κόσμο;

Αρχαία Ελληνικά Β΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Απόσπασμα από την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, στ. 20-41. Να σχολιάσεις τον Κρέοντα από το διάταγμά του και από τα σχόλια της Αντιγόνης για το διάταγμά του. Ποιες κοινωνικές αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας, κατά την εποχή του Κρέοντα, εκφράζονται; Τι αποκαλύπτουν για το χαρακτήρα του ίδιου του Κρέοντα; Να αναφερθείς στον τρόπο συμμετοχής των θεατών στην τραγωδία.

Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Απόσπασμα από τον *Επιτάφιο* του Περικλή: Α) Ποια ήταν η αντίληψη των Αθηναίων για τη φτώχεια και τον πλούτο; Β) Ποια άποψη, σύμφωνα με τον Περικλή, κυριαρχούσε στην Αθήνα για τον «απολίτικο άνθρωπο»; Γ) Στις § 36-37 ο Περικλής αναφέρεται στα παντός είδους ‘επιτεύγματα’ της αθηναϊκής πολιτείας. Να τα παρουσιάσεις, παραθέτοντας και σχετικές αρχαίες φράσεις. Πώς κρίνεις αυτά τα ‘επιτεύγματα’ στη σημερινή εποχή, στις σημερινές πολιτείες;

Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Απόσπασμα από *Το Ποτάμι* του Αντώνη Σαμαράκη. Α) Ποια η επιδίωξη του συγγραφέα με την αοριστία τόπου, χρόνου και ταυτότητας των ηρώων του; Β) «Δεν μπορούσε να τραβήξει. Ήτανε και οι δύο γυμνοί. Γυμνοί από ρούχα. Γυμνοί από ονόματα. Γυμνοί από εθνικότητα. Γυμνοί από το χακί εαυτό τους». Να σχολιάσετε το νόημα της παραγράφου. Γ) Ενώ ο συγγραφέας μάς δίνει μια πολεμική ιστορία, η διάθεσή του όμως είναι στην ουσία αντιπολεμική και φιλειρηνική. Πώς αποδεικνύεται αυτό από το συγκεκριμένο κείμενο; Δ) Η

μεταπολεμική πεζογραφία χρησιμοποιεί τολμηρή ρεαλιστική γλώσσα που είναι κοντά στην καθημερινότητα. Να δώσετε 5 παραδείγματα μέσα από το κείμενο που το αποδεικνύουν.

Ασκήσεις φαντασίας και δημιουργικότητας

Ασκήσεις δημιουργικής γραφής στα κυπριακά σχολεία
http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/analytika_programmata/dimiourgiki_grafi_ekpaideftikos.pdf:

Η αυτόματη (κατα)γραφή σκέψεων, λέξεων, φράσεων αποτέλεσε βασικό στοιχείο του ποιητικού κινήματος του υπερρεαλισμού και προϋποθέτει την απελευθέρωση από όρια και περιορισμούς της λογικής, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την κατάργηση της ποιητικής δημιουργίας. Η τεχνική της αυτόματης γραφής είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τους μαθητές, οι οποίοι νιώθουν ανεμπόδιστοι να γράψουν και να εκφραστούν χωρίς δεσμεύσεις για συγκεκριμένη μορφή ή περιεχόμενο: το κείμενο μπορεί να προκύψει ποιητικό, ή πεζό, ή και ανάμεικτο. Θα ήταν καλό να τονίσουμε στους μαθητές ότι η αυτόματη γραφή απαιτεί αυθορμητισμό και σβελτάδα και ότι συχνά το αποτέλεσμα μπορεί να μη βγάζει νόημα (εκ πρώτης όψεως, τουλάχιστον), καθώς η αυτόματη γραφή συνδέεται με την εμφάνιση υποσυνείδητων διεργασιών του λόγου στο προσκήνιο. (Τον υπερρεαλισμό τον πραγματευόμαστε διασταλτικά ώστε να χωρέσει και το nonsense.) Απλουστεύοντας, παίρνουμε μια γνωστή φράση και με μικρή επέμβαση την μετατρέπουμε σε σουρεαλιστική· αρκεί η προσθήκη ή η αντικατάσταση και μιας μόνον λέξης για να περάσουμε στο βασίλειο του υπερπραγματικού: (α) Η γη είναι στρογγυλή. Η γη είναι στρογγυλή και βήχει. Η χαρά είναι στρογγυλή. (β) Ο Σάκης ήταν γεμάτος υπερηφάνεια. Ο Γλαύκος ήταν γεμάτος υπερωκεάνια.

Προσθέτουμε ή αντικαθιστούμε λέξεις έτσι ώστε να γίνουν σουρεαλιστικές φράσεις κοινόχρηστες, σαν κι αυτές που ακολουθούν (μερικές λύσεις παρένθετες): Θέλω παγωτό βατόμουρο (κι ένα γαλάζιο όνειρο).─ Δάνεισέ μου το στυλό (γέλιο) σου.─ Η επιτυχία προϋποθέτει θέληση και επιμονή (και δύο αβγά πάπιας).

Αξιοποιούμε ομοηχίες και παρεκφορές όπως: (α) Ραδιόφωνο παγκοσμίου λήψεως. Ραδιόφωνο παγκοσμίου θλίψεως. (β) Ενοικιάζεται τριάρι επιπλωμένο. Ενοικιάζεται κριάρι ιδρωμένο. (γ) Τα πάντα ρει. Τα πάντα γρυ.

[…]

Μπορεί να δοθεί κάποιο θέμα π.χ. έρωτας, πόλεμος ή να αφήσουμε τους μαθητές ελεύθερους να γράψουν ό,τι θέλουν σε στίχους απελευθερωμένους από τον έλεγχο της λογικής. Παράδειγμα με το θέμα «Γάτες και έρωτας»: Σ'αγαπώ Δεν ξέρω ποια γάτα Έχει μαγνητίσει την ουρά της Και φωσφορίζει Πού είσαι; Πες μου αν νιώθεις το ίδιο κι εσύ τον πορφυρό φωσφόρο στο αίμα το φως του φάρου κιτρινο-πόρφυρο πολύ Αύριο θα είναι αργά Φεύγω Κρύο και γάτες Γύρνα Φύγε Σ'αγαπώ Σκουπίδια και μαύρα χαρτιά και μαύρα γατιά.

[…]

Διαβάζουμε στην τάξη μερικά δελτία καιρού και οι μαθητές καταγράφουν στερεότυπες φράσεις. Στο τετράδιό τους. α) Στη συνέχεια γράφουν το δικό τους δελτίο καιρού, χωρίς την επανάληψη των ίδιων φράσεων, για παράδειγμα: Αναμένονται βροχές στα παράλια και δυνατοί βορειοανατολικοί άνεμοι που θα συνοδεύονται από χαλάζι. Τα έντονα καιρικά φαινόμενα θα εξασθενήσουν τις επόμενες ημέρες. Αύριο θα βρέξει στις παραλιακές περιοχές και θα φυσά έντονα ρίχνοντας χαλάζι, όμως οι καιρικές συνθήκες θα είναι καλύτερες τις επόμενες μέρες. β) Ξαναγράφουν το δελτίο καιρού προσθέτοντας δικά τους σχόλια, ώστε να ξεφύγει από τον στερεοτυπικό χαρακτήρα που είχε αρχικά: Ευτυχώς θα βρέξει και θα πλυθούν τα αμάξια μας που έχουν γίνει αγνώριστα από τη σκόνη. Δυστυχώς όμως θα ρίξει και χαλάζι, ενώ θα φυσά έντονα, έτσι όσοι έχετε προγραμματίσει εκδρομές για σούβλα, καλύτερα να το ξανασκεφτείτε μέχρι τις επόμενες μέρες που, όπως φαίνεται, θα βελτιωθούν οι καιρικές συνθήκες.

Η πιο πάνω άσκηση μπορεί να γίνει και με λογοτεχνίζον ύφος: Η βροχή θα επισκεφθεί και πάλι τη διψασμένη μας γη και οι βοριάδες θα φέρουν μαζί τους και χαλάζι. Ο ήλιος θα λάμψει ξανά τις επόμενες μέρες και ο καιρός θα γίνει ξανά σύμμαχός μας.

Δίνουμε στους μαθητές τους πιο κάτω στίχους ενός τραγουδιού για να προσέξουν την δημιουργική αξιοποίηση των κλισέ από τα δελτία καιρού. Στη συνέχεια τους ζητούμε κάτι αντίστοιχο, δηλαδή, να γράψουν ένα ποίημα αξιοποιώντας φράσεις από ένα δελτίο καιρού, ή ένα διήγημα που να αρχίζει με μια τέτοια φράση. Σήμερον ο καιρός διαρκώς συννεφώδης Φαντόμ, Μιράζ, Κονκόρντ και Μινγκ. Αστραπές και βροντές βόμβες Ναπάλμ καταρρακτώδεις βροχές από αίμα. Οι πιλότοι φωτογραφίζουν έγχρωμα μανιτάρια και βαθιά εγκαύματα της γης με τους πολτούς των σωμάτων. […] Άνεμοι ισχυροί χιλιάδων μποφόρ πνέουν ανά τας Ηπείρους αλλεπάλληλα κύματα εθνοφρουρών καταφτάνουν ομίχλη, καπνογόνα, ασφυξιογόνα τερατώδεις θόρυβοι, σειρήνες, ερπύστριες, λόγχες, κραυγές, ροπές πολυβόλων. πλήκτρα πλευρά νεύρα χορδές κραυγές η μουσική των καιρών μας. […] Πάμε καλά, κοιμηθείτε ώρα δώδεκα παρά πέντε Αύριο ο καιρός προβλέπεται με θερμοκρασία θερμοπυρηνική και νηνεμία θανάτου. (Μήτσος Κασόλας, «Δελτίο καιρού», μουσική: Γιάννης Μαρκόπουλος).

Οι μαθητές γράφουν καταξιωτικούς χαραρακτηρισμούς για ένα προσφιλές πρόσωπο (φανταστικό ή υπαρκτό) στηριγμένοι σε στερεότυπη (α) λέξη ή (β) φράση του καιρικού δελτίου: (α) Είσαι ο κατακλυσμός της νύχτας μου. (β) Είσαι ο ούρειος άνεμος των ονείρων μου.

Οι μαθητές δημιουργούν ποίημα για ένα κυρίαρχο συναίσθημα αξιοποιώντας κλισέ από δελτία καιρού·-στο παράδειγμα επικρατεί η απαισιοδοξία: Θα βρέξει καταρρακτωδώς στην απουσία σου. Σφοδροί θα μαίνονται οι άνεμοι στα παράλια της μνήμης και φοβερός τυφώνας θα ξεθεμελιώσει εκ βάθρων την καρδιά μου. Οι θάλασσες θα καταστούν επικίνδυνες για πλεούμενες παλινδρομήσεις. Θύελλες αναμένεται να ξεσπάσουν στην ενδοχώρα προκαλώντας ζημιές σε υποστατικά αμφιβόλου κατασκευής, στα όνειρά μου. Καλούνται οι οδηγοί να είναι προσεκτικοί. Πιθανές κατολισθήσεις αισθημάτων, ενδεχόμενο χαλάζι θα προξενήσει καταστροφές. Άγνωστο πόσο θα κρατήσει το κύμα κακοκαιρίας. Λογαριασμό δε μας δίνουν οι άνεμοι. Αστάθμητος παράγοντας πάντα η μανία τους. […]

Σε γνωστά παραμύθια αξιοποιούμε την τεχνική της π α ρ α μ υ θ ο σ α λ ά τ α ς του Ροντάρι. Ανακατεύουμε δηλαδή τα στοιχεία πλοκής κάποιων παραμυθιών ή τους ήρωες των παραμυθιών μεταξύ τους ή και τα δύο, προκειμένου να συνθέσουμε το νέο παραμύθι. Έτσι δημιουργούμε νέες πλοκές, όπου φωτίζονται σε άλλα σημεία οι χαρακτήρες των ηρώων και δημιουργείται ένα διαφοροποιημένο ψυχολογικό κλίμα

στην παραγόμενη ιστορία. Οι καινούργιες συνθέσεις μπορεί να οδηγήσουν σε ανατροπές και αντιστροφές (π.χ. ένα δραματικό θέμα μπορεί να γίνει κωμικό). […] Μπορούμε να βασιστούμε πάνω σ' ένα παραμύθι, π.χ. την Κοκκινοσκουφίτσα και πάνω της να χτίσουμε νέα σενάρια χρησιμοποιώντας οικείες φόρμες. […] [ή] Αλλάζουμε τα παραμύθια με παρεμβάσεις στα βασικά χαρακτηριστικά των ηρώων: Η Πρασινοσκουφίτσα κι ο καλόκαρδος λύκος. Η Κοσκινοσκουπίτσα. Η Μαυρούλα και οι 7 γίγαντες. Η Σταχτοκούτα. Ο Φινόκιο. Ο σανδαλωμένος γάτος. […]

Οι παροιμίες συνιστούν ένα εξαιρετικό γλωσσικό υλικό, διατυπωμένο σε έμμετρη συνήθως μορφή, με χαρακτήρα αποφθεγματικό, και μεγάλη αντοχή στον χρόνο. Εμπλεκόμενες στον καθημερινό λόγο, συχνά αλληγορικές ή ακόμη και σκωπτικές, πάντα σύντομες και μεστές, δίνουν το στίγμα της λαϊκής σοφίας. Συχνά πιο πειστικές από οποιαδήποτε επιχειρηματολογία, διδάσκουν χωρίς διδακτισμό, υποδεικνύουν, δηλώνουν, προβληματίζουν. […] Παροιμίες με α ν τ ί θ ε τ ο νόημα. Βασιζόμαστε σε γνωστές παροιμίες, κρατούμε το πρώτο σκέλος και αλλάζουμε το δεύτερο, έτσι ώστε να προκύψει νόημα αντίθετο απ' το καθιερωμένο: Όσα δε φτάνει η αλεπού, τα κάμνει αγουρίδες. Όσα δε φτάνει η αλεπού, βάζει σκαμνί και φτάνει. […].

Φτιάχνουμε παροιμίες λίγο έως πολύ α σ υ ν ά ρ τ η τ ε ς, από την σύμφυρση δύο γνωστών παροιμιών, όπως: (α) Στου κουφού την πόρτα, το σαπούνι σου χαλάς. (β) Όσα δεν φτάνει η αλεπού, καλή κι η Παναγιώταινα. (γ) Άνθρωπος αγράμματος, πολλά τραγούδια λέει.

Διατηρώντας τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των παροιμιών, φτιάχνουμε τις δικές μας: (α) Σκούπα χωρίς σκουπόξυλο, άχυρο σκέτο μοιάζει. (β) Αν θες να φας ζεστό ψωμί, πρωί να το γυρέψεις. (γ) Ο γέρος και η φρυγανιά, πορεύονται αντάμα.

Άσκηση κριτικής σκέψης και αγωνιστικότητας

Συζήτηση για τους αγωνιστές της ελευθερίας και ισότητας με αφορμή τα α) «Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος» του Τάσου Λειβαδίτη: https://www.youtube.com/watch?v=JX7guuf-3UU, β) «Καμιά φορά» της Κατερίνας Γώγου https://www.youtube.com/watch?v=2vW7nndSf9E, γ) «Θεσσαλονίκη, μέρες του 1969 μ.Χ.» του Μανώλη Αναγνωστάκη https://www.youtube.com/watch?v=1TiyFD-xvt8, δ) «Με τι μάτια τώρα πια» του Άρη Αλεξάνδρου, https://www.youtube.com/watch?v=fvOCgYV82ms, ε) «Οι

μοιραίοι» του Κώστα Βάρναλη https://www.youtube.com/watch?v=1KPT7q0s6Vw, στ) «Οι μεγάλοι» της Τζένης Μαστοράκη http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2369,9042/, ζ) «Ο φασισμός» του Φώντα Λάδη https://el-gr.facebook.com/poesiaetragoudi/posts/203627679789407, η) «Η Αποκριά» του Μίλτου Σαχτούρη http://users.sch.gr/symfo/sholio/kimena/saxturis-apokria.htm, θ) «Όταν σφίγγουν το χέρι» (απόσπασμα από τη Ρωμιοσύνη) του Γιάννη Ρίτσου https://www.youtube.com/watch?v=y2esA_HdzSw, ι) «Το σφαγείο» σε στίχους του Μίκη Θεοδωράκη https://www.youtube.com/watch?v=CKBvVYDviZ4, ια) «Κάθε πρωί που ξαναρχίζει» του Μάνου Ελευθερίου https://www.youtube.com/watch?v=SY1E7tFSKXA.

Βιβλιογραφία

Boutet, Josiane (1980/1984). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Μετ. Άννα Ιορδανίδου & Ειρήνη Τσαμαδού. Αθήνα: Γρηγόρη.

Caroselli, Marlene (2009). *50 activities for developing critical thinking skills*. Amherst: HRD Press.

Dale, Philip S. (1976[2]). *Language development. Structure and function*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Fulton State Hospital (2004). Dialectical behavior therapy. Skills handbook. Adapted for use from Linehan, Marsha M. (1993). *Skills Training Manual for Treating Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.

Lamnias, Costas (2002). Structural determination of pupil's distinct communicative forms and the potentialities of interaction. *Pedagogy, Culture and Society, 10*, 3.

Παΐζη, Λίζα Α. & Καβουκόπουλος, Φώτης Α. (2001). *Η γλώσσα στο σχολείο. Κοινωνιογλωσσικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Paul, Richard W. (1992). Dialogical and dialectical thinking. Chapter 17 in: Richard Paul, *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. California: Foundation for Critical Thinking.

Pavlenko, Aneta & Piller, Ingrid (2001). New directions in the study of multiculturalism, second language learning and gender. In: Pavlenko, Aneta,

Blackledge, Adrian, Piller, Ingrid & Teutsch-Dwyer, Marya (Eds.), *Multiculturalism, second language learning and gender*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Peirce, Bill (2004). Ways to improve students' thinking. In: Bill Peirce, *Handbook of critical thinking resources*. Largo: Prince George's Community College.

Pellegrini, Anthony & Galda, Lee (1998). *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. London: Routledge.

Peng, Kaiping & Nisbett, Richard E. (1999). Culture, dialectics and reasoning about contradiction. *American Psychologist, 54, 9*, 741-754.

Reed, Beverly & Peirce, Bill (2004). Strategies for teaching critical reading and textbook reading. In: Bill Peirce, *Handbook of critical thinking resources*. Largo: Prince George's Community College.

Snyder, Lisa Gueldenzoph & Snyder, Mark J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal, vol. L, n. 2*, 90-99.

Stubbs, Michael (1983[2]). *Language, schools and classrooms. Contemporary Sociology of the school*. New York: Methuen.

Suissa, Judith (2006/2010). *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*. Oakland: PM Press.

Talbot, Mary M. (1998/2003). *Language and gender. An introduction*. Malden: Polity Press.

Thomas, Kit & Maybin, Janet (1998). Διερεύνηση γλωσσικών πρακτικών σε μια πολύγλωσση κοινότητα του Λονδίνου. Στο: Egan-Robertson, Ann & Bloome, David (1998/2001) (επιμ.), *Γλώσσα και πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές-τριες*. Μετ. Μαντώ Καράλη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τοκατλίδου, Βάσω (2004). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

VanGundy, Arthur B. (2005). *101 activities for teaching creativity and problem solving*. San Francisco: Pfeiffer - John Wiley & Sons.

Φραγκουδάκη, Άννα (1987[3]). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Σχεδιασμός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για μαθητές Νηπιαγωγείου

Κοκκινάκη Δήμητρα, *Med, φιλόλογος, υποψήφια διδάκτωρ πανεπιστημίου Πατρών.*

Κοκκινάκη Αριάδνη, *Med, δασκάλα ΠΣΠΠ*

Περίληψη

Το σύγχρονο μουσείο έχει επωμιστεί έναν επιπλέον ρόλο, αυτόν της επικοινωνίας με το κοινό και την εκπαιδευτική του διάσταση. Οι ιδιότητές του, ως χώρος κοινωνικών, πολιτισμικών, αισθητικών, υλικών και διανοητικών γνώσεων, το καθιστούν χώρο μάθησης για τον επισκέπτη. Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την εξοικείωσή τους με τα εκθέματά του. Παράλληλα, στηρίζονται σε μεθόδους ενεργητικής μάθησης, ακολουθούν διαθεματική προσέγγιση, εφαρμόζουν παιγνιώδεις δραστηριότητες, προσαρμόζονται σε γνώσεις, ικανότητες, ενδιαφέροντα, ανάγκες και χαρακτηριστικά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Μέσω της εμπλοκής στα εκπαιδευτικά προγράμματα τα παιδιά λειτουργούν βιωματικά, διερευνητικά, με κύριες εφαρμογές τον προβληματισμό, την έρευνα, την ανακάλυψη και τη δημιουργία. Η συνεργασία μουσείου και σχολείου παρέχει ποικίλα εκπαιδευτικά οφέλη. Η παιγνιώδης και ψυχαγωγική διάσταση των μουσειακών προγραμμάτων, η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, οι χαλαρές συνθήκες μάθησης είναι ζητούμενα για το εκπαιδευτικό μας σύστημα και προσφέρουν πρόσφορο έδαφος στη συνεργασία μουσείου- σχολείου. Επομένως, η ποικίλη προσφορά του Μουσείου στην ανάπτυξη και αγωγή του παιδιού προσχολικής ηλικίας συμφωνεί με τις επιδιώξεις του προγράμματος του νηπιαγωγείου, στο οποίο η γνωστική, κοινωνική και αισθητική ανάπτυξη του παιδιού αποτελούν βασικούς πυλώνες που εξυπηρετούνται από τα αντίστοιχα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο σε παιδιά νηπιαγωγείου, που μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε είδος μουσείου.

Λέξεις κλειδιά: *μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, διαθεματική προσέγγιση, συνεργασία.*

Σχέση Μουσείου και Νηπιαγωγείου

Χωρίς να αποφορτίζεται από τα παραδοσιακά του καθήκοντα (έρευνα, συλλογή, τεκμηρίωση, συντήρηση, έκθεση) το σύγχρονο μουσείο έχει επωμιστεί έναν επιπλέον ρόλο, αυτόν της επικοινωνίας με το κοινό και την εκπαιδευτική του διάσταση. Προσφέροντας παιδεία και ψυχαγωγία, το μουσείο προτείνει πλούσιες εμπειρίες στο κοινό του, ευκαιρίες επαφής με αυθεντικά αντικείμενα, εμβαθύνει την κατακτημένη γνώση, αφυπνίζει βιώματα και ενθαρρύνει τη σκέψη και την ενεργό δράση(Αλμαλιώτη, 2007). Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται και απευθύνονται σε παιδιά με στόχο τη διαμόρφωση ευαίσθητων, υπεύθυνων και καλλιεργημένων πολιτισμικά πολιτών και ξεκινούν από το Νηπιαγωγείο (Βέμη 2006). Το Νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος και στοχεύει στη συνολική (γνωστική, αισθητική, κινητική, κονωνικοσυναισθηματική) ανάπτυξη των παιδιών. Η γνώση αντιμετωπίζεται διαθεματικά κυρίως μέσω σχεδίων εργασίας – project (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 2002) που δίνουν έμφαση στην παιγνιώδη και βιωματική προσέγγιση πληροφοριών, καταστάσεων, συναισθημάτων ή αξιών. Επίκεντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας αποτελεί ένα θέμα που επιλέγεται με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών και προσεγγίζεται μέσω διαφορετικών κλάδων σπουδών, ώστε αφενός να αναδεικνύονται οι πτυχές του θέματος που απασχολούν τα παιδιά και οδηγούν στις απαντήσεις των ερωτημάτων που τα ίδια έχουν θέσει και αφετέρου τα παιδιά να μυούνται σε έναν ολικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης (Ματσαγκούρας, 2002, Χρυσαφίδης, 2009). Αυτή η διαθεματική προσέγγιση και συσχέτιση της γνώσης βρίσκει πρόσφορο έδαφος στη συνεργασία μουσείου και σχολείου, καθώς οι επισκέψεις των μαθητών στα μουσεία «μπορούν να συμβάλλουν στη διαθεματική προσέγγιση μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες προσφέρουν το πλαίσιο για τη διασύνδεση επιφανειακά διαφορετικών γνώσεων που προέρχονται από τις περιοχές των μαθημάτων που προσεγγίζουν στο σχολείο» (Δάλκος, 2002, σελ. 185).

Το Μουσείο αποτελεί ένα χώρο μη τυπικής εκπαίδευσης μια και, χωρίς να ανήκει στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρέχει αγωγή και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Βεργίδης, 2007). Η προσφορά του στην ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών είναι ποικίλη. Συγκεκριμένα, ενδυναμώνεται η παρατηρητικότητα, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο,

κατανοούνται τα γεγονότα, οι συνθήκες και οι καταστάσεις που επηρέασαν την πορεία της ζωής, καλλιεργείται η ιστορική γνώση, η κριτική ικανότητα και οι δεξιότητες για ερμηνεία, κριτική ανάγνωση, ανάλυση και σύνθεση (Βούρη, 2002, Νάκου, 2008, Κολιόπουλος, 2005). Υποστηρίζεται η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, η συγκρότηση της εθνικής και πολιτιστικής του ταυτότητας και η ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν σε μια ευρύτερη ομάδα (Δάλκος, 2000). Παράλληλα, η επίσκεψη στο Μουσείο δίνει ώθηση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, με την έννοια ότι γνωρίζουν το περιβάλλοντος στη σύγχρονη και σε προηγούμενες μορφές του. Έτσι, διαπιστώνουν την ιστορική πορεία του ανθρώπου και της κοινωνία και εντοπίζουν γεγονότα και φαινόμενα που οδήγησαν στις σημερινές οικολογικές, ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Κολιόπουλος, 2005). Επιπλέον, η αισθητική ανάπτυξη των παιδιών επιτυγχάνεται δεδομένης της υψηλής καλλιτεχνικής ποιότητας των εκθεμάτων. Η συνάντηση με τα έργα τέχνης οδηγεί στην πρόσληψη ποιοτικών αισθητικών ερεθισμάτων και στην ανακάλυψη και απόλαυση του ωραίου (Καλούρη- Αντωνοπούλου, 1999).

Η επίσκεψη και η ενασχόλησης με τα εκθέματα των μουσείων, ιδιαίτερα όταν έχουν σχεδιαστεί κατάλληλες δραστηριότητες ή εκπαιδευτικά προγράμματα, βασίζονται στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, καθώς τα εκθέματα είναι ανοιχτά σε ποικίλους τρόπους επεξεργασίας (Νάκου, 2006). Αφού επιλεγεί μια από τις θεματικές ενότητες του Μουσείου που ενδιαφέρει τους μαθητές, σχεδιάζονται δραστηριότητες που οδηγούν τα παιδιά να ανακαλύψουν τις γνώσεις που χρειάζονται και να κατανοήσουν καλύτερα τη θεματική που εξετάζουν. Το θέμα προσεγγίζεται από ποικίλες πλευρές, μέσα από ποικίλους επιστημονικούς και καλλιτεχνικούς κλάδους (Χρυσαφίδης, 2009). Με αυτόν τον τρόπο το παιδί υποβοηθείται να κατακτήσει γεγονότα και καταστάσεις, να αντιληφθεί την χρονική ακολουθία και την ιστορική εξέλιξη όχι μέσω απομνημόνευσης, αλλά μέσα από την παρακολούθηση της πορείας των αντικειμένων στο χρόνο, συνδέοντάς τα με τεχνολογικές εξελίξεις και καλλιτεχνικές τάσεις (Οικονομίδης, 2011).

Η παιγνιώδης και ψυχαγωγική διάσταση που εμπλέκεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων είναι ζητούμενα για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Μόνο στο νηπιαγωγείο συναντώνται ένεκα του τρόπου εργασίας και της ηλικίας των παιδιών, προσφέροντας ευκαιρίες και συνθήκες μάθησης πιο χαλαρές, αλλά όχι λιγότερο ουσιαστικές (Οικονομίδης, 2011). Μέσα από κατάλληλα εκπαιδευτικά

προγράμματα και τη μελέτη ενός θέματος, το παιδί μπορεί να κατακτά στοιχεία από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους και να αναζητά απαντήσεις στα ερωτήματα του προσεγγίζοντας το θέμα ολικά (Λέκκα – Αλεξίου, 2002). Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες του μουσείου ακολουθούν την ίδια αρχή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της διακλαδικής προσέγγισης του θέματος που ακολουθεί και το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2002). Συμφωνούν στον τρόπο εργασίας του νηπιαγωγείου μια και στηρίζονται σε μορφές ενεργητικής μάθησης, ομαδικές, βιωματικές, διερευνητικές δραστηριότητες και αποκαλυπτικές μεθόδους (Οικονομίδης, 2011).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η ποικίλη προσφορά του Μουσείου στην ανάπτυξη και αγωγή του παιδιού προσχολικής ηλικίας συμφωνεί με τις επιδιώξεις του προγράμματος του νηπιαγωγείου, στο οποίο η γνωστική, κοινωνική και αισθητική ανάπτυξη του παιδιού αποτελούν βασικούς πυλώνες που εξυπηρετούνται από τα αντίστοιχα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα (Δ.Ε.Ε.Π.Σ., 2002). Εξάλλου, όπως συνηγορούν οι μεγάλοι παιδαγωγοί όπως ο Dewey, ο Piaget και oVygotsky «η μάθηση επιτυγχάνεται μόνο με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και ότι η εμπειρία είναι αναπόσπαστο μέρος της γνώσης, η οποία αποκτάται από την επαφή του παιδιού με τον κόσμο και τα πράγματα» (Κακούρη – Χρόνη, 2006). Τα μουσεία συμβάλλουν σε αυτό το είδος μάθησης, που δε στηρίζεται στην πληροφορία για το αντικείμενο, αλλά εξαρτάται από την αντίδραση στο αντικείμενο και την άμεση επαφή με τα πράγματα και τον τρόπο που ενεργοποιούν το νοηματικό, συναισθηματικό και αισθητικό κόσμο του παιδιού (Αγγελοπούλου, 2010). Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική προσφορά του μουσείου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι (Αλμαλιώτη, 2007):

- Τα νήπια έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με τα αντικείμενα του μουσείου και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.
- Ο Dewey υποστηρίζει ότι μια από τις κύριες λειτουργίες των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η δυνατότητα που παρέχει στον άνθρωπο να ξεφύγει από την κοινωνική ομάδα που ανήκει και να επικοινωνήσει με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Αυτή η δυνατότητα είναι εμφανής στο μουσείο, καθώς αποτελεί χώρο που αναπτύσσεται η κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Τα μουσεία προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες πολυπολιτισμικής μάθησης .

- Προσεγγίζουν ολιστικά τον κόσμο με στόχο την πραγματική κατανόησή του.
- Προβάλλουν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά ενός λαού με αποτέλεσμα το παιδί να αποκτά αίσθηση της ταυτότητας του εαυτού του, της κοινότητας και του πολιτισμού του.
- Συμβάλλει στην Αισθητική Αγωγή, την επαφή με την τέχνη και την καλλιέργεια της φαντασίας.
- Λόγω του άτυπου εκπαιδευτικού του χαρακτήρα, σέβεται τον ατομικό ρυθμό μάθησης κάθε παιδιού.
-

Πολλά παιδιά νιώθουν φόβο ή αναστολή μέσα στα μουσεία, τα θεωρούν ως ένα χώρο ξένο και αυστηρό. Όταν όμως το παιδί συναντά τη μάθηση μέσα στο μουσείο, τότε εξοικειώνεται με αυτό και το θεωρεί χώρο ανακάλυψης και δημιουργίας. Αυτό γίνεται είτε αλληλεπιδρώντας με το περιεχόμενό του (εκθέματα, πρόγραμμα, αντικείμενα), είτε χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του, είτε εξερευνώντας και παίζοντας (Αγγελοπούλου, 2010).

Μουσειοπαιδαγωγική

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός μουσείου είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης και αναπτύσσεται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κοινού, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του χώρου και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Ειδικότερα αφορά: εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία ή καταγωγή (Κουβέλη, 2000), εκπαίδευση σε ομάδες, εκπαίδευση μέσα από την έκθεση, την παρουσίαση συλλογών, τα κείμενα των πινακίδων, τη σηματοδότηση του χώρου κτλ, εκπαίδευση μέσα από καταλόγους, βιβλία, ενημερωτικά έντυπα, cd, δανειστικό υλικό, μουσειοσκευές. Σχετίζεται με όλους τους εργαζόμενους στο μουσείο και την εκπαίδευση, καθώς και το κοινό. (Χορταρέα, 2002). Σύμφωνα με την ΖαμπέλΜουτατιάν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι «μια διαδικασία που επιδιώκει την εξοικείωση με το μουσείο, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του κοινού και τον εφοδιασμό του με τρόπους για ανεξάρτητη μάθηση» (Άλκηστις, 1996). Είναι μια θεματική προσέγγιση του μουσείου με συγκεκριμένο χρόνο και στόχο.

Ως μουσείο, νοείται ένας παιδευτικός χώρος, που διαφέρει από το σχολείο, καθώς δεν απευθύνεται μόνο στη διανόηση μέσω της γλώσσας, αλλά δημιουργεί μια διαφορετική αίσθηση και βίωση της πραγματικότητας μέσω της φαντασίας και της παρατήρησης, προωθώντας σύνθετες μορφές υλικών, σωματικών, αισθητικών, διανοητικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων και συμπεριφορών και προσφέροντας τη λεγόμενη «μουσειακή εμπειρία». (Ζαφειράκου, 2000). Επομένως, οι ίδιες οι ιδιότητες του μουσείου το καθιστούν αυτομάτως χώρο μάθησης για τον επισκέπτη (Νάκου, 2001).

Στην εκπαιδευτική διάσταση των Μουσείων συνεισφέρουν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται από αυτά και αναπτύσσονται είτε εντός των μουσείων, είτε σε άλλους χώρους εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά σχεδιάζονται με βάση τα εκθέματα, επιδιώκουν την εξοικείωση των επισκεπτών με το Μουσείο, την ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων των επισκεπτών και τον εφοδιασμό τους με τρόπους για ανεξάρτητη μάθηση (Νάκου, 2001). Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα οργανώνεται με βάση ένα συγκεκριμένο θέμα, που έχει αντληθεί από το περιεχόμενο και τη φύση του μουσείου, προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα του κοινού και στις δυνατότητες του μουσειακού χώρου, συσχετίζοντας τους σκοπούς του με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Τα προγράμματα αυτά δεν στοχεύουν στον βομβαρδισμό των παιδιών με ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών και γνώσεων, αντίθετα εστιάζονται σε ένα θέμα σχετικό με το περιεχόμενο των συγκεκριμένων συλλογών και εκθεμάτων (Αγγελοπούλου, 2010). Αυτή η θεματική αυτοτέλεια είναι και το βασικό στοιχείο διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από την παραδοσιακή ξενάγηση –αφήγηση στο μουσειακόχώρο. Οι διδακτικοί στόχοι των προγραμμάτων εξυπηρετούνται ευκολότερα, όταν ο μαθητής έρχεται σε επαφή με μουσειακό υλικό, το οποίο έχει οργανωθεί σε σύνολα με νοηματική συνοχή και σύνδεση. Με σαφή θεματικό πυρήνα υπάρχει και γνωστικός προσανατολισμός. «Η προσοχή δε διαχέεται σε ανεξέλεγκτο όγκο πληροφόρησης, με αποτέλεσμα την κόπωση και την ανία, όπως συμβαίνει κατά την παραδοσιακή ξενάγηση, αλλά συγκεντρώνεται στη διερεύνηση μιας συγκεκριμένης προβληματικής. Η οριοθέτηση της θεματικής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος επιτρέπει τη σύνδεση της προηγούμενης με τη νέα γνώση, την εμπέδωση και τον εμπλουτισμό τους, τους κριτικούς διεπιστημονικούς χειρισμούς, το σχεδιασμό δημιουργικών δραστηριοτήτων» (Κουρεμένος, 1999).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων στηρίζονται σε μεθόδους ενεργητικής μάθησης, ακολουθούν θεματική προσέγγιση, εφαρμόζουν παιγνιώδεις

δραστηριότητες, προσαρμόζονται σε γνώσεις, ικανότητες, ενδιαφέροντα, ανάγκες και χαρακτηριστικά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Μέσω της εμπλοκής στα εκπαιδευτικά προγράμματα τα παιδιά λειτουργούν βιωματικά, διερευνητικά, με κύριες εφαρμογές τον προβληματισμό, την έρευνα, την ανακάλυψη και τη δημιουργία (Hein, 1998). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων οφείλουν να ανταποκρίνονται σε ένα πλήθος γενικών στόχων (Κολιόπουλος, 2005):

- Την εξοικείωση του παιδιού με το χώρο του μουσείου, ώστε να επανέρχεται σε αυτόν και ως ενήλικας.
- Τη γνωριμία του με τους τρόπους προσέγγισης του μουσειακού υλικού, με στόχο τη δια βίου αυτόνομη εφαρμογή τους.
- Τη γόνιμη επαφή και τη μετέπειτα αξιοποίηση από το παιδί της πολιτιστικής κληρονομιάς, της επιστήμης και της τεχνολογίας.
- Την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν στην αναζήτηση, οργάνωση, καταγραφή και μετάδοση πληροφοριών από το μουσειακό υλικό.
- Την πρόκληση βιωματικής εμπειρίας, χάρη στην οποία το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί τις αισθήσεις του.
- Την καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, της μνήμης και της φαντασίας.
- Την απελευθέρωση της ελεύθερης έκφρασης και της δημιουργικότητας.
- Την ενθάρρυνση της συνεργασίας του παιδιού με ενήλικες και άλλα παιδιά.

Οι παραπάνω σκοποί εναρμονίζονται απόλυτα με τους σκοπούς της Εκπαίδευσης ως θεσμού στη χώρα μας: *«...την καλλιέργεια και αρμονική ανάπτυξη του πνεύματος και του σώματος, την ωφέλιμη χρήση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού και της λαϊκής παράδοσης, την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη πνεύματος φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης...»* (Ν. 1566/1985, κεφ. Α', άρθρο 1ο) (Δάλκος, 2000) .

Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ένα πλαίσιο που συνδυάζει την ψυχαγωγία με τη μάθηση, ενώ εφαρμόζονται οι έμμεσες μέθοδοι προσέγγισης της γνώσης, η ομαδική εργασία και η διερεύνηση με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, χωρίς την πίεση της διδακτέας ύλης, της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και το ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου (Σταυρουλάκη, 2002). Το μουσείο γίνεται ένας οικείος χώρος, στον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τη συνέχεια και την πολυμορφία του

πολιτισμού και του περιβάλλοντος, μέσα από αυθεντικές εμπειρίες και συναισθηματικές δονήσεις (Γαβριλάκη, 2008).

Ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα

Η επίσκεψη σε ένα μουσείο προϋποθέτει προεργασία, οργάνωση και προγραμματισμό. Προκείμενου ο εκπαιδευτικός να οργανώσει τις επισκέψεις του, θα πρέπει να: μελετήσει καλά τα αναλυτικό πρόγραμμα, εξετάσει ποιο τμήμα του σχολικού προγράμματος μπορεί να διδαχθεί με την επίσκεψη μιας έκθεσης, αναρωτηθεί αν υπάρχει μουσειακή συλλογή κατάλληλη για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας, πληροφορηθεί για τα μουσεία και τους εκπαιδευτικούς χώρους της περιοχής του, επιλέξει αυτά που προσφέρονται με βάση την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, το είδος του μουσείου, τα εκπαιδευτικά του προγράμματα, τη δυνατότητα μεταφοράς και την ασφάλειά του κ.ά. (Άλκηστις, 1996).

Προηγείται μια προκαταρκτική επίσκεψη του δασκάλου. Αφού επιλέξει τα μουσεία που τον ενδιαφέρουν, καλό είναι: Να τα επισκεφτεί πρώτα ο ίδιος, να μελετήσει το αντικείμενό τους, να προσδιορίσει τα σημεία με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του, να συζητήσει με τους ειδικούς και το προσωπικό, να σχεδιάσει το χρονοδιάγραμμα της επίσκεψης, να προσδιορίσει διάφορα πρακτικά θέματα σχετικά με τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες του μουσείου, να καταγράψει ενδεχόμενες δυσχέρειες.

Στη συνέχεια: προβαίνει στη συγκέντρωση του υλικού που σκοπεύει να εφοδιάσει την τάξη του, υπολογίζει τη μέθοδο προσέγγισης και το διαθέσιμο χρόνο, καταστρώνει ευέλικτα την πορεία της διδασκαλίας του, καθώς και τα κατάλληλα φύλλα εργασίας. Οριστικοποιεί την τελική ημερομηνία και προβαίνει σε κράτηση, τον ακριβή αριθμό των μαθητών, τον τρόπο μεταφοράς τους, τη σχετική άδεια από το διευθυντή, τους γονείς, τον αρμόδιο φορέα. (Δάλκος, 2002).

Ο προγραμματισμός της επίσκεψης σε ένα μουσείο και η παρακολούθηση ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος ακολουθεί τρία βασικά στάδια:

Προετοιμασία στην τάξη πριν την επίσκεψη στο μουσείο

Στο πρώτο στάδιο της προετοιμασίας στο πρόγραμμα **πριν** την επίσκεψη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι γίνεται ένα είδος προετοιμασίας των μαθητών σχετικά με το μουσειακό χώρο που θα επισκεφθούν, μέσα στη σχολική τάξη. Ο δάσκαλος στοχεύει στο να δημιουργήσει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο στους μαθητές. Επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με το απαιτούμενο λεξιλόγιο, την ορολογία και τις έννοιες με τις οποίες θα έρθουν σε επαφή. Μπορεί να περιλαμβάνει μια εισαγωγή από τον ίδιο αρχικά στο θέμα «μουσείο» και μετά στο συγκεκριμένο είδος μουσείου και το αντικείμενό του μέσω γλωσσικών παιχνιδιών, χειροτεχνικών κατασκευών, φωτογραφιών, εικόνων, τραγουδιών και μουσικοκινητικών παιχνιδιών, ιστοριών και παραμυθιών (Αγγελοπούλου, 2010). Τα παιδιά καλό είναι να ανακαλύπτουν μέσα από διάφορα παιχνίδια το όνομα του συγκεκριμένου μουσείου. Γίνεται προσπάθεια να γνωριστούν οι μαθητές με τα εκθέματά του μέσω αυθεντικών αντικειμένων ή slides, εικόνων κτλ. (Άλκηστις, 1996.Δάλκος, 2002).Αιτιολογούμε την επίσκεψή μας σε αυτό, τονίζοντας την αξία της επαφής με το πραγματικό και όχι μέσω Διαδικτύου (Χαλκιά, 2002).

Οι δραστηριότητες που μπορεί να πραγματοποιηθούν στην τάξη πριν την επίσκεψη στο μουσείο είναι γλωσσικές, εικαστικές και κινητικές - θεατρικές. Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών θα καθορίσουν το ρυθμό, τη διάρκεια και την ευρύτητα των δραστηριοτήτων, καθώς και τις προεκτάσεις που θα δοθούν. Το υλικό που θα προέλθει από τις δραστηριότητες (κείμενα, συνεντεύξεις, ζωγραφιές, σκίτσα, κατασκευές κτλ.) προτείνεται να δημοσιευτεί στο επόμενο φύλλο της εφημερίδας της τάξης ή του σχολείου, που μπορεί να είναι αφιερωμένη στο μουσείο ή να σταλεί στο μουσείο.

Οι γλωσσικές δραστηριότητες που μπορεί να πραγματοποιηθούν πριν την επίσκεψη στο μουσείο είναι:

- Ο δάσκαλος διερευνά τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Τους ζητά να ορίσουν τη λέξη «μουσείο. Αποδελτιώνει τις απαντήσεις και καθορίζει τη στοχοθεσία, τα υποθέματα και τις ομάδες εργασίας.
- Μοιράζουμε το βιβλίο της Άλκηστης (Άλκηστις, Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995, σελ. 18) το κείμενο με τίτλο «Τι είναι μουσείο;» ή σχετικούς ορισμούς από λεξικά και

τους συζητούμε με τα παιδιά. Στη συνέχεια ζητούμε από τα παιδιά να ανακοινώσουν τους δικούς τους ελεύθερους ορισμούς που μπορούν να έχουν χιουμοριστικό χαρακτήρα.

- Διαβάζουμε βιβλία «Ο μικρός Ερμής» ή «Στο μουσείο».
- Ζητάμε στους μαθητές να μιλήσουν για το πώς διατηρούν τις οικογενειακές τους μνήμες (φωτογραφίες, ενθύμια, σουβενίρ από ταξίδια), καθώς και το λόγο που γίνεται αυτό (αναμνήσεις, οικογενειακές παραδόσεις, κειμήλια). Ολοκληρώνουμε πώς αυτό γίνεται σε κοινωνικό επίπεδο, καταλήγοντας στα ΜΟΥΣΕΙΑ.
- Ακούμε, δραματοποιούμε και ζωγραφίζουμε το τραγούδι «Μες στο μουσείο»
- Παίζουμε με τα παιδιά γλωσσικά παιχνίδια με τις λέξεις «μουσείο», «αρχαίος», «πολιτισμός», «τεχνολογία». Ζητάμε από τα παιδιά να βρουν σύνθετες λέξεις ή λέξεις της ίδιας οικογένειας (Μούσες, μουσική).Διερευνούμε ετυμολογικά τη λέξη μουσείο.
- Αναφέρουμε είδη μουσείων (αρχαιολογικό, λαογραφικό, επιστημών, πινακοθήκες).
- Φτιάχνουμε το όνομα του μουσείου κόβοντας και κολλώντας λέξεις ή γράμματα από τίτλους εφημερίδων και περιοδικών.
- Συζητούμε για απίθανες χρήσεις του μουσείου (όλες οι ιδέες είναι αποδεκτές).
- Τοποθετούμε τα μουσεία πάνω σε ιστορική γραμμή. Οριοθετούμε χρονολογικά την εποχή με την οποία θα ασχοληθούμε, μιλάμε για την κοινωνία της εποχής, διαβάζουμε κείμενα σχετικά με την εποχή και συζητάμε με τα παιδιά τις πρώτες εντυπώσεις τους. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά προσανατολίζονται στο θέμα, προβληματίζονται, κάνουν υποθέσεις, δημιουργούν ερωτήματα κι έτσι το ενδιαφέρον και η προσμονή τους για την επίσκεψη μεγαλώνουν. Η επίσκεψη στο μουσείο, πριν ακόμη πραγματοποιηθεί, γίνεται ένα σπουδαίο γεγονός.
- Αφιερώνουμε ένα σχολικό δίωρο στην καλλιέργεια κατάλληλης συμπεριφοράς των παιδιών για την επίσκεψη στο μουσείο. Διαβάζουμε το κείμενο των Ρενέ Γκοσινί και Ζαν Ζακ Σανπέ, «Το μουσείο της ζωγραφικής» (Ρενέ Γκοσινί, Ζαν Ζακ Σανπέ, Ο μικρός Νικόλας διασκεδάζει, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα 1978, σελ. 71-79). Το κείμενο περιγράφει με ξεκαρδιστικό τρόπο την αποτυχημένη επίσκεψη μιας σχολικής τάξης στην πινακοθήκη και

αποτελεί αφορμή για συ-ζήτηση με στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών και την αποκωδικοποίηση κανόνων συμπεριφοράς. Ζητάμε από τα παιδιά να εκφράσουν τις πρώτες αυθόρμητες αντιδράσεις τους, σχολιάζοντας τοπεριεχόμενό του και συνδέοντάς το με τις δικές τους εμπειρίες. Με ερέθισμα ερωτήσεις όπως: «τι θα κάνουμε για να προλάβουμε τις καταστροφές;» ή «τι θα κάνουμε για να μην ενοχλήσουμε τους άλλους επισκέπτες;» και τη βοήθεια του κειμένου, ζητήστε από τους μαθητές να συντάξουν επιγραμματικά έναν κατάλογο οδηγιών: «τι μπορούμε να κάνουμε στο μουσείο», αλλά και «τι δεν μπορούμε να κάνουμε»(θετικές και αρνητικές προτάσεις). Ο δάσκαλος τον καταγράφει και τον τοιχοκολλεί στον πίνακα ανακοινώσεων.

- Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες, τους μοιράζουμε το χάρτη της περιοχής και τους ζητάμε να σημειώσουν το σχολείο και το μουσείο, να εντοπίσουν τη συντομότερη διαδρομή και να τη σχεδιάσουν επάνω στο χάρτη με κόκκινο (ή άλλο) χρώμα.
- Εμπλέκουμε τους μαθητές σε διαδικασίες συλλογής, συντήρησης, έκθεσης. Οργανώνουμε μουσείο παιχνιδιών στην τάξη, τα φωτογραφίζουμε, τα εκθέτουμε.
- Δημιουργούμε στην τάξη τη «γωνιά του μουσείου». Εκεί οι μαθητές συλλέγουν υλικό και συγκεντρώνουν πληροφορίες για το μουσείο που επέλεξαν μέσα από βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά.

Επιπλέον κινητικές και θεατρικές δραστηριότητες πριν την επίσκεψη είναι οι εξής:

- Αναπαριστούν ως θεατρικό δρώμενους με τους μαθητές τον τρόπο που θα κανόνιζαν την επίσκεψη στο μουσείο.
- Αναθέτουμε θεατρικά δρώμενα με θέματα. «Δυο αγάλματα συζητούν τις περιπέτειές τους», «Ένα αγγείο εξομολογείται τα παθήματά του», «Ο φύλακας του μουσείου παραπονιέται στη μαμά του».
- Παίζουμε «παγωμένες εικόνες», ζητώντας από τους μαθητές να αναπαραστήσουν το έκθεμα, τον επισκέπτη που το παρατηρεί, κάποιον που εμποδίζει λόγω της θέσης που έχει πάρει, τη στάση του φύλακα, τι γίνεται εάν κάποιος πάει να ακουμπήσει ένα έκθεμα.

- Αναθέτουμε αυθόρμητα τηλεφωνικά θεατρικά παιχνίδια. Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια τηλεφωνούν το ένα στο άλλο, υποδυόμενα κάποιους ρόλους:«Μια κυρία τηλεφωνεί στο μουσείο γιατί θέλει να χαρίσει μια εφεύρεση του παππού της». «Ο Υπουργός Πολιτισμού είναι θυμωμένος και τηλεφωνεί ο ίδιος στο μουσείο». «Ένας επιστήμονας που εργάζεται στο μουσείο τηλεφωνεί σε άλλον επιστήμονα». «Ο φύλακας του μουσείου έντρομος διαπιστώνει κλοπή αντικειμένων και τηλεφωνεί στη μαμά του».

Επίσκεψη στο μουσείο με συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει την επίσκεψη στο μουσείο. Γνωστά και συγκεκριμένα πράγματα αποτελούν καλό σημείο εκκίνησης για μάθηση. Ο εκπαιδευτικός της τάξης και οι εμψυχωτές του μουσείου, κατάλληλα προετοιμασμένοι, βοηθούν το παιδί όχι μόνο να γνωρίσει, αλλά και να εξερευνήσει τα εκθέματα, να οικειοποιηθεί το χώρο, να ξεναγηθεί και να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του (Αγγελοπούλου, 2010). Ο δάσκαλος μπορεί με διάφορους τρόπους και μεθόδους, όπως συζήτηση, παιχνίδια-αινίγματα, μιμική, σχηματισμούς, ασκήσεις βλέμματος, ψυχοκινητικές, φαντασίας, καταγραφές, ζωγραφική κ.ά να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τα εκθέματα. Αποφεύγει τις επιπλήξεις και τις απαγορεύσεις και προσπαθεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Κατά την επίσκεψη εφαρμόζονται ενεργητικές διδακτικές μέθοδοι που διαφοροποιούν την προσέγγιση των εκθεμάτων από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Προωθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά και η ατομική έρευνα και η προσωπική καταγραφή, κυρίως με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας. Η παρατήρηση, η οπτική και απτική επαφή με τα εκθέματα προκαλούν διαφορετικές εμπειρίες. Η παρατήρηση κατευθύνεται μέσω κατάλληλων ερωτήσεων με βάση δύο κυρίως άξονες: τα αντικείμενα και το κοινωνικό-ιστορικό-πολιτικό τους πλαίσιο. (Δάλκος, 2002). Ειδικότερα, επιδιώκεται τα παιδιά:

- να συνδέσουν αυτά που παρατηρούν με όσα γνωρίζουν ήδη σχετικά με το θέμα
- να παρατηρήσουν προσεκτικά και να περιγράψουν τα εκθέματα
- να ταξινομήσουν τα εκθέματα με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά τους
- να εντοπίσουν τα διαφορετικά είδη των αντικειμένων που παρατηρούν
- να καλλιεργηθεί η αισθητική τους

- να εκφράσουν τα συναισθήματα τους
- να κάνουν προβλέψεις, να διατυπώσουν ερωτήματα και να αναζητήσουν απαντήσεις (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006)

Δραστηριότητες μετά την επίσκεψη

Το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην επεξεργασία στην τάξη μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Τα εκθέματα μπορεί να αποτελέσουν έναυσμα για τη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης. Τα ευρήματα παρουσιάζονται, ακολουθεί προβληματισμός, συζήτηση, προτεινόμενες λύσεις, πρωτότυπες δραστηριότητες, πολλές από τις οποίες μπορεί να μεταφερθούν από το στάδιο προετοιμασίας. (Άλκηστις, 1996).Στόχος της επεξεργασίας είναι οι μαθητές να ολοκληρώσουν και να συνδέσουν μεταξύ τους όλα τα ερεθίσματα, τις παραστάσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από την επίσκεψή τους.

Ο δάσκαλος επικεντρώνεται σε μια σύντομη επανάληψη των βασικών σημείων της επίσκεψης, συμπληρώνει ελλείψεις που έχει επισημάνει και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν. Δραστηριότητες που απαιτούν υλικά, χώρο, χρόνο και γνώσεις μπορούν να ενταχθούν στο στάδιο αυτό, όπως συζήτηση, κατασκευές-χειροτεχνία, μακέτες, πηλός-αγγειοπλαστική, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, ιστορίες-παραμύθια, τραγούδια κ.ά.

Παράλληλα, οι μαθητές επιλέγουν ένα από τα αντικείμενα του μουσείου που τα εντυπωσίασε και:

- Το αναπαριστούν εικαστικά.
- Το φαντάζονται να αφηγείται την ιστορία του.
- Περιγράφουν την εξέλιξη του αντικειμένου στο μέλλον.
- Ζητάμε από τα παιδιά να βρουν και να καταγράψουν τις πιο παράξενες χρήσεις που φαντάζονται για τα αντικείμενα που είδαν στο μουσείο.
- Δραματοποιούν ή σχεδιάζουν ένα κόμικ με θέματα όπως: «Τα βράδια, όταν το μουσείο κλείνει τα αντικείμενα ζωντανεύουν. Τι συμβαίνει;», «Δυο γειτονικά εκθέματα συζητούν…» Τα βράδια, όταν το μουσείο κλείνει, τα αντικείμενα ζωντανεύουν και περιπλανιούνται στην πόλη. Πού πάνε, ποιους συναντούν, τι παθαίνουν; «Ένα ζώο (ποντικός, γάτα) μπήκε στο μουσείο. Τι έγινε;»,
- Συνθέτουν τις εμπειρίες τους από την επίσκεψη.
- Δημιουργούμε γρίφους - αινίγματα για τα εκθέματα του μουσείου.

- Φτιάχνουν ένα κολάζ με εκθέματα του μουσείου.
- Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και ζητάμε να σχηματίσουν με τα σώματά τους ή να παρουσιάσουν με παντομίμα αντικείμενα του μουσείου. Η υπόλοιπη τάξη προσπαθεί να μαντέψει ποια αντικείμενα παρουσιάζονται
- Φτιάχνουν μια αφίσα για το Μουσείο.

Εικαστικές δραστηριότητες

• Ζητήστε από τα παιδιά να εικονογραφήσουν με ζωγραφιές ή κόμικς τις περιπέτειες των εκθεμάτων του μουσείου που «ζωντάνεψαν

• Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες. Τα παιδιά της μιας ομάδας σκιτσάρουν στον πίνακα με κιμωλία ή σε χαρτί του μέτρου με μαρκαδόρο, γρήγορες και αυθόρμητες λεπτομέρειες από ένα αντικείμενο. Τα παιδιά των άλλων ομάδων προσπαθούν να μαντέψουν για ποιο αντικείμενο πρόκειται.

• Ζητάμε από τα παιδιά να επιλέξουν και να ζωγραφίσουν ένα αντικείμενο κοινό για όλα τα παιδιά. Κάθε παιδί το ζωγραφίζει ή το κατασκευάζει με κολάζ με το δικό του ξεχωριστό τρόπο (διαφορετικά χρώματα, τεχνικές, υλικά κολάζ κτλ.)..

• Ζητάμε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ένα αρχαίο τεχνολογικό επίτευγμα. Σε περίπτωση επίσκεψης σε άλλο μουσείο μπορούν να σχεδιάσουν ένα αγγείο, να κόψουν από μια φωτογραφία τους το πρόσωπό τους και να το κολλήσουν στο λαιμό του αγγείου. Στη συνέχεια να ζωγραφίσουν την εικόνα τους επάνω στο αγγείο.

Η αξιολόγηση της επίσκεψης σε σχέση με τους σκοπούς που τέθηκαν μπορεί να γίνει επίσης στο στάδιο αυτό και στην τάξη, ως ανατροφοδότηση για την καλύτερη και αποδοτικότερη οργάνωση επισκέψεων στο μέλλον(Δάλκος, 2002). Η κατάρτιση ενός φύλλου αξιολόγησης, μπορεί να αποβεί χρήσιμο και στη φάση αυτή.

Ένα τέταρτο τέλος, στάδιο θα μπορούσε να περιλαμβάνει τις προεκτάσεις της επεξεργασίας του θέματος στην τάξη με άλλους δημιουργικούς τρόπους. Αυτό μπορεί να γίνει: μετά την επίσκεψη σε ένα μουσείο ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς μετά τις επισκέψεις σε περισσότερα μουσεία, όποτε η εργασία θα αποτελέσει έναν «διαμουσειακό» κρίκο (Άλκηστις, 1996). Συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορούν να εκδώσουν: εφημερίδα, έντυπο μουσείου, εικονογραφημένο ημερολόγιο, κορνίζα με εικονογραφικό υλικό, λεύκωμα, βιβλίο, κάρτες και τελικά να προκύψει ένα κοινωνικό γεγονός, όπως: η διοργάνωση μιας έκθεσης, γιορτής πανηγυριού που εξυπηρετούν και

παιδαγωγικούς στόχους. Οι εκδηλώσεις αυτές μπορεί να συνδυαστούν τη Διεθνή Μέρα Μουσείων (18 Μαΐου).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελοπούλου, Β. (2010). Καινοτόμες δράσεις μουσειακής και εικαστικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα.

Άλκηστις, (1996). Μουσεία και Σχολεία Δεινόσαυροι κι Αγγεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλμαλιώτη, Σ.(2007).Το μουσείο ως περιβάλλον μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τομέας Παιδαγωγικής. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Κατεύθυνση: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση.

Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 42, 7-22.

Βεργίδης, Δ. (2007. Άτυπα σχολεία- Μη τυπική εκπαίδευση, στο Ξωχέλλης, Π. (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 71-73.

Βούρη, Σ. (2002), Μουσείο και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας, στο Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 55-65.

Γαβριλάκη, Ει.,(2008). Το παιχνίδι στο Μουσείο και το Μουσείο ως παιχνίδι, στο Χουρδάκης, Α., Νικολουδάκη – Σουρή, Ε. (επιμ.), *Πρακτικά του Επιστημονικού Διημέρου «Η τέχνη και ο πολιτισμός ως ευέλικτο πεδίο Διαθεματικών Προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 13-14.5.2006), Επιστήμες Αγωγής* (θεματικό τεύχος 2008), 77-84.

Δάλκος, Γ. (2000). Σχολείο και Μουσείο, Αθήνα, Καστανιώτης.

Δάλκος, Γ.(2002). Η στρατηγική ανάπτυξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (επιμ.). Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή, 163-178. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π., &Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού.

Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δ.Ε.Ε.Π.Σ. 2002

Ζαφειράκου, Α. (2000) Μουσεία & Σχολεία: Διάλογος & Συνεργασίες-Αναπαραστάσεις & Πρακτικές. Αθήνα: Τυπωθήτω- ΓιώργοςΔαρδανός

Hein, G., (1998). Learning in the Museum, London: Routledge.

Καλούρη- Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). Αισθητική Αγωγή, Αθήνα, Ελλην.

Κολιόπουλος, Δ. (2005). Η διδακτική προσέγγιση του Μουσείου Φυσικών Επιστημών, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Κουβέλη, Α. (2000). Η σχέση των μαθητών με το Μουσείο, Θεωρητική προσέγγιση, Έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά προγράμματα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

Κουρεμένος,Γ. (1999). Εκθέσεις ειδών λαϊκής παράδοσης και παιδί. Στο Λαϊκή παράδοση και σχολείο. 179-189. Αθήνα: Καστανιώτη.

Λέκκα, Α., Αλεξίου, Θ.(2002). Το μουσείο «εκτός των τειχών»: κινητές πολιτιστικές μονάδες και σχολική πράξη, στο *Πρακτικά του 6ου περιφερειακού Σεμιναρίου «Μουσείο – Σχολείο», (Καβάλα, 20-22 Σεπτεμβρίου 2002),* Αθήνα, 30-34.

Ματσαγκούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα της σχολικής γνώσης, Αθήνα, Γρηγόρης.

Νάκου, Ει., (2001). Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός, Αθήνα: Νήσος

Νάκου, Ει. (2006). Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει., (επιμ.), Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του21ου αιώνα, Αθήνα, Μεταίχμιο, 279-312.

Νάκου, Ει., (2008). Αξιοποίηση μουσείων και ιστορική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, στο Κακανά, Δ., Σιμούλη, Γ. (επιμ.), Η προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα . Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 51-59.

Οικονομίδης, Β., (2011). Μουσείο και Νηπιαγωγείο: διαδρομές τεμνόμενες ή ασύμπτωτες; Πρακτικά συνεδρίου «Η Άνοιξη των Μουσείων, Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή». Ρέθυμνο, 3-22.

Σταυρουλάκη, Φ., (2002). Εκπαιδευτικές δράσεις για το βυζαντινό πολιτισμό, στα *Πρακτικά του 6ου περιφερειακού Σεμιναρίου «Μουσείο- Σχολείο» (Καβάλα, 20-22 Σεπτεμβρίου 2002),* Αθήνα, 73-76.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. –Π.Ι 2002. Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για – project – project – projectto Νηπιαγωγεία, Αθήνα.

Χαλκιά, Α.(2002). Ένα βήμα πιο κοντά στο μουσείο-Σχεδιάζουμε ένα φύλλο εργασίας και οργανώνουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο, Στο: Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,(σελ. 298-307), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Χορταρέα, Ε.(2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο: Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,(σελ. 179-188), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Χρυσαφίδης, Κ, (2009). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, Αθήνα, Δίπτυχο.

Music and ForeignLanguage Learning with Digital Media in Early Childhood Education

Slađana Marić, *PhD student, University of Novi Sad, Serbia*

Abstract: *This paper examines the structure and quality of selected animated films or cartoons that use classical music: 1)as an illustration of a story (in English or Greek, Italian, French,Spanish, etc.),and 2) forlearning about music and music theory through direct exposure to the language and the representative pieces of classical music. The suggested cartoons, and the accompanying online games, can be used in the process of integration of music and language pedagogy (experiencing, conceptualizing, analyzing and applying) with multimodality (linguistics, audio, visual, gestural, spatial). The aim is to assist teachers in developing their teaching methodology, particularly to help them in the selection of appropriate teaching materials and tools for the purpose of improving the pedagogy of early childhood education in music and foreign language, with the use of proper digital (and) media technology. Therefore, educators and teacher, interested in these subject areas, should consider giving cartoons based on classical music a more prominent role in music and second language curriculum in pre-school and primary school education. Both music and language(s) are one of the greatest gifts one could give to a child that will last them a lifetime.*

Keywords*: Cartoons, Classical Music, Digital Media, Early Childhood, Language Teaching, Music Education, Music Pedagogy.*

Introduction

Today music, languages and digital media are all around us. Computers and the Internet provide an abundance of multimedia resources as interesting avenues for students to experience both music and languages, which both are learned through exposure and are used to convey messages. Language and music share important features: both are based on symbolism and symbolic systems, such as letters and musical notes, introduce new vocabulary, provide opportunities to learn key concepts, offer various forms of communication, naturally encourage oral language

development and listening skills. In this interdisciplinary research paper, particular emphasis will be given to the discussion of the concept of transformative education for preschool music and foreign language education taking into account the challenges of globalization, multiculturalism, new technologies and lifelong learning practices (widening the space and time of language and music education). According to the main goal of bringing together the process of integration of music and language pedagogy with multimodality (linguistics, audio, visual, gestural, spatial), selected animated films or cartoons[131], freely accessed on YouTube, that use classical music are presented.

Music and language learning: Educational meeting points

Enhancing foreign language acquisition through music

Future professional and personal success may be related to a person's ability to speak, listen, read, and write effectively. Before children learn to read, they must be able to identify the sounds within words, thus, musical activities can serve as valuable tools in the discrimination of sounds, engaging them in language and sound play activities.

Listening to stories when watching cartoons draws attention to the sounds of language, with the visual support, and helps children develop sensitivity to the way language works. Many stories that work well with children include questions, repetitive phrases, unique words, and description. These characteristics encourage students to join a voluntaryoral classroom participation, actively answering questions, repeating words and phrases, singing or even retelling the story. This oral practice in language classrooms is very important to young language learner's oral language development, especially for EFL learners since most students language practice happens only in the language classroom. By watching cartoons students can receive extra visual and audio stimuli through still pictures, animation, music, and/or sound effects, and these stimuli not only provide easier access for story recalls but also facilitate students creativity in recreating stories.

[131] Notice: All the cartoons and online games selected and analyzed (*Tom and Jerry*, *Little Einsteins* series and online games) are available on YouTube Channel and, free of charge, in many different languages. These cartoons are chosen because of their educational quality and potentials when used in classroom learning. They are not used in commercial purposes in this paper.

Music represents an integral part of the human culture, particularly language and communication. Most children who are learning English as a foreign language in an early age not only acquiring or learning a new language, but also adjusting to a new culture, thus teaching materials should be evaluated carefully before the lessons according to the linguistic and cultural backgrounds of children, and learning aims set up in the national curriculum.

According to Giampiero De Cristoforo (2011:38), the most obvious reasons for integrating "musical lessons" in the language teaching process are advantages such as: (1) easy memorizing and consolidation of vocabulary; (2) implicit practicing of pronunciation; (3) mastering language patterns through their repeated use, and (4) building motivation through emotional involvement. In summary, we can say that the use of music and songs in teaching English as a foreign language can offer advantages related to the following aspects closely related to each other: (1) psychological aspect – recalling and memorization of words, sounds, and grammatical structures; (2) motivational aspect – motivation to learn; (3) socio-cultural aspect – communication, cross-cultural awareness and knowledge; (4) perceptual-motor skills, and (5) emotional intelligence.Finally, music can improve coordination and the ability to listen and respond, which is of most importance in the early childhood development. Music in the class can be applied to calm the mind, to relax muscles and enable learners to be free from pressure and stress.

We will finish this part with a paragraph from a research done by Dwayne Engh (2013:121) in which the author concludes that the use of music and song in the language-learning classroom is both supported theoretically by practicing teachers and grounded in the empirical literature as a benefit to increase linguistic, sociocultural and communicative competencies. From an educational standpoint, music and language not only can, but should be studied together (underlined by S.M).

(Online) Cartoons with classical music in the classroom

In this part, we will consider how educators and teachers can give a more prominent role to cartoons based on classical music in both music and second language curriculum, in pre-primary and primary school education.

In order to specify the context of classroom and situation of integrating foreign language learning and music education, we propose the following learning situations: (1) kindergarten/pre-school/primary public and private schools in L1 (Serbian) and L2 (foreign language, e.g. English); (2) music school kindergarten groups and first grades solfeggio classes of primary school in L1 (Serbian); (3) private music schools whit special programs for learning English through music activities; (4) classes of solfeggio in L1 public primary ballet schools; (5) any other situation that aims at integrating language learning and music in early childhood education.

Many animated films or cartoons today use computerized sound and music pieces composed with digital equipment, rather than pieces of classical music played by live or computerized sound of an orchestra. Some of the cartoons by Disney, present classical music as a cartoon theme, an illustration of a story (with or without narration),and forlearning about music and music theory through direct exposure to the music terminology and the representative pieces of classical music. The suggested cartoons (such as *Tom&Jerry*: "Johann Mouse", "Hollywood Bowl", "The Cat Above and the Mouse Below", "The Cat Concerto", or *Little Ensteins* (an American animated television educational preschool series), and the accompanying 14 online games titled *Little Einsteins* (June's Big Dance Recital, June's Museum Ballet, Silly Song Machine, etc.), can be used in the process of integration of music pedagogy and pedagogy of foreign language acquisition/learning(experiencing, conceptualizing, analyzing and applying) with multimodality (linguistics, audio, visual, gestural, spatial). The aim of this research paper is to assist teachers in developing their teaching methodology, particularly to help them in the selection of appropriate teaching materials and tools for the purpose of improving the pedagogy of early childhood education in music and foreign language, with the use of proper digital (and) media technology.

"Tom and Jerry" cartoons

Among the cartoons designed for entertainment, rather than education, there are several episodes based on classical music (opera, orchestral, piano, etc.). Thus, under musical direction of Scott Bradley, Tom and Jerry have a great adventure playing piano, singing and conducting in the following four episodes: (1) Johann Mouse, (2) Hollywood Bowl, (3) The Cat Above and the Mouse Below, and (4)The Cat

Concerto. In using these cartoons in classroom special attention must be paid to the commenting of possible scenes of violence, that although "funny", can be a negative model of behavior (such as hitting, using dangerous objects and other acts that could cause pain to oneself or to others). In many episodes these scenes mostly have a humorous element, and children laugh and enjoy watching them, but we as teachers need to stress-out the contrast between reality situations and fiction.

In the first episode suggested, "Johann Mouse"(duration 8 min), the music pieces of Johann Strauss II, are chosen and played by orchestra or a pianist, in the following order (their position in the narration is also marked with M): M1 - *Wiener Blut (Viennese Blood or Viennese Spirit*), Opus 354 (orchestra, piano); M 2 - *The Blue Danube Waltz* (piano); M 3 - *Frühlingsstimmen* (piano); M 4 - *Perpetuum Mobile* (orchestra + piano); M 5 - *Ein musikalischer Scherz*, Op. 257 (piano + orchestra); M 6 - *Emperor Waltz* Op. 437 (orchestra), and M 7 - *Tritsch-TratschPolka*Op. 214 (piano + orchestra). The story is narrated in a German accent of English language.

Cartoon "Johann Mouse"

M 1 -"This is a story of a waltzing mouse. His name was Johann, and he lived in Vienna, in the home of Johann Strauss. And each day as this famous musician played, little Johann couldn't resist waltzing to the beautiful music. And each day, watching and waiting, was the cat. And every day he would try to catch him! But he would fail. However, this didn't discourage the cat, because he knew that each day when the master played, the mouse would waltz, and the cat would try again, and again, and again.

One day the Master went away, on a journey. This left the cat in a serious predicament. He knew if there where no music the mouse wouldn't waltz.

M 2 - (Tom looking at a book "How to play the waltz in Six easy lessons by Johann Strauss"). Why couldn't he the cat learn to play? (Tom playing the six easy lessons, and then playing the waltz - M2).

M 3 - Poor little Johann, c, c,.. he was under the spell of the beautiful music. But, luckily for him at that moment the servants wondered who was playing.

(Applause)

M 4 - Amazing! A cat that could play! And a mouse that could dance!

M 5 - The maid told the butcher boy, the butcher boy told the crowed at the square. Then, one of the palace guards overheard: "A cat that could play! And a mouse that could waltz!"

M 6 - Good heavens! The Emperor couldn't believe his ears! So, they were commanded to perform at the palace, at once!

M 7 - (At the palace - Tom playing the piano and Jerry dancing; the orchestra is also playing in the background). Wonderful! Sensational! And they were very happy, as long as the cat played, and the mouse danced. But, when the cat stopped playing, ... it was the same old story."

The second cartoon "Hollywood Bowl" with Tom and Jerry is the Johann Strauss II Overture for Operetta "The Bat" (Die Fledermaus). This cartoon has no narration at all, but the story is simple and easy to understand: Tom is the conductor of a philharmonic orchestra performing the *Overture*, and Jerry enjoying the music interrupts Tom and tries to take the leading of the orchestra. All the instruments and instrument groups are visually shown when appearing throughout the piece.

In the cartoon "The Cat Above and the Mouse Below", better known as "Barber of Seville": Figaro's Aria (Il barbiere di Siviglia, cavatina di Figaro: "Largo al factotum della citta") by Gioachiono Rossini, Tom is a famous opera singer performing at a concert. Jerry is the mouse trying to sleep bellow the scene, while the aria is too loud, so he must stop the singing. However, Jerry at the end takes the scene as Figaro.

In "The Cat Concerto" with Tom and Jerry, Tom is a pianist performing The Hungarian Rhapsody No. 2 by Franz Liszt. In this ten-minute cartoon, the piece is almost the same as original, with the necessary sound effects and added transitions. The main flow of this video is the intolerance of the characters, but as long as we teach our students to differentiate between fiction and reality, we can see the cartoon from the entertainment and educational point of view. The main parts of the piano are shown: body part, keys - black and white, strings, hammers, as well as the position of hands, for e.g. high register notes, quick passages, crossing the hands, etc. If your

children are very cleaver, they will probably immediately notice that Tom has four fingers, and not five as people and cats have in reality. The aim of using this cartoon in class is listening to the classical music, an learning about Franz Liszt and Hungarian culture and music, acquiring their characteristic - syncopated rhythm (shorter - longer).

Educational animated video series "Little Ensteins"

Little Einsteins (LE)[132] is an American animated television educational preschool series, designed to teach the target demographic art and music appreciation by integrating famous or culturally significant art works (usually, but not exclusively, paintings) and classical music (most typically from the Baroque, Classical, and Romantic periods) into the scenery, plot and soundtrack of each episode. This series is available in British English, and in many world languages including Greek, Spanish, Italian, French, Chinese, etc.). In this paper we will focus on the arts, music and language elements useful in classroom learning.

The physical movement involved helps children remember the sequence and details of a music piece and the story attached to the sound. According to Speh and Ahramjian (2010:39) when students sing along with native singers, they learn to mimic the phonetic structure and rhythm of the target language. Beat, melody, and words are synchronized, and the singer must observe these structural parameters. Singing along relieves the student from actually producing language – the content is ready-made. He or she is responsible only for moving their vocal apparatus along with the song, creating strong kinaesthetic associations the phonetic features of the language. Singing also helps students increase the tempo of their speech in the target language. Similarly, Jana Ortis (2008:206) notices that children experience a variety of emotions as a result of participation in singing, which encourages self-expression, helps teach phrasing and offers additional opportunities to practice communication skills.

[132]Little Einsteins was developed for television Disney Junior by Douglas Wood, who created the concept and characters, and a subsequent team headed by Emmy Award-winning director Olexa Hewryk and JoJo's Circus co-creator Eric Weiner, and produced by Curious Pictures and The Baby Einstein Company. Despite the usage of Einstein's name, there is no discussion of anything physics-related in the series. In the UK version, many Americanterms are converted to the British vernacular: for example, changing 'Candy Canes' to 'Sweetie Sticks'. Also 'Yeah' is changed to 'Yes' and 'Mission Completion' is changed to 'Mission Completed'.

These cartoons (Little Einsteins) appeal in most cases to all the learning modes: visual, auditory, tactile, kinaesthetic, rhythmic, vocal, mnemonic (long- and short-term memory), and creative. Opportunities to coordinate movements with singing and rhythm strengthen children's ability to execute complex behaviors.

In this part of the paper, we present in a table summary the 50 episode titles, listed according to the composer which music was used in the episode (duration: 20-25 min. each), begging from Johann Sebastian Bach, and ending with Giuseppe Verdi.

Table 1. Little Einsteins 50 episode titles

LITTLE EINSTEINS SERIES			
	Episode title	*Music*	*Art*
1.	"Farmer Annie"	*Brandenburg Concerto 5, Movement 1* by Johann Sebastian Bach	*The Olive Trees* by Vincent van Gogh
2.	"Knock on Wood"	*Orchestral Suite Number 2 in B Minor - Minuet and Badinerie* by Johann Sebastian Bach	*Pool in the Woods* by George Inness
3.	"A Galactic Goodnight"	*Für Elise* by Ludwig van Beethoven	*The Scream* by Edvard Munch
4.	"Brothers and Sisters to the Rescue"	*Symphony No. 5* by Ludwig van Beethoven	German folk art
5.	"Annie and the Beanstalk"	*Symphony No. 5* by Ludwig van Beethoven	Paintings by Vincent van Gogh
6.	"The Missing Invitation"	*Ode to Joy* by Ludwig van Beethoven	*Young Woman in the Garden* by Claude Monet and the Navajo Woven Art
7.	"The Christmas Wish"	*Für Elise* by Ludwig van Beethoven	*The Starry Night* by Vincent van Gogh
8.	"Jump for Joey"	*Carmen, Suite No. 1: Toreador*	Australian aboriginal art

LITTLE EINSTEINS SERIES			
	Episode title	*Music*	*Art*
		March by Georges Bizet	
9.	"Show and Tell"	*Carmen Suite No. 1* by Georges Bizet	Mayan architecture
10.	"Annie's Solo Mission"	*L'Arlésienne Suite No. 2, Farandole* by Georges Bizet	*Expectation* by Gustav Klimt
11.	"Go West, Young Train"	*L'Arlsienne Suite No. 2* by Georges Bizet	Navajo baskets
12.	"Hungarian Hiccups"	*Hungarian Dance No. 5* by Johannes Brahms	*Tiger in a Tropical Storm* by Henri Rousseau
13.	"The Legend of the Golden Pyramid"	*Hungarian Dance No. 5* by Johannes Brahms	Ancient Egyptian Hieroglyphics
14.	"Melody the Music Pet"	*Humoresque No. 7* by Antonín Dvořák	*Water Lilies* by Claude Monet
15.	"Ring Around the Planet"	*New World Symphony No. 9* by Antonín Dvořák	*Tree of Life* by Gustav Klimt
16.	"How We Became the Little Einsteins: The True Story"	*New World Symphony No. 9* by Antonín Dvořák	*Water color paintings of Venice* by John Singer Sargent
17.	"Rocket Soup"	*Humoresque No. 7* by Antonín Dvořák	*Moonrise* by Paul Klee
18.	"I Love to Conduct"	*"Peer Gynt" Suite No. 1: Morning Mood* by Edvard Grieg	*A Peaceable Kingdom* by Edward Hicks
19.	"Little Elephant's Big Parade"	*Wedding Day At Troldhaugen* by Edvard Grieg	Mehndi Designs
20.	"Build It, Rocket!"	*Wedding Day At Troldhaugen* by Edvard Grieg	*Haystacks at the End of Summer, Morning Effect*

LITTLE EINSTEINS SERIES			
	Episode title	*Music*	*Art*
			by Claude Monet
21.	"The Good Knight and the Bad Knight"	*"Peer Gynt" Suite No. 1: Morning Mood* by Edvard Grieg	*Chessboard with Flower Border* by Giovanni Battista Sassi and Bayeaux Tapestry
22.	"Dragon Kite"	*"Peer Gynt" Suite No. 1: In the Hall of the Mountain King* by Edvard Grieg	Works by Chinese painters Zosan, Cai Jia, Zhang Lu and Qiu Ying
23.	"A Little Einsteins Halloween"	*"Peer Gynt" Suite No. 1: In the Hall of the Mountain King* by Edvard Grieg	*September: Harvesting Grapes* by the Limbourg Brothers
24.	"Rocket The Bug"	*Water Music* by George Frideric Handel	Māori Sculpture
25.	"Rocket Safari"	*Flight of the Bumblebee* by Nikolai Rimsky-Korsakov	*Woodcut of a rhinoceros* by the Pollard Willow *and St. Jerome* by Albrecht Dürer
26.	"Melody and Me"	*Wedding March* by Felix Mendelssohn	Native American Petroglyphs
27.	"Sleeping Bassoon"	*Wedding March* by Felix Mendelssohn	*Variegated Black* by Wassily Kandinsky
28.	"Flight of the Instrument Fairies"	*Violin Concerto in E minor* by Felix Mendelssohn	Ancient Roman Mosaics
29.	"Carmine's Big Race"	*Rondeau* by Jean-Joseph Mouret	The Vines by Paul Ranson
30.	"Whale Tale"	*Horn Concerto No. 2* by Wolfgang Amadeus Mozart	*The Shores of Bas-Butin and Honfleur* by Georges Seurat
31.	"The Birthday Balloons"	*Eine kleine Nachtmusik* by Wolfgang Amadeus Mozart	*The Merry Jesters* by Henri Rousseau

LITTLE EINSTEINS SERIES			
	Episode title	*Music*	*Art*
32.	"The Mouse and the Moon"	*Eine kleine Nachtmusik* by Wolfgang Amadeus Mozart	Ancient Greek and Roman mosaics
33.	"Duck, Duck, June"	*Horn Concerto No. 2 in E flat Major, K. 417 - Rondo* by Wolfgang Amadeus Mozart	*On the River Greta* by John Atkinson Grimshaw
34.	"Annie and the Little Toy Plane"	*Symphony No. 40* by Wolfgang Amadeus Mozart	*Untitled 1988* by Keith Haring
35.	"Music Monsters"	*Piano Concerto No. 21* by Wolfgang Amadeus Mozart	*Glance of a Landscape* by Paul Klee
36.	"Quincy and the Instrument Dinosaurs"	*The Moldau* by Bedřich Smetana	*Vesuvius* by Andy Warhol
37.	"He Speaks Music"	*The Moldau* by Bedřich Smetana	African masks
38.	"Silly Sock Saves the Circus"	*Trout Quintet* by Franz Schubert	*Mona Lisa* by Leonardo da Vinci
39.	"Mr. Penguin's Ice Cream Adventure"	*Symphony No. 8: Unfinished Symphony* by Franz Schubert	*VAROOM!* by Roy Lichtenstein
40.	"The Great Schubert's Guessing Game"	*Trout Quintet* by Franz Schubert	*Grady Gammage Memorial Auditorium* by Frank Lloyd Wright
41.	"The Glass Slipper Ball"	*The Blue Danube Waltz* by Johann Strauss	*Fish* by Andy Warhol
42.	"The Wind-Up Toy Prince"	*The Nutcracker Suite* by Peter Ilich Tchaikovsky	*The Little Dancer of Fourteen Years* by Edgar Degas
43.	"Animal Snack Time"	*The Nutcracker Suite* by Peter Ilich Tchaikovsky	African Pottery
44.	"Quincy and the	*Swan Lake*	*The Wave*

LITTLE EINSTEINS SERIES			
	Episode title	*Music*	*Art*
	Magic Instruments"	by Peter Ilich Tchaikovsky	by Gustave Courbet
45.	"The Song of the Unicorn"	*1812 Overture* by Peter Ilich Tchaikovsky	The Lady With the Unicorn and other Medieval Tapestries
46.	"The Blue-Footed Booby Bird Ballet"	*Swan Lake* by Peter Ilich Tchaikovsky	Ica Stones
47.	"O Yes, O Yes, It's Springtime!"	*The Four Seasons: Spring* by Antonio Vivaldi	*Mountains and River on the Kiso Road* by Utagawa Hiroshige
48.	"The Incredible Shrinking Adventure"	*The Four Seasons: Spring* by Antonio Vivaldi	*Sunflowers* by Vincent van Gogh
49.	"Little Red Rockethood"	*Aida* by Giuseppe Verdi	*Landscape Near Murnau* by Alexej von Jawlensky
50.	"The Puzzle of the Sphinx"	*Aida* by Giuseppe Verdi	Ancient Egyptian Sculpture

In brief, the *Little Einsteins* cartoon episodes in general focused on learning:

1. Language: listening and speaking skills, and general, music, dance and art vocabulary.
2. Music: learning about different instruments, acquiring different sounds, e.g. strings, wind instruments, percussion, piano, orchestra; dynamics, rhythm, movement and pause of sound; the musical topic of imitation in tunes; memorizing a melody and recalling all its parts (music memory puzzles); singing a melody or song with wordssolo and/or in a group;
3. Physical and psychological state: developing motor skills and coordination of hand (body) movement; emotional and socio-cultural behavior, etc.

As an example of an episode focusing on memorizing music (with a form of music dictation in early stages of learning music), we present a part, we named, “The Music

Bridge" from the episode "Mr. Penguin's Ice Cream Adventure" on the music theme from the *Symphony No. 8: Unfinished Symphony* by Franz Schubert. The music line is divided into four bars in 3/4 time, with distinct rhythm and number of notes. The first bar with three notes is already given. The second bar has four notes. The third has six notes and the last, the fourth bar, has two notes. One motive (one bar) is heard three times. Firstly, Mr. Penguin sings the motive. Then, Quincy plays it on his viola and finally we see the notes (as a piece of a puzzle) and hear the motive.Children then need to count and decide if that piece of music has the wanted number of notes. In this part of the cartoon, we can see the correlation between the mathematics (counting 1-6) with music and with language, where the sound and visual images additionally help children in solving this music quiz.

Table 2. "The Music Bridge" (an excerpt).

"If Mr. Penguin finds the right pieces, he can build the rest of the bridge."	*"Mr. Penguin says that the next measure of the piece has four notes. Like this. So, we need to find the piece that has four notes on it."*	*"Let's listen with Mr. Penguin to this first piece. Does this piece sound like four notes? Let's count and see. One-two."*

In the following part, we will analyze the music and language elements in two episodes in American English: (1)"Quincy and the Magic Instruments", and (2) "I love to Conduct".

Little Einsteins episode: "Quincy and the Magic Instruments".

The opening of the episode starts with an introduction to the art "The Wave" by Gustav Corpe, and score and sound of theme from the ballet "The Swan Lake" by

Peter lich Tchaikovsky. Then, by initiating a dialog with the children watching, a character named Quincy in his ordinary room, communicating via a computer with his friends at sea, introduces the topic of the episode - Quincy: "I'm rescuing my friends at sea, my magic instruments and me". Music instruments covered in this episode are the: horn, flute, trumpet, harp[133], and triangle. In the episode, Quincy always explains the basics of moves necessary for playing a certain instrument (moving fingers, breathing, the position of arms, etc.). When presenting and playing a particular instrument in this episode, the music theme from the "Swan Lake" is played. First, the flute or "the magic flute" turns into a magic train, then the theme of "The Four Swans" in used as a background for action and movement where children have to count "one-to-three-four" and move the arms left and right like "chugging the train" faster and faster. Later on the trumpet turns into a golden elephant, the melodic theme is different, this time in 3/4 time, and children must move their body by making big steps on every first accented note of tree quarter notes. The harp plays again the theme of the swan, and then turns into a hot air balloon, which takes Quincy at sea. The art piece "The Waves" is shown, changing the mood and giving a new task of going over the storm cloud by tickling the strings of the harp, represented with the sound of harp playing arpeggios in sequences every time from a note higher, and the lowering down with arpeggios from the highest to the lowest notes. Finally, the triangle or the magic "triangle fishy" untangled the anchor from the sea floor. Quinsy rescued his friends, and the Little Einsteins then do the "Curtain Call" tapping and clapping to the artist and composer. The episode always ends with recalling "the art and the music of the day" and the theme is played one more time and the score and the picture of the composer, as well as the painting and the artist, are shown visually.

Little Einsteins episode - "I love to Conduct". The opening of the episode starts with an introduction to the art "A Peaceable Kingdom" by Edvard Hicks (a picture), and music *"Peer Gynt" Suite No. 1: Morning Mood* by Edvard Grieg. Then, by initiating a dialog with the children watching, a character named Leo introduces the topic of the episode - Morning.

[133]Notice: Teachers should notice that the character is differently holding the instrument, and point the difference between the correct and incorrect position of playing a small and large harp with pedals.

Leo: Good morning! I'm Leo. We got up early today!

Anny: Before the Sun!

June: Did you ever see the Sun come up? (Waiting for children's answer) The Sun rises so beautifully.

Quincy: We are going to play the music to wake up the Sun! (Quincy is playing a melody on a trumpet).

Anny: I'm going to sing. (Anny is singing a melody with la-la).

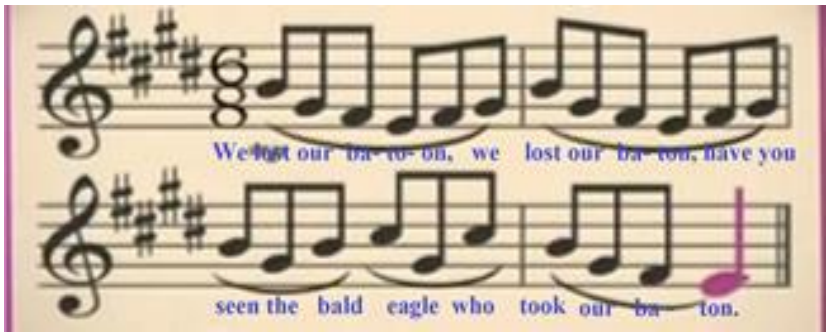
June: I'm going to dance. (June is doing a pirouette - dancing ballet).

Leo: I'm going to my favorite thing in the whole world! I'm going to conduct.

Anny: Leo do you have your baton?...etc.

The action of the story started when the bald eagle took the baton belonging to Leo, thinking it is an ordinary stick which he needs to build his nest. Every time the bald eagle appears through the episode, he is represented with the theme melody of "Peer Gynt" Suite No. 1: "Morning Mood"by Edvard Grieg. Then all the characters team in for a mission of recovering the baton, singing a new theme song of Little Einsteins, starting with the first notes of C major scale (do, re, mi, fa) and then counting down from five. By singing together of all the characters, the feeling of togetherness is stressed out as a rool model for helping each other in difficult situations. To the main theme, Anny is adding word, thus making a song to explain their situation. We now present the lyrics and a screenshot or a screen capture of the score (presented at the beginning of the episode) on which we added lyrics in blue color.

Table 3. A new song on theme melody of “Peer Gynt” Suite No. 1: “Morning Mood” by Edvard Grieg

Lyrics	Music
“We lost our baton. *We lost our baton.* *Have you seen the bald eagle* *who took our baton?”*	

From the aspect of learning a foreign language, general vocabulary covered in this episode includes the following words and phrases: animals - bald eagle, volcano, lava (hot melted rock), lion, wolf, wails, to get across the water, the nest, chicks, etc. Music vocabulary for this episode is the following: the baton, music baton, crescendo, flute, diminuendo (softer, even softer), conducting (put your hand in the air and move your hands to the beat). Finally, the episode or the mission ends by Leo saying "Mission Completion!" and the Little Einsteins then do the “Curtain Call” or clapping to all the participants in the episode, thanking them for their participation. At the end of the “Curtain Call”, Leo says:“See you on the next mission!”, then the curtains close. (In the 2nd season there is an added “That's Silly” segment shown at the end).

Incorporating online musical video games in music and foreign language programs

Online video games "Little Einsteins"

According to Tobias (2012:533) traditional notions of music literacy focus primarily on listening to music, performing music by singing or on real instruments, writing music through standard notation, whereas, digital technologies such as video games allow for new multimodal forms of text and ways of listening to, reading, writing and performing music.Online single-player Disney's music video games titled *Little Einsteins*[134]allow children to learn both music (with and about music) and a new foreign language, all in an interactive, interesting and effective way. These games have an impact on:

(1) general knowledge – directions, colors, shapes, numbers, animals;
(2) social and cultural relations – communication, cooperation, teamwork, friendship, equality, etc.;
(3) language acquisition – a player develops basic and specific vocabulary, broadens his/her knowledge about grammar, and communication;
(4) classical music acquisition and learning – listening to classical music (most typically from the Baroque, Classical, and Romantic periods), learning about different instruments, composers, learning about music elements and forms of music, etc.;
(5) arts knowledge – famous or culturally significant art works (usually, but not exclusively, paintings).

The game titlesare the following:

1. Silly Song Machine,
2. Quincy and the Magic Instruments,

[134]According the the cartoon series of the same name available on the Internet, No. 1-7 http://disneyjunior.disney.com.au/little-einsteins/the-great-sky-race or http://www.disneyjunior-asia.com/little-einsteins/games/, and other available on www.disneyjunior.com/littleeinsteins/games. Games filmed as videos for younger children can be found on YouTube, e.g. On DisneyKidsGames Channel, Quincy and The Magic Instruments - https://www.youtube.com/watch?v=9J9mpJBdKVg, and others.

3. Orchestra Ocean Treasure Hunt,
4. My Masterpiece,
5. The Great Sky Race,
6. Moon Rock Mix-up,
7. Leo's Barnyard Baton,
8. Leo and the Musical Families,
9. June's Big Dance Recital,
10. June's Museum Ballet,
11. Mission to Learn,
12. Echo Time with Annie,
13. Booby Bird Ballet,
14. Rocket and the Birthday Balloons.

Final remarks

Pedagogically, effective learning consists in this case of active engagement with music and language through digital (and) media technology in classroom. The important aspect of using digital (and) media technology, specifically cartoons and online video games presented in this paper, teachers or educators need to plan the curriculum (weekly, monthly, annual) and make the necessary connections with the other subject activities and contents from L1, nature (animals, landscape, mountains, sea, sky, Moon, etc.), science (shapes, sizes, time), social relations (fairs, birthday parties, competitions), etc. In the Little Einstains series, always present are cooperation, friendship, teamwork and equality (gender, race, nationality). In addition, teachers must prepare pre- and post-watching activities, in order to prepare students for cognitive engagement, and latter recalling and application of learned in new learning situations. Activities can be interculturaly correlated, for example, when a song or composition about the sea is presented, it can be connected with national or composed songs in the L1 of the same topic, e.g. Εις τον αφρό της θάλασσας, also known as Γιαλό-γιαλό, etc.This was a dynamic and broad view of music and foreign language literacy, one that can certainly encompass the considerable potential of computer-based music technology in young children's education. Therefore, educators and teacher, interested in these subject areas, should consider giving

cartoons based on classical music a more prominent role in music and second language curriculum in pre-school and primary school education. Both music and language(s) are one of the greatest gifts one could give to a child that will last them a lifetime.

REFERENCES

De Cristoforo, G. (2011). Languages Learning Through Songs, Karaoke and Internet, *Linguistic Communication*, 38 volume 1, issue 1 January/March 2011, p. 37-40.

Engh, D. (2013). Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature, *English Language Teaching*; Vol. 6, No. 2; 2013. Canadian Center of Science and Education, ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750, p. 113-127.

Ortis, J. M. (2008). The Effects of Music, Rhymes and Singing on the Classroom Environment, In *Conference Proceedings "Masters in Teaching Program 2006-2008: Teaching the Child in Front of You in a Changing World, January 28 and 29, 2008"*, The Evergreen State College, Olympia, Washington, p. 202-209, Retrieved from: http://www.learningace.com/doc/4580289/19e607e06265e126d6189a16bf944702/cpbook08 (May 7, 2015).

Speh, A. J. &Ahramjian, S. D. (2010). Teaching without a common language: Synchronicities between the pedagogies of music and second language acquisition, *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, Vol. 3 (52 – 2010), Series VIII: Art and Sport, p. 37-42

Tobias, E. S. (2012). Let's play! Learning music through video games and virtual worlds. In G. McPherson & G. Welch (Eds.), *Oxford handbook of music education* (Vol. 2, p. 531-548). Oxford, England: Oxford University Press.

Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος με την Αξιοποίηση της Μεθοδολογίας της Αντεστραμμένης Τάξης

Σοφία Παπαδημητρίου, *Δρ ΕΑΠ, Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση, Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων*

Σύλβη Ιωακειμίδου, *Εκπαιδευτικός Α΄/θμιας Εκπ/σης, Υπ. Διδάκτορας ΕΑΠ*

Γκέλη Μανούσου, *Καθηγήτρια-Σύμβουλος ΕΑΠ*

Περίληψη: *Το άρθρο «Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος με την αξιοποίηση της Μεθοδολογίας της Αντεστραμμένης Τάξης» στοχεύει να προσφέρει τις απαιτούμενες εννοιολογικές και παιδαγωγικές γνώσεις για τους τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν και συνδυάσουν στη διδασκαλία τους δυο νέες μεθοδολογίες: της Αντεστραμμένης Τάξης και του Εκπαιδευτικού Δράματος. Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης και ταυτόχρονα μια διδακτική και μαθησιακή μεθοδολογία, μπορεί λοιπόν να λειτουργήσει είτε ως διδακτικό αντικείμενο είτε ως μέσο για τη διδασκαλία και μάθηση άλλων αντικειμένων χωρίς βέβαια το ένα αποκλείει το άλλο. Η Αντεστραμμένη Τάξη αποτελεί έναν διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τον οποίο, αντιμετατίθενται οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι. Με το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές και οι δάσκαλοι, οι «σοφοί» που μεταδίδουν – μεταφέρουν τη γνώση. Το μοντέλο Flipping Classrooms (Αντιστρέφοντας τη διδακτική διαδικασία, Αντεστραμμένη Τάξη) προτείνει τους μαθητές /εκπαιδευόμενους ως ενεργούς μανθάνοντες (active learners) και τους διδάσκοντες υπεύθυνους να δημιουργήσουν σύγχρονα και αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (curators). Σε αυτά ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν, διευκολύνουν τη μάθηση και γενικότερα αναπτύσσουν έναν περισσότερο συμβουλευτικό/εμψυχωτικό ρόλο στις ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι.*

Λέξεις κλειδιά: *αντεστραμμένη τάξη, εκπαιδευτικό δράμα, flipping classroom, συνδυασμός εκπαιδευτικών μεθοδολογιών*

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του 5ου Θερινού Πανεπιστημίου της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης τον Ιούλιο του 2014 πραγματοποιήθηκε το εργαστήριο «*Μια τάξη Ανάποδα: Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος*». Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να μελετήσουν εκπαιδευτικό υλικό και να παρακολουθήσουν διαλέξεις σχετικά με τις δυο μεθοδολογίες της Αντεστραμμένης Τάξης και του Εκπαιδευτικού Δράματος, πριν τη δια ζώσης συνάντηση. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης-εργαστηρίου παρακολούθησαν και συζήτησαν εν συντομία σχετικά με τις δυο μεθοδολογίες και συμμετείχαν ενεργητικά σε ομαδικές δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος. Μέσα από τις δραστηριότητες του εργαστηρίου παρουσιάστηκε και υλοποιήθηκε η μεθοδολογία του Εκπαιδευτικού Δράματος στη θεματική «Έφηβοι και Διαδίκτυο».

Στην εργασία θα αναφερθούν και συζητηθούν οι απόψεις των εκπαιδευόμενων που συμμετείχαν στο εργαστήριο «*Μια τάξη Ανάποδα: Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος*» κατά τη διάρκεια του 5ου Θερινού Πανεπιστημίου της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης τον Ιούλιο του 2014. Η εργασία φιλοδοξεί να αναδείξει τις δυο καινοτόμες μεθοδολογίες, οι οποίες θα απασχολήσουν την ερευνητική κοινότητα τα επόμενα χρόνια, ιδιαίτερα σε μια προσπάθεια αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων που προσφέρει ο συνδυασμός τους. Οι δυο μεθοδολογίες φαίνεται πως θα κυριαρχήσουν σε πιλοτικές τάξεις αναζητώντας μοντέλα ενσωμάτωσης τους στα σχολικά προγράμματα.

Το μοντέλο Flipped Classroom

Κατά την υλοποίηση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές και οι δάσκαλοι, οι «σοφοί» που μεταδίδουν – μεταφέρουν τη γνώση. Το μοντέλο *Flipping Classrooms* (Αντιστρέφοντας τη διδακτική διαδικασία) προτείνει τους μαθητές /εκπαιδευόμενους ως ενεργούς μανθάνοντες (active learners) και τους διδάσκοντες υπεύθυνους να δημιουργήσουν σύγχρονα και αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (curators). Σε αυτά ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν, παρακολουθούν τις δραστηριότητες μάθησης, διευκολύνουν τη μάθηση και γενικότερα αναπτύσσουν έναν περισσότερο συμβουλευτικό/εμψυχωτικό ρόλο στις ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι.

Ο Baker (2000) ξεκινά τη θεμελίωση του μοντέλου της αντεστραμμένης τάξης αναφερόμενος στον εκπαιδευτικό ως καθοδηγητή εκ των έσω και στη δυνατότητα παροχής της «παράδοσης» του καθηγητή με την τεχνική της διάλεξης στο σπίτι με τη μορφή μικρών βίντεο ώστε να αξιοποιείται ο χρόνος στην τάξη για συνεργατικές δραστηριότητες εμβάθυνσης, εξάσκησης και εμπέδωσης. Στη συνέχεια οι Sams & Bergamann (2012) προτείνουν τη βιντεοσκόπηση και ανάρτηση της διάλεξης σε περιβάλλον μάθησης στο διαδίκτυο από τον ίδιο τον καθηγητή. Οι μαθητές παρακολουθούν τη διάλεξη ως εργασία για το σπίτι και ο καθηγητής χρησιμοποιεί όλο τον χρόνο στην τάξη για δραστηριότητες. Δηλαδή οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν πληροφορίες που προσλαμβάνουν έξω από την τάξη και να αλληλεπιδράσουν μέσα στην τάξη με τους συμμαθητές τους αξιοποιώντας όσα μελέτησαν και στοχεύοντας στην εμπέδωσή τους (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013) μέσα σε ελεγχόμενες συνεργατικές καταστάσεις. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αυτονομία του μαθητή και η συνεργατικότητά του, ωθώντας τον να αναγνωρίζει μαθησιακές ανάγκες και εκπαιδευτικές πηγές, να θέτει μαθησιακούς στόχους και να αξιολογεί τον βαθμό επίτευξής τους.

Εικόνα 1, 2: Εφαρμογή κατά τη διάρκεια του Εργαστηρίου στο «5ο Θερινό Πανεπιστήμιο» Άνδρος 2014

Το μοντέλο «Αντεστραμμένη Τάξη» - "*flipped classroom*", (University of Northern Colorado, 2013) αναφέρεται στην πιο ορθολογική διάθεση του χρόνου διδασκαλίας, υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή του μαθητή/εκπαιδευόμενου και αξιοποιώντας τις ευκαιρίες κριτικής σκέψης, που προσφέρονται κυρίως μέσα στην κοινωνική δομή της «τάξης». Ο διδάσκων επανασχεδιάζει τις διδακτικές ενότητες, αφού έχει αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις προαπαιτούμενες γνώσεις, τα μαθησιακά στυλ των μαθητών του. Σχεδιάζει νέα περιβάλλοντα μάθησης με ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες προσφέροντας κίνητρα ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνει κατάλληλες πηγές στους μαθητές για τη μελέτη τους στο σπίτι, μεταξύ των οποίων κείμενα, διαλέξεις, βίντεο. Μπορεί να δημιουργήσει ο ίδιος τις διαλέξεις αξιοποιώντας κατάλληλα προγράμματα καταγραφής της οθόνης (*camtasia studio, captivate, demo builder*) ή να επιλέξει διαλέξεις και βίντεο από Ψηφιακά Αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού. Οι μαθητές βλέπουν τις διαλέξεις και τα βίντεο εκτός τάξης, μελετούν τα κείμενα με τον δικό τους ρυθμό, όσες φορές θέλουν, μπορούν να σταματούν τη ροή και να επαναλαμβάνουν τμήματα. Αναλόγως με τον επανασχεδιασμό της διδακτικής ενότητας, οι μαθητές μπορούν να έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον διδάσκοντα και τους συμμαθητές τους σε συζητήσεις online. Η προηγηθείσα μελέτη επιτρέπει στους μαθητές να έχουν τον ατομικό τους χρόνο στην τάξη για να συνεργαστούν με τον διδάσκοντα ώστε να εκπονήσουν τις βασικές δραστηριότητες μάθησης. Ο χρόνος μέσα στην τάξη αξιοποιείται σε ευκαιρίες επίλυσης απορίων, εφαρμογής, εμπέδωσης των μαγνητοσκοπημένων παραδόσεων ώστε να προάγεται η κριτική σκέψη μέσα από τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Συνεπώς ο πολύτιμος χρόνος μέσα στην τάξη αφιερώνεται στην ενεργητική, συνεργατική, ανακαλυπτική μάθηση με:

- Δραστηριότητες με φύλλα εργασίας,
- Ομαδικές δραστηριότητες - εργασία σε μικρές ομάδες,
- Προσαρμογή στις ανάγκες – επίπεδα μαθητών,
- Μέθοδοι *Project based learning, Problem based learning, Inquiry based learning*
- Web 2.0 εργαλεία (πχ. *Web quests, timelines, wikis, blogs, tag clouds, mind maps*, κλπ),
- Projects,
- Πειράματα, σύντομες ερευνητικές δραστηριότητες,

- Παρουσιάσεις.

Η έρευνα έχει δείξει ότι η χρήση του βίντεο μπορεί να (Παπαδημητρίου, 2011):

- κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για νέα γνώση
- προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή να "ταξιδέψει" σε άλλους τόπους και άλλους χρόνους,
- ανακαλύψει "κρυμμένους κόσμους",
- αποσαφηνίσει και συσχετίσει αφηρημένες έννοιες,
- ζωντανέψει το περιεχόμενο του μαθήματος,
- αναδείξει απομακρυσμένες έννοιες (πχ. την Κίνα, τη βαθειά θάλασσα, το διάστημα), έννοιες δύσκολες να αντιληφθείς (πχ. το εσωτερικό του σώματος, μικροσκοπικά στοιχεία)
- επιμηκύνει τον χρόνο (πχ. τη σύγκρουση δυο αυτοκινήτων) ή να τον συμπτύξει (πχ. την ανάπτυξη ενός λουλουδιού).
- οδηγήσει σε βελτιωμένο επίπεδο παιδείας, που χαρακτηρίζεται ως "*οπτικός αλφαβητισμός*" (*visual literacy*).

Εκπαιδευτικοί και μαθητές σήμερα έχουν στη διάθεσή τους μια πληθώρα από περιβάλλοντα στο Διαδίκτυο με εκπαιδευτικό υλικό, στα οποία η αναζήτηση και πρόσβαση είναι ελεύθερη και από τα οποία μπορούν να αντλήσουν πηγές για την εφαρμογή της «Αντεστραμμένης Τάξης». Ευρωπαϊκά και εθνικά έργα, πανεπιστήμια, εκπαιδευτικοί φορείς καθώς και επαγγελματίες πάροχοι περιεχομένου έχουν αναπτύξει Ψηφιακά Αποθετήρια/Δεξαμενές εκπαιδευτικού υλικού με ανοιχτές άδειες χρήσης, όπως: *Learning Resource Exchange - European Schoolnet* (LRE, nd), *Open Discovery Space portal, Europeana, Khan Academy* κ.α.

Στην Ελλάδα, έχει αναπτυχθεί ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο που ακολουθεί τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο των δράσεων του Ψηφιακού Σχολείου για το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο (Μεγάλου, Κακλαμάνης, 2013). Συγκεκριμένα, η κεντρική σελίδα του Ψηφιακού Σχολείου για το Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο, απ' όπου δίνεται πρόσβαση στο ψηφιακό περιεχόμενο, στην υποδομή και στις υπηρεσίες που αναπτύσσονται είναι στη διεύθυνση http://dschool.edu.gr. Μέσα από την κεντρική

σελίδα του Ψηφιακού Περιεχομένου δίνεται πρόσβαση στο διαθέσιμο ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και συγκεκριμένα:

- Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία: http://ebooks.edu.gr
- Αποθετήριο μαθησιακών αντικειμένων – Φωτόδεντρο: http://photodentro.edu.gr/lor/
- Αποθετήριο εκπαιδευτικών βίντεο, Φωτόδεντρο /Βίντεο: http://photodentro.edu.gr/video/
- Αποθετήριο εκπαιδευτικού υλικού χρηστών για την Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Φωτόδεντρο/e-yliko: http://photodentro.edu.gr/ugc/

Αντεστραμμένες Τάξεις

Η «Αντεστραμμένη Τάξη» **ΔΕΝ είναι**:

- Ένα συνώνυμο για βίντεο στο Διαδίκτυο. «Αντεστραμμένη Τάξη» είναι η αλληλεπίδραση και οι ουσιαστικές μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του χρόνου που προσφέρεται πρόσωπο-με-πρόσωπο με τον διδάσκοντα – το οποίο είναι πολύ σημαντικό.
- Η αντικατάσταση των διδασκόντων με τα βίντεο.
- Ένα μάθημα στο διαδίκτυο (online).
- Οι μαθητές εργάζονται χωρίς σχέδιο/δομή.
- Οι μαθητές περνάνε όλη τη διάρκεια της σχολικής τάξης σε μια οθόνη υπολογιστή.
- Οι μαθητές εργάζονται σε απομόνωση.

Η «Αντεστραμμένη Τάξη» **είναι**:

- Ένα μέσο για να αυξήσει την αλληλεπίδραση και τον εξατομικευμένο χρόνο επαφής μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- Ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη δική τους μάθηση.
- Μια τάξη όπου ο δάσκαλος δεν είναι ο «σοφός στη σκηνή», αλλά ο «οδηγός από δίπλα» ("*sage on the stage", but the "guide on the side*").
- Ο συνδυασμός άμεσης διδασκαλίας με εποικοδομητική μάθηση.

- Μια τάξη όπου οι μαθητές που απουσιάζουν λόγω ασθένειας ή εξωσχολικές δραστηριότητες όπως αθλητικές δεν μένουν πίσω.
- Μια τάξη όπου το περιεχόμενο είναι μόνιμα αρχειοθετημένο για μελέτη ή επανάληψη.
- Μια τάξη όπου όλοι οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση.
- Ένας χώρος, όπου όλοι οι μαθητές μπορούν να λάβουν εξατομικευμένη εκπαίδευση.

Στο παραδοσιακό σχολείο, ο χρόνος είναι σταθερός και περιορισμένος ενώ η κατανόηση από πλευράς των μαθητών, είναι μεταβλητή. Με «αντεστραμμένη μαεστρία» (Rosenberg, 2013) μπορεί η κατανόηση των νέων εννοιών από τους μαθητές να γίνει σταθερή και ο χρόνος μεταβλητός αξιοποιώντας ενεργητικά στην τάξη, τον «κερδισμένο» χρόνο που αφιερώνει κάθε μαθητής στο σπίτι μελετώντας με τον δικό του ρυθμό.

Η μαεστρία στη μάθηση δεν είναι κάτι νέο, ξεκινά από το 1920 και αναζωπυρώνεται από τον Benjamin Bloom στο άρθρο του "Learning for Mastery" το 1968. Το μοντέλο *Mastery learning* δεν έχει να κάνει με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά με συγκεκριμένους στόχους μάθησης θεωρώντας ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο *(mastery)* αφιερώνοντας τον απαραίτητο χρόνο. Το μοντέλο μπορεί να υλοποιηθεί με ομαδική διδασκαλία, διδασκαλία 1-1, εξατομικευμένη διδασκαλία με ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό και ρυθμό που καθορίζει ο διδάσκων. Απαιτεί αυστηρά καθορισμένους μαθησιακούς στόχους οργανωμένους σε μικρότερες ενότητες ώστε να υλοποιηθούν σειριακά. Το μοντέλο *Mastery learning* έχει κάποια κοινά στοιχεία με την *εξατομικευμένη διδασκαλία* βελτιώνοντας τα αδύναμα στοιχεία της. Η αποκλειστικά εξατομικευμένη διδασκαλία αφαιρεί τις ομαδικές δραστηριότητες υπέρ της δυνατότητας οι πιο ικανοί μαθητές ή οι μαθητές με περισσότερα κίνητρα να προχωρήσουν μπροστά από τους άλλους. Αφαιρεί ακόμα τη μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης των διδασκόντων με τους μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται τη μεγαλύτερη βοήθεια. Συνεπώς, το μοντέλο *Mastery learning* ενισχύει αφενός τις ομαδικές δραστηριότητες και μεγιστοποιεί αφετέρου την αλληλεπίδραση των διδασκόντων με τους μαθητές, οι οποίοι χρειάζονται τη μεγαλύτερη βοήθεια.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα

«The value of drama is that it invites people to make connections with their world, to understand and to challenge it."
Fleming, 1996

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (*Drama in Education*) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης και ταυτόχρονα μια διδακτική και μαθησιακή μεθοδολογία, μπορεί λοιπόν να λειτουργήσει είτε ως διδακτικό αντικείμενο είτε ως μέσο για τη διδασκαλία και μάθηση άλλων αντικειμένων χωρίς βέβαια το ένα αποκλείει το άλλο. Οι συμμετέχοντες συν-διαμορφώνουν μια ιστορία με ποικίλα αφηγηματικά μέσα, σ' έναν χώρο και χρόνο φανταστικό, με τα αντικείμενα να αποκτούν συμβολική σημασία. Υποδύονται ρόλους και αλληλεπιδρούν, έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα ή πρόβλημα χωρίς εύκολες ή δεδομένες λύσεις, διερευνούν θέματα, διαμορφώνουν νοήματα και συν-αντίληψη κάποιων εννοιών, καλλιεργούν αισθητικά ποιοτικά κριτήρια κι ευαισθησίες.
Το Δράμα δανείζεται χαρακτηριστικά από το θέατρο, αν και υπάρχουν και διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα, η έννοια του κοινού δεν η παραδοσιακά αντιλαμβανόμενη έννοια κάποιου που παρακολουθεί, αλλά κοινό ενίοτε γίνονται οι άλλοι συμμετέχοντες στο Δράμα ή ακόμα κι ο καθένας που συμμετέχει, δρα κι αλληλεπιδρά με τους άλλους γίνεται θεατής του ίδιου του εαυτού του. Το ίδιο όμως συμβαίνει και με τους ηθοποιούς στο θέατρο. Γίνονται θεατές των συναδέλφων με τους οποίους συνεργάζονται στη σκηνή (Fleming, 1996). Επίσης στο Δράμα δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο κείμενο, το οποίο ακολουθείται, αλλά συνήθως οι συμμετέχοντες αυτοσχεδιάζουν, κάτι που και στο θέατρο κάποιες φορές συμβαίνει. Η δράση και το όλο σενάριο μπορεί ανά πάσα στιγμή να ανατραπεί, να διαφοροποιηθεί ελαφρώς ή εντελώς, αλλά πάντα υπάρχει κάποιο κλείσιμο της διερευνητικής διαδικασίας και ταυτόχρονα της ιστορίας, που εξελίσσεται. Βεβαίως ένα Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να οδηγήσει σε μια θεατρική παράσταση, αλλά αυτό δεν είναι απαραίτητο ούτε αυτοσκοπός (Wooland, 1996).

Το Δράμα συνδέεται άμεσα με το μιμητικό παιχνίδι, που έτσι κι αλλιώς ενέχει στη διαδικασία του μαθησιακές διαστάσεις κι εξελισσόμενο μπορεί να οδηγήσει στη θεατρική τέχνη. Με την καίρια παρέμβαση ενός εκπαιδευτικού ένα παιχνίδι μπορεί να συνδεθεί με λιγότερο οικείες τεχνικές θεατρικής μορφής και να δώσει άλλες ποιοτικές

χροιές σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, στο παιχνίδι και στο δράμα, ο περιορισμός της αντιμετώπισης ποινών σε περίπτωση λάθους σχεδόν δεν υπάρχει. Όπως οι Heathcote και Bolton (1995: 113) αποσαφηνίζουν, το δράμα: διευκολύνει τους ανθρώπους να παίζουν χωρίς επίβλεψη σε μια περιοχή χωρίς ποινές και έτσι είναι ανοιχτοί σε στιγμές εσωτερικής ενόρασης και κατανόησης που δεν είναι τόσο εύκολα διαθέσιμη μόνο μέσα από τη σκέψη πάνω σε κάποια θέματα. Επιπλέον, κάθε απογοήτευση στα πλαίσια ενός παιχνιδιού είναι μόνο προσωρινή και υπάρχει πάντα μια πιθανότητα να δοκιμαστούν επιλογές, οι οποίες υπό διαφορετικές συνθήκες θα ήταν ανύπαρκτες. Τελικά, ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία κοινά στο παιχνίδι και στο δράμα είναι η έμφαση στην διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν (π.χ. μια παράσταση), χωρίς βέβαια το ένα να αποκλείει το άλλο.

Η μεθοδολογία του Εκπαιδευτικού Δράματος

Δεν υπάρχει ένας και μόνο τρόπος να δομηθεί ένα Εκπαιδευτικό Δράμα. Ανάλογα με τις συνθήκες και την εμπειρία του ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει περιορισμένες ή σαρωτικές διαφοροποιήσεις. Ένας πάντως συνήθης τρόπος διαμόρφωσης μιας «σκαλωσιάς» η οποία θα στηρίξει μια εκπαιδευτική διαδικασία μέσω Εκπαιδευτικού Δράματος θα μπορούσε να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα, τα οποία δε λειτουργούν γραμμικά, αλλά το ένα εμπλέκεται μέσα στο άλλο, αλληλοεπηρεάζονται και διαμορφώνονται ανάλογα:

Επιλογή θέματος ⇨ είτε ο εκπαιδευτικός είτε η ομάδα επιλέγει ένα θέμα με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν και να διερευνήσουν μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα.

Σκοπός και στόχοι ⇨ Οι στόχοι συνήθως αφορούν το θέμα το οποίο θα διερευνηθεί, πιθανόν το μάθημα ή τα μαθήματα ή τα ευρύτερα επιστημονικά πεδία, τα οποία μπορεί να εμπλέκονται στη διερευνητική διαδικασία αλλά και το ίδιο το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μορφή Τέχνης και μαθησιακό αντικείμενο.

Ένα ερώτημα προς διερεύνηση ⇨ Αν θα μπορούσε όλο το θέμα που διερευνά ένα Εκπαιδευτικό Δράμα να συνοψιστεί σ' ένα ανοιχτό ερώτημα, στο οποίο πολύ δύσκολα θα δοθεί μια απάντηση του τύπου ναι ή όχι, τότε θα μπορούσε αυτό να αποτελέσει πυξίδα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιλογή του αρχικού ερεθίσματος ⇨ Είναι αυτό που θα εισάγει την ομάδα σε όσα θα ακολουθήσουν. Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για δράση σ' ένα Εκπαιδευτικό Δράμα, όπως για παράδειγμα (O'Neill, 1995, Wooland, 1996):

- ένας ήχος: φυσικοί ήχοι (βροχή, κεραυνός, κύμα κλπ.), ρυθμοί με το σώμα μας, μια λέξη, ένα κείμενο (θεατρικό, λογοτεχνικό κλπ.), ένα τραγούδι, μουσική, μια ιστορία, μια ιδέα, μύθοι, θρύλοι, παραμύθια, ιστορικά γεγονότα, ένα μήνυμα, μια ερώτηση
- εικόνες: σκηνική εικόνα (δημιουργία περιβάλλοντος), μια φανταστική εικόνα, η εικόνα του άλλου ή των άλλων γύρω μας, εικαστική εικόνα ή έργο, το φυσικό περιβάλλον, ένας οποιοσδήποτε χώρος / ένα δωμάτιο / ένα σπίτι, ένα σχέδιο
- αντικείμενα
- ένα παιχνίδι
- κάποιο γεγονός αληθινό ή φανταστικό
- αυτοσχεδιασμοί, σκηνικά δρώμενα
- κίνηση: σωματική έκφραση, μιμική, χειρονομία
- ένας ρόλος ή κάποιος χαρακτήρας

Ένα αποτελεσματικό σημείο αφετηρίας κινητοποιεί / ενεργοποιεί τη διαπλοκή του θέματος που θα ακολουθήσει. Θεωρείται πάρα πολύ σημαντικό, αφού το ιδανικό αρχικό σημείο «σηκώνει την κουρτίνα» με τρόπο αποτελεσματικό και άμεσο σε στενή σχέση με την πιθανή δράση. Το καλό ερέθισμα θα κινητοποιήσει τον δραματικό κόσμο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε οι συμμετέχοντες θα μπορούν να αναγνωρίσουν ρόλους, θα αρχίζουν να χτίζουν τον δραματικό κόσμο όσο το δυνατόν πιο γρήγορα (O'Neill, 1995). Μπορεί να ενέχει αιχμές για προηγούμενα γεγονότα ή να προλέγει μελλοντικά συμβάντα, έτσι ώστε να δημιουργούνται προσδοκίες σε σχέση με την δράση.

Το ίδιο αρχικό σημείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξανά και ξανά, ακόμα και από την ίδια ομάδα, αφού κάθε φορά μπορεί να οδηγεί σε εντελώς διαφορετική ανάπτυξη και διάρθρωση πολυποίκιλων δράσεων. Η O'Neill (1995) αναγνωρίζει κάποια χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ένα αρχικό σημείο:

1. να διευκολύνει και να ερεθίζει την φαντασία των συμμετεχόντων
2. να προκαλεί εντάσεις, αλλαγές ή αντιπαραθέσεις

3. να θέτει ερωτήματα σε σχέση με την ταυτότητα του ατόμου και της κοινωνίας, την δύναμη και τη δυνατότητα
4. να είναι σε θέση να ενεργοποιήσει τον δραματικό κόσμο με οικονομία και διαύγεια, να προτείνει δράσεις και να υπονοεί αλλαγές.

Επιλογή ρόλων για τους συμμετέχοντες ⇨ Ο ρόλος των συμμετεχόντων, συνήθως ομαδικός ρόλος αρχικά, ορίζει συγκεκριμένη οπτική γωνία θέασης των γεγονότων / δράσεων, απόσταση και τοποθέτηση απέναντι τους. Στην εξέλιξη του Δράματος οι συμμετέχοντες παίρνουν κι άλλους ρόλους (Role in role), με σταθερή όμως αναφορά στον αρχικό.

Επιλογή ρόλου για τον εκπαιδευτικό ⇨ Το status του ρόλου του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με την εμπειρία της ομάδας και του ίδιου, τις ανάγκες που εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη στιγμή και βέβαια την ιστορία που διερευνάται.

Δόμηση επεισοδίων ⇨ Συνήθως η ιστορία ξεκινά από μια σταθερή, δεδομένη, οικεία κατάσταση. Στη συνέχεια όμως η κατάσταση αυτή ανατρέπεται και γίνεται ασταθής. «Χτίζεται» η διερεύνηση. Τι συμβαίνει εδώ; Πώς έφτασαν τα πράγματα σ' αυτό το σημείο; Γιατί; Τι πρόκειται να συμβεί; Πότε θα συμβεί; Στην ιστορία άλλοτε τρέχει ο χρόνος μπρος ή πίσω κι άλλοτε σταματά προκειμένου να δοθούν ευκαιρίες για προβληματισμό κι αναστοχασμό (Cooper & McEntegart, 2007). Άλλες φορές ακούγονται ήχοι δυνατοί και φωνές, μα άλλοτε σιωπή. Κάποτε οι άνθρωποι κινούνται ή στέκονται (Wooland, 1996). Έρχονται αντιμέτωποι με διλήμματα, προβληματισμούς και απαιτούνται αποφάσεις με τις ανάλογες συνέπειες.

Επιλογή τεχνικών ⇨ Η δράση κατά τη διάρκεια των επεισοδίων εξελίσσεται με βάση πολλαπλές τεχνικές και πολλές παραλλαγές. Κάθε τεχνική από μόνη της είναι ένα κομμάτι μόνο, ένα δομικό συστατικό, αλλά όχι η συνολική, ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Μια σύνθεση τεχνικών με καλή συνοχή, διασφάλιση της ροής της ιστορίας και διατήρηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων μπορεί να οδηγήσει σε δυνατές γι' αυτούς μαθησιακές εμπειρίες. Ενδεικτικά εδώ γίνεται μια σύντομη αναφορά σε κάποιες δημοφιλείς τεχνικές:

Ακίνητη εικόνα (still image)

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια εικόνα, μια φωτογραφία χρησιμοποιώντας τα σώματά τους κι αναπαριστούν μια στιγμή της ιστορίας, που ξεδιπλώνεται σ' ένα

Εκπαιδευτικό Δράμα. Ομάδες παρουσιάζουν την μία εικόνα μετά την άλλη με το ίδιο ή με ελαφρώς διαφοροποιημένο θέμα και πολλαπλές προεκτάσεις, όπως μια απλή διαδοχή ή μια πολύ διαφοροποιημένη εκδοχή στο ίδιο θέμα.

Όλη η ομάδα σε ρόλο (whole group drama)

Όλοι οι συμμετέχοντες, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού πολλές φορές, εμπλέκονται και συμμετέχουν ταυτόχρονα σε μια δράση.

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο (teacher in role)

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν ρόλο πιθανότατα ταυτόχρονα με τους συμμετέχοντες κατευθύνοντας τη δράση. Ο ρόλος μπορεί να έχει υψηλό κύρος κι εξουσία σε σχέση με τον ρόλο των υπόλοιπων συμμετεχόντων στο Δράμα, όπως για παράδειγμα ο ρόλος ενός αστυνομικού. Ενδέχεται να είναι μέτριο το κύρος του, για παράδειγμα ένας δημοσιογράφος όπως όλοι οι άλλοι συμμετέχοντες, ή ακόμα και χαμηλού κύρους όπως ένας δειλός, φοβισμένος υπηρέτης.

Αυτοσχεδιασμός (improvisation)

Οι συμμετέχοντες αναπαριστούν μια σύντομη σκηνή χωρίς συγκεκριμένα και δοσμένα από πριν λόγια. Γνωρίζουν όλα τα μέλη της ομάδας, που αυτοσχεδιάζει, ποιος είναι ο καθένας, τι συμβαίνει, πού συμβαίνει, πότε συμβαίνει και με βάση αυτά αντιδρούν.

Ο διάδρομος της συνείδησης (conscience alley)

Μια κρίσιμη στιγμή στο Δράμα, όταν ο κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας αντιμετωπίζει κάποιο δίλημμα, κάποιο πρόβλημα και καλείται να πάρει μια απόφαση περνά μέσα από έναν διάδρομο που σχηματίζουν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Καθώς περνά τον συμβουλεύουν, του θυμίζουν στιγμές ευχάριστες ή δυσάρεστες, τον παρακινούν προς μια κατεύθυνση, προκαλούν σκέψεις και συναισθήματα.

Συναντήσεις / συσκέψεις (meetings)

Όλη η ομάδα συμμετέχει κάποιες στιγμές σε συζητήσεις με τόνο τυπικό ή φιλικό ανάλογα με τον ρόλο στον οποίο βρίσκονται τα μέλη της. Έτσι δίνονται πληροφορίες, δημιουργείται μια ατμόσφαιρα, προετοιμάζονται οι συμμετέχοντες σιγά σιγά για ευρύτερη ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή στη δράση, δίνονται ευκαιρίες για επαναπροσδιορισμό των δράσεων και βέβαια ευκαιρίες αναστοχασμού.

Κρυφακούοντας συζητήσεις (overheard conversations)

Η ομάδα ακούει «ιδιαίτερες» συζητήσεις ανάμεσα σε κάποια πρόσωπα στην ιστορία / το σενάριο ενός Δράματος. Οι συμμετέχοντες μπορούν έπειτα να αποφασίσουν αν θα χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που έμαθαν ή αν θα προσποιηθούν ότι δε γνωρίζουν τίποτα για τα όσα άκουσαν. Με μια διφορούμενη φήμη που κυκλοφόρησε, μπορεί να εκφραστεί μια καινούρια ιδέα, να προκύψει ακόμα και μια απειλή ή πρόβλημα.

Εφαρμογή κατά τη διάρκεια του Εργαστηρίου στο «5ο Θερινό Πανεπιστήμιο»

Στο δίωρο εργαστήριο του «5ου Θερινού Πανεπιστημίου» έγινε η παρουσίαση της μεθοδολογίας της «Αντεστραμμένης Τάξης», μια σύντομη εισαγωγή στο «Εκπαιδευτικό Δράμα», στα σημεία κλειδιά και στις τεχνικές αυτής της δημιουργικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Τα μαθησιακά αποτελέσματα, στα οποία στόχευε το εργαστήριο ήταν:

- Η περιγραφή των εννοιών της μεθοδολογίας της Αντεστραμμένης Τάξης.
- Ο προσδιορισμός των αναγκών της μεθοδολογίας της Αντεστραμμένης Τάξης σε εκπαιδευτικό υλικό.
- Ο προσδιορισμός των βημάτων ανάπτυξης της μεθοδολογίας της Αντεστραμμένης Τάξης.
- Η κατανόηση της μεθοδολογίας του Εκπαιδευτικού Δράματος.
- Ο προσδιορισμός των βημάτων ανάπτυξης της μεθοδολογίας του Εκπαιδευτικού Δράματος.

1. **Να μελετήσετε την παρουσίαση της «Αντεστραμμένης Τάξης»:**

http://www.slideshare.net/MEDEAAwards/2-flipping-webinar?ref=http://www.medeanet.eu/event/medeanet-webinar-flipping-classroom-shift-passive-active-learning-example-based-lams-greek-thu

2. **Να δείτε το Διαδικτυακά σεμινάρια για την «Αντεστραμμένη Τάξη»:**

http://www.medeanet.eu/event/medeanet-webinar-flipping-classroom-shift-passive-active-learning-example-based-lams-greek-thu

http://www.medeanet.eu/event/fifth-webinar-videos-for-teaching

http://www.rec-all.info/profiles/blogs/m-l-webinar-6-march-students-using-weblectures-do-they-perform-be

Πίνακας 1: Πηγές για μελέτη στην πρώτη φάση της «Αντεστραμμένης Τάξης»

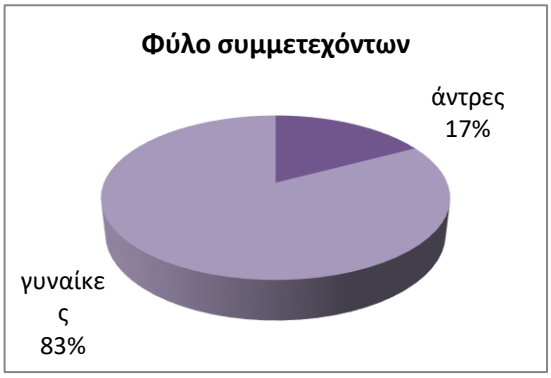
Στο πλαίσιο της εφαρμογής της «Αντεστραμμένης Τάξης», προτάθηκε στους συμμετέχοντες να έχουν μελετήσει νωρίτερα τις προτεινόμενες πηγές σχετικά με το Εκπαιδευτικό Δράμα και τη μεθοδολογία της «Αντεστραμμένης Τάξης» και να παρακολουθήσουν τις προτεινόμενες διαλέξεις στον *Πίνακα 1*.

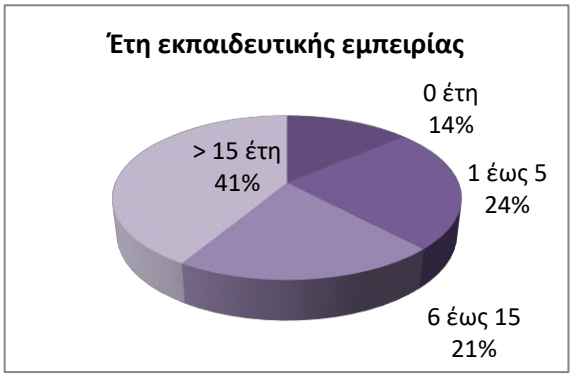
Αποτελέσματα εργαστηρίου Flipping Drama

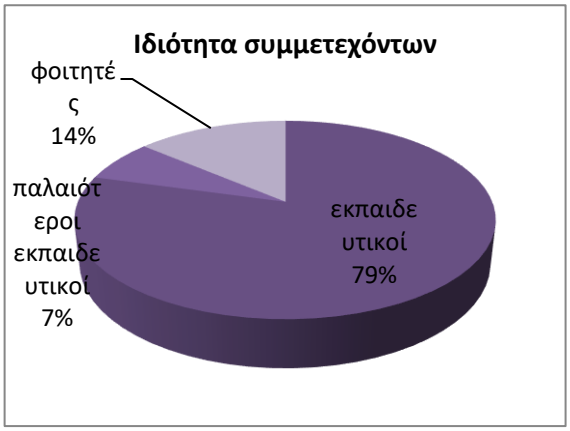
Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα προκαταρκτικής έρευνας με στόχο την αποτύπωση του βαθμού ικανοποίησης και κατανόησης των συνδυαζόμενων μεθοδολογιών από τους συμμετέχοντες και συνεπώς έμμεσα να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα του συνδυασμού των δύο μεθοδολογιών σε ένα πλαίσιο μη τυπικής μάθησης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη εργασία φιλοδοξεί να αποτελέσει μια εισαγωγική έρευνα, να αποτυπώσει την ιδέα του συνδυασμού και να δώσει το ερέθισμα για περεταίρω διερεύνηση στο πεδίο των δυο μεθοδολογιών και του συνδυασμού τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 29 συμμετεχόντων στο εργαστήριο «*Μια τάξη Ανάποδα: Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος*» στο 5ο Θερινό Πανεπιστήμιο της ΑεξΑΕ τον Ιούλιο του 2014.

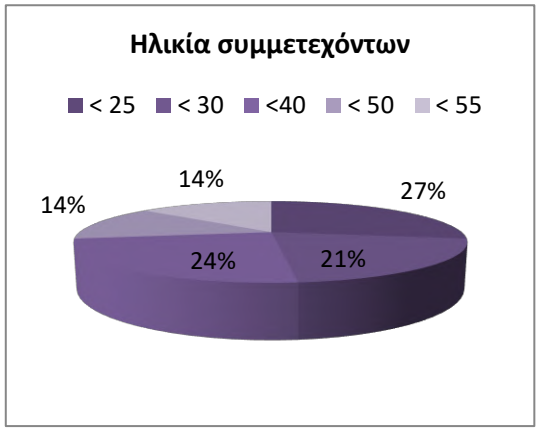
Προφίλ

Το δείγμα της προκαταρκτικής έρευνας ήταν οι 29 συμμετέχοντες στο εργαστήριο μεταξύ των οποίων 23 εκπαιδευτικοί, 2 παλαιότεροι εκπαιδευτικοί και 4 φοιτητές. Στους συμμετέχοντες η αναλογία αντρών/γυναικών ήταν 5/24 και τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας: 4 χωρίς εμπειρία, 7 συμμετέχοντες από 1 έως 5 χρόνια, 6 συμμετέχοντες από 6-15 χρόνια και 12 συμμετέχοντες πάνω από 15 χρόνια. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων ήταν 8 κάτω από 25, 6 κάτω από 30, 7 κάτω από 40, 4 κάτω από 50 και 4 κάτω από 55 (Διαγράμματα 1, 2, 3, 4).



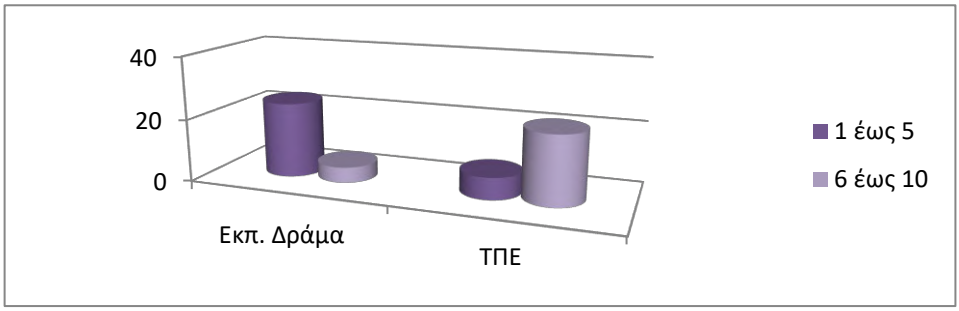






Διάγραμμα 1, 2, 3, 4: Προφίλ συμμετεχόντων

Με βάση την κλίμακα από 1 (λιγότερο) έως 10 (περισσότερο), οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο τοποθετούν/βαθμολογούν τον εαυτό τους ως προς τις γνώσεις του για θέματα Εκπαιδευτικού Δράματος ως εξής: 24 από 1-5 και 5 από 6-10. Με βάση την κλίμακα από 1 (λιγότερο) έως 10 (περισσότερο), οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο τοποθετούν τον εαυτό τους ως προς τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ως εξής: 7 από 1-5 και 22 από 6-10. Οι 10 από τους συμμετέχοντες γνώριζαν τη μεθοδολογία της «Αντεστραμμένης Τάξης» πριν το εργαστήριο, ενώ οι 19 δεν την γνώριζαν.

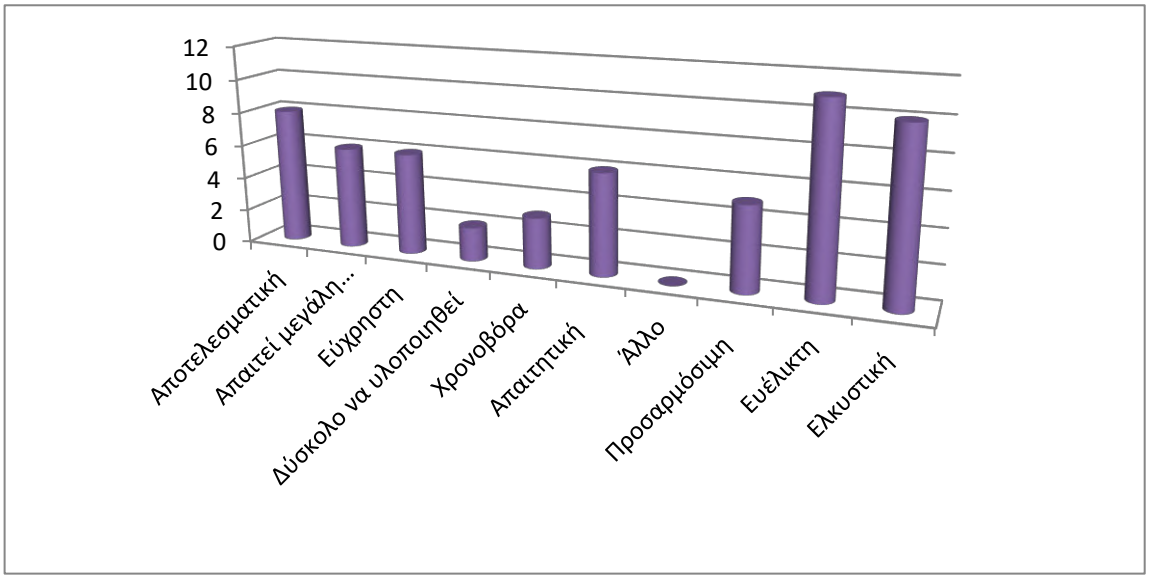


Διάγραμμα 5: Προηγούμενες γνώσεις του για θέματα Εκπαιδευτικού Δράματος και χρήσης των ΤΠΕ

Μεθοδολογία «Αντεστραμμένης Τάξης»

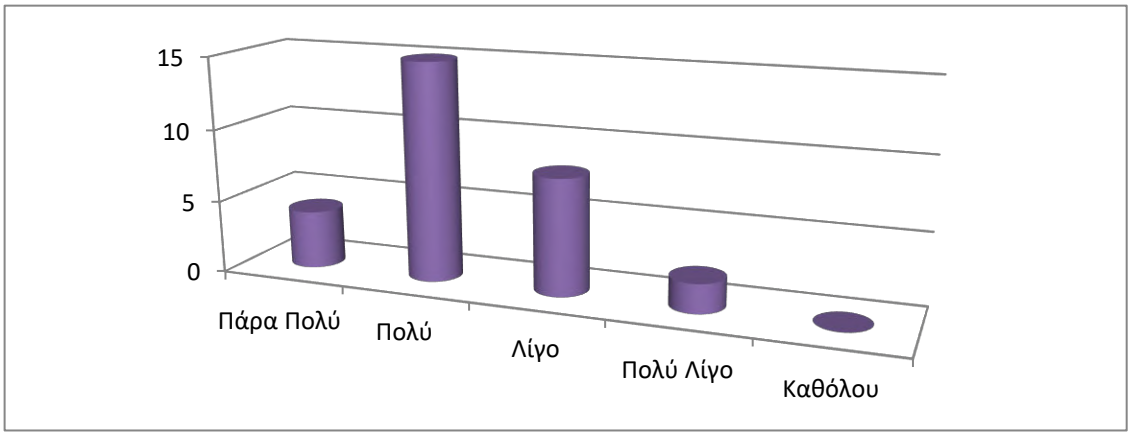
Η πρώτη εντύπωση των συμμετεχόντων για τη μεθοδολογία της «Αντεστραμμένης Τάξης» ήταν ότι η μεθοδολογία είναι:

- Αποτελεσματική (8),
- Απαιτεί μεγάλη προετοιμασία (6),
- Εύχρηστη (6),
- Δύσκολο να υλοποιηθεί (2),
- Χρονοβόρα (3),
- Απαιτητική (6),
- Προσαρμόσιμη (5),
- Ευέλικτη (11),
- Ελκυστική (10)



Διάγραμμα 6: Η πρώτη εντύπωση για τη μεθοδολογία της «Αντεστραμμένης Τάξης»

Από τους συμμετέχοντες οι 13 θα ενδιαφέρονταν να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους τη μεθοδολογία της «Αντεστραμμένης Τάξης», 3 δεν θα ενδιαφέρονταν και 13 θα ήθελαν να τη δοκιμάσουν. Τα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας που τους φάνηκαν πιο χρήσιμα είναι: καινοτομία / νεωτερισμός, ο καθηγητής κοντά στον μαθητή, αυτενέργεια, κέρδος χρόνου, συνεργασία, εμβάθυνση στην τάξη, αλληλεπίδραση, πολλές δυνατότητες, βιωματικότητα. Ο βαθμός κατανόησης της μεθοδολογίας με τη συμμετοχή στο εργαστήριο ήταν 4 «πάρα πολύ», 15 «πολύ», 8 «λίγο», 2 «πολύ λίγο» (Διάγραμμα 7).

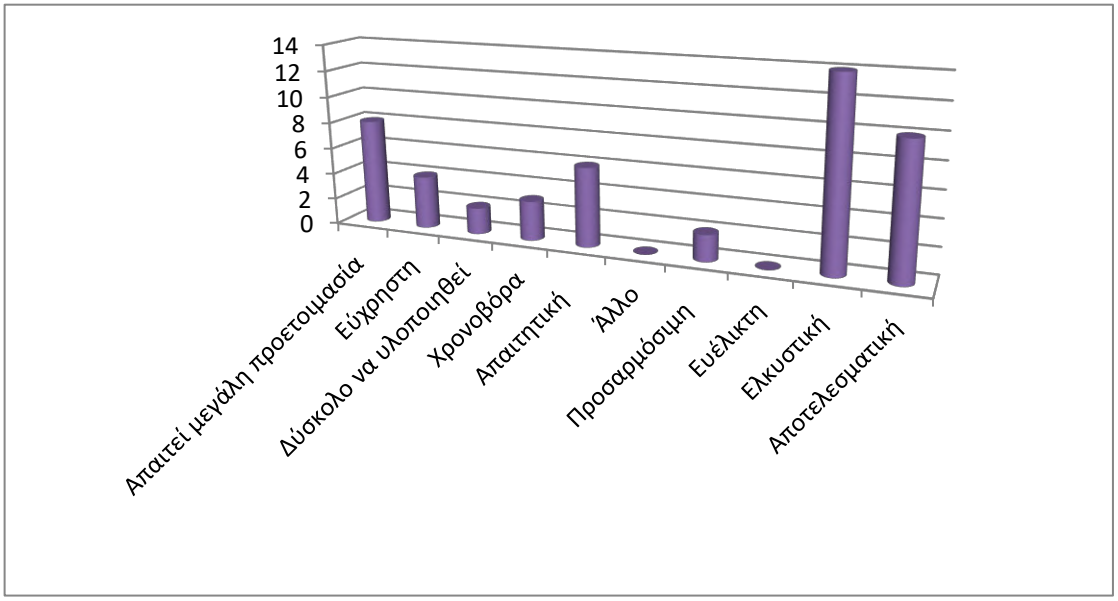


Διάγραμμα 7: Βαθμός κατανόησης της μεθοδολογίας «Εκπαιδευτικού Δράματος»

Μεθοδολογία Εκπαιδευτικού Δράματος

Οι 9 από τους συμμετέχοντες γνώριζαν τη μεθοδολογία της «Εκπαιδευτικού Δράματος» πριν το εργαστήριο, ενώ οι 18 δεν την γνώριζαν. Η πρώτη εντύπωση των συμμετεχόντων για τη μεθοδολογία της «Εκπαιδευτικού Δράματος» ήταν ότι είναι:

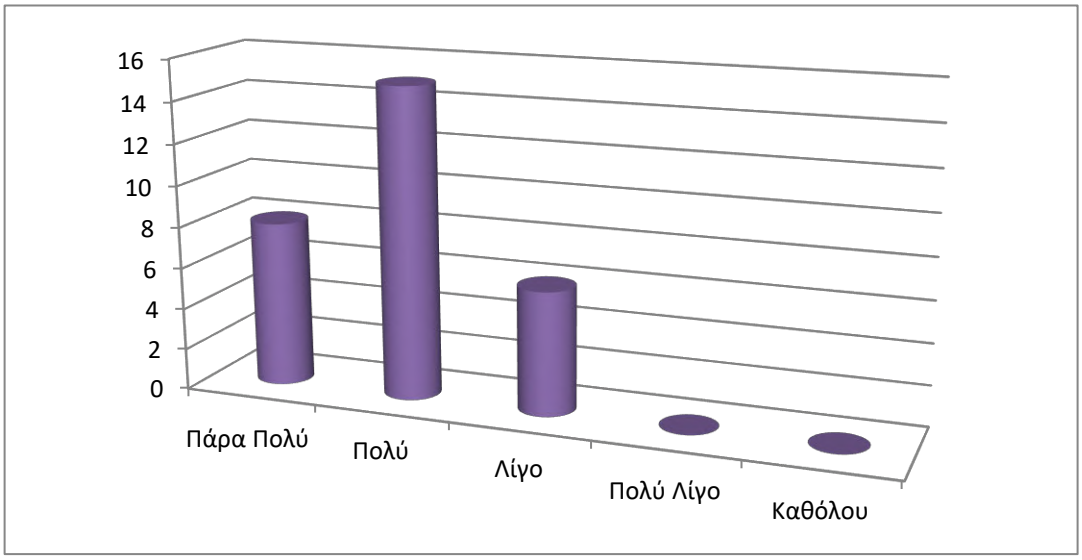
- Αποτελεσματική (10),
- Απαιτεί μεγάλη προετοιμασία (8),
- Εύχρηστη (4),
- Δύσκολο να υλοποιηθεί (2),
- Χρονοβόρα (3),
- Απαιτητική (6),
- Προσαρμόσιμη (2),
- Ευέλικτη (0),
- Ελκυστική (14)



Διάγραμμα 8: Η πρώτη εντύπωση για τη μεθοδολογία της «Εκπαιδευτικού Δράματος»

Από τους συμμετέχοντες, οι 15 θα ενδιαφερόντουσαν να αξιοποιήσουν στη διδασκαλία τους τη μεθοδολογία της «Εκπαιδευτικού Δράματος», οι 4 δεν θα ενδιαφερόντουσαν και οι 10 θα ήθελαν να τη δοκιμάσουν. Τα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας που τους φάνηκαν πιο χρήσιμα είναι: Παιχνίδι, εκφραστικότητα, βιωματικότητα, ενσυναίσθηση,

ομαδικότητα, εναλλαγή ρόλων, άνοιγμα, συμμετοχή, συναισθηματική εμπλοκή. Ο βαθμός κατανόησης της μεθοδολογίας με τη συμμετοχή στο εργαστήριο ήταν 8 «πάρα πολύ», 15 «πολύ» και 6 «λίγο».



Διάγραμμα 9: Βαθμός κατανόησης της μεθοδολογίας με τη συμμετοχή στο εργαστήριο

Τα χαρακτηριστικά κάθε μεθοδολογίας που φάνηκαν χρήσιμα στους συμμετέχοντες σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σε ανοιχτές ερωτήσεις, αποτυπώνονται στον Πίνακα 2:

Αντεστραμμένη Τάξη	Εκπαιδευτικό Δράμα
• καινοτομία / νεωτερισμός • ο καθηγητής κοντά στον μαθητή • εμβάθυνση στην τάξη • αλληλεπίδραση • συνεργασία • αυτενέργεια, κέρδος χρόνου • πολλές δυνατότητες • βιωματικότητα	• συναισθηματική εμπλοκή • εκφραστικότητα • βιωματικότητα • ενσυναίσθηση • ομαδικότητα • παιχνίδι, εναλλαγή ρόλων • άνοιγμα • συμμετοχή

Πίνακας 2: Χρήσιμα χαρακτηριστικά των δυο Μεθοδολογιών

Συμπεράσματα

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στο εργαστήριο δε γνώριζαν καλά το Εκπαιδευτικό Δράμα, ενώ αντίθετα γνώριζαν καλύτερα τη μεθοδολογία της Αντεστραμμένης Τάξης. Η πλειονότητα παρόλαυτα των συμμετεχόντων αντιμετώπισε με ενθουσιασμό τις προτεινόμενες μεθοδολογίες θεωρώντας ότι είναι ελκυστικές και αποτελεσματικές. Η θεματική του εργαστηρίου που αφορούσε τους εφήβους και την ασφάλεια στο Διαδίκτυο έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην εμπλοκή των συμμετεχόντων σε αυθεντικές δραστηριότητες πραγματικών καταστάσεων της καθημερινής ζωής, δημιουργώντας ένα ελκυστικό περιβάλλον συνεργατικής μάθησης. Συνεπώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αφενός ευχαριστήθηκαν την ενεργό εμπλοκή τους στο βιωματικό εργαστήριο και αφετέρου εμπλούτισαν τα εκπαιδευτικά τους εργαλεία με μεθοδολογίες άμεσα εφαρμόσιμες στην τάξη.

Η Αντεστραμμένη Τάξη θεωρήθηκε ευέλικτη μεθοδολογία, όχι όμως και το Εκπαιδευτικό Δράμα και πιθανόν αυτό να οφείλεται στον βαθμό της προηγούμενης εξοικείωσής τους με την κάθε μεθοδολογία. Επιπλέον και οι δυο μεθοδολογίες θεωρήθηκαν απαιτητικές εφόσον προϋποθέτουν τον επανασχεδιασμό των μαθημάτων, ξεπερνούν το πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας, απαιτούν νέες δεξιότητες από την πλευρά του διδάσκοντα και επαναπροσδιορισμό του ρόλου του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο η πλειονότητα των συμμετεχόντων δήλωσε πως κατανόησε τις δυο μεθοδολογίες κι αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως δείκτης ποιότητας του εργαστηρίου. Επιπλέον η πλειοψηφία εξέφρασε την επιθυμία να πειραματιστεί και να δοκιμάσει στην τάξη και τις δυο μεθοδολογίες, που σημαίνει πως ο στόχος του εργαστηρίου να διευκολύνει, να υποστηρίξει, να εμπνεύσει την ασφάλεια στους εκπαιδευτικούς να δοκιμαστούν αρχικά και να δοκιμάσουν να εφαρμόσουν τις μεθοδολογίες αργότερα σίγουρα επετεύχθη. Θα ήταν ενδιαφέρον σε ένα επόμενο ερευνητικό στάδιο να διερευνηθεί αν οι συμμετέχοντες πραγματικά προσπάθησαν να εφαρμόσουν τις μεθοδολογίες στην τάξη τους.

Με «αντεστραμμένη μαεστρία» οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στο επιμορφωτικό εργαστήριο για το Εκπαιδευτικό Δράμα μελέτησαν με τον δικό τους ρυθμό τις μεθοδολογίες, τα βήματα και τις τεχνικές ανάπτυξής τους και αξιοποίησαν τον «κερδισμένο χρόνο» για να «βιώσουν» τα μαθησιακά οφέλη συμμετέχοντας ενεργά οι ίδιοι σε όλα τα στάδια ανάπτυξης των μεθοδολογιών.

Κάθε μια μεθοδολογία μπορεί να συνδυαστεί για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικείμενων. Η Αντεστραμμένη Τάξη στοχεύει στην εξατομικευμένη, συνεργατική και ενεργητική μάθηση αξιοποιώντας με ευελιξία *project/problem/inquiry based learning*. Το Εκπαιδευτικό Δράμα στοχεύει στη βιωματική, ομαδοσυνεργατική μάθηση, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και την αλλαγή στάσεων των μαθητών.

Με τον συνδυασμό των δύο μεθοδολογιών η Αντεστραμμένη Τάξη καλύπτει τη θεωρητική προσέγγιση ενός γνωστικού αντικειμένου και το Εκπαιδευτικό Δράμα τη βιωματική διερεύνησή του. Προσφέρεται ένα μεικτό μοντέλο μάθησης με εξ αποστάσεως μελέτη και δια ζώσης συναντήσεις. Φαίνεται πως τα επόμενα χρόνια οι δυο καινοτόμες μεθοδολογίες θα απασχολήσουν την ερευνητική κοινότητα και θα κυριαρχήσουν σε πιλοτικές τάξεις αναζητώντας μοντέλα ενσωμάτωσης τους στα σχολικά προγράμματα.

Βιβλιογραφία

Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. In *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (pp. 9-17).

Bergmann, J., Overmyer, J., Brett W. (2013). *The Flipped Class: Myths vs. Reality*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2014 από http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php

Cooper, C. & McEntegart, T. (2007). An Object Lesson – the relevance, for the educational practitioner, of Edward Bond's work with Big Brum. In *The Journal for Drama in Education*, 23(2), pp. 18-36. Retrieved on 11 July, 2014 from http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2010/03/NATD-Vol.23-2-2007-Pt.1.pdf.

Fleming, M. (1996). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. NH: Heinemann.

Κανδρούδη, Μ, Μπράτιτσης, Θ. (2013). Η αντεστραμμένη Διδασκαλία ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης: Βιβλιογραφική επισκόπηση, στο Α. Λαδιάς, Α. Μικρόπουλος, Χ. Παναγιωτακόπουλος, Φ. Παρασκευά, Π. Πιντέλας, Π. Πολίτης, Σ. Ρετάλης, Δ. Σάμψων, Ν. Φαχαντίδης, Α. Χαλκίδης (επιμ.),

Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, 10-12 Μαΐου 2013 ΕΤΠΕ. http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe2061.pdf

Megalou, El., Kaklamanis, Ch. (2013). Photodentro LOR, the Greek National Learning Object Repository. In INTED2014, the 8th International Technology, Education and Development Conference, Valencia.

Neelands, J. (1998). *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.

O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds*. NH: Heinemann.

Παπαδημητρίου, Σ. (2011). Ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης στην υποστήριξη της σχολικής εκπαίδευσης την εποχή του Διαδικτύου. Στο A.Lionarakis (ed.) *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 7, Number 2, 2011 Section one. Open Education* ISSN: 1791-9312 Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2014 από http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/136/84

Rosenberg, T., (2013). In 'Flipped' Classrooms, a Method for Mastery. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2014 από http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/10/23/in-flipped-classrooms-a-method-for-mastery/?_php=true&_type=blogs&_r=0

Sams, A., & Bergmann, J. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education (ISTE)*.

LRE, (nd). *The Learning Resource Exchange (LRE) from European Schoolnet (EUN).* Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2014 από http://lreforschools.eun.org/web/guest/about;jsessionid=AD08774A448D385F48D75B6DDDA54F1C

University of Northern Colorado, (2013). *The flipped classroom*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2014 από www.flippedclassroom.com

Woolland, B. (1996). *The Teaching of Drama in the primary school*. Essex: Longman.

The Citizenship in Greek Kindergarten Curriculum in Comparison with the Objectives of European Union.

Sounoglou Marina, *University of Thessaly*

Abstract: *The aim of the research is to compare Greek preschool education curricula in the elaboration of the concept of citizenship as compared with the objectives of the European Union, as shown in the Commission Communication of July 3, 2008 "Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools ". The research method used is content analysis. The investigation focused on the presentation of the similarities and differences in reports of the formation of civic concept. The results showed that there are similarities as to the objectives of the European Union.*

This paper examines the citizenship the Greek "curriculum kindergarten 2011" with methodological tool of content analysis and examines its implications in education and prospects in kindergarten. The results show that the schools should play a central role in the cultivation of democratic consultation process and democratic participation.

So we are in terms of education and the role that prepare children to participate as citizens of a common fate should be focused on teaching children to understand themselves as interdependent with other people through a process not simple and formal relationship, but as a body to rebuild these interfaces according to their own fairly judgments.

The kindergarten is faced with challenges that it really can exploit them to make the step, which will be the first base culture of citizenship with substantive and catalytic perceptions about the child, which is the potential citizen.

Keywords: Citizenship, Early Childhood Education, Greek kindergarten Curriculum

The notion of citizenship

The citizenship has many extensions which correspond to many and different responsibilities which must take over the current citizen. The citizenship is in a nodal point (McDonough&Feinberg, 2005). Moreover, there are new problems and new need in modern developed societies from the economic and technological revolution. These needs and problems highlight the sense of the new citizenship.

It is more necessary the international cooperation about the problems of the natural environment and also the gradual transformation of human from the individual customer to individual – citizen. In other words, a transformation of human with responsibilities and duties (Wildemeersch, Stroobants&Bron, 2005). So, in current conditions emerge with greater intensity the need for greater responsibility and citizen participation in governance of modern societies (Giddens, 2001).

The official texts of the developed countries refers to citizenship and democracy. These concepts not only relates to the need of political stability, economic and social cohesion and the development of a European public sphere but also the knowledge society. It is fact that this choice aims to combine on one hand the economic development and the strengthening the competitive position of every country in this world and on the other hand the development of democracy in a broader level (Karalis&Mpalias, 2007). This strategic is directed through educational frameworks, which can be achieved the shaping and cultivation of democratic consciousness of active citizenship.

The notion of citizen in Greek kindergarten

The recent reform of Greek curriculum for kindergarten (2011) promotes the development of key competences defined by the national and European strategy. One of these competences is the social skills and abilities associated with citizenship. Therefore, it is the first time that integrates the learning region "Personal and social development".

According to the new curriculum (2011) the social skills help people to participate in social life, to cooperate, to manage effectively the conflict and resolve the disputes in a constructive way, to negotiate their views and to build solid relationships.

The skills which related to citizenship facilitate people to participate fully in social life and relates to individual skills such as solidarity, concern for social problems, responsibility to themselves and others, behavior control and compliance rules.

Children belonging to a community, the community of school and have not only rights but also obligations. They have the right to participate, to create and shape their learning culture.

Below are some extracts from the curriculum for kindergarten (2011).

-The basic abilities that underpin the new curriculum defined by national and European strategy for education and [...] social skills and abilities associated with citizenship. (Part 1 (2011) pp. 9)

-Social skills help individuals to participate in social life and to resolve various conflicts in a constructive way. (Ibid p.18)

-The abilities as effective communication and cooperation in different environments, negotiation in trust, acceptance and respect for others.

-The skills which related to citizenship facilitate people to participate fully in social life and relates to individual skills such as solidarity, concern for social problems, responsibility to myself and to others, controlling behavior and compliance rules. (Ibid p.18) .

- The child's ability to develop meaningful interactions with others in particular socio-cultural contexts, to recognize appropriately and respond to ideas, actions and feelings of others, respecting their needs, to seek and provide assistance.

-The social skills will help children in the future to become active citizens and to work flexibly in different social environments that may be found during their lifetime.

-The development of social skills is supported in kindergartens where there is a cooperative environment and solidarity among all.

-The development of social skills, such as to cooperate and to manage conflict more effectively, to negotiate their views and to build solid relationships (ibid, p.20).

-The development of an active citizen requires a person who operates independently but simultaneously has developed a sense of teamwork.

-The development of a positive personal and social self-image along with the acceptance of diversity and the ability of satisfactory interaction within the group contribute to the formation of a healthy society which its functioning guided by common benefits and everyone needs. (Part 2, page 64).

The notion of citizen in "Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools".

1. The results of children in compulsory education have a strong direct impact on their later social participation.

2. […] every young person can develop its full potential through improved access and opportunities, to become an active participant in the emerging knowledge economy and strengthening social solidarity.

3. The schools should promote the health and wellbeing of pupils and staff, and active citizenship (including in its European context). The acquisition of a range of competences, including entrepreneurship education and learning can be reinforced in a school environment that encourages innovation and creativity of staff and students.

4. In the European framework of key competences describe the knowledge, skills and attitudes necessary for a successful life in society. This framework forms the basis for a coherent approach to competence development, in school and in vocational training.

5. [...] managing their learning with self-discipline, working autonomously and collaboratively.

6. Education in early childhood should focus not only on academic performance but also on social and emotional care and should be articulated with wider social services.

Method

For this study and for the analysis of text ″Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools ″ and " Curriculum for Kindergarten 2011" used the method of content analysis, which is considered the most appropriate research method that will help in the analysis of texts and will lead to clear answers to the research question (Stemler, 2001). Content analysis is a suitable method for analyzing verbal, oral and written data (Mayring, 2000).

Content analysis helps researchers to delve into a text containing a large amount of information (Fairclough, 1995). Emphasis is placed on key points of the text, which are organized into categories according to their content. This results to facilitate the study and interpretation of texts but also exported findings easily (Stemler, 2001). For analysis and comparison of the texts and the presentation of the similarities and differences focused on the concept of citizenship and fairness.

Analysis

In both texts, as presented benchmarks in the concept of citizenship, there seem to have common points. In the both texts the purpose is to develop a citizen, which integrate it in the context of a broader concept of justice. This is in a common way with Rawls (2002), who says that it is important not only the equality and freedom that should have the citizen in his life for himself and for others but also be rational and logical. So, the political notion of justice aims to the idea of the rational citizen. Citizens are rational, facing each other as free and equal persons in a context of cooperation between them.

The preparation should be referred to an offer by one to another under fair terms for social cooperation. Having agreed to act in this context, even at the expense of their own interests in particular situations, agreeing and others that accept the same terms. These terms must be fair, rational citizens offering should also give rational citizens who are also ready to accept.

The text of the curriculum for kindergarten (2011) and the text of "Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools

"presented the concept of the citizen and fairness as the process that will shape the learner with the characteristics of solidarity, cooperation and respect. From extensive field on the cultivation of social skills and the development of the concept of citizenship that is needed to form the democratic citizen acceptance of diversity. Student should solve conflicts, show solidarity with others and interact each other. Basic ethical and social values contained in the text as there is love for our fellow man, to cultivate democracy, law, peace, freedom, respect for human values, collective effort, responsibility, dialogue, personality development the behavioral control and compliance rules.

Conclusions

The conclusions conducted by comparative data which resulting from the data analysis of the two texts and the degree of achievement of the target. The emphasis in is on fair equality of opportunity, as guaranteed by the concern for education and the norms that support the fair value of political liberties. The concept of citizenship in the text of curriculum for kindergarten 2011 and the text of "Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools" presented clearly and obviously.

Therefore, although the curriculum of kindergarten 2011 there are not such in-depth reports, however, is the first attempt to introduce such concepts and orientation of the purposes of education. This is a prototype because in the previous curriculum of kindergarten in one hand there were not any reference, on the other hand there were not obvious and was not apparent from the context.

The comparison with the objectives of the European Union as set out in the relevant Commission Communication of 3 July 2008 ('Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools "), reveals important similarities and differences. These similarities relate to the orientation of the crop education

a) the ability to use the knowledge acquired in school to understand and interpret phenomena of everyday life

b) citizenship, referring to the management of diversity issues, environment and personal wellness

c) the properties, capabilities and skills required in the 21st century. The differences concern the different approach as regards the following:

a) The width of the body of knowledge to be acquired by pupils and students from all disciplines -in our case is greater breadth of knowledge, more areas of use and in particular the greater emphasis on the humanitarian dimension them.

b) The content of citizenship -in our case is the citizen orientation characterized by the ancient notion of boldness and modern ideals of social solidarity.

It is clear that the new curriculum incorporates the goals of the European Union, which, however, brings in a different context that is more demanding in what concerns the body of knowledge, more democratic and more racing in what concerns the citizenship and more human-centered in relation to 'Capacities keys'.

However, a new proposal in educational programs requires a series of analyzes before applying. As is also clear that schools play a central role in the teaching of democratic consultation process of problem-solving discussion and democratic participation (Levinson, 2007). The central goal of education should be the discovery way to allow students to experience justice and to experience the values in a fair learning community. This contribute them to the quality of life.

Generally, the liberal part assumes that justice at the head of social stability. Students understanding the liberal justice with the needed skills penetrate into the essence of liberal notion of citizenship education. A liberal theory of education should be indicated in the fair distribution of the social goods. A liberal theory of justice has as a primary concern the correctness of the distribution of social goods and resources. The educational sector plays an important role in the distribution of social goods. In current society the schools need to promote the development of individuals in a free and rational agent, to enable them to develop rational plans for life and having a sense of justice. The first aim of education is to make those features that make individuals, citizens.

Moreover, this must be done in a way that respects the emerging personality. The schools require from students to master the skills of political participation. The Curriculum and teaching methods should have basic purpose of cultivating abilities of children for freedom, autonomy, rationality, self-esteem, in order to develop them. This role must be achieved so as to promote the development of the student as a citizen. It should also enable students to develop a satisfactory vision for a good life.

Suggestions

The role of education is deemed crucial. Therefore, the international requirement concerns to the establishment of the purpose of education in a democratic point of view.

To build societies more democratic, humanistic and just it established through knowledge, information, acquisition of the appropriate skills and ' life skills ', adopting democratic values and the awareness of all kinds of problems with which every modern man is confronted in democratic societies (Korsgaard et al., 2001).

Through education students are sensitized to public culture and with their participation in it. They learn to be free and equal. The children's education should include the knowledge of constitutional and civil rights. In addition, it should prepare students to become associate members of society and to enable them to support themselves. Also, to raise the political virtues, in order to wish to follow faithful terms of social cooperation in their relations with the rest of society.

The interest of the state for the education of the students focus on their role as future citizens and therefore focus on essential goals, such as gaining the ability to understand the political culture and to participate in the institutions, to become financially independent and self-reliant members of society throughout their lives, and to develop the political virtues in the light of a political viewpoint.

The very social diversity of its population led to practices within it designed to preserve the advantages of some and to reproduce, without too much reshuffling, the social structure of the preceding generation. Yet the school remained a common school, in which children from all social levels mixed-and in the smaller communities

of that early period, social levels were not as far apart in social style as they are today. If a family was strongly opposed to anything about a child's school, but without the money for private school, it could move to satisfy its educational tastes; or in some cities with optional attendance zones or city-wide schools, it could choose another school without changing residence.
In this situation, there are two obvious policy alternatives, and a third that is not so obvious:

1. Withdrawing individual rights, vesting them in a central authority which can assign children from different backgrounds in equal measures to all schools. This option attaches total value to equality, and is indifferent to any loss of liberty that may result.

2. Retaining the individual rights of families and children to the choice of school by choice of residence. This option attaches total value to individual liberty, and is indifferent to whatever inequality may result.

3. Rather than withdrawing rights from those who have the (economic) power to exercise them effectively, enlarging the rights of others. This is a less obvious alternative to both positions that provides a set of "countervailing rights" which when exercised will increase equality rather than inequality.

The plans and programs for education should be a manifestation of program minimalism, without the necessary adjustment to the didactic-methodological criteria. The curriculum is a significant step forward in terms of ensuring fairness in the education system, primarily through its focus on the needs of the pupil and the opening up of space for an essential and systematic adjustment of the curriculum to these needs, the development and nurture of methodical procedures aimed at recognizing the individual needs of children, the possibility of creating and developing stimulating and individualized programs in accordance with the developmental abilities of the child and the introduction of a special part of the curriculum of regular schools.

Some general recommendations for supporting the fairness principle in education are about:

-Development of a policy for preventing the segregation of members of educationally threatened groups and the development of mechanisms for their protection from

discrimination based on legal regulation,

-Early inclusion of children from educationally threatened groups into preschool education and the development of compensatory programs,

-Development of a model of financing that would allow the development of the inclusive model on all education levels. This primarily means per-pupil financing in the sense of positive discrimination, and the provision of special forms of continued financial support for preschools and schools educating minorities. Special emphasis is placed on institutions developing projects for the enrolment of Roma children and on new models of adult education financing as an integral part of the education system and a manifestation of lifelong learning,

-Development of program and methodical procedures for working with children with disability, minorities, children who have dropped out of the regular education system (the "Second Chance at Education") and adults,

-The introduction into the teachers' initial education and professional development of teaching programs for work with children with different educational needs, with special emphasis on reducing prejudice and developing positive attitudes; reforming the teachers faculties and vocational schools for preschool teachers in order to resolve the problems facing teachers in practice,

-In the area of quality assurance, defining the indicators that will represent conditions for including educationally threatened children into the regular education system; introducing the accessibility, retention, and survival of educationally threatened children in schools as a measurement of quality,

-In terms of contents, textbooks must be non-discriminatory in terms of children with disability, gender, religious, national, and ethnic belonging, as well as any other difference, and must be accessible to all social groups regarding price.

The students should be informed and to enjoy the rights and be able to fulfill their obligations. The aim is to create knowledgeable citizens about rights and responsibilities and therefore able to act in society in accordance with them. The schools through curriculum and their implementation should include education of democratic citizenship and cultivating and dealing with human rights from an early

age, at a cognitive level of each age, in order to build and form gradually and steady, the conscious democratic citizen.

The aimed training at active democratic citizenship is connected not only with the institutional framework, the content of the curriculum and how pedagogical approach and educational implementation of this target (Economou, 2004), but primarily by the political ideology that permeated the curriculum and political norms below.

The establishments of curriculum that will provide equal educational opportunitiescultivate the rights and the obligationsgive at children the chance to form completely and logically the meaning of citizenship. The kindergarten is faced with challenges that if it really can exploit them, it will make the step that will be the first base to culture the citizenship with substantive and catalytic perceptions about the child, which is the potential citizen.

References

Fairclough, N., 1995.*Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.

Giddens, A., 2001.*Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Καραλής, Θ., Μπάλιας, Στ., 2007. Ιδιότητα του πολίτη και διά βίου εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες. *Το Βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 50, 143-161.

KorsgaardO., WaltersSh., &AndersenR. (Eds).,2001. *Learning for Democratic Citizenship*. The Danish University of Education: Copenhague.

Leif, J., 2010. Σύγχρονοι στοχασμοί και πολιτικές παρεμβάσεις. *ΙΣΤΑΜΕ*, 4, 1-28.

Levinson, B. Schugurensky, D. González, R., 2007. Democratic Citizenship Education: A New Imperative for the Americas. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, (1),1.

Mayring, Ph., 2000. *Qualitative Content Analysis*. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 1.

McDonough, K., 2005. *Citizenship and education in liberal-democratic*.GreatBritain: OxfordUniversityPress.

McDonough, K. & Feinberg, W., 2005.*Citizenship and education in liberal-democratic societies: teaching for cosmopolitan values and collective identities*. GreatBritain: OxfordUniversityPress.

EADSNE, 2003a.*Special Education Across Europe in 2003: trends in provision in 18 European countries*. European Agency for Development in Special Needs Education: Middlefart

Οικονόμου, Α., 2004. Αριστοτέλους «Πολιτικά»: Πόλη-πολίτης-πολιτική-πολίτευμα-πολιτικός. Ιδέες διαχρονικές και επίκαιρες. *Νέα Παιδεία*, 11.

Παπαγεωργίου, Κ., 1994. *Η πολιτική δυνατότητα της δικαιοσύνης: Συμβόλαιο και συναίνεση στον JohnRawls.*Αθήνα: Νήσος.

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 1ο Μέρος, Παιδαγωγικό Πλαίσιο και αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου, Π.Ι., 2011.

Rawls, J., 1971. *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press; second revised edition, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

Rawls, J., 2001. *Justice as Fairness: A Restatement*, E. Kelly (ed.). Cambridge. MA: Harvard University Press.

Rawls, J., 2001. *Θεωρία τηςδικαιοσύνης.*Αθήνα: Πόλις.

Rawls, J., 2006. *Η δίκαιη κοινωνία: Η Δικαιοσύνη ως ακριβοδικία. Μια αναδιατύπωση*. Αθήνα: Πόλις.

Stemler, S., 2001. An overview of content analysis.*Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7, 17.

Wildemeersch, D., Stroobants, V., Bron, M., 2005.*Active citizenship and multiple identities in Europe: a learning outlook*. Frankfurt am Main: Peter. Lang

Γραμματισμός στα Μέσα Επικοινωνίας: Παιδαγωγική Αναγκαιότητα και Κριτική Διδακτική Προσέγγιση

Ελισάβετ Χλαπουτάκη, Υποψ. Διδάκτωρ, *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*
Κώστας Δ. Ντίνας, Καθηγητής, *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Περίληψη*: Στο διαρκώς εξελισσόμενο επικοινωνιακό τοπίο των «Νέων Καιρών», το οποίο πλέον είναι παγκοσμιοποιημένο και χαρακτηρίζεται από συμμετοχικό ήθος, φαίνεται ότι καθίστανται αναχρονιστικές οι παραδοσιακές προσεγγίσεις της παιδαγωγικής, των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών μεθόδων, ακόμα και ο ορισμός του γραμματισμού / της εγγραμματοσύνης. Με την παρούσα μελέτη επιχειρούμε να τεκμηριώσουμε μέσα από βιβλιογραφικά δεδομένα την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής αλλαγής, προκειμένου ο γραμματισμός στα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας (media literacy) να ενσωματωθεί στη γλωσσική διδασκαλία ως απαραίτητο συστατικό της και ισοδύναμο με τον γραμματισμό στα έντυπα κείμενα. Καθώς όμως προκύπτει το ερώτημα σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας, παρουσιάζουμε τις προτεινόμενες και συγχρόνως εφαρμοσμένες σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα διδακτικές προσεγγίσεις του γραμματισμού στα μέσα. Από αυτές επιλέγουμε να εστιάσουμε στην προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού στα μέσα (critical media literacy), συνηγορώντας υπέρ της ενσωμάτωσης της κριτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, προκειμένου οι μελλοντικοί πολίτες να εξοπλιστούν με δεξιότητες κριτικής πρόσληψης και παραγωγής των νέων μέσων.*

Λέξεις-κλειδιά*: μέσα επικοινωνίας, γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας, κριτική διδακτική προσέγγιση*

Εισαγωγή

Η συνεχής εξέλιξη των μέσων επικοινωνίας (media) και των γλωσσών τους φαίνεται ότι καθιστά αναχρονιστικές τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της παιδαγωγικής, των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών μεθόδων (Semali, 2003˙ Kellner & Share, 2007˙ Daniels, 2012), ακόμα και τον ορισμό της εγγραμματοσύνης σε μια

κοινωνία πολυμέσων (Miller, 2007). Φαίνεται ότι οι νέοι γραμματισμοί αναγκάζουν τον εκπαιδευτικό κόσμο σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες να προχωρήσει πέρα από τα παραδοσιακά προγράμματα σπουδών που το περιεχόμενό τους ίσχυε πριν από τριάντα ή σαράντα χρόνια, όταν οι γλώσσες και οι τεχνολογίες των ηλεκτρονικών μέσων ήταν παντελώς άγνωστες. Οι δυνατότητες και οι απαιτήσεις των νέων κειμένων επιβάλλουν την ανάγκη παιδαγωγικής αλλαγής, ώστε ο γραμματισμός στα μέσα (media literacy) και τα νέα κείμενα να «νομιμοποιηθούν» παιδαγωγικά και να τύχουν της ίδιας προσοχής στο σχολικό περιβάλλον όπως τα παραδοσιακά έντυπα (Hansford & Adlington, 2008˙ Flores-Koulish, Deal, Losinger, McCarthy, & Rosebrugh, 2011).

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης, αφού προσδιορίσουμε τις βασικές έννοιες, επιχειρούμε να τεκμηριώσουμε με βιβλιογραφικά δεδομένα την ανάγκη της παιδαγωγικής αλλαγής, προκειμένου να ενσωματωθεί στη γλωσσική διδασκαλία ο γραμματισμός στα μέσα. Επιπλέον, προκύπτει ένα βασικό παιδαγωγικό ερώτημα: πώς ο δάσκαλος της γλώσσας μπορεί να διδάξει ανάγνωση και γραφή σε μαθητές που ζουν σε ένα περιβάλλον ηλεκτρονικών μέσων; Πώς θα έπρεπε να επανασχεδιαστεί ο σχολικός γραμματισμός, ώστε οι νέοι να αναπτύξουν γνώσεις και πρακτικές που να τους εξασφαλίζουν μία επιτυχή συμμετοχή ως πολίτες των τοπικών και παγκόσμιων κοινοτήτων; Για να απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά, στο δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζουμε τις προτεινόμενες και συγχρόνως εφαρμοσμένες σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα διδακτικές προσεγγίσεις του γραμματισμού στα μέσα, εστιάζοντας στην προσέγγιση του *κριτικού γραμματισμού στα μέσα* (critical media literacy). Συνηγορούμε υπέρ της ενσωμάτωσης της κριτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, καθώς σε πολλά εκπαιδευτικά πλαίσια ακόμα και οι νεότεροι δάσκαλοι δεν είναι σε θέση να αναλύσουν κριτικά τα οπτικά ή ηλεκτρονικά μηνύματα ή να δημιουργήσουν οι ίδιοι μηνύματα χρησιμοποιώντας τα μέσα (Hobbs R., 2004, σ. 56). Το ζήτημα τού πώς θα ενισχυθούν οι δεξιότητες γραμματισμού των μέσων στους νέους ανθρώπους και κυρίως πώς θα καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα θα είναι μία από τις μεγάλες εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Ορισμοί

Σύμφωνα με τον Buckingham (2003), ο όρος *μέσα* (media) περιλαμβάνει το σύνολο των σύγχρονων μορφών επικοινωνίας: τηλεόραση, κινηματογράφος, βίντεο,

ραδιόφωνο, διαφήμιση, φωτογραφία, εφημερίδα, περιοδικό, μουσική, ηλεκτρονικό παιχνίδι, διαδίκτυο. Τα κείμενα των μέσων είναι τα προγράμματα, οι ταινίες, οι εικόνες, οι ιστοσελίδες κ.λπ., που μεταφέρονται στους τελικούς αποδέκτες μέσω των ποικίλων μορφών επικοινωνίας. Σε κάθε περίπτωση τα μέσα χρησιμοποιούνται για να γίνει η επικοινωνία έμμεσα και όχι απευθείας, όπως θα γινόταν σε μία διαπροσωπική επαφή. Τα μέσα «*παρέχουν κανάλια, για να μεταφερθούν οι αναπαραστάσεις και οι εικόνες του κόσμου έμμεσα. Αποτελούν δηλαδή διαμεσολαβητές επιλεγμένων εκδοχών του κόσμου*» (Buckingham, 2003, σ. 3) και αυτό έχει σημασία για την κατανόηση της έννοιας του γραμματισμού στα μέσα και τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης στα μέσα.

Ο γραμματισμός στα μέσα (media literacy) είναι το αποτέλεσμα –η γνώση και οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές– της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης *για τα μέσα* και δεν πρέπει να συγχέεται με τη διδασκαλία *με τα μέσα* –για παράδειγμα, η χρήση της τηλεόρασης ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως *μέσα* για τη διδασκαλία της ιστορίας. Περιλαμβάνει την «ανάγνωση» και τη «γραφή» των μέσων, δηλαδή στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής κατανόησης κατά την πρόσληψη και της ενεργού συμμετοχής στην παραγωγή μέσων (Buckingham, 2003). Ένας από τους πιο γνωστούς ορισμούς είναι αυτός που δόθηκε από την P. Aufderheide κατά τη συνδιάσκεψη των ειδικών του πεδίου (National Leadership Conference on Media Literacy), η οποία πραγματοποιήθηκε το 1992 υπό την αιγίδα του Aspen Institute στην Washington, με σκοπό να ορίσουν την αναδυόμενη έννοια του γραμματισμού στα μέσα –θεωρήθηκε μάλιστα ως ένα νέο κίνημα–, να προσδιορίσουν τις αρχές της και να σχεδιάσουν ένα πλαίσιο συνεργασίας και δράσης για τα επόμενα χρόνια: «*Ένα άτομο εγγράμματο στα μέσα –και οποιοσδήποτε θα έπρεπε να έχει αυτή την ευκαιρία– μπορεί να αποκωδικοποιήσει, να αξιολογήσει, να αναλύσει και να παραγάγει έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα. Ο βασικός σκοπός του γραμματισμού στα μέσα είναι η σχέση κριτικής αυτονομίας προς όλα τα μέσα*» (Aufderheide, 1992). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει την κριτική όψη του όρου, ενώ συγχρόνως αποδέχεται τις όψεις της πρόσληψης και της παραγωγής των μέσων. Έτσι, ορίζει τον γραμματισμό στα μέσα ως ικανότητα πρόσβασης στα μέσα, κατανόησης και κριτικής αξιολόγησης των διαφόρων πτυχών των μέσων και του περιεχομένου τους αλλά και ως ικανότητα επικοινωνίας σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (European Commission, 2007). Επομένως, ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα ορίζεται καταρχάς μέσα από την εξοικείωση με την πρόσληψη και παραγωγή του λόγου των πολυμέσων αλλά και μέσα από την αποκωδικοποίηση των επιφανειακών και των βαθύτερων μηνυμάτων

τους, την επίγνωση και τη δράση. Για την επίτευξη των στόχων σημαντικός είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της θα εξετάσουμε στη συνέχεια.

Η νέα πραγματικότητα - Η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας του γραμματισμού

Οι πρακτικές γραμματισμού στην καθημερινή ζωή αλλάζουν με απρόβλεπτους ρυθμούς, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και στους σύνθετους πολυγραμματισμούς που αυτές περιλαμβάνουν (New London Group, 1996). Γι' αυτό, οι Luke και Elkins (1998) χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή ως *Νέους Καιρούς* (New Times), όπου συντελούνται αλλαγές παγκόσμιας κλίμακας στις πολιτιστικές πρακτικές, τα οικονομικά συστήματα και τους κοινωνικούς θεσμούς και οι ειδικοί στον γραμματισμό αναλογίζονται πώς οι νέες τεχνολογίες μεταλλάσσουν τις έννοιες της ανάγνωσης και της γραφής (Alvermann & Hagood, 2000). Οι χρήστες των νέων εργαλείων προχωρούν πέρα από την απλή πρόσβαση της διαδικτυακής πληροφορίας στην ενεργή επικοινωνία με το «Read/Write Web» (Richardson, 2006), που περιλαμβάνει ανάγνωση και σύνθεση στον Ιστό, δηλαδή κατανόηση και παραγωγή πολυμεσικών ψηφιακών κειμένων. Σύμφωνα με τον Prensky (2004), οι νέοι άνθρωποι, τους οποίους αποκαλεί *ψηφιακούς ιθαγενείς* (digital natives), επειδή έχουν γεννηθεί σ' έναν πλούσιο τεχνολογικά κόσμο, αλληλεπιδρούν στα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα με διαφορετικούς τρόπους απ' ό,τι η παλαιότερη γενιά, οι *ψηφιακοί μετανάστες* (digital immigrants). Οι ψηφιακοί ιθαγενείς επικοινωνούν με chat και τεχνολογίες instant messaging, μοιράζονται τις ανησυχίες τους, τις εμπειρίες τους και εικόνες του κόσμου τους με ιστολόγια ή με την κάμερα των κινητών τηλεφώνων τους, κάνουν διαδικτυακές αγοραπωλησίες, «κατεβάζουν» ή «ανεβάζουν» ταινίες, μουσική, ανέκδοτα υπερβαίνοντας την έννοια της πνευματικής ιδιοκτησίας, δημιουργούν ιστολόγια, avatars (χαρακτήρες που τους αντιπροσωπεύουν) και εντελώς νέους παιχνιδόκοσμους, αξιολογούν τις ιστοσελίδες με διάφορα βαθμολογικά συστήματα, προκειμένου να δομήσουν ή να αποδομήσουν τη διαδικτυακή φήμη τους, κοινωνικοποιούνται σε χώρους κοινωνικής δικτύωσης και γενικά εξελίσσουν την προσωπικότητά τους σε συνάρτηση με τις άπειρες δυνατότητες της τεχνολογίας (Prensky, 2004). Η πρόσβαση των νέων στο Διαδίκτυο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον αυτοπροσδιορισμό τους ως αναγνωστών. Αντί να

βλέπουν τους εαυτούς τους ως περιορισμένους τοπικά και συχνά παθητικούς αναγνώστες μέσα στον συμβατικό σχολικό θεσμό, πολλοί από τους σύγχρονους νέους αυτοπροσδιορίζονται ως κοσμοπολίτες που συνδέονται μεταξύ τους μέσω των διαδραστικών ψηφιακών τεχνολογιών (Alvermann, 2006). Εκτός από τον Ιστό και τη δυνητική επίδρασή του στην αλληλεπιδραστική επικοινωνία των νέων, υπάρχουν και οι άλλες μορφές μέσων της λαϊκής κουλτούρας (π.χ. τηλεόραση, περιοδικός τύπος, κινηματογράφος, βιντεοπαιχνίδια, μουσική), που επίσης επηρεάζουν τη νεολαία (Alvermann & Hagood, 2000). Επομένως, η «ανάγνωση» και η «γραφή» περιλαμβάνουν τους *πολυγραμματισμούς* (multiliteracies) (New London Group, 1996), που σημαίνει την κατανόηση και παραγωγή πολλαπλών μέσων, νέων μορφών κειμένου με βαθιές ρίζες στα νέα κοινωνικά συμφραζόμενα και πρακτικές.

Ο επαναπροσδιορισμός των εννοιών της ανάγνωσης και της γραφής λόγω των νέων τεχνολογικών μέσων οδηγεί στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της γλωσσικής εκπαίδευσης. Ενώ, π.χ., η παραδοσιακή διδασκαλία της ανάγνωσης έντυπων μέσων εστίαζε στη συναγωγή της κεντρικής ιδέας και των βασικών σημείων της γραμμικά διατυπωμένης πληροφορίας, κατά την ανάγνωση των ψηφιακών κειμένων χρειάζεται οι μαθητές να μάθουν πώς λειτουργούν τα διαδικτυακά εργαλεία, όπως οι μηχανές αναζήτησης, πώς οργανώνεται η πληροφορία στις ιστοσελίδες και πώς οι σύνδεσμοι μιας ιστοσελίδας πυροδοτούν νέες επιλογές. Στη διδασκαλία της σύνθεσης ιστοσελίδων, επίσης, θα πρέπει οι μαθητές να μάθουν ποια μέσα και ποιοι τρόποι αναπαριστούν καλύτερα τις ιδέες τους στους εικονικούς χώρους, ώστε να ελκύουν την προσοχή του κοινού και συγχρόνως να επηρεάζουν τη στάση του. Απώτερος στόχος θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια κριτικών αναγνωστών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αξιολογούν πώς ο οπτικός σχεδιασμός λειτουργεί ρητορικά δημιουργώντας οπτικά επιχειρήματα με κριτήρια την επίδραση, τη συνοχή και την οργάνωσή τους αλλά και να αξιολογούν την εκάστοτε ιδεολογική ατζέντα που διαμορφώνει τα οπτικά επιχειρήματα (Doering et al., 2007).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των νέων γραμματισμών είναι η διαλειτουργικότητά τους (interoperability), δηλαδή η δυνατότητα ανταλλαγής και χρήσης πληροφοριών ανάμεσα σε διαφορετικά συστήματα. Αυτό παιδαγωγικά σημαίνει ότι δεξιότητες που αναπτύσσονται κατά τη χρήση π.χ. ενός iPod ή ενός συστήματος GPS μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την εκμάθηση ψηφιοποίησης έντυπων κειμένων ή αρχείων. Οι μαθητές συχνά επαναπροσδιορίζουν δημιουργικά τους γραμματισμούς των νέων τεχνολογιών, για να λύνουν διάφορα προβλήματα της εξωσχολικής ζωής τους.

Ωστόσο, αυτές οι πρακτικές γραμματισμού παραμένουν εκτός σχολείου, παρόλο που θα μπορούσαν να προωθήσουν τη μάθηση (Turner, 2011, σ. 614). Ο Gee (2003), για παράδειγμα, ισχυρίζεται ότι τα βιντεοπαιχνίδια αναπτύσσουν 36 αρχές μάθησης σε πολλές περιοχές γραμματισμού.

Τα παραδοσιακά κείμενα, που προσεγγίζονται με συμβατικούς τρόπους στο πλαίσιο ενός κλειστού προγράμματος σπουδών, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές από εκείνα που συναντούν και δημιουργούν οι νέοι, τα οποία μάλιστα πρόκειται να κυριαρχούν στο μέλλον. Η διδασκαλία που προωθεί τα έντυπα κείμενα αλφαβητικής γραφής σε βάρος των ηλεκτρονικών πολυμεσικών αποτυχαίνει να κεφαλαιοποιήσει την πραγματογνωμοσύνη των μαθητών, δημιουργώντας συχνά παραφωνίες, ενώ παράλληλα διαιωνίζει τη μειονεξία εκείνων των μαθητών που, λόγω κατώτερης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στα νέα κείμενα εκτός σχολείου. Ο παραδοσιακός σχολικός γραμματισμός δεν επαρκεί για τις απαιτήσεις της δημόσιας και εργασιακής σφαίρας του 21ου αιώνα και η αλλαγή θα πρέπει να αρχίσει από τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μη έντυπους ή μεικτούς (έντυπους και μη έντυπους) τρόπους της γνώσης και της επικοινωνίας (Hansford & Adlington, 2008, σ. 59˙ Miller, 2007, σ. 63˙ 2008, σ. 443). Αν δεν επαναπροσδιοριστεί ο σχολικός *Λόγος* και οι πρακτικές του ενόψει των πολυεπίπεδων πολυγραμματισμών στις μεταμοντέρνες συνθήκες, τότε στην εκπαίδευση ελλοχεύει ο κίνδυνος της μετάδοσης ανυπόστατης επάρκειας σε ανύπαρκτα υποκείμενα (Luke & Luke, 1995, σ. 378). Αυτό σημαίνει ότι ο κόσμος στον οποίο ζούμε θα πρέπει να είναι το σχολικό κείμενο και ο γραμματισμός θα πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές πέρα από την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (αναγνώριση και μεταφορά των γραφημάτων σε φωνήματα), τη βασική κατανόηση (αναζήτηση του νοήματος) και την προετοιμασία για τις εξετάσεις στην ικανότητα ανάλυσης, αξιολόγησης και επικοινωνίας με τα μέσα (Flores-Koulish, Deal, Losinger, McCarthy, & Rosebrugh, 2011, σ. 128˙ Miller, 2008, σ. 442).

Στην επιχειρηματολογία υπέρ του γραμματισμού στα μέσα ως απαραίτητου συστατικού της εκπαίδευσης περιλαμβάνεται και η παραδοχή ότι αυτός αποτελεί προϋπόθεση για τον πολιτικό γραμματισμό. Εάν οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι είναι ελλιπώς ενημερωμένοι και έχουν ελάχιστη υποστήριξη στην προώθηση της κριτικής συζήτησης, ανάλυσης και δράσης σε σχέση με τα μέσα, θα υπάρχουν σοβαρές επιπτώσεις στη δημοκρατία (Carr, 2009). Η διαδικασία που οδηγεί στην πολιτική δράση και στον πολιτικό γραμματισμό —ό,τι ο Freire (1977) ονομάζει

πολιτική συνειδητοποίηση (conscientization)— είναι ή θα έπρεπε να είναι ένα σημαντικό στοιχείο για μια εύρωστη δημοκρατική εμπειρία στην εκπαίδευση. Οι άνθρωποι με υψηλό επίπεδο γραμματισμού στα μέσα θα μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο, να πάρουν θέση βγάζοντας τα δικά τους συμπεράσματα, να διακρίνουν την αλήθεια από την επίπλαστη κατασκευή, να μην ακολουθούν αναγκαστικά τις οποιεσδήποτε τάσεις και γενικά θα μπορούν να σχηματίζουν μία εμπεριστατωμένη άποψη απέναντι σε κρίσιμα ζητήματα σε αντίθεση με όσους, λόγω του χαμηλού επιπέδου γραμματισμού των μέσων, θα είναι ευάλωτοι στην επιρροή των μέσων (Carr, 2009). Στις κατ' επίφαση δημοκρατίες τα μέσα κατασκευάζουν και καλλιεργούν μύθους ενδεδυμένους τον μανδύα του «φυσιολογικού», με τον οποίο απωθούν οποιονδήποτε ενδελεχή έλεγχο της ιστορικοκοινωνικής προέλευσης και διατήρησής τους. Τέτοιοι μύθοι είναι:

(α) ο μύθος της *ιδεολογικής ποικιλότητας*, όταν οι άνθρωποι θεωρούν ότι λόγω της πρόσβασής τους σε διαφορετικές πηγές πληροφόρησης (τηλεοπτικοί σταθμοί, εφημερίδες κλπ.) προσλαμβάνουν διαφορετικές οπτικές ενός δεδομένου γεγονότος. Αγνοούν όμως ότι ουσιαστικά υποβόσκει η ίδια ιδεολογική κατεύθυνση εξαιτίας των ομοιογενών οικονομικών συμφερόντων.

(β) ο μύθος της *αντικειμενικότητας* στις περιπτώσεις που προβάλλονται από τα μέσα τα γεγονότα άνευ σχολιασμού. Οι άνθρωποι όμως δεν αναρωτιούνται για τα κριτήρια επιλογής και αναπαράστασης των γεγονότων όπως επίσης και για τις πηγές τους.

(γ) ο μύθος της *πολιτικής ουδετερότητας* κάθε φορά που δεν δηλώνεται ρητά η πολιτική θέση ή όταν δε θίγονται αμφιλεγόμενα ζητήματα.

(δ) ο μύθος της *ισόρροπης πληροφόρησης,* που δημιουργείται με την αναφορά της εναλλακτικής άποψης σε διάφορα θέματα. Ωστόσο, το κοινό δεν προσέχει ότι η εναλλακτική άποψη δεν παρουσιάζεται πάντα ούτε στον ίδιο βαθμό ή ένταση.

Με τον γραμματισμό στα μέσα αποδυναμώνεται η εξουσία και η επιρροή που αυτά ασκούν στους πολίτες εξαναγκάζοντάς τους ασύνειδα σε συναίνεση για τη διαιώνιση των σχέσεων ισχύος και ηγεμονίας (Torres & Mercado, 2006, σ. 266). Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα που υποστηρίζει ειδικά την κριτική προσέγγιση των μέσων ουσιαστικά ενθαρρύνει τη δημοκρατική συνείδηση και δράση των μαθητών (Carr, 2009, σ. 3).

Σε κάθε περίπτωση άρνησης τού εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα θα διαιωνίζεται μία κατάσταση παρόμοια με εκείνη των μεσαιωνικών χρόνων, όταν ο έντυπος γραμματισμός αποτελούσε προνόμιο μίας ολιγάριθμης κοινωνικής κάστας που συγκέντρωνε την εξουσία. Έτσι και σήμερα, το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού αγνοεί τους μηχανισμούς λειτουργίας των μέσων επικοινωνίας και, αν δεν αποκτήσει τις δεξιότητες ανάλυσής τους, τότε όσοι ελέγχουν τα μέσα θα συνεχίσουν να έχουν τον έλεγχο των κοινωνιών (Worsnop, 1999). Φαίνεται λοιπόν ευδιάκριτα η ανάγκη ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των μέσων στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα.[135] Για τον σκοπό αυτό έχουν διατυπωθεί διαφορετικές προσεγγίσεις, μία εκ των οποίων είναι *ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα*.

Διδακτικές προσεγγίσεις του γραμματισμού των μέσων

Οι Kellner και Share (2007) διακρίνουν τέσσερις προσεγγίσεις στη διδασκαλία των μέσων. Η μία, η *προστατευτική προσέγγιση*, χαρακτηρίζεται από προκαταλήψεις εναντίον των μέσων, καθώς αυτά θεωρούνται υπεύθυνα για πλήθος κοινωνικών προβλημάτων. Για παράδειγμα, η τηλεόραση θεωρείται υπεύθυνη για την κρίση του θεσμού της οικογένειας ή για τον καταναλωτισμό, ενώ το τηλεοπτικό κοινό φέρεται ως παθητικό θύμα της αρνητικής επίδρασης του μέσου. Έτσι, προωθείται η έντυπη κουλτούρα σε βάρος της ηλεκτρονικής και της λαϊκής κουλτούρας, οπότε απομακρύνεται δογματικά και αντιδημοκρατικά κάθε δυνατότητα διερεύνησης των συσχετίσεων ανάμεσα στα μέσα και τις ιδεολογικές φορτίσεις. Μία άλλη προσέγγιση υλοποιείται σε ενδοσχολικά ή εξωσχολικά προγράμματα *Εκπαίδευσης στις Τέχνες των Μέσων Ενημέρωσης* (media arts education), όπου οι μαθητές διδάσκονται να εκτιμούν την αισθητική ποιότητα των μέσων, ενώ συγχρόνως αποκτούν τις τεχνικές για να δημιουργούν τις δικές τους παραγωγές. Ωστόσο, πολλά από αυτά τα προγράμματα διδάσκουν τις τεχνικές δεξιότητες για μία άκριτη αναπαραγωγή των ηγεμονικών αναπαραστάσεων με ελάχιστη επίγνωση των ιδεολογικών υπαινιγμών τους. Η τρίτη προσέγγιση εντοπίζεται στο *κίνημα του γραμματισμού στα μέσα* (media literacy movement), που, αν και αναπτύσσεται με αργό ρυθμό στις ΗΠΑ, έχει πετύχει

[135] Ένα σημαντικό βήμα για την επίσημη αναγνώριση της αξίας του γραμματισμού των μέσων έχει γίνει στις ΗΠΑ από τη στιγμή που αυτός συμπεριλήφθηκε στα κριτήρια εκπαιδευτικής αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (Common Core State Standards for English Language Arts) στις περισσότερες από τις 50 πολιτείες, γεγονός που προϋποθέτει ανάλογη διδασκαλία.

να διευρύνει την έννοια του γραμματισμού με την ενσωμάτωση της *λαϊκής κουλτούρας*[136] και ποικίλων μορφών των μέσων (μουσική, βίντεο, Διαδίκτυο, διαφήμιση κλπ.) στο πλαίσιο μίας παράδοσης έντυπου γραμματισμού. Αυτή η κίνηση έχει προωθήσει σημαντικά τη διδασκαλία των μέσων αλλά παραμένει απολιτική εκθέτοντας τους μαθητές στο περιεχόμενο των μέσων χωρίς να ελέγχει την ιδεολογία τους και τα ζητήματα ισχύος. Σύμφωνα με τους Kellner και Share καμία από τις προηγούμενες προσεγγίσεις δεν προκρίνεται από μόνη της ως ικανή και επαρκής για την ενδυνάμωση των μαθητών προς την κατεύθυνση μίας δημοκρατικής κοινωνικής αλλαγής. Υπεραμύνονται προς τούτο μιας τέταρτης παιδαγωγικής προσέγγισης των μέσων, του *κριτικού γραμματισμού στα μέσα*, η οποία εδράζεται θεωρητικά σε έναν συνδυασμό των *πολιτιστικών σπουδών* (cultural studies) και της *κριτικής παιδαγωγικής*. Αυτή η προσέγγιση διευρύνει την έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνοντας όχι μόνο διαφορετικούς τρόπους και εργαλεία επικοινωνίας αλλά και τις έννοιες της ιδεολογίας, της ισχύος και της κυριαρχίας, προκειμένου να οδηγηθούν δάσκαλοι και μαθητές στη διερεύνηση των πάντα υπαρκτών σχέσεων ανάμεσα στην πληροφορία και στη δύναμη. Εστιάζει δηλαδή στην ιδεολογική κριτική, στην ανάλυση της πολιτικής φύσης των αναπαραστάσεων του κοινωνικού φύλου, της φυλής, της κοινωνικής τάξης και του σεξουαλικού προσανατολισμού στα μέσα, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο, την εξουσία και την αντίσταση. Συγχρόνως, προωθεί τη δημιουργία εναλλακτικών μέσων αντίστασης απέναντι στα ηγεμονικά μέσα από ανθρώπους περιθωριοποιημένους και ελάχιστα εκπροσωπούμενους στα ηγεμονικά μέσα, οι οποίοι αποκτούν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία της τεχνολογίας, για να εκφράσουν τη δική τους ιστορία και ανησυχία.

Ακολουθώντας το ίδιο σκεπτικό οι Torres και Mercado (2006) υποστηρίζουν την κριτική προσέγγιση του γραμματισμού στα μέσα επισημαίνοντας ότι οι δάσκαλοι και οι μαθητές πρέπει να εξετάζουν τους όρους λειτουργίας των μέσων στο πλέγμα της οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής δύναμης αλλά προπάντων πρέπει να αναπτύσσουν την ικανότητα δημιουργίας και ενεργού υποστήριξης

[136] Ενώ ο όρος *μέσα* (media) περιλαμβάνει όλες τις σύγχρονες μορφές επικοινωνίας, έντυπες και ηλεκτρονικές, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ο όρος *λαϊκή κουλτούρα* (popular culture), για να δηλωθεί εκείνη η κατηγορία των μέσων που παρέχουν κείμενα για λαϊκή κατανάλωση με στόχο την ευχαρίστηση, τη διασκέδαση ενός ευρύτατου κοινού (Xu, 2004, σ. 418). Έτσι, η τηλεόραση ανήκει στα μέσα, πολλά όμως από τα προϊόντα της θεωρούνται κείμενα λαϊκής κουλτούρας, όταν προορίζονται για την απόλαυση του μαζικού κοινού και συχνά γίνονται δημοφιλή.

εναλλακτικών μη κερδοσκοπικών και ανεξάρτητων μέσων. Η ανάγκη κριτικής προσέγγισης της λειτουργίας των μέσων προκύπτει από τη διαπίστωση της κατάχρησης της δύναμής τους με σκοπό τον έλεγχο των μαζών ανάλογα με τα οικονομικά συμφέροντα των ιδιοκτητών τους και τις πολιτικές διασυνδέσεις τους. Η χειραγώγηση άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό γίνεται, όταν τα μέσα —και ειδικότερα αυτά που εκπέμπουν σε δημόσιες συχνότητες (ραδιοτηλεοπτικοί σταθμοί), ενώ έχουν αδειοδοτηθεί για την εξυπηρέτηση του δημόσιου συμφέροντος με τη μορφή της ενημέρωσης ή της ψυχαγωγίας, λειτουργούν φιλτράροντας οτιδήποτε το κοινό προσλαμβάνει (Torres & Mercado, 2006, σσ. 261-263). Προκειμένου να περιγράψουν τα φίλτρα παραμόρφωσης στον τομέα της ενημέρωσης των μέσων, οι Hermann και Chomsky (1988) εισήγαγαν το *μοντέλο της προπαγάνδας* (propaganda model) αποτελούμενο από πέντε βασικούς τύπους φιλτραρίσματος:

(α) *Μέγεθος, ιδιοκτησία και κέρδος*: Όσο μεγαλύτερος είναι ο όμιλος που συγκεντρώνει τα μέσα τόσο λιγότερες είναι οι διαφοροποιήσεις στην οπτική γωνία της πληροφόρησης αλλά και μεγαλύτερη η δύναμη και τα κέρδη των ιδιοκτητών.

(β) Η *διαφήμιση με χρηματοδοτική εξουσία* στη λειτουργία των μέσων: Επειδή οι διαφημίσεις είναι η βασική πηγή εσόδων, αποτελεί πρωταρχική μέριμνα των ιδιοκτητών των μέσων να εξυπηρετούν τα πολιτικοοικομικά συμφέροντα των διαφημιστών.

(γ) *Πηγές πληροφόρησης*: τα μέσα συμβιώνουν με ισχυρές πηγές πληροφόρησης (κυβερνητικοί ανώτεροι υπάλληλοι, επιχειρηματίες και ειδικοί σε διάφορα θέματα) λόγω των αμοιβαίων συμφερόντων τους. Αν οι δημοσιογράφοι των μέσων αμφισβητήσουν την ακρίβεια ή τις προκαταλήψεις του δοθέντος υλικού πληροφόρησης, τότε θα στερηθούν της πρόσβασης στις πηγές πληροφόρησης.

(δ) *Δυσφήμιση* ως τρόπος περιορισμού άλλων οργανισμών ή ατόμων που απειλούν τα συμφέροντα και την ηγεμονία τους.

(ε) *Αντι-κομμουνισμός* (κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου), που αργότερα αντικαταστάθηκε από τον *πόλεμο ενάντια στην τρομοκρατία*: τα μέσα κατασκευάζουν δυνητικές απειλές και εκμεταλλεύονται τον φόβο του κοινού, ώστε να αποσιωπήσουν τις φωνές κριτικής κατά των συμφερόντων της ελίτ.

Σύμφωνα λοιπόν με το *μοντέλο της προπαγάνδας* η επιλογή από τα μέσα και η πραγμάτευση των θεμάτων και των πρωταγωνιστών τους υπόκεινται στη διαδικασία

φιλτραρίσματος με ένα ή περισσότερα φίλτρα, πριν η ενημέρωση φτάσει στο κοινό. Στις δημοκρατικές κοινωνίες άλλωστε ο μηχανισμός ελέγχου του κοινού είναι συγκαλυμμένος και ευφυής σε αντίθεση με την άκομψη προπαγάνδα των στρατιωτικών καθεστώτων.[137]

Ανάλογη έμφαση στην ανάγκη να στραφεί η εκπαίδευση στον κριτικό γραμματισμό στα μέσα εκφράζεται από τον P. Orlowski (2006) στον Καναδά, ο οποίος χαρακτηρίζει την παρούσα ιστορική στιγμή ως εποχή του *mega-spin*, υιοθετώντας και επαυξάνοντας ουσιαστικά έναν όρο από το πεδίο των δημοσίων σχέσεων, όρος που αναφέρεται συμβατικά στη δύναμη της πειθούς των μέσων χάρη σε έναν συνδυασμό ρητορικής και προπαγάνδας. Πιστεύει ότι η χυδαία στροφή των καναδικών μέσων προς την προάσπιση των συμφερόντων μιας ελίτ πηγάζει από τη συγκέντρωση της ιδιοκτησίας τους σε μια μικρή ομάδα ισχυρών εταιρικών οντοτήτων, που πολύ εύκολα μπορεί να περιθωριοποιεί τον οποιοδήποτε αντι-ηγεμονικό λόγο. Απομένει λοιπόν στην άλλη κύρια πηγή πληροφόρησης της κοινωνίας, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, να παράσχει ένα αντίβαρο με την καλλιέργεια στους μαθητές των δεξιοτήτων κριτικής ανάλυσης των τρόπων επιρροής και ελέγχου που χρησιμοποιούνται από τα μέσα (Orlowski, 2006, σσ. 179-180).

Ένα σημαντικό βήμα για την επιχειρηματολογία υπέρ της δημιουργίας και ευρύτερης εφαρμογής προγραμμάτων σπουδών που να περιέχουν τον γραμματισμό στα μέσα αποτελεί η έρευνα της αναγνώρισης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων στις όποιες περιπτώσεις εφαρμογής. Γενικά, αν ο μαθητής αναπτύσσει την ικανότητα να αποδομεί –να επιμερίζει στα συστατικά και να αναλύει– τα μηνύματα των μέσων, τις πρακτικές τους ή την επιρροή τους, τότε ο γραμματισμός στα μέσα είναι

[137] Ένα αποκαλυπτικό παράδειγμα μηχανισμού επιρροής των μέσων στην κοινή γνώμη παρέχει η έρευνα του FAIR (Fairness and Accuracy In Reporting), μίας μη κερδοσκοπικής οργάνωσης με κύριο έργο την άσκηση κριτικής στα κρατούντα μέσα. Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη 1617 «πηγών» πληροφόρησης (αναλυτές, κυβερνητικοί υπάλληλοι, στρατιωτικοί κλπ), που εμφανίζονταν στο βραδινό δελτίο ειδήσεων έξι τηλεοπτικών δικτύων κατά τη χρονική περίοδο τριών εβδομάδων αμέσως μετά την έναρξη της αμερικανικής επέμβασης στο Ιράκ τον Μάρτιο του 2003. Διαπιστώθηκε μεταξύ άλλων ότι περίπου τα δύο τρίτα του συνόλου των πηγών (64%) ήταν υπέρ του πολέμου, ενώ το ποσοστό αυξήθηκε στο σύνολο των αμερικανών καλεσμένων (71%). Οι αντιπολεμικές φωνές εκπροσωπούσαν το 10% στο σύνολο των πηγών και μόνο το 3% των αμερικανών καλεσμένων. Η κυβερνητική άποψη κυριάρχησε στα βραδινά δελτία ειδήσεων απέναντι στους ελάχιστους αντιτιθέμενους στη στρατιωτική επέμβαση στο Ιράκ. Επίσης, παρόλο που η ρητορική για την κήρυξη του πολέμου βασίστηκε στο επιχείρημα της απελευθέρωσης του ιρακινού λαού, οι πηγές που εκπροσωπούσαν την ιρακινή κοινωνία των πολιτών ήταν μόνο 13. Πολίτες από άλλα έθνη, που δεν εμπλέκονταν στην επέμβαση, αντιτάχθηκαν στην αμερικανική φιλοπόλεμη πολιτική, αλλά είχαν μόνο 16 εμφανίσεις στα δελτία, ποσοστό 1% στο σύνολο των καλεσμένων. Το συμπέρασμα της έρευνας εκφράστηκε εύγλωττα στον τίτλο του σχετικού άρθρου: *Ενίσχυση των κυβερνητικών, φίμωση των διαφωνούντων* (Rendall & Broughel, 2003).

αποτελεσματικός και ο μαθητής διάκειται κριτικά σκεπτόμενος απέναντι στα μέσα. Για τη συστηματικότερη εκτίμηση της αποτελεσματικότητας προτείνονται η αξιολόγηση των γραπτών εργασιών των μαθητών ή δοκιμασιών με ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, η αξιολόγηση της κριτικής τους σε ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα, στους στίχους ενός τραγουδιού ή σε μία διαφήμιση και της δημιουργίας του δικού τους πολυμεσικού κειμένου (Scharrer, 2002/2003, σ. 357). Ωστόσο, οι δημοσιεύσεις των ερευνών γύρω από την αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων γραμματισμού των μέσων στις αρχές του 21ου αιώνα είναι αριθμητικά περιορισμένες (Hobbs R., 2004, σ. 48). Από την αξιολόγηση των μετρήσιμων αποτελεσμάτων μίας ετήσιας διδασκαλίας γραμματισμού στα μέσα στην προτελευταία τάξη του Λυκείου Concord προέκυψε το συμπέρασμα ότι η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης των μηνυμάτων των έντυπων και οπτικοακουστικών κειμένων, συγγραφής και κριτικής σκέψης (Hobbs & Frost, 2003). Ανάλογα αποτελέσματα, όπως προέκυψε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, είχε το ετήσιο πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητές μειονοτικής καταγωγής και κατώτερης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης της έβδομης τάξης (Turner, 2011).

Με ποιον τρόπο όμως μπορεί να ενσωματωθεί ο κριτικός γραμματισμός των μέσων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών γραμματισμού στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης; Αν θεωρήσουμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ως *Λόγο*, είναι απαραίτητο αυτός να αποδομηθεί και να επανεγγραφεί με νέα συστατικά στοιχεία και με διαφορετικούς τρόπους, προκειμένου να υπάρξει αλλαγή. Ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα μάλιστα θα πρέπει να αποτελεί φυσικό και απαραίτητο συστατικό του επανεγγεγραμμένου σχολικού *Λόγου* σε καθημερινή βάση και όχι απλώς μία διδακτική ενότητα περιορισμένης χρονικής διάρκειας (Alvermann & Hagood, 2000). Το *πώς* αυτό έχει υλοποιηθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αποτελεί αντικείμενο περαιτέρω έρευνας, με στόχο η διεθνής εμπειρία να γονιμοποιήσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εν κατακλείδι…

Ο γραμματισμός στα μέσα αναγνωρίζεται πλέον ως μία από τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται στην εποχή της πληροφορίας. Συγχρόνως, γίνεται αντιληπτό ότι η

μάθηση για τις τεχνολογίες της πληροφορίας και τα μέσα επικοινωνίας του 21ου αιώνα πρέπει να εστιαστεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών απέναντι στις εφαρμογές των τεχνολογιών, της συνεργασίας και της δημιουργικότητάς τους και όχι πια στην εργαλειακή χρήση, που ήταν κυρίαρχη διδακτική αντίληψη μέχρι τη δεκαετία του 1990 (Hobbs, 2004). Ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα διευρύνει την έννοια του γραμματισμού, για να συμπεριλάβει διαφορετικές μορφές της μαζικής επικοινωνίας, της λαϊκής κουλτούρας και των νέων τεχνολογιών. Επεκτείνει τις δυνατότητες της διδασκαλίας του γραμματισμού, για να αναλύσει κριτικά τις σχέσεις ανάμεσα στα μέσα και στους αποδέκτες, στην πληροφορία και στη δύναμη. Παράλληλα με αυτή την ανάλυση, ενδυναμώνει τους μαθητές να εκφράσουν τη δική τους αμφισβήτηση απέναντι στα μέσα (Kellner & Share, 2007, σ. 60).

Συνοψίζοντας, ο γραμματισμός στα μέσα αποτελεί μία διαδικασία ανάλυσης, σύγκρισης, ερμηνείας και εξαγωγής νοήματος από τα κείμενα με τρόπους διαφορετικούς από τους συνηθισμένους τρόπους ερμηνείας των πραγμάτων που συμπίπτουν με στερεοτυπικές πεποιθήσεις. Με τις νέες στρατηγικές προσέγγισης των κειμένων των μέσων επιδιώκεται να μπορούν οι μαθητές ως αναγνώστες να αξιολογούν τα κείμενα χρησιμοποιώντας ποικίλα πλαίσια και να τεκμηριώνουν τη μερική ή συνολική αποδοχή ή απόρριψή τους. Παράλληλα, επιδιώκεται να αναπτύξουν επίγνωση των μοναδικών δυνατοτήτων και περιορισμών των νέων μέσων σε κάθε περίπτωση που γίνονται παραγωγοί αυτών. Τέτοιες δεξιότητες κριτικής πρόσληψης και παραγωγής είναι δυνατό να αποκτηθούν με την κριτική παιδαγωγική του γραμματισμού των μέσων (Semali, 2003, σ. 276).

Βιβλιογραφία

Alvermann, D. E. (2006). Young People's Relationships with Reading. The NERA Journal, 42 (1), σσ. 1-5.

Alvermann, D. E., & Hagood, M. C. (2000, January/February). Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in "New Times". The Journal of Educational Research, 93 (3), σσ. 193-205.

Aufderheide, P. (1992). Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Retrieved 2013, 9-Μάιος from

http://www.medialit.org/reading-room/aspen-media-literacy-conference-report-part-ii

Buckingham, D. (2003). Media Education: Literacy, Learning and Contmporary Culture. Malden, MA: Blackwell Publishing, Inc.

Carr, P. R. (2009, Fall). Political Conscientization and Media (Il)literacy: Critiquing the Mainstream Media as a Form of Democratic Engagement. Multicultural Education, 7 (1), σσ. 2-10.

Daniels, J. (2012, April). Transforming Student Engagement through Documentary and Crtical Media Literacy. Theory in Action, 5 (2), σσ. 5-29.

Doering, A., Beach, R., & O' Brien, D. (2007, October). Infusing Multimodal Tools and Digital Literacies into an English Education Program. English Education, 40 (1), σσ. 41-60.

European Commission. (2007, 20-Δεκέμβριος). Ευρωπαϊκή Προσέγγιση σχετικά με τον Γραμματισμό στα Μέσα Επικοινωνίας σε Ψηφιακό Περιβάλλον. Retrieved 2013, 9-Αύγουστος from http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2007_833_el_1.pdf

Flores-Koulish, S. A., Deal, D., Losinger, J., McCarthy, K., & Rosebrugh, E. (2011). After the Media Literacy Course: Three Early Childhood Teachers Look Back. Action in Teacher Education, 33, σσ. 127-143.

Freire, P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.

Friedman, T. (1999, June 2). Kids need values for Internet World. The Post and Courier, 15-A.

Gee, J. (2003). What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy . New York, NY: Palgrave-Macmillan.

Hammer, R. (2006). Teaching Critical Media Literacies: Theory, Praxis and Empowerment. InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies, 2 (1), σσ. 1-9.

Hansford, D., & Adlington, R. (2008). Digital Spaces and Young People's Online Authoring: Challenges for Teachers. Austtralian Journal of Language and Literacy, 32 (1), σσ. 55-68.

Hermann, E., & Chomsky, N. (1988). Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media. New York: Pantheon.

Hobbs, R. (2004, September). A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education. American Behavioral Scientist, 48 (1), σσ. 42-59.

Hobbs, R., & Frost, R. (2003, September). Measuring the Acquisition of Media-Literacy Skills. Reading Research Quarterly, 38 (17), σσ. 330-355.

Kellner, D., & Share, J. (2007, April). Critical Media Literacy Is Not An Option. Learning Inquiry, 1 (1), σσ. 59-69.

Luke, A., & Elkins, J. (1998). Reinventing Literacy in New Times. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 42, σσ. 4-7.

Luke, C., & Luke, A. (1995). Just Naming? Educational Discourses and the Politics of Identity. Στο W. T. Pink, & G. W. Noblit (Επιμ.), Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education. Gresskill. NJ: Hampton.

McGrail, E., Sachs, G. T., Many, J., Myrick, C., & Sackor, S. (2011 йил Spring). Technology Use in Middle-Grades Teacher Preparation Programs. Action in Teacher Education, 33 (1), σσ. 63-80.

Miller, S. M. (2007, October). English Teacher Learning for New Times: Digital Video Composing as Multimodal Literacy Practice. English Education, 40 (1), σσ. 61-83.

Miller, S. M. (2008). Teacher Learning for New Times: Repurposing New Multimodal Literacies and Digital Video Composing for Schools. Στο J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Επιμ.), Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts. 2, σσ. 441-460. New York: Lawrence Earlbaum & International Reading Association.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Harvard Educational Review, 66 (1), σσ. 60-92.

O'Brien, D. (2001 йил June). "At Risk" Adolescents: Redefining Competence Through the Multiliteracies of Intermediality, Visual Arts, and Representation. Reading Online, 4 (11).

Orlowski, P. (2006). Educating in an Era of Orwellian Spin: Critical Media Literacy in the Classroom. Canadian Journal of Education, 29 (1), σσ. 176-198.

Prensky, M. (2004). The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it. Retrieved 2012 11-November from

http://www.marcprensky.com/writing/prenskythe_emerging_online_life_of_the_digital_native-03.pdf

Rendall, S., & Broughel, T. (2003, May/June). Amplifying Officials, Squelching Dissent: FAIR Study Finds Democracy Poorly Served by War Coverage . Ανάκτηση January 19, 2013, από Extra!: http://fair.org/extra-online-articles/amplifying-officials-squelching-dissent/

Richardson, W. (2006). Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Scharrer, E. (2002/2003, December/January). Making a Case for Media Literacy in the Curriculum: Outcomes and Assesment. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 46 (4), σσ. 356-358.

Semali, L. (2003, July/August). Ways with Visual Languages. Making the Case for Critical Media Literacy. The Clearing House, 76 (6), σσ. 271-277.

Siegel, M. (2012, May). New Times for Multimodality? Confronting the Accountability Culture. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 55 (8), σσ. 671-680.

Stuckey, H., & Kring, K. (2007 йил Fall). Critical Media Literacy and Popular Film: Experiences of Teaching and Learning in a Graduate Class. New Directions for Adult and Continuing Education, 115, σσ. 25-33.

Torres, M., & Mercado, M. (2006). The Need for Critical Media Literacy in Teacher Education Core Curricula. Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association, 39 (3), σσ. 260-282.

Trier, J. (2006 йил November). Network: Still "mad as hell" after 30 Years. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50 (3), σσ. 232-236.

Turner, K. N. (2011, May). "Rap Universal": Using Multimodal Media Production to Develop ICT Literacies. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54 (8), σσ. 613-623.

Tyner, K. (2009). Media Literacy and the Tyranny of the Narrative. Afterimage, 37 (2), pp. 3-10.

Worsnop, C. M. (1999). Media Literacy Through Critical Thinking. Teacher Materials. Retrieved 2013 9-July from http://depts.washington.edu/nwmedia/sections/nw_center/curriculum_docs/teach_combine.pdf

Xu, S. H. (2004). Teacher's Reading of Students' Popular Culture Texts: The Interplay of Students' Interests, Teacher Knowledge, and Literacy Curriculum. In S. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, J. V. Hoffman, & D. A. Schallert (Ed.), 53rd National Reading Conference Yearbook (pp. 417-431). Oak Creek, WI: National Reading Conference.

3η ΕΝΟΤΗΤΑ

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

- Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- Ο Θεσμός του Mentoring
- Ο Σχεδιασμός της πρακτικής άσκησης με την προσέγγιση «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού / Learning by Design» των προπτυχιακών φοιτητών
- Η χρήση των Webinars ως εργαλείο Ανατροφοδότησης
- Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ως μέθοδος διδασκαλίας

Εκπαιδεύονται οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί με τις ΤΠΕ; Τα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Κωνσταντίνος Μπίκος, Καθηγητής, *Α.Π.Θ*.
Μενέλαος Τζιφόπουλος, Ερευνητής Κοινωνικών Επιστημών, *Α.Π.Θ*.

Περίληψη*: Η διάχυση και, παράλληλα, η ευρεία, δημιουργική και αποτελεσματική αξιοποίηση των εφαρμογών του Η/Υ και, γενικότερα, των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί άμεση προτεραιότητα των διεθνών εκπαιδευτικών φορέων, με στόχο την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αναπροσαρμοσμένης και συνεχώς εξελισσόμενης ψηφιακής εποχής. Κεντρική θέση σ' αυτές τις εξελίξεις κατέχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, ο οποίος για να χαρακτηριστεί «επαρκής» οφείλει να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στα σύγχρονα ψηφιακά -αλληλεπιδραστικά- μέσα, να διαθέτει τα κατάλληλα εσωτερικά, κυρίως, κίνητρα μάθησης και να ενστερνίζεται τις κατάλληλες παιδαγωγικές θεωρίες. Καταλυτικής, ωστόσο, σημασίας προϋπόθεση για την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί, στις μέρες μας, η προετοιμασία του κατά τη διάρκεια της βασικής-πανεπιστημιακής του εκπαίδευσης αναφορικά με τις ΤΠΕ. Η άποψη, λοιπόν, ότι οι ΤΠΕ φαίνεται να αποτελούν σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην προώθηση της μάθησης ενισχύεται ακόμη περισσότερο από πορίσματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι εφαρμογές των ψηφιακών μέσων συντελούν στην πολύπλευρη μάθηση των μαθητών, όλων των ηλικιών, και, κυρίως, των νηπίων. Βάσει αυτού του θεωρητικού πλαισίου, η παρούσα εισήγηση εστιάζεται στην εκπαίδευση των υποψηφίων νηπιαγωγών των εννέα πανεπιστημιακών ιδρυμάτων Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Θεσσαλονίκης, Αθήνας, Ιωαννίνων, Πατρών, Θράκης, Αιγαίου, Θεσσαλίας, Φλώρινας και Κρήτης) αναφορικά με τις ΤΠΕ. Όλοι οι αναμορφωμένοι Οδηγοί Σπουδών των αντίστοιχων Σχολών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην*

Ελλάδα αποτέλεσαν το υπό έρευνα υλικό. Στόχος είναι η συστηματική καταγραφή, παράθεση, κατηγοριοποίηση, περιγραφή και ανάλυση των προσφερόμενων αντικειμένων μάθησης, στα οποία αξιοποιείται ο Η/Υ και τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα, είτε ως περιεχόμενο είτε ως μέσον διδασκαλίας. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο, γίνεται συζήτηση για τη φιλοσοφία που διέπει τα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα αναφορικά με τις ΤΠΕ και κατά πόσον η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση προετοιμάζει κατάλληλα τον σύγχρονο υποψήφιο νηπιαγωγό, ώστε να αντεπεξέλθει, μελλοντικά, στο επάγγελμά του, έχοντας ως σύμμαχό του τον Η/Υ.

***Λέξεις-κλειδιά**: ΤΠΕ, υποψήφιοι νηπιαγωγοί, Προγράμματα Σπουδών, ψηφιακή επαγγελματική ταυτότητα*

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής παρά το γεγονός ότι μέχρι πρόσφατα, τουλάχιστον για τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών, δεν αντιμετωπιζόταν ισάξια με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των υπολοίπων βαθμίδων, τα τελευταία χρόνια, η παραπάνω εικόνα, μέσω προσπαθειών στρατηγικής φύσης, φαίνεται να παρουσιάζει σημεία αισθητής βελτίωσης (Miller, Dalli & Urban, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στην Πολιτική Ατζέντα χωρών, όπως είναι η Μεγάλη Βρετανία, η Ολλανδία, η Σουηδία και η Νέα Ζηλανδία, γίνεται ρητή και εκτενής αναφορά στην ανάγκη αναβάθμισης και, παράλληλα, εκσυγχρονισμού της προσχολικής εκπαίδευσης (Seridan et al., 2011). Στην ανάγκη, δηλαδή, για επαγγελματοποίηση (professionalization) του σύγχρονου εκπαιδευτικού και, ειδικότερα, του/της νηπιαγωγού. Το παραπάνω, βέβαια, μπορεί να βρει πρόσφορο έδαφος και να ευοδωθεί εφόσον ισχύσουν, σε ένα σαφώς οριοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι προϋποθέσεις για έναν επαρκή εκπαιδευτικό, εν προκειμένω, για έναν εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Το ζήτημα, το οποίο φαίνεται να απασχολεί, ιδιαιτέρως, τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί και κεντρικό της στόχο˙ η αναμόρφωση των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.) (Curricula) των Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων που προετοιμάζουν νηπιαγωγούς και η συμπόρευσή τους με τη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών-μαθητών/τριών (Ministry of Education & Science, 2010).

Πρότυπο παράδειγμα προς την παραπάνω κατεύθυνση αποτελεί η εκπαίδευση των νηπιαγωγών στη Σουηδία, η οποία επικεντρώνεται σε αναδιαμορφωμένα αντικείμενα μάθησης για τα νήπια, ένα από τα οποία είναι και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Swedish National Agency for Higher Education, 2011). Ειδικότερα, από το 2011, κι έπειτα, το Σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να δίνει έμφαση στην παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και, συγκεκριμένα, στην ενίσχυση του ψηφιακού επαγγελματικού τους ρόλου.

Ένα, λοιπόν, σημαντικό στοίχημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας των αναπτυγμένων, τουλάχιστον, χωρών αποτελεί η αποτελεσματική ένταξη καινοτόμων πρακτικών στα νηπιαγωγεία, οι οποίες σχετίζονται με τις ΤΠΕ, με βασική αιτιολογία το γεγονός ότι βελτιώνεται, αισθητά, η μάθηση των νηπίων (McCarrick & Li, 2007). Οι έρευνες στο πεδίο αυτό επιβεβαιώνουν την παραπάνω παραδοχή καταδεικνύοντας τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Lindahl & Folkesson, 2012). Αυτά τα ερευνητικά πορίσματα συμφωνούν με την άποψη ότι οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία μάθησης των παιδιών αυτής της ηλικίας, δίνοντας ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών, περαιτέρω επικοινωνία, καλλιέργεια στρατηγικών συνεργατικής μάθησης, δημιουργικότητας, και, βέβαια, γλωσσικής ανάπτυξης των νηπίων (Siraj-Blatchford, 2007˙ McCarrick & Li, 2007).

Στο πλαίσιο, επομένως, της αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση τίθεται ο προβληματισμός για τη σωστή προετοιμασία των υποψηφίων νηπιαγωγών, πρωτίστως, μέσω της βασικής τους εκπαίδευσης με γνώμονα τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα (ενδεικτικά: Τζαβάρα & Κόμης, 2011). Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι φρενήρεις ρυθμοί τεχνολογικής ανάπτυξης έχουν επιφέρει ριζικές αλλαγές στην κοινωνία, οι οποίες κατευθύνουν, ως επακόλουθο, και την εκπαίδευση σε νέα μονοπάτια μάθησης και προόδου με γνώμονα τις ΤΠΕ (Inan et al., 2010). Μέσω, επίσης, των επίσημων διακηρύξεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναγνωρίζεται η ανάγκη για προσαρμογή των Τριτοβάθμιων, κυρίως, Ιδρυμάτων στις νέες απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής (Buabeng-Andoh, 2012˙ European Commission, 2013).

Ειδικότερα, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (OECD, 2012) «διαφημίζει» ότι οι ΤΠΕ μπορούν να προκαλέσουν επανάσταση στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς κάθε ευρωπαϊκή χώρα προσπαθεί να λάβει υπόψη τα

νέα τεχνολογικά μέσα, με στόχο τη νεωτερικότητα και τον εκσυγχρονισμό. Όλες, λοιπόν, οι βαθμίδες Εκπαίδευσης, από την Πρωτοβάθμια μέχρι και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ως απόρροια της αλλαγής πλεύσης με γνώμονα τα εξελισσόμενα ψηφιακά μέσα, καταβάλλουν κατά κύριο λόγο μεθοδευμένες προσπάθειες αναδιάρθρωσης των Π.Σ. τους και ανανέωσης των υλικοτεχνικών υποδομών τους (Ismail, Almekhlafi & Al-Mekhlafy, 2010). Αναμφισβήτητα, επομένως, οι ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό κίνητρο για ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή, για αρτιότερη προετοιμασία των πολιτών της ψηφιακής εποχής, για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και για τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού ή, αλλιώς, δεξιοτήτων «επιβίωσης» (Τζιφόπουλος, 2010).

Η σχετική βιβλιογραφία, η οποία παράγεται από συγκεκριμένα ερευνητικά παραδείγματα δίνει φως στο θέμα αυτό και εμμένει στην άποψη ότι στα περισσότερα Τμήματα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, γίνονται προσπάθειες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ είτε ως μέσου είτε ως αντικειμένου μάθησης, με στόχο την καλλιέργεια-ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού των φοιτητών και των φοιτητριών, και, κατ' επέκταση, την ενδυνάμωση της ψηφιακής τους κουλτούρας. Το παραπάνω επιχειρείται μέσω της προσφοράς στα Π.Σ. τόσο υποχρεωτικών μαθημάτων όσο και μαθημάτων επιλογής, με αντικείμενο, βέβαια, τις ΤΠΕ (Μπερδούσης, 2012).

Στην προκειμένη περίπτωση, συνεπώς, η απαίτηση για δημιουργία ενός νηπιαγωγείου, το οποίο θα υπακούει σε νέες και αναπροσαρμοσμένες αρχές μάθησης, με γνώμονα τις ΤΠΕ, στρέφει το «τιμόνι» των Π.Σ. της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σ' αυτήν την κατεύθυνση. Εισάγονται, δηλαδή, στον κορμό των Π.Σ. των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αντικείμενα μάθησης, τα οποία είτε αφορούν, αμιγώς, σε προσφορά γνώσεων για την Πληροφορική ως επιστήμη (έμφαση στο «τι» της διδασκαλίας) είτε αφορούν στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία, όμως, αξιοποιούν τον Η/Υ και τις ΤΠΕ για την προώθηση της μάθησης (έμφαση στο «πώς» της διδασκαλίας) (Jacobsen, Clifford & Friesen, 2002).

Παρά τα όσα, όμως, διακηρύσσουν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι διεθνείς φορείς και οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ορισμένες έρευνες παρουσιάζουν μία διαφορετική και, δυστυχώς, απαισιόδοξη οπτική (Rappa, Yip & Baey, 2009). Παρουσιάζουν, δηλαδή, μια μονομερή αντίληψη σύμφωνα με την οποία ο Η/Υ αξιοποιείται, τουλάχιστον στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, περισσότερο ως περιεχόμενο μάθησης και όχι τόσο, ή λιγότερο, ακόμη και καθόλου, ως μέσον διδασκαλίας.

Προσφέρεται, δηλαδή, μάθηση για τον Η/Υ και όχι με τον Η/Υ. Στον αντίποδα, βέβαια, άλλες έρευνες του πεδίου αυτού δίνουν πιο ενθαρρυντικά μηνύματα (Larose et al., 2009). Συγκεκριμένα, στα Αμερικανικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, τα οποία προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς, διαφάνηκε η μετατόπιση του κέντρου βάρους σε αποδοτικότερες και περισσότερο σύγχρονες διδακτικές μεθόδους μέσω της δυναμικής αξιοποίησης και χρήσης των ΤΠΕ ως μέσου διδασκαλίας στον κορμό των μαθημάτων των ισχυόντων Π.Σ.

Στην Ελλάδα, στο Διαθεματικό Εναιίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο, αναφέρεται ρητά ότι οι ΤΠΕ πρέπει να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο για τους μαθητές και να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση των νηπίων. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα εξής: *«…Τα παιδιά ενθαρρύνονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού να προσεγγίζουν βασικές έννοιες που αφορούν τον υπολογιστή, να αποκτούν στοιχειώδεις δεξιότητες χειρισμού λογισμικού γενικής χρήσης και να «παίζουν» με ασφάλεια χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή στο πλαίσιο των δυνατοτήτων της ευαίσθητης ηλικίας τους. Τέλος τα παιδιά ευαισθητοποιούνται και ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τον υπολογιστή ως χρήσιμο εργαλείο για τον άνθρωπο»* (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003: 590).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ στη σχολική τάξη αποτελεί σημείο των καιρών μας και σημαντική προϋπόθεση για να θεωρηθεί ότι ένας εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται, επαρκώς, στον νέο-αναπροσαρμοσμένο ρόλο του (Tsitouridou & Vryzas, 2004). Για να μπορέσει, όμως, ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά και με επάρκεια τα σύγχρονα ψηφιακά -αλληλεπιδραστικά- μέσα οφείλει να κατέχει ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τις ΤΠΕ, τα κατάλληλα εσωτερικά, κυρίως, κίνητρα μάθησης, να έχει υιοθετήσει ορισμένες παιδαγωγικές θεωρίες, να έχει λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών του σπουδών και, βέβαια, να επιμορφώνεται διά βίου (Νικολοπούλου, 2009˙ Sylva et al., 2010).

Η έρευνα

Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι: α) να καταγράψει, β) να κατηγοριοποιήσει, και, γ) να σχολιάσει τα προσφερόμενα μαθήματα αναφορικά με τις ΤΠΕ στα Π.Σ. των Τμημάτων Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, μέσα από τους αναμορφωμένους Οδηγούς Σπουδών των Τμημάτων[138]: 1) Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., 2) Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Ε.Κ.Π.Α., 3) Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου, 4) Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 5) Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, 6) Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7) Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, 8) Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών, και, 9) Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινας) θα διαφανεί, εφόσον και αν, προσφέρονται μαθήματα Νέων Τεχνολογιών ή/και μαθήματα στα οποία αξιοποιείται η νέα εκπαιδευτική τεχνολογία για την προώθηση της μάθησης.

Με την κατηγοριοποίηση, που θα επιχειρηθεί, θα συναχθούν συμπεράσματα, στο μέτρο που το επιτρέπει αυτήν η μικρής κλίμακας έρευνα, αναφορικά με: 1) τη θέση που καταλαμβάνουν οι ΤΠΕ στα ελληνικά Π.Σ. των παραπάνω Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, 2) τη φιλοσοφία αυτών των Τμημάτων Σπουδών, 3) τις δυνατότητες, κατ' επέκταση, που προσφέρονται στους υποψηφίους νηπιαγωγούς για μελλοντική εμπλοκή τους με τις εφαρμογές του Η/Υ και των εξελιγμένων ψηφιακών μέσων.

Η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει, ειδικότερα, να απαντήσει στα εξής ερωτήματα: 1) Πόσα, ποια και τι είδους μαθήματα αναφορικά με τις ΤΠΕ προσφέρονται στα Π.Σ. των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Επικράτειας; 2) Ποια γνώση προσφέρουν τα συγκεκριμένα μαθήματα; Γνώσεις περιεχομένου για τις ΤΠΕ, γνώσεις θεωρητικής φύσεως ή/ και εφαρμόσιμη γνώση για τη αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση; 3) Δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες να

[138] Λόγω του γεγονότος ότι δεν υπάρχει συμφωνία ως προς μία κοινή ονομασία των Τμημάτων αυτών, όπως γίνεται εμφανές τόσο μέσα από τα Π.Σ. τους όσο και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, στην παρούσα δημοσίευση υιοθετείται για όλα τα ως άνω Τμήματα ο όρος: *Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*.

εμπλουτίσουν τα γνωστικά τους σχήματα μέσα από νέες μεθόδους μάθησης, από ψηφιακές εφαρμογές και καινοτόμες δράσεις που οδηγούν, ενδεχομένως, στη μετασχηματιστική μάθηση;

Οι αναλύσεις της έρευνας

Στα Π.Σ. των ως άνω Τμημάτων γίνεται εμφανές ότι προσφέρονται μαθήματα που αφορούν τις ΤΠΕ-Νέες Τεχνολογίες, τον Η/Υ, την Πληροφορική, τα ψηφιακά μέσα, το διαδίκτυο, αλλά και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελετώντας τους Οδηγούς Σπουδών έγινε, σε μία πρώτη φάση, καταγραφή των σχετικών μαθημάτων και, έπειτα, κατηγοριοποίησή τους, πρώτον, ως προς τον υποχρεωτικό ή μη χαρακτήρα τους και, δεύτερον, αναλόγως με τις γνώσεις που προσφέρουν. Βάσει, λοιπόν, της πρώτης παραμέτρου διαπιστώθηκε ότι στα εννέα ερευνώμενα Π.Σ., από τα 44, συνολικά, προσφερόμενα μαθήματα που φαίνεται να έχουν σχέση με τις ΤΠΕ, περίπου το 1/3 από αυτά (14 μαθήματα) είναι Υποχρεωτικά (Υ) ή Υποχρεωτικά Κορμού (ΥΚΟ) ή, αλλιώς, Βάσης (Β), και τα υπόλοιπα 30 μαθήματα χαρακτηρίζονται είτε Επιλογής (Ε) είτε κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά (ΕΥ) είτε Ελεύθερης Επιλογής (ΕΕ) (βλ. Πίνακα 1).

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι υπάρχει μεγάλη ανομοιομορφία ως προς τον αριθμό των προσφερόμενων μαθημάτων ανάλογα με το Τμήμα Φοίτησης. Επίσης, διαπιστώνεται ότι σχεδόν σε όλα τα Τμήματα προσφέρονται περισσότερα μαθήματα επιλογής και λιγότερα υποχρεωτικά μαθήματα, τα οποία σχετίζονται με τις ΤΠΕ.

Πίνακας 1: Αριθμός προσφερόμενων μαθημάτων αναφορικά με τις ΤΠΕ

Πανεπιστημιακό Τμήμα	*Μαθήματα Υποχρεωτικά (Υ)/Υποχρεωτικά Κορμού (ΥΚΟ)/ Βάσης (Β)*	*Μαθήματα Επιλογής/Προσανατολισμού/Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά/ Ελεύθερης Επιλογής*	*Σύνολο*

		(Ε/ ΕΥ/ ΕΕ)	
Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ	1	1	2
Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Ε.Κ.Π.Α	1	4	5
Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου	2	5	7
Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας	1	4	5
Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης	2	2	4
Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	2	3	5
Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης	1	3	4
Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών	2	6	8
Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας	2	2	4
Σύνολο	14	30	44

Μαθήματα Υποχρεωτικά (Υ)-Υποχρεωτικά Κορμού (ΥΚΟ)-Βάσης (Β)

Εργαστήρια Πληροφορικής

Το υπό έρευνα υλικό, όσον αφορά στα υποχρεωτικά μαθήματα, παρουσιάζει μία εικόνα, σύμφωνα με την οποία εντοπίζεται ένας τριμερής διαχωρισμός (Βλ. Πίνακα 2). Ειδικότερα, η πρώτη κατηγορία υποχρεωτικών μαθημάτων (7 από τα 14 μαθήματα) (λ.χ. το μάθημα «Εισαγωγή στην Πληροφορική και Εκπαίδευση-Νέες Τεχνολογίες) αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, αμιγώς, τεχνολογικού γραμματισμού, όπως: εισαγωγικές έννοιες για την Πληροφορική και, γενικότερα, γνώσεις για την αρχιτεκτονική, τη λειτουργία του Η/Υ και για τα βασικά προγράμματα -γραφείου- του Η/Υ (Microsoft Office Pack). Μέσα από τα συγκεκριμένα πανεπιστημιακά μαθήματα-εργαστήρια οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εξοικειώνονται, αποκλειστικά, με τις βασικές εφαρμογές του Η/Υ και του διαδικτύου, που σε ορισμένες βέβαια περιπτώσεις συνδέονται με την Προσχολική Εκπαίδευση (π.χ. στο Τμήμα Ιωαννίνων)˙ συνήθως, όμως, φαίνεται να μην συνδέονται.

Τα συγκεκριμένα μαθήματα, κατά κύριο λόγο, αποσκοπούν, συν τοις άλλοις, στη μετάδοση απλών -χαμηλού νοητικού επιπέδου- δεξιοτήτων και, κυρίως, στη(ν):

- γνωριμία με τον Η/Υ και τα δομικά του στοιχεία
- εξοικείωση με το λειτουργικό σύστημα του Η/Υ
- αποστολή, λήψη, επεξεργασία & διαχείριση μηνυμάτων στο διαδίκτυο (Ιστός, WWW, Ηλεκτρονική αλληλογραφία κ.ά.)
- απλή αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο (μηχανές αναζήτησης)
- ενασχόληση με τη δακτυλογράφηση, τη διαχείριση και, παράλληλα, τη μορφοποίηση ψηφιακού υλικού
- χρήση (υπο)λογιστικών φύλλων (Excel)
- αξιοποίηση Τεχνολογιών Web 2.0 (Wikis, Blogs κ.ά.) στην εκπαίδευση
- εξοικείωση με απλές γλώσσες προγραμματισμού
- εισαγωγή σε ποικίλα ψηφιακά περιβάλλοντα επικοινωνίας

Μαθήματα θεωρητικής κατάρτισης

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα μαθήματα (3 από τα 14 μαθήματα) που έχουν ένα θεωρητικό προσανατολισμό για τη μάθηση με τις ΤΠΕ. Εν προκειμένω, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί διδάσκονται, κατ' ουσίαν, θεωρητικής φύσεως θέματα για

τις ΤΠΕ, βασικές έννοιες, όπως είναι: τα μέσα διδασκαλίας (νέα και παραδοσιακά), ο κυβερνοχώρος, το διαδίκτυο, ο ψηφιακός γραμματισμός, το εκπαιδευτικό λογισμικό, η ψηφιακή αναπαράσταση, το ψηφιακό βίντεο. Οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί, επίσης, διδάσκονται βασικούς ιστορικούς σταθμούς-ορόσημο για την ανάπτυξη της τεχνολογίας. Μαθαίνουν για τις θεωρίες μάθησης και τις συνδέουν με τις ΤΠΕ και, παράλληλα, έρχονται σε επαφή με ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στον χώρο του νηπιαγωγείου και με την υιοθέτηση καλών πρακτικών για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους.

Μία ενδεικτική κατηγοριοποίηση αυτού του είδους των μαθημάτων δίνει τα ακόλουθα περιεχόμενα μάθησης:

- Ιστορική αναδρομή: Πληροφορική, Νέες Τεχνολογίες, ΤΠΕ
- Παραδοσιακά και νέα-ψηφιακά μέσα διδασκαλίας
- Δίκτυα, διαδίκτυο και μέσα κοινωνικής δικτύωσης
- Νέες μορφές γραμματισμού: ψηφιακός γραμματισμός
- Νέα γενιά μαθητών και Η/Υ: ελεύθερος χρόνος, ψυχαγωγία και μάθηση
- Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διδακτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις
- Μοντέλα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση
- Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ψηφιακών εφαρμογών
- Ψηφιακή αφήγηση
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο
- Π.Σ. και Η/Υ
- Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ
- Εκπαιδευτική ρομποτική
- Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και ΤΠΕ
- Ανθρώπινη, ηθική, νόμιμη χρήση του Η/Υ
- Κριτική προσέγγιση σχετικά με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση
- Ερευνητικά δεδομένα για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Μαθήματα εφαρμογών

Δεν λείπουν, ωστόσο, σύμφωνα πάντοτε με τα όσα καταγράφονται, περιγράφονται και αναλύονται στους σύγχρονους Οδηγούς Σπουδών και προσπάθειες σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης με τις εκπαιδευτικές ψηφιακές εφαρμογές. Σημειώνεται, για

παράδειγμα, ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες Προσχολικής Αγωγής εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές και διδακτικές εφαρμογές των ΤΠΕ, σχεδιάζουν, αναπτύσσουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν, εν τέλει, ηλεκτρονικές-ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές που σχετίζονται με το νηπιαγωγείο. Στα συγκεκριμένα μαθήματα (4 από τα 14 μαθήματα), συνήθως, θεωρούνται γνωστές οι βασικές λειτουργίες και εφαρμογές του Η/Υ και, γενικότερα, των ΤΠΕ και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εξοικείωση και εμπλοκή των υποψηφίων εκπαιδευτικών με γλώσσες προγραμματισμού (π.χ. Pascal), με τις διαδικτυακές εφαρμογές και παράλληλα, με το να ασκηθούν στην παραγωγή και, ενίοτε, αξιολόγηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού.

Σε ορισμένα πανεπιστημιακά μαθήματα αυτού του τύπου δίνεται, ειδικότερα, έμφαση στην ικανότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, γι' αυτό το λόγο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες εξοικειώνονται με την παραγωγή ψηφιακού υλικού στο διαδίκτυο, όπως, επίσης, και με τη δημιουργία ψηφιακών δραστηριοτήτων για τη βελτίωση της μάθησης των νηπίων.

Οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί φαίνεται ότι εξοικειώνονται με εξελιγμένα, επίσης, ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι τα περιβάλλοντα προγραμματισμού: *Scratch, Gamemaker, e-toys, Mediator, eLarning authoring*, ώστε να μπορέσουν να προετοιμαστούν, αρτιότερα, για ένα ψηφιακό σχολείο-νηπιαγωγείο, στο οποίο ο Η/Υ θα αποτελεί δυναμικό εργαλείο στα χέρια των έμπειρων εκπαιδευτικών, με στόχο, βέβαια, τη μετάδοση εμπλουτισμένης και επικαιροποιημένης γνώσης στη σύγχρονη γενιά νηπίων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα σύνδεσης των ΤΠΕ με τη διδασκαλία αποτελεί το μάθημα «Ψηφιακά Μέσα», το οποίο προσφέρεται ως υποχρεωτικό στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας. Το μάθημα αυτό εκτός από ένα βασικό θεωρητικό πλέγμα δίνει την ευκαιρία στον υποψήφιο εκπαιδευτικό να εργασθεί με τα ψηφιακά μέσα και να δημιουργήσει, βήμα-βήμα, ένα άκρως εκπαιδευτικό ψηφιακό περιβάλλον βασισμένο στις αρχές του εκπαιδευτικού ψηφιακού βίντεο. Κατασκευάζονται, δηλαδή, από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, βάσει μαθησιακών κριτηρίων, ψηφιακά εργαλεία, στα οποία η εικόνα, ο ήχος και το βίντεο συνθέτουν ένα πολυτροπικό «κείμενο», που μπορεί να αποτελέσει αξιοποιήσιμο μέσο διδασκαλίας για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Ομαδοποιώντας τα Περιεχόμενα (Syllabus) αυτών των μαθημάτων διαπιστώνεται ότι η εστίαση βρίσκεται στα ακόλουθα:

Στη(ν):

- χρήση εικονικών περιβαλλόντων μάθησης
- σχεδίαση εκπαιδευτικού σεναρίου με τις ΤΠΕ
- υλοποίηση εκπαιδευτικού σεναρίου με ΤΠΕ
- δημιουργία και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού με χρήση των ΤΠΕ
- οργάνωση της διδασκαλίας -με σύγχρονες μεθόδους- με χρήση Η/Υ στο νηπιαγωγείο

Στο(ν):

- σχεδιασμό και την ανάπτυξη πολυμεσικών στοιχείων
- ειδικό σχεδιασμό για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Σε:

- εφαρμογές προσομοιώσεων και μοντελοποιήσεων
- εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας (virtual reality)
- εκπαιδευτικά παιχνίδια

Πίνακας 2: Υποχρεωτικά μαθήματα & ΤΠΕ

Πανεπιστημιακό Τμήμα	*1η Κατηγορία: Εργαστήρια Πληροφορικής*	*2η Κατηγορία: Θεωρητικής Κατάρτισης*	*3η Κατηγορία: Εφαρμογών*
Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ (1)		Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία και τη μάθηση	
Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Ε.Κ.Π.Α (1)	Εισαγωγή στην Πληροφορική		

Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου (2)		Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ	Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικών εφαρμογών των ΤΠΕ
Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (1)			Ψηφιακά Μέσα
Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (2)	Αρχές της Επιστήμης των Υπολογιστών Ι Αρχές της Επιστήμης των Υπολογιστών ΙΙ		
Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2)	Εισαγωγή στην Πληροφορική και Εκπαίδευση-Νέες Τεχνολογίες		Πληροφορική και Εκπαίδευση-Νέες Τεχνολογίες
Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (1)	Πληροφορική στην Εκπαίδευση Ι		
Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών	Εισαγωγή στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών-Εισαγωγή στις		Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

(2)	ΤΠΕ		στην Εκπαίδευση
του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2)	Αρχές Πληροφορικής	Εφαρμογές της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση	
Σύνολο	7 μαθήματα	3 μαθήματα	4 μαθήματα

Μαθήματα Επιλογής (Ε)-Προσανατολισμού (Π)-Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά (ΕΥ) Ελεύθερης Επιλογής (ΕΕ)

Εκτός από τα προσφερόμενα υποχρεωτικά μαθήματα, διαπιστώνεται από τους αναμορφωμένους Οδηγούς Σπουδών ότι προσφέρονται, συνολικά, 30 μαθήματα Επιλογής (Ε) ή, αλλιώς, Προσανατολισμού (Π), Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικά (ΕΥ) και Ελεύθερης Επιλογής (ΕΕ) και στα εννέα Τμήματα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Από το σύνολο αυτών των ακαδημαϊκών μαθημάτων, τα οποία σχετίζονται με τις εφαρμογές των ΤΠΕ, 4 μαθήματα αφορούν στη μετάδοση γνώσεων περιεχομένου για την Πληροφορική και τον Η/Υ (δομή και λειτουργία του Η/Υ, μέρη και προγράμματα) και 7 μαθήματα αφορούν στη μετάδοση γνώσεων θεωρητικής φύσεως για τις ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αξιοπρόσεκτο, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι από το σύνολο των 30, προαιρετικής παρακολούθησης, μαθημάτων τα 19 μαθήματα, από αυτά, έχουν πρακτικό χαρακτήρα, αναφέρονται σε εφαρμογές των ΤΠΕ, συγκεκριμένα, στην Προσχολική Εκπαίδευση. Στα μαθήματα αυτά απαιτείται η χρήση των εφαρμογών του Η/Υ, ώστε να μπορέσουν οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί να εξοικειωθούν με τον τρόπο χρήσης τους προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εργαστήρια Πληροφορικής

Τα περιεχόμενα μάθησης της πρώτης κατηγορίας μαθημάτων είναι ήδη γνωστά από την παραπάνω παράθεσή τους. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες, δηλαδή, των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης εξοικειώνονται, κυρίως, (α) με τα βασικά προγράμματα του Η/Υ για τη(ν):

- σύνταξη κειμένου
- επεξεργασία αριθμητικών δεδομένων
- δημιουργία και επεξεργασία διαγραμμάτων
- παρουσίαση μιας εργασίας
- οργάνωση ηλεκτρονικού υλικού,

και, (β) με τις υπηρεσίες του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων)

Μαθήματα θεωρητικής κατάρτισης

Τα μαθήματα που προσφέρουν γνώσεις θεωρητικού περιεχομένου στο πεδίο των ΤΠΕ (7 από τα 30 μαθήματα), δίνουν περισσότερη έμφαση στις ακόλουθες, σχετικές με το αντικείμενο μελέτης, θεματικές:

- Φυσικές Επιστήμες και ΤΠΕ (φως, χρώμα, δύναμη, ταχύτητα κ.ά.)
- Μελέτη παραδειγμάτων για το ψηφιακό παιχνίδι, τις εφαρμογές προσομοιώσεων και διαφόρων διαδικτυακών εφαρμογών
- Θεωρία για την εξ αποστάσεως μάθηση και τη μικτή μάθηση (σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση)
- Φύλο, Θετικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες (Έμφυλες ταυτότητες και Η/Υ. Ιστορική αναδρομή αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ από γυναίκες και από γυναίκες επιστήμονες)
- Είδη εκπαιδευτικού λογισμικού για την Προσχολική Εκπαίδευση. Θεωρίες μάθησης που λανθάνουν πίσω από κάθε εκπαιδευτικό λογισμικό.
- Πολυμέσα και Δίκτυα στην Προσχολική Εκπαίδευση
- Επισκόπηση ερευνών για τη συμβολή των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση

Μαθήματα εφαρμογών

Κατηγοριοποιώντας, επίσης, τα περιεχόμενα μάθησης ως προς την τρίτη κατηγορία μαθημάτων, γίνεται εμφανές ότι τα συγκεκριμένα επικεντρώνονται σε:

- εφαρμογές των Φυσικών Επιστημών μέσω των ΤΠΕ
- σχεδιασμό εκπαιδευτικού σεναρίου με τις ΤΠΕ
- σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων μέσω του Η/Υ
- σχεδιασμό ψηφιακών δραστηριοτήτων για τα νήπια βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος των νηπιαγωγών
- σχεδιασμό έρευνας με την αξιοποίηση των ΤΠΕ

- εφαρμογές των Kidspiration, Logo, Web 2.0 και άλλων ψηφιακών εργαλείων
- ανάπτυξη και αξιολόγηση εκπαιδευτικό λογισμικού για το νηπιαγωγείο.
- μελέτη παραδειγμάτων και εφαρμογών βασικών εννοιών, όπως φως και χρώμα, δύναμη και ταχύτητα μέσα από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές και εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ (ψηφιακό παιχνίδι, προσομοιώσεις, διαδικτυακές εφαρμογές, βίντεο)
- μικτή μάθηση: παιδαγωγικές θεωρίες, τάσεις και καινοτομίες
- σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση δράσεων και υλικού σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης)
- σχεδιασμό και δημιουργία έργων τέχνης (ζωγραφικής) μέσω εξειδικευμένων λογισμικών και διαδικτυακών τόπων.
- δημιουργία ψηφιακού παιχνιδιού (μοντελοποίηση, προσομοίωση, επιφάνειες και υφές, κίνηση, φωτισμός, εφέ)
- επεξεργασία εικόνας με λογισμικό ανοικτού κώδικα
- συγγραφή πολυμεσικής εκπαιδευτικής εφαρμογής για παιδιά προσχολικής ηλικίας
- δημιουργία και ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για το νηπιαγωγείο
- παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού για χρήση από τα νήπια
- σχεδίαση και ανάπτυξη συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
- δημιουργία απλών ιστοσελίδων (χρήση HTML)
- δημιουργία σύνθετων ιστοσελίδων (χρήση οπτικών εργαλείων ανάπτυξης)
- διαδικτυακά εργαλεία: μηχανές αναζήτησης, εκπαιδευτικές πύλες, διαδικτυακά συστήματα διδασκαλίας, ψηφιακοί φάκελοι (portfolios)
- χρήση λογισμικών προσομοίωσης και μοντελοποίησης: εξοικείωση με εικονικά εργαστήρια στις Θετικές Επιστήμες
- εργασίες σάρωσης και ψηφιοποίησης υλικού
- επεξεργασία και παραγωγή ήχου, δημιουργία κίνησης (animation) με τη χρήση εξειδικευμένων πακέτων

Πίνακας 3: Μαθήματα Επιλογής & ΤΠΕ

Πανεπιστημιακό Τμήμα	*1η Κατηγορία: Εργαστήρια Πληροφορικής*	*2η Κατηγορία: Θεωρητικής Κατάρτισης*	*3η Κατηγορία: Εφαρμογών*
Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ (1)			Διεπιστημονικές προσεγγίσεις των Φυσικών Επιστημών και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση
Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Ε.Κ.Π.Α (4)		Εκπαιδευτική τεχνολογία και ψηφιακός κόσμος: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση	Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση Ψηφιακά παιχνίδια, εικονικοί κόσμοι και μάθηση: έρευνα και εφαρμογές
Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου	Χρήση βασικών εφαρμογών του Η/Υ ΙΙ	Φύλο, Θετικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες Ευέλικτη και εξ αποστάσεως	Διδακτική των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Αιγαίου (5)		εκπαίδευση	Μάθηση και ΤΠΕ (Μάθημα Έρευνας)
Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (4)		Μάθηση με τις Τ.Π.Ε.	Εικαστικές Τέχνες και Νέες Τεχνολογίες Ψηφιακό Παιχνίδι: Σχεδιασμός & Ανάπτυξη Τέχνες, τεχνολογίες και Μαθηματικά: Σχεδίαση εκπαιδευτικών δράσεων
Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (2)		Πολυμέσα και Δίκτυα στην Προσχολική Εκπαίδευση	Πληροφορική στην Εκπαίδευση
Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (3)			Εκπαιδευτικά προγράμματα με τη χρήση του Η/Υ Ι Εκπαιδευτικά

			προγράμματα με τη χρήση του Η/Υ ΙΙ Ανάπτυξη πληροφορικών συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης (3)	Πληροφορική στην Εκπαίδευση ΙΙ, ΙΙΙ, IV		
Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών (6)			Εισαγωγή στην Επιστήμη του Ιστού Σύγχρονες εφαρμογές Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών Παιδαγωγικός Σχεδιασμός με ΤΠΕ στην πρώτη σχολική ηλικία Διδακτική της

			Πληροφορικής και των ΤΠΕ Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού
του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2)		Νέες Τεχνολογίες και καλλιτεχνική δημιουργία	Ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού
Σύνολο	4 μαθήματα	7 μαθήματα	19 μαθήματα

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η ως άνω σχηματική αναπαράσταση, καταγραφή και κατηγοριοποίηση των πανεπιστημιακών μαθημάτων των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με τις ΤΠΕ δίνουν, έστω μία πρώτη εικόνα, για τη φιλοσοφία που διέπει αυτά τα Π.Σ. όσον αφορά στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους μελλοντικούς και τις μελλοντικές νηπιαγωγούς στη βασική εκπαίδευσή τους. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, μία συγκέντρωση των προσφερόμενων μαθημάτων που

σχετίζονται με τις ΤΠΕ, για να φανεί τι είδους, πόσα και ποια τέτοια μαθήματα προσφέρονται στα σύγχρονα Τμήματα Νηπιαγωγών, ώστε να συζητηθεί το ζήτημα της σύνδεσης αυτών των μαθημάτων με το μελλοντικό επάγγελμα του/της νηπιαγωγού και να προταθούν, εφόσον κριθεί αναγκαίο, λύσεις για βελτίωση των ισχυόντων Π.Σ.

Μέσα από την ποσοτική, πρωτίστως, ανάλυση περιεχομένου γίνεται αντιληπτή η τάση που επικρατεί, τουλάχιστον στα Υποχρεωτικά Μαθήματα, για μετάδοση γνώσεων, κυρίως, των βασικών προγραμμάτων και εφαρμογών του Η/Υ, πόρισμα που συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες του πεδίου (ενδεικτικά: Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2012). Αυτή η λεγόμενη τεχνοκεντρική προσέγγιση, η οποία ακολουθείται, σε μεγάλο βαθμό, στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, φαίνεται να συνεχίζει την παράδοσή της και στα Τμήματα που προετοιμάζουν τους σύγχρονους νηπιαγωγούς. Τα μαθήματα αυτής της προσέγγισης δίνουν την ευκαιρία στον μελλοντικό και στη μελλοντική εκπαιδευτικό να έρθει σε μία πρώτη επαφή με την επιστήμη της Πληροφορικής και να μυηθεί σε μαθήματα και γνώσεις αναφορικά με θέματα τεχνικής φύσεως για τον Η/Υ. Η προσέγγιση αυτή, για να μην δημιουργούνται παρανοήσεις, δεν συνοδεύεται από αρνητικές αξιολογικές κρίσεις, ωστόσο, σημειώνεται ότι η λογική αυτών των μαθημάτων είναι ξεκομμένη από προσπάθειες σύνδεσης του Η/Υ με τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις ανάγκες του σύγχρονου νέου και, συγκεκριμένα, του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Συνεκδοχικά, παρατηρείται μία μορφή απομόνωσης αυτών των μαθημάτων από το αντικείμενο του νηπιαγωγού και δεν συνδέονται, τις περισσότερες φορές, με τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει, ενδεχομένως, ο νηπιαγωγός, μελλοντικά στον χώρο εργασίας του, όταν θα κληθεί να αξιοποιήσει, δημιουργικά όμως, τον Η/Υ προς όφελος της εκπαιδευτικής του διαδικασίας. Μελέτες, ωστόσο, δείχνουν ότι ακόμη και τα βασικά προγράμματα του Η/Υ, αν ενταχθούν σ' ένα πλαίσιο κατάλληλου διδακτικού σχεδιασμού, μπορούν να συμβάλλουν στη μάθηση υψηλού επιπέδου (Inan et al., 2010).

Από την παρούσα έρευνα, επιπλέον, γίνεται αντιληπτό ότι προσφέρονται αρκετά μαθήματα θεωρητικής φύσεως αναφορικά με τις ΤΠΕ, τα οποία ενημερώνουν και καταρτίζουν τον υποψήφιο και την υποψήφια νηπιαγωγό στο πεδίο αυτό και εμπλουτίζουν το γνωστικό τους κεφάλαιο. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά, ωστόσο υστερεί λόγω του γεγονότος ότι δεν

συνοδεύεται από σχετικές ψηφιακές εφαρμογές, ώστε να επιτευχθεί η πολυπόθητη σύζευξη της θεωρίας με την πράξη από τους/τις νηπιαγωγούς.

Στην τρίτη κατηγορία πανεπιστημιακών μαθημάτων, σχετικών με τις ΤΠΕ, εντάσσονται τα μαθήματα εφαρμογών, τα οποία, όπως διαπιστώνεται, είναι πολλά, προσφέρονται, όμως, ως μαθήματα επιλογής και όχι ως υποχρεωτικά -κορμού- μαθήματα. Στα μαθήματα αυτά, ο/η νηπιαγωγός έρχεται σε επαφή με εξελιγμένα ψηφιακά μέσα τέταρτης γενιάς (Σοφός & Kron, 2010) και με προηγμένες ψηφιακές εφαρμογές, όπως για παράδειγμα: *σχεδίασης σύνθετων ιστοσελίδων, επεξεργασίας εκπαιδευτικών λογισμικών, δημιουργίας ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης*. Επίσης, εξοικειώνεται με εφαρμογές προσομοιώσεων, μοντελοποιήσεων και με εξειδικευμένα λογισμικά πακέτα εικόνας και ήχου, τα οποία έχουν άμεση συσχέτιση με νηπιαγωγείο.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εν προκειμένω, των υποψηφίων νηπιαγωγών αναφορικά με τις ΤΠΕ, προέχει η υιοθέτηση ενός οριζόντιου μοντέλου. Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, βάσει της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) οι ΤΠΕ δεν θα αξιοποιούνται μόνο σε μαθήματα Πληροφορικής, όπως συμβαίνει ακόμη και σήμερα στη χώρα μας, αλλά, αντιθέτως, θα αξιοποιούνται, δημιουργικά, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όπως ισχύει σε άλλες χώρες (Ισπανία, Σουηδία, Πορτογαλία) (Σοφός & Βρατσάλης, 2013). Οφείλει, δηλαδή, η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και, κυρίως, οι Σχολές που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων να επικεντρωθεί στην ένταξη των ΤΠΕ στα Π.Σ. με τρόπο που θα καλλιεργείται ο ψηφιακός γραμματισμός των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Θα δίνεται, δηλαδή, έμφαση στη μετάδοση γνώσεων αναφορικά με τον Η/Υ, όχι μόνο τεχνικής φύσεως, αλλά και γνώσεων εξελιγμένης μορφής, που θα συνδέουν τα ψηφιακά μέσα με τομείς, όπως η καθημερινότητα, η απασχόληση, η οικονομία, το περιβάλλον, η υγεία και το επάγγελμα, και θα συμβάλλουν, παράλληλα, σε μία πιο κριτική θεώρηση της μάθησης (Bikos, 2010).

Τέλος, η εκπαιδευτική πολιτική, διεθνώς, οφείλει να ευαισθητοποιεί τους υποψήφιους νηπιαγωγούς σε θέματα Ψηφιακής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας μέσω μελέτης, σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησης κατάλληλων ψηφιακών εργασιών και δραστηριοτήτων, σχετικών με το Π.Σ. για το νηπιαγωγείο, με απώτερο, βέβαια, στόχο τη μεταβολή, τον εμπλουτισμό και τον μετασχηματισμό των παραδοχών, αντιλήψεων, στάσεων, αξιών, συναισθημάτων, και, γενικώς, της οπτικής των

υποψηφίων νηπιαγωγών για τη μάθηση με τις ΤΠΕ, ή οποία θα οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σσ. 596-615). Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/.

Μπερδούσης, Ι. (2012). Μελλοντικές νηπιαγωγοί και διαδίκτυο: αντιλήψεις, θέσεις και προοπτικές αξιοποίησης στη διδακτική πράξη. *Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*. 348-355.

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2012). Αντιδράσεις υποψηφίων εκπαιδευτικών σε ακαδημαϊκά ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης: αξιοποίηση, εξοικείωση, προοπτικές βελτίωσης. *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*. ΕΤΠΕ, 463-473.

Νικολοπούλου, Κ. (2009). Χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών σε τάξεις νηπιαγωγείων: αποτελέσματα από μελέτες περίπτωσης. Στο: Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»* (σσ. 201-208). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.

Σοφός, Α. & Βρατσάλης, Κ. (Επιμ.) (2013). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Σοφός, Α. & Kron, F.W. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με νέα μέσα. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζαβάρα, Α. & Κόμης, Β. (2011). Η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής γνώσης στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με ΤΠΕ: μελέτη περίπτωσης με υποψήφιους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 5-20.

Τζιφόπουλος, Μ. (2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψηφίων εκπαιδευτικών: συνθήκες και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση:

Bikos, K. (2010). Information and Communication Technologies (ICT) in the Greek Educational Setting. In: R. Penkova, V. Mircheva, N. Tsvetkova & M. Legurska (Eds), *ICT in the Education of the Balkan Countries*. Varna: Balkan Society for Pedagogy and Education (BASOPED), 2010, 28-34.

Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: a review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8(1), 136-155.

European Commission (2013). *Survey of schools: ICT in education*. *Digital Agenda for Europe*. Final Study Report. February 2013.

Inan, F., Lowther, D., Ross, S. & Strahl, D. (2010). Patterns of classroom activities during students' use of computers: relations between instructional strategies and computer applications. *Teaching and Teacher Education*, 26, 540-546

Ismail, S.A.A., Almekhlafi, A.G. & Al-Mekhlafy, M.H. (2010). Teachers' perceptions of the use of technology in teaching languages in United Arab Emirates' schools. *International Journal for Research in Education*, 27(1), 37-56.

Jacobsen, M., Clifford, P. & Friesen, S. (2002). Preparing teachers for technology integration: creating a culture of inquiry in the context of use. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(3), 363-388.

Larose, F., Grenon, V., Morin, M.P. & Hasni, A. (2009). The impact of pre-service field training sessions on the probability of future teachers using ICT in school. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 289-303.

Lindahl, A. & Folkesson, A-M. (2012). Can we let computers change practice? Educators' interpretations of preschool tradition. *Computers in Human Behavior*, 28, 1728-1737.

McCarrick, K. & Li, X. (2007). Buried treasure: the impact of computer use on young children's social, cognitive, language development and motivation. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 15(1), 73-95.

Miller, L., Dalli, C. & Urban, M. (Eds.) (2011). Early *childhood grows up: towards a critical ecology of the profession*. Anthology. Dordrecht: Springer.

Ministry of Education and Science (2010). *Curriculum for preschool Lpfo 98*. Stockholm: Skolverket.

OECD (2012). *Connected minds: technology and today's learners*. Paris: OECD Publishing.

Rappa, N.A., Yip, D.K. & Baey, S.C. (2009). The role of teacher, student and ICT in enhancing student engagement in multiuser virtual environments. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 61-69.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). *Preschool teaching in Sweden -a profession in change*. *Educational Research*, 53(4), 415-437.

Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: the identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 2, 3-23.

Swedish National Agency for Higher Education (2011). Διαθέσιμο: http://www.hsv.se.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.

Tsitouridou, M. & Vryzas, K., (2004).The prospect of integrating ICT into the education of young children: the views of Greek early childhood teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(1), 29-45.

Η συναισθηματική κατάσταση και η αυτοαποτελεσματικότητα των τελειόφοιτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο σχεδιασμό της Πρακτικής τους Άσκησης σύμφωνα με την προσέγγιση "Μάθηση μέσω Σχεδιασμού"

Σακελλαρίου Μαρία

Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

Βάσση Χριστίνα

Νηπιαγωγός- Υπ. Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

Τσιάρα Ευθυμία

Νηπιαγωγός- Msc, Υπ. Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων

Περίληψη *Η πρακτική άσκηση αποτελεί πρωτόγνωρη εμπειρία για τους φοιτητές/τριες και ταυτόχρονα προθάλαμο για τη μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή. Τόσο κατά το σχεδιασμό της, όσο και κατά την εφαρμογή ο καθένας μπορεί να βιώσει διαφορετικά συναισθήματα, όπως και προκλήσεις. Η εμπειρία αυτή της πρακτικής άσκησης είναι καθοριστική, καθώς αν βιωθεί κατάλληλα και αποτελέσει θετικό αρχικό βήμα, τότε ο νέος εκπαιδευτικός θα αρχίσει την επαγγελματική του πορεία με αυτοπεποίθηση (Shaukat & Iqbal, 2012· Hoy & Spero, 2005)*

*Ο σχεδιασμός της πρακτικής άσκησης των τελειοφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τα τρία τελευταία έτη, γίνεται βάσει του καινοτόμου παιδαγωγικού μοντέλου "Μάθηση μέσω Σχεδιασμού"***.** *Πρόκειται για το ερευνητικό πρόγραμμα της Νέας Μάθησης που βασίζεται στη θεωρία των Πολυγραμματισμών, όπως περιγράφεται από τους Kalantzis και Cope, (2012). Το μοντέλο "Μάθηση μέσω Σχεδιασμού" χρησιμοποιεί μια διαφοροποιημένη και συνεκτική παιδαγωγική προσέγγιση που στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών για τον μετασχηματισμό των περιβαλλόντων μάθησης.*

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τη συναισθηματική κατάσταση των τελειοφοίτων, όταν οι ίδιοι εμπλέκονται στο σχεδιασμό των μαθησιακών ενοτήτων ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία την πρακτική τους άσκηση βάσει του μοντέλου της «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού». Πιο αναλυτικά επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο οι φοιτητές αξιολογούν τις ικανότητές τους ως επαρκείς και σε ποιο βαθμό αισθάνονται αυτό –

αποτελεσματικότητα, έννοια βασικής σημασίας στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Albert Bandura και στην κοινωνική μοντελοποίηση για την ανθρώπινη κινητοποίηση, σκέψη και δράση.

***Λεξεις κλειδια**: Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, διαφοροποιημένη παιδαγωγική, συναισθηματική κατάσταση, αυτο-αποτελεσματικότητα, κοινωνικό-γνωστική θεωρία, Πρακτική Άσκηση.*

Εισαγωγή

Η πρακτική άσκηση ως πρωτόγνωρη εμπειρία για τους τελειοφοίτους μπορεί να προκαλέσει ποικίλα συναισθήματα και να καθορίσει τη μετέπειτα επαγγελματική ζωή. Αν βιωθεί κατάλληλα και αποτελέσει θετικό αρχικό βήμα, τότε ο νέος εκπαιδευτικός θα ξεκινήσει την επαγγελματική του πορεία με αυτοπεποίθηση, θεωρώντας τον εαυτό του αποτελεσματικό, τόσο στο διδακτικό του έργο, όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Shaukat & Iqbal, 2012). Αντίθετα, υπάρχει περίπτωση η πρακτική άσκηση να αποτελέσει αρνητική εμπειρία και ως εκ τούτου ο/η υποψήφιος εκπαιδευτικός να διαμορφώσει χαμηλή αυτοεκτίμηση και να αξιολογήσει τις ικανότητές του ως ανεπαρκείς. Ένας νέος εκπαιδευτικός που αισθάνεται ότι έχει την ικανότητα να κινητοποιήσει και να διαχειριστεί καταστάσεις εντός τάξης, ακόμα και με την παρουσία των παιδιών με απορρυθμιστική για την συνοχή της τάξης συμπεριφορά, είναι περισσότερο πιθανό να βιώσει την εμπειρία ως θετική και να είναι τελικά αποτελεσματικός (Bandura 1997·Bikos et.al 2011).

Η απόκτηση της αυτο-αποτελεσματικότητας μέσω της εμπειρίας, καθιστά ακόμα πιο σημαντικό το ρόλο της πρακτικής άσκησης του Παιδαγωγικών Τμημάτων καθώς ένας ολοκληρωμένος σχεδιασμός των εκπαιδευτικών δράσεων μπορεί να βοηθήσει καθοριστικά στη συναισθηματική προετοιμασία των τελειόφοιτων. Όταν κάποιος έχει προσχεδιάσει τα βήματα δράσης του, είναι πιθανό να αισθάνεται μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση κατά την εφαρμογή της δράσης αυτής (*Jacobsen et al, 2009)*. Να βιώνει συναισθηματική ασφάλεια και να αξιολογεί θετικά και επαρκώς τις ικανότητές του βιώνοντας αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία του Albert Bandura (1977·1997) .

Στη συνέχεια του παρόντος άρθρου θα περιγράψουμε την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας καθώς και τη σύνδεσή με την πρακτική άσκηση.

Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού στο Π.Τ.Ν του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ο σχεδιασμός της υποχρεωτικής Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών/τριών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τα τρία τελευταία έτη, γίνεται βάσει του καινοτόμου παιδαγωγικού μοντέλου "Μάθηση μέσω Σχεδιασμού" **(**ΜμΣ**),** με επιστημονικά υπεύθυνη την διδάσκουσα των υποχρεωτικών μαθημάτων «Διδασκαλία Εφαρμογές Ι» και «Διδασκαλία Εφαρμογές ΙΙ» του Η΄εξαμήνου, Καθηγήτρια κ.Μαρία Σακελλαρίου. Το συγκεκριμένο μοντέλο εφαρμόζεται για πρώτη φορά σε Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πρόκειται για το ερευνητικό πρόγραμμα *της Νέας Μάθησης που* βασίζεται στη θεωρία των *Πολυγραμματισμών,* όπως περιγράφεται από τους Kalantzis και Cope, (*2012*)[1]. *Το μοντέλο* "Μάθηση μέσω Σχεδιασμού" χρησιμοποιεί μια *διαφοροποιημένη* και *συνεκτική παιδαγωγική προσέγγιση* που στηρίζεται στην ενεργητική συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών για το μετασχηματισμό των περιβαλλόντων μάθησης. Η Νέα Μάθηση λαμβάνει υπόψη του την ετερότητα και την ποικιλομορφία της τάξης (Kalantzis& Cope, 2005). Κάθε μαθητής είναι μοναδικός, έχει τα ατομικά χαρακτηριστικά του, τις ιδιαίτερες ικανότητες και κλίσεις, τις δικές του πεποιθήσεις, εμπειρίες ζωής και ενδιαφέροντα και δημιουργεί με το δικό του τρόπο και ρυθμό μάθησης, τα δικά νοήματα *(ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι, 2003*). Η Νέα Μάθηση αφουγκράζεται τις μεταβολές που συμβαίνουν στην εποχή μας **κ**αι αξιοποιεί τα νέα τεχνολογικά εργαλεία (π.χ. μέσα κοινωνικής δικτύωσης, πολυγραμματισμούς) παρέχοντας τη δυνατότητα δημοσιοποίησης και προβολής των πρακτικών σε συγκεκριμένη παγκόσμια βάση δεδομένων[2] (Kalantzis & Cope, 2005).

Για το σχεδιασμό της Πρακτικής Άσκησης οι φοιτητές αντλούν τις βασικές θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές στο πλαίσιο του μαθήματος της κα Σακελλαρίου «Διδασκαλία-εφαρμογές Ι» και των εργαστηριακών μαθημάτων. Ακολούθως,

1. http://neamathisi.com/new-learning

2 Πρόκειται για το ηλεκτρονικό σχεδιαστικό εργαλείο, **(**http://cglearner.com/**)** στο οποίο μπορεί να έχει πρόσβαση η εκπαιδευτική κοινότητα, με τη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών, ανταλλαγής εμπειριών, καθώς και αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

καλούνται να αναπτύξουν διδακτικά σενάρια βάσει του Μοντέλου «Μάθηση Μέσω Σχεδιασμού», τα οποία μπορούν να υλοποιήσουν στην Πρακτική τους Άσκηση.

Οι τελειόφοιτοι εργάζονται συνεργατικά, ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες, εμπειρίες που τις μετουσιώνουν σε ενιαία μαθησιακή ενότητα. Ο σχεδιασμός κάθε μαθησιακής ενότητας περιστρέφεται γύρω από ένα κεντρικό σκοπό και υλοποιείται μέσα από οκτώ σαφώς ορισμένες γνωστικές διαδικασίες. Πιο αναλυτικά, οι τελειόφοιτοι καλούνται να διερευνήσουν το γνωστό και το άγνωστο, να εννοιολογήσουν, να ερμηνεύσουν, να αναλύσουν με κριτική ματιά, να αξιολογήσουν και να αναζητήσουν τρόπους εφαρμογής της γνώσης σε ίδια ή παρεμφερή περιβάλλοντα ή και να αναλάβουν δράσεις (Kalantzis & Cope, 2008). Έτσι ο σχεδιασμός αποκτά ροή και συνάφεια περιορίζοντας ταυτόχρονα τα περιθώρια λάθους για τους φοιτητές που καλούνται πρώτη φορά να αναπτύξουν διδακτικά σενάρια και στην πορεία να τα υλοποιήσουν σε τάξεις νηπιαγωγείων. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει ευελιξία, καθως οι φοιτητές μπορούν να σχεδιάσουν τις μαθησιακές ενότητες μέσα από τις γνωστικές διαδικασίες της επιλογής τους. Στη συνέχεια παρουσιάζουν τις μαθησιακές ενότητες στην ολομέλεια για ανατροφοδότηση, ενώ για τη διάχυσή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα αξιοποιούν το ηλεκτρονικό σχεδιαστικό εργαλείο της μαθησιακής ενότητας.

Αυτο-αποτελεσματικότητα στη μαθησιακή διαδικασία

Ο Albert Bandura (1977) στην Κοινωνικογνωστική Θεωρία του ερμηνεύει τη συμπεριφορά του ατόμου ως την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον. Το άτομο δεν είναι απλός παρατηρητής, ούτε παθητικός αποδέκτης των στοιχείων του περιβάλλοντος. Προχωρά πέρα από αυτό που είδε ή άκουσε, δημιουργώντας τις δικές τους εκφάνσεις συμπεριφοράς και δράσης. Το άτομο επηρεάζεται από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και επιδεικνύει ανάλογη συμπεριφορά, αλλά ταυτόχρονα επενεργεί στο περιβάλλον και το διαμορφώνει (Eggen & Kauchak, 2004). Η συμπεριφορά και η συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου διαμορφώνει και συνδιαμορφώνεται από τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων (Bandura, 1997).

Κεντρικής σημασίας έννοια στην Κοινωνικογνωστική Θεωρία είναι αυτή της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy). «Ο όρος «αυτο-αποτελεσματικότητα» ή

«αυτεπάρκεια» (self efficacy) αναφέρεται στην πίστη και στις εκτιμήσεις ενός ατόμου αναφορικά με τις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί ένα σχέδιο δράσης μέσα από το οποίο μπορεί να επιτύχει συγκεκριμένους σκοπούς» (Bandura, 1986). Το άτομο που βιώνει υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας αξιολογεί τις ικανότητές του ως επαρκείς για την επίτευξη των στόχων που θέτει κάθε φορά (Findlay, 2013). Το άτομο αυτό -συγκριτικά με όσους αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους- επιδεικνύει μεγαλύτερη προθυμία, επιμονή και αντιμετωπίζει τις δυσκολίες ως προκλήσεις, ενώ έχει περισσότερες πιθανότητες να επιτύχει τους στόχους του (Roorda, e.t 2011).

Πηγές αυτο-αποτελεσματικότητας

Οι αντιλήψεις των ανθρώπων σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους διαμορφώνονται σύμφωνα με τον Bandura (1977) μέσα από τέσσερις βασικές πηγές επιρροής.

α. Εμπειρίες (mastery experiences):

Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να βιώσει ένα άτομο ισχυρό αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητάς του είναι οι εμπειρίες (Woolfolk,2004). Οι θετικές εμπειρίες που εμπεριέχουν την επιτυχία και την επίτευξη των στόχων του ατόμου ενδυναμώνουν την αυτο-αποτελεσματικότητα του, ενώ αντίστοιχα οι αρνητικές την αποδυναμώνουν, ειδικά όταν η αποτυχία κάνει την εμφάνισή της πριν το άτομο διαμορφώσει την πεποίθηση ότι οι ικανότητές τους είναι επαρκείς (Shaukat & Iqbal, 2012). Φυσικά, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας δε βιώνεται μόνο με τις θετικές εμπειρίες. Υπάρχει πιθανότητα για ένα άτομο που βιώνει συνέχως θετικές εμπειρίες, να τις θεωρήσει εύκολες προσωπικές επιτυχίες και έτσι να γίνει ανυπόμονος ή να απογοητεύτεί τις πρώτες αντίξοες συνθήκες. Γι'αυτό διεκρινίζεται ότι υψηλό αίσθημα- αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να βιώσει άτομο που όχι μόνο αξιοποιεί τις θετικές εμπειρίες, αλλά ταυτόχρονα επιμένει, θέτει στόχους και με την προσπάθειά του υπερπηδά τα εμπόδια εκλαμβάνοντας τα ως αφορμή για να γίνει πιο δυνατό και σίγουρο για τις δυνατότητές του (Lunenburg & Irby, 2011).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι θετικές εμπειρίες μάθησης παίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς χαράσσουν την επιτυχημένη ή όχι πορεία μαθητών και εκπαιδευτικών.

Όταν και οι δύο από την πλευρά τους σημειώνουν επιτυχίες, έχουν αυξημένες προσδοκίες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους τόσο στις παρούσες όσο και μελλοντικές καταστάσεις (Shaukat & Iqbal, 2012).

Β. Κοινωνικά πρότυπα (vicarious experiences)

Ο δεύτερος τρόπος για τη δημιουργία και την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι μέσω των εμπειριών που προέρχονται από τα κοινωνικά πρότυπα (αντιπροσωπευτικά πρότυπα εμπειριών και κατ΄ επέκταση συμπεριφορών). Ο άνθρωπος δε μαθαίνει μόνο μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες, αλλά και μέσα από την παρατήρηση των δράσεων των άλλων και τις διαπιστώσεις τους σχετικά με τις συνέπειες των δράσεων αυτών (Bandura 1977·1997).

Κάθε άτομο σε διάφορες φάσεις της ζωής του, έχει από ένα ή περισσότερα πρότυπα προς μίμηση. Όσο πιο στενά το άτομο παρακολουθεί το μιμητικό πρότυπο, τόσο ισχυρότερη είναι η επίδραση στην ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητάς του, καθώς τροποποιεί τις δικές του πρώιμες δράσεις και τις προσαρμόζει στις δικές του συνθήκες (Shaukat & Iqbal, 2012). Η παρατήρηση προτύπων που πετυχαίνουν τους στόχους τους με τις ενέργειες τους, αφενός λειτουργεί ενισχυτικά, καθώς αυξάνει τις πιθανότητες του ατόμου-παρατηρητή να επιμείνει, ώστε να πετύχει με τη σειρά του τους επιδιωκόμενους στόχους και αφετέρου επιβεβαιώνει την επιλογή του μιμητικού προτύπου και το εδραιώνει εσωτερικά.

Η επιρροή είναι μεγαλύτερη, όταν προέρχεται από ανθρώπους που νιώθουμε ότι είναι πιο κοντά στη δική μας προσωπικότητα. Αντίθετα, η παρατήρηση των ανθρώπων αυτών που παρά την προσπάθειά τους αποτυγχάνουν, λειτουργεί αρνητικά και υπονομεύει την αυτο-αποτελεσματικότητά μας.

Οι εμπειρίες των άλλων λειτουργούν ως πηγή αυτο-αποτελεσματικότητας, διότι όταν παρατηρούμε τους άλλους να οδηγούνται σε αποτυχία, δε χρειάζεται να προβούμε σε διαδικασίες δοκιμής και πλάνης και να χρεωθούμε μια αποτυχία που πιθανά να επιδράσει αρνητικά στην αυτο-αποτελεσματικότητά μας. Συνεπώς, η παρατήρηση των δράσεων των άλλων και οι συνέπειες τους, συμβάλλουν καθοριστικά στην θωράκιση ή όχι της αυτο-αποτελεσματικότητάς μας.

Αναφορικά με τη διδακτική πράξη, όταν ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί ως πρότυπο είναι αποτελεσματικός, η πίστη των μαθητών στις ικανότητές τους αυξάνεται. Σε αντίθετη περίπτωση στην οποία η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δεν

ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των παρατηρητών του, έχει αρνητικές επιπτώσεις που αντανακλώνται και στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών (Hoy & Spero, 2005).

Γ. Κοινωνική – λεκτική πειθώ (social persuasion):

Ένας τρίτος τρόπος για την ενδυνάμωση των πεποιθήσεων μας σχετικά με τις ικανότητές μας είναι η λεκτική ενίσχυση. Με ένα θετικό σχόλιο, μπροστά στις δυσκολίες, επιδεικνύουμε επιμονή, αισθανόμαστε αυτοπεποίθηση και κινητοποιούμαστε μέχρι να επιτύχουμε τους στόχους μας.

Οι άνθρωποι που βιώνουν υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν με τη σειρά τους να λειτουργήσουν ως καταλύτες και να εμφυσήσουν στο κοινωνικό τους περίγυρο ανάλογα συναισθήματα καθορίζοντας την αυτο-αποτελεσματικότητά ττων παραρηρητών τους (Shaukat & Iqbal, 2012).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η κοινωνική πειθώ μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, όταν ένας υποψήφιος ή αρχάριος εκπαιδευτικός δεχθεί λεκτική ενίσχυση από πεπειραμμένο συνάδερφό του που λειτουργεί ως μέντορας στο διδακτικό του έργο, μπορεί να βιώσει αυτο-αποτελεσματικότητά που να προσδιορίσει την επαγγελματική του πορεία.

Δ. Σωματική και συναισθηματική κατάσταση (psychological states):

Οι άνθρωποι εκτιμούν τις ικανότητές τους και από την υγιή σωματική και συναισθηματική κατάστασή τους. Ένας υγιής άνθρωπος και ένας άνθρωπος που διακατέχεται από θετική σκέψη έχει ένα βασικό «προτέρημα» και μια καλή υποδομή για την ανάπτυξη του ισχυρού αισθήματος αυτο- αποτελεσματικότητας. Ταυτόχρονα, το αίσθημα αυτό αντανακλάται στις προσδοκίες του και τελικά στην αποτελεσματικότητα των δράσεών του (Findlay,2013).

Μάλιστα το άτομο που βιώνει υψηλό αίσθημα αυτό – αποτελεσματικότητας ακόμα και σε ιδιαίτερα απαιτητικές καταστάσεις παραβλέπει την κόπωση, τους πόνους τους ως σημάδια της σωματικής αδυναμίας και αντιμετωπίζει τις καταστάσεις αυτές με επιμονή και αντοχή αλλά και ως πρόκληση που θα ενισχύσει ακόμα περισσότερο την αυτό –αποτελεσματικότητα του.

Το ζητούμενο λοιπόν στην καθημερινότητα, αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη, είναι η θετική σκέψη που ενδυναμώνει την αυτο-αποτελεσματικότητά μας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη συναισθηματική μας κατάσταση (Shaukat & Iqbal, 2012).

Συνοπτικά, η αυτο-αποτελεσματικότητα καθορίζει τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά μας και συνδέεται με την προσωπική μας δράση και τον έλεγχο προς το περιβάλλον (Bandura, 1994).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν για την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας αναδύονται διάφορα ερωτήματα που συνάδουν με την παρούσα έρευνα. Είναι σημαντικό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να βιώνουν υψηλό αίσθημα αυτόοαποτελεσματικότητας κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της πρακτικής τους άσκησης; Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού ως παιδαγωγικό μοντέλο συμβάλλει στην ενίσχυση και ενδυνάμωση της αυτο-αποτελεσματικότητας τους; Αν οι τελειόφοιτοι βιώσουν την πρακτική άσκηση ως εμπειρία θετική, θα διαμορφώσουν υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας ως εκπαιδευτικοί; Στη συνέχεια του παρόντος άρθρου με την περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στους προβληματισμούς αυτούς.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να βιώνει αυτο-αποτελεσματικότητα θεωρώντας τον εαυτό του ικανό να οργανώνει και να υλοποιεί τις κατάλληλες εμπειρίες μάθησης, ώστε οι μαθητές του να επιτυγχάνουν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους σε συγκεκριμένες συνθήκες. Σύμφωνα με τους Ross, Hogaboam-Gray & Hannay (2001), όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας καθορίζει ποικιλοτρόπως τη μαθησιακή διαδικασία. Οι Tschannen-Morana & Woolfolk, (2001·2007) χρησιμοποιώντας τον όρο: «αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (teacher's sense of self- efficacy)- προσδιορίζουν δύο διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά στο πώς ο ίδιος αξιολογεί τις ικανότητές του σχετικά με το διδακτικό έργο. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στις προσωπικές του πεποιθήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά που ο ίδιος επιδεικνύει, ώστε να προσελκύσει και να παρωθήσει τους μαθητές να εχουν γνωστικά οφέλη (Shaukat, 2011).

Ο αυτο-αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ανοιχτός σε νέες πρακτικές και πειραματισμούς και χρησιμοποιεί τις κατάλληλες, ανάλογα με την περίσταση, στρατηγικές και μοντέλα διδασκαλίας. Επιδεικνύει αφοσίωση, εκδηλώνει ενθουσιασμό, υπευθυνότητα, λαμβάνοντας το διδακτικό εργο ως προσωπική και σοβαρή υπόθεση. Αφιερώνει χρόνο, υποστηρίζει τους μαθητές του και ενισχύει τα εσωτερικά τους κίνητρα. Η αυτεπάρκειά του, έτσι, παρωθεί τους μαθητές

επηρεάζοντας την ενεργητική συμμετοχή και την επίδοσή τους (Shaukat & Iqbal, 2012· Klem & Connell, 2003).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί πλεονέκτημα για τον εκπαιδευτικό ειδικά σε απαιτητικές καταστάσεις, όταν δηλαδή οι προσπάθειες του δεν επαρκούν για την εκπλήρωση των στόχων του. Καθώς αξιολογεί ως επαρκείς τις ικανότητές του, εντείνει τις προσπάθειες του, επιμένει, προβαίνει σε συστηματική προετοιμασία και οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Findlay,2013). Αυτό ισχύει τόσο για τους εν' ενεργεία εκπαιδευτικούς, όσο και για τους υποψήφιους (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι, εφόσον η υψηλή αίσθηση αυο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού είναι σημαντική για τον ίδιο, αλλά και καθοριστική για τη διδακτική πράξη, εξίσου σημαντική είναι και για τον τελειόφοιτο που σχεδιάζει και υλοποιεί την πρακτική του άσκηση παίζοντας πρωταγωνιστικό ρόλο μέσα στην σχολική τάξη. Με ποιον τρόπο, όμως, οι τελειόφοιτοι μπορούν να βιώσουν αυοό-αποτελεσματικότητα; Αν είναι συστηματικά προετοιμασμένοι βάσει ενός καινοτόμου και συστηματικού μοντέλου, όπως είναι η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, μπορούν να βιώσουν αυτο-αποτελεσματικότητα;

Απάντηση στα ερωτήματα αυτά δε μπορεί να δοθεί από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Έρευνες που να διερευνούν την αυτο-αποτελεσματικότητα των τελειοφοίτων κατά το σχεδιάσμό και υλοποίηση της πρακτικής άσκησης δεν καταγράφονται, πόσο μάλλον ερευνητικές προσπάθειες που να εστιάζουν στη σύνδεση της Μάθηση μέσω Σχεδιασμού με τη συναισθηματική κατάσταση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των τελειοφοίτων. Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό.

Ερευνητική διαδικασία

Μέσα από τις άτυπες παρατηρήσεις και τις συζητήσεις μας με τους τελειόφοιτους, λάβαμε το ερέθισμα προκειμένου να διερευνήσουμε πώς οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων περιγράφουν και αξιολογούν τη συναισθηματική τους κατάσταση αναφορικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση της Πρακτική τους Άσκησης βάσει του παιδαγωγικού μοντέλου "Μάθηση μέσω Σχεδιασμού. Στο επίκεντρο του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος

βρίσκεται το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας των υποψηφίων νηπιαγωγών και πως αυτό διαμορφώνεται κατά την εφαρμογή του καινοτόμου μοντέλου της Νέας Μάθησης. Αναλυτικότερα μελετούμε τις ακόλουθες διαστάσεις:

- Τα συναισθήματα που οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί βιώνουν κατά το σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων και κατά την προετοιμασία της πρακτικής άσκησης με βάση το μοντέλο της Μάθηση μέσω Σχεδιασμού.
- Τη σχέση ανάμεσα στη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού και στην αυτο – αποτελεσματικότητα των τελειόφοιτων.
- Τα χαρακτηριστικά της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού που ενισχύουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Στην παρούσα έρευνα ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί προσωπικό πόνημα και στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura (1997), καθώς και στην παιδαγωγική της Νέας Μάθησης. Απευθύνεται στους φοιτητές που κατά το τρέχον ακαδημαϊκό έτος διανύουν το Ζ' εξάμηνο των σπουδών σους στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε κατά το σχεδιασμό της Πρακτικής Άσκησης. Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι φοιτητές καλούνται αρχικά να καταγράψουν προσωπικά στοιχεία, όπως είναι οι παράγοντες που καθόρισαν την επιλογή τους να φοιτήσουν στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, αλλά και προηγούμενη σχετική επιμόρφωσή τους (συναφή σεμινάρια, ημερίδες κ.ά.)[141]. Στα μέρη των ερωτηματολογίων που ακολουθούν, οι φοιτητές καλούνται να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν, καταγράψουν με συστηματικό τρόπο τα συναισθήματά τους ως προς τους ίδιους ως προς τη σχέση με τους άλλους και ως προς τη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού. Ακολουθούν ερωτήματα σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν.

[141][141] Για τη διαμόρφωση των ερωτημάτων αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία των φοιτητών, αντλήσαμε στοιχεία από αντίστοιχο ερωτηματολόγιο των Σακελλαρίου –Πανταζής

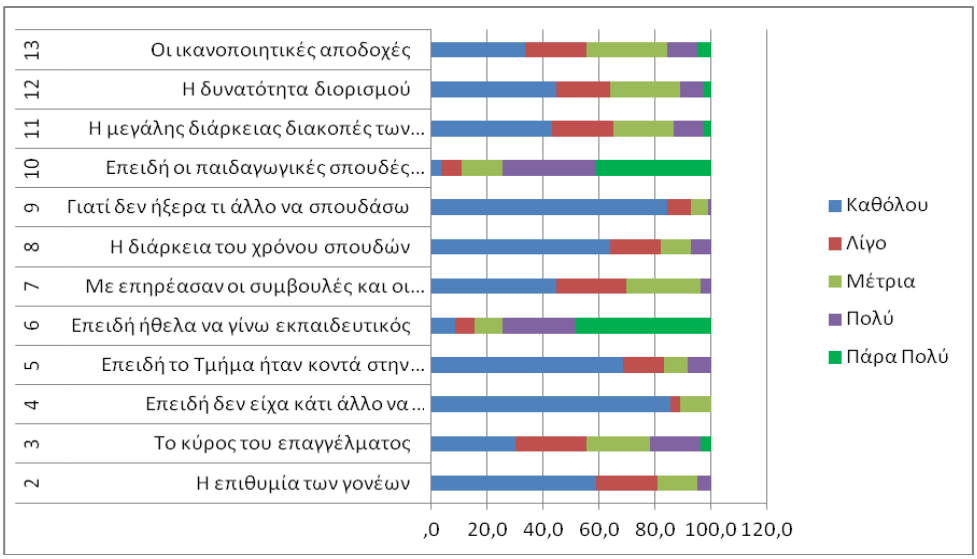
Αποτελέσματα της έρευνας

Τα δεδομένα που παρουσιάζουμε στο παρόν άρθρο αποτελούν ενα μικρό τμήμα των ευρημάτων της έρευνας μας, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη. Τα αποτελέσματα προέκυψαν από την αποδελτίωση 83 ερωτηματολογίων που τελειόφοιτοι του τρέχοντος ακαδημαϊκού έτους συμπλήρωσαν κατά το σχεδιασμό της πρακτικής τους άσκησης.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν εως τώρα προκύπτουν τα ακόλουθα ευρήματα:

Α. Το προφίλ των φοιτητών του δειγματος

Η μεγάλη πλειοψηφία των τελειοφοίτων του δείγματος επέλεξαν το Τμήμα Νηπιαγωγών ως πρώτη ή δεύτερη επιλογή σε ποσοστό που ανέρχεται στο 69,3%. Από συμπληρωματικό ερώτημα διαφαίνεται ό,τι η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών του δείγματος σε ποσοστό 69,9% επέλεξαν συνειδητά να σπουδάσουν στο Τμήμα Νηπιαγωγών, γιατί πρωταρχικά ανταποκρίνεται πολύ εως πάρα πολύ στην προσδοκία τους να γίνουν εκπαιδευτικοί, και δευτερευόντως τους ικανοποιεί αρκετά σε ποσοστό 25,3% η επαγγελματική προοπτική των σπουδών τους.



Γράφημα 1: Λόγοι που οι φοιτητές επέλεξαν το ΠΤΝ Παν/μιου Ιωαννίνων

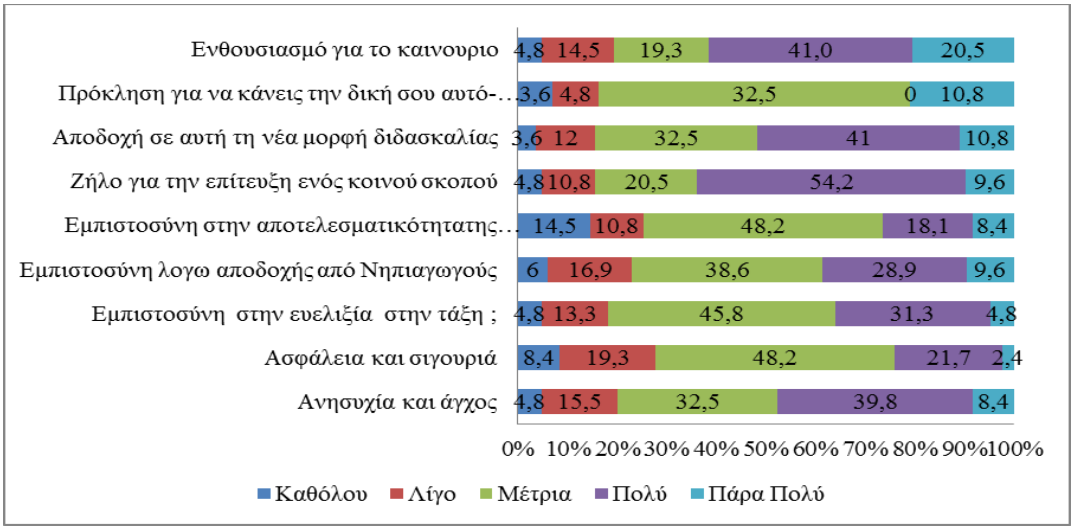
Η πλειοψηφία των φοιτητών επίσης δεν επέλεξε τυχαία το συγκεκριμένο Τμήμα, ούτε επηρεάστηκε από δευτερεύοντα στοιχεία για τις σπουδές τους όπως είναι η επιθυμία των γονέων, οι συμβουλές τρίτων προσώπων, η εγγύτητα του

Πανεπιστημίου ως προς την πόλη προέλευσής τους ή η διάρκεια του χρόνου σπουδών. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς τελειόφοιτους δηλώνουν ότι δεν επηρεάστηκαν σχεδόν καθόλου από τη δυνατότητα διορισμού ή τις αποδοχές των διορισμένων στο δημόσιο εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω αποτελούν δείκτες, που φανερώνουν ότι η φοίτηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ήταν ξεκάθαρη και συνειδητή επιλογή.

Β. Συναισθήματα που προκαλεί η «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» στους τελειόφοιτους

Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων αναφορικά με τα συναισθήματα που η «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» ως ένα νεο διδακτικό μοντέλο σχεδιασμού και οργάνωσης εκπαιδευτικών δράσεων προκαλεί στους τελειόφοιτους τους δείγματος. Μια πρώτη εικόνα δείχνει ότι οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους δέχονται πολύ εως πάρα πολύ θετικά αυτή την μαθησιακή εμπειρία, ενθουσιάζονται από το καινούριο (60,5%) και μάλιστα οι μισοί εκφράζουν μέσα από τις απαντήσεις τους ότι είναι πολύ έως παρα πολύ δεκτικοί στη «μύηση» τους στη Νέα Μάθηση, αναγνωρίζοντας ότι εμπλουτίζει την εκπαιδευτική τους ταυτότητα.

Αν και οι μισοί τελειόφοιτοι δηλώνουν ότι κυριεύονται από πολύ έως πάρα πολύ άγχος και ανησυχία για το καινούριο, φοιτητές που σε ποσοστό ανέρχεται στο 60% του δείγματος βιώνουν αυτήν τη νέα εκπαιδευτική προσέγγιση ως πρόκληση, καθώς και μια ευκαιρία για αυτοαξιολόγηση των δυνατοτήτων τους ως μελλοντικών εκπαιδευτικών.

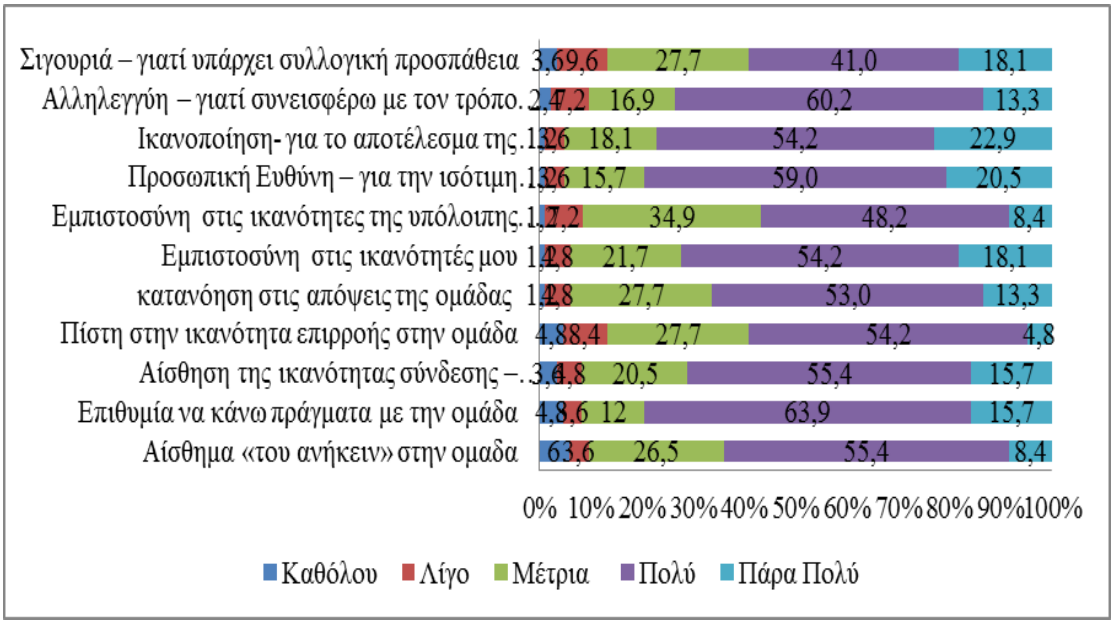


Γράφημα 2: Συναισθήματα που η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού δημιουργεί στους φοιτητές

Οι τελειόφοιτοι στην συντριπτική τους πλειοφηψία σε ποσοστό που συγκεντρωτικά ανέρχεται στο 87,1% δηλώνουν ότι έχουν μέτρια έως πολύ εμπιστοσύνη στην ευελιξία που παρέχει η ΜμΣ στην τάξη και στην αποδοχή που τυγχάνει από τις/τους νηπιαγωγούς. Ωστόσο, πολλοί από τους τελειόφοιτους δεν φαίνεται να εχουν πεισθεί για την αποτελεσματικότητα και την εφαρμοσιμότητά του μοντέλου στην πράξη, καθώς οι απαντήσεις τους έχουν μεγάλη διασπορά και μόνο το 24,1% εκφράζει ότι έχει πολύ εως πάρα πολύ εμπιστοσύνη και σιγουριά για την αποτελεσματικότητα του νέου αυτού μοντελου.

Γ. Συναισθήματα πο προκαλεί η «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» στους τελειόφοιτους ως προς τη σχέση τους με τα άλλα μέλη της ομάδας

Η συντριπτική πλειοψηφία των τελειόφοιτων δηλώνει ότι αισθάνεται πολύ έως πάρα πολύ την επιθυμία να κάνει πράγματα με την ομάδα και να εργαστεί για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού σε ποσοστό 79,4 % που δεν είναι άλλος από το σχεδιασμό της πρακτικής άσκησης. Με την ίδια περίπου ένταση και συχνότητα πάλι η πλειοψηφία των τελειόφοιτων αισθάνεται ότι έχει την ικανότητα πολύ έως πάρα πολύ να συνδεθεί και να επικοινωνήσει με τα μέλη της ομάδας για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (71,1%), αλλά και να στηρίξει την ομάδα σε περίπτωση αντιμετώπισης δυσκολιών.



Γράφημα 3: Μάθηση μέσω Σχεδιασμού και συναισθήματα τελειόφοιτων ως προς τη συνεργασία τους

Το ίδιο αυξημένο σε συχνότητα και ένταση είναι το αίσθημα του ανήκειν, αφού το 63,4% αισθάνεται ότι αποτελεί ενεργό μέλος της ομάδας και μάλιστα ότι έχει την ικανότητα να ασκεί επιρροή στα υπόλοιπα μελή, προκειμένου να επιτευχθεί ο από κοινού επιδιωκόμενος σκοπός.

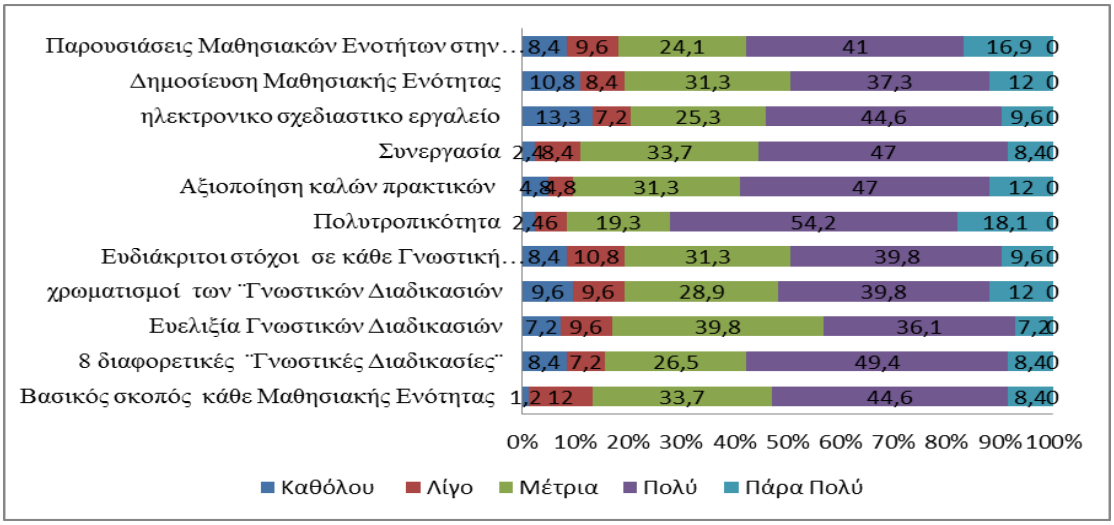
Η συντριπτική πλειοψηφία σε ποσοστό 59% δηλώνει ότι αισθάνεται πολύ εως πάρα πολύ σιγουριά κατά το σχεδιασμό με τη ΜμΣ, γιατι υπάρχει συλλογική προσπάθεια και εκλαμβάνει την όλη διαδικασία ως προσωπική υπόθεση, καθώς είναι πολύ έντονο το αίσθημα ευθύνης για την ισότιμη συνεισφορά στην ομάδα. Αυτό όμως το συναίσθημα που, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία, κυριαρχεί είναι η αλληλεγγύη, γιατι ο καθένας νιώθει πολύ εως πάρα πολύ την αναγκη για συνεισφορά στην ομαδική προσπάθεια. Επίσης, παραπάνω από τους μισούς φοιτητές του δείγματος δηλώνουν ότι κατά την ενασχόλησή τους σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα, αισθάνονται ότι κατανοούν τους προβληματισμούς και τις απόψεις της ομάδας και ότι έχουν πολύ έως πάρα πολύ εμπιστοσύνη στις ικανότητές των μελών. Μάλιστα, το 54,2% δηλώνει πολύ εως πάρα πολύ ικανοποιημένο από το αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς.

Αναφορικά με το πως οι τελειόφοιτοι αξιολογούν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, τα ευρήματα δείχνουν ότι μεγάλο ποσοστό (60%) δηλώνει ότι έχει πολύ εως πάρα πολύ εμπιστοσύνη στον εαυτό του και αξιολογεί τις ικανότητές του ως μελλοντικού εκπαιδευτικού ως επαρκείς, για να ολοκληρώσει την πρακτική άσκηση με επιτυχία. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τα ευρήματά μας αναφορικά πως οι τελειόφοιτοι αιτιολογούν τη αυτο-αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με τη Μάθηση μέσω σχεδιασμού.

Δ. «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» & Αυτοαποτελεσματικότητα των υποψηφίων εκπαιδευτικών

Η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού και τα χαρακτηριστικά που την διέπουν φαίνεται να συνδέονται άμεσα με την αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών. Από την επεξεργασία των ευρημάτων διαπιστώσαμε ότι οι φοιτητές, όταν προβαίνουν στο σχεδιασμό ενός ολοκληρωμένου διδακτικού σεναρίου με τη Μάθηση μέσω Σχεδιασμού, βιώνουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό συμβαίνει, διότι το μοντέλο της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού έχει ορισμένα δομικά χαρακτηριστικά (π.χ η ξεκαθαρη σκοποθεσία, η ύπαρξη συγκεκριμένων γνωστικών διαδικασίών μέσα από τις οποίες επιτυγχάνεται ο σκοπός, η πολυτροπικότητα κ.ά.)

που ευνοούν την αποτελεσματικότητα περιορίζοντας ταυτόχρονα τις πιθανότητες λάθους. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε μεμονωμένα πως τα βασικότερα χαρακτηριστικά της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού συνδέονται και συμβάλλουν στο να βιώσουν οι φοιτητές υψηλό αισθημα αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτεπάρκειας.



Γράφημα 4: Μάθηση μεσω Σχεδιασμού και αυτοαποτελεσματικότητα τελειόφοιτων

Οι μισοί φοιτητές του δείγματος δηλώνουν ότι κατα το σχεδιασμό μιας μαθησιακής ενότητας αισθάνονται πολύ αποτελεσματικοί, διότι η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού προβλέπει ξεκάθαρο σκοπό που τίθεται στο κέντρο της μαθησιακής ενότητας που σχεδιάζουν. Ο σκοπός αυτός λειτουργεί ως σημείο αναφοράς για το σχεδιασμό και περιορίζει τις πιθανότητες παρέκλισης και λάθους. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για κάποιον που καλείται να σχεδιάσει για πρώτη φορά μια μαθησιακή ενότητα και στη συνέχεια να την μετουσιώσει σε διδακτική πράξη.

Με την ίδια ένταση και συχνότητα σε ποσοστό που ανέρχεται στο 57,8 % οι τεταρτοετείς φοιτητές δηλώνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς το σχεδιασμό επηρεάζεται καθοριστικά και από το γεγονός ότι η Μάθηση μεσω Σχεδιασμού προβλέπει και υλοποιείται μέσα από οκτώ γνωστικές διαδικασίες που συνδέονται μεταξύ τους. Μάλιστα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αναγνωρίζει την σπουδαιότητα αυτών των γνωστικών διαδικασιών και δηλώνει ότι η ύπαρξη διαφορετικών χρωματισμών για την κάθε γνωστική διαδικασία δν διευκολύνει μόνο στην απομνημόνευσή τους, αλλά και συμβάλει στο να αξιολογούν τις ικανότητες ως επαρκείς για το σχεδιασμό της Πρακτικής Άσκησης.

Το γεγονός ότι η Μαθηση μέσω Σχεδιασμού προβλέπει ευδιάκριτους και ξεκάθαρους στόχους για κάθε γνωστική διαδικασία φαίνεται ότι διευκολύνει πολύ εως πάρα πολύ το 49,4% του δείγματος, αν και ένας μικρός αριθμός φοιτητών (19,2%) δηλώνει ότι δυσκολεύεται κατά το σχεδιασμό και τον προσδιορισμό των στόχων, γεγονός που επηρεάζει το αίσθημα αποτελεσματικότητας του. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με το πως εκλαμβάνουν οι φοιτητές την ευελιξία που παρέχει η Νέα Μάθηση. Ένα μεγάλο ποσοστό (40%) δηλώνουν ότι αισθάνονται πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματικοί, διότι η Μάθηση μέσω Σχεδιασμού τους δίνει τη δυνατότητα ευελιξίας στην επίλογή και ταξινόμηση των γνωστικών διαδικασιών, ενώ ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό φοιτητών, το 39,8%, εκφράζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα τους επηρεάζεται αρκετά από αυτήν την ευελιξία.

Εκείνο όμως το δομικό χαρακτηριστικό της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού που «εκτοξεύει» την αυτο-αποτελεσματικότητα των φοιτητών του δείγματος είναι η πολυτροπικότητα. Οι ερωτηθέντες στην συντριπτική τους πλειοψηφία (72%) δηλώνουν ότι αισθάνονται πολύ έως πάρα πολύ αποτελεσματικοί και έχουν την πεποίθηση ότι οι δυνατότητές τους είναι επαρκείς, για να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη Μαθησιακή Ενότητα, όταν καλούνται να να αναπαραστήσουν τις παρεχόμενες πληροφορίες με πολλούς τρόπους. Αυτό στην πράξη μπορεί να συνεπάγεται ότι, όταν οι φοιτητές προβαίνουν στο σχεδιασμό μιας Μαθησιακής Ενότητας με βάση το μοντελο της ΜμΣ και πρόκειται να τη διαπραγματευτούν με τους μαθητές, μπαίνουν στη διαδικασία να χρησιμοποιήσουν ποικίλους τρόπους εκφοράς των πληροφοριών, γεγονός που μπορεί να έχει αυξημένα γνωστικά οφέλη.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της ΜμΣ που συνδέεται πάρα πολύ με το αίσθημα της αυτοποτελεσματικότητας είναι η συνεργασία που λαμβάνει χώρα καθ' ολη τη διάρκεια του σχεδιασμού Μαθησιακών Ενοτήτων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των τελειόφοιτων, το 47% δηλώνει ότι η εμπλοκή τους σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα (4-6 ατομα) έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στο να διαμορφώσουν το υψηλό αίσθημα αυτο αποτελεσματικότητας, αξιολογώντας τις ικανότητες τους ως πολύ επαρκείς για την ολοκλήρωση του σχεδιασμού.

Άλλα στοιχεία του μοντέλου της Νέας Μαθησης που συνδέονται με το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών, είναι η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού σχεδιαστικού εργαλείου της Μαθησιακής Ενότητας, που φοιτητές, μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικοί της πράξης μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να δημοσιεύσουν και να προβάλουν τις εκπαιδευτικές τους δράσεις ή να αντλήσουν στοιχεία αξιοποιώντας

καλές πρακτικές. Οι φοιτητές, σε ποσοστό που αγγίζει το 60%, δηλώνουν ότι η αξιοποιηση των ήδη δημοσιευμένων καλών πρακτικών συμβάλλει καθοριστικά στο να αισθάνονται πολύ ως πάρα πολύ αποτελεσματικοί για την ολοκλήρωση του σχεδιασμού ενός διδακτικού σεναρίου. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μισών τελειόφοιτων του δείγματος, τόσο η δημοσίευση των Μαθησιακών Ενοτήτων στην ιστοσελίδα της Νέας Μάθησης, όσο και η παρουσίαση στη διδάσκουσα Καθηγήτρια στο πλαίσιο του μαθήματος και στην ολομέλεια, συμβάλλει εξαιρετικά στην ανατροφοδότηση και συνδέονται με το αυξημένο αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας τους.

Συμπερασματική συζήτηση

Οι τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι δέχονται θετικά τη μαθησιακή εμπειρία της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού. Κατά το σχεδιασμό της Πρακτικής τους Άσκησης με το μοντέλο αυτό δηλώνουν ότι βιώνουν σε μεγάλο βαθμό ενθουσιασμό, σιγουριά, εμπιστοσύνη, αλληλεγγύη, αλλά και ικανοποίηση από τη συνεργασία που προβλέπεται στο πλαίσιο της Νέας Μάθησης. Σύμφωνα με τις αξιολογικές εκτιμήσεις τους, το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας είναι υψηλό, καθώς η «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» με την σαφή σκοποθεσία και τις σαφώς προσδιορισμένες γνωστικές διαδικασίες, περιορίζει τα περιθώρια λάθους για τους τελειόφοιτους και τους οπλίζει με συναισθηματική ασφάλεια.

Ταυτόχρονα όμως καταγράφεται και μια δυσπιστία για την αποτελεσματικότητά της ΜμΣ, καθώς σε αυτήν τη φάση που οι φοιτητές σχεδιάζουν επι χάρτου την Πρακτική τους Άσκηση, δεν εχουν περάσει ακόμα στην πράξη για να βιώσουν τα αποτελεσματικά χαρακτηριστικά της Νέας Μάθησης. Τα ευρήματα από το δεύτερο συμπληρωματικό ερωτηματολόγιο με το πέρας της Πρακτικής Άσκησης θα ενισχύσουν ή θα απορρίψουν αυτές τις αξιολογικές εκτιμήσεις των τελειοφοίτων και θα καταδείξουν κατά πόσο η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλει στη βίωση της Πρακτικής Άσκησης ως μιας θετικής εμπειρίας που ανατροφοδοτεί τους υποψήφιους νηπιαγωγούς και τους οπλίζει με ακόμα μεγαλύτερη αίσθηση αυτεπάρκειας.

Ασφαλώς τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής μελέτης δεν μπορούν να γενικευθούν, αλλά μπορούν να μας δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση

του θέματος. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να στραφεί στη διερεύνηση, κατά πόσον η αυτοαποτελεσματικότητα των τελειοφοίτων που οφείλεται στην καινοτομία και την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού μοντέλου της ΜμΣ, μπορεί να αντανακλάται και στην εκπαιδευτική πράξη, όταν δηλαδή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα υλοποιήσουν στο νηπιαγωγείο πλέον τα διδακτικά σενάρια που οι ίδιοι σχεδίασαν. Η σχετική μελλοντική έρευνα θα μας δώσει τις περαιτέρω αποσαφηνίσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*,84,191-215.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bikos, K., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V.(2011).The effect of an introductory training program on teachers' efficacy beliefs. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (14),37-40.

Eggen, P. & Kauchak, d. (2004). *Educational psychology- windows on classroom*, (6th ed.). upper Saddle River, New Jersey e.t.c: Pearson.

Findlay L. (2013,October). *A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom.* Honours thesis. Avondale College of Higher Education.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Journal of Teaching and Teacher Education*,21(4),343-356.

Jacobsen D.,Eggen, P. Kauchak, D. (2009). *Μέθοδοι διδασκαλίας: ενίσχυση παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο.* Επιμέλεια Σακελλαρίου Μ. & Κόνσολας Μ. Αθήνα: Διάδραση, Επανέκδοση Ατραπός.

Kalantzis Mary, Cope Bill (2005). The *Learning by Design* Guide, 3rd Edition, Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd, επιμέλεια στα Ελληνικά: Ευγενία Αρβανίτη. Διαθέσιμο στο: http://neamathisi.com/files/2010/08/3LbyDGuide12JUNE11.pdf ημερομηνία ανάκτησης 20/10/2012)

Kalantzis Mary, Cope Bill (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education,* Cambridge: University Press.

Klem, A. & Connell, J. (2003, September). Relationship matter: linking teacher to student engagement and achievement. *Journal of School Health,* 74, 262-273.

Lunenburg, F. & Irby, B.(2011). Instructional Strategies to Facilitate Learning, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, Volume 6, Number 4.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου - παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές).* «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Διαθέσιμο στο: http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php ημερομηνία ανάκτησης 20/10/2014)

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta- analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.

Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Hannay, L. (2001). Collateral benefits of an interactive literacy program for grade 1 and 2 students. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(3), 219-234

Shaukat S. & Iqbal H. M. (2012) Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 10, No 2, 82-85

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). 'Teacher efficacy: Capturing an elusive construct.' *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956

ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, (ΦΕΚ 302- 303/13/3/03 τ. Β')Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο στο: www.pi-schools.gr/programs/depps/ ημερομηνία ανάκτησης 20/10/2012).

Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. (9th Ed.) Boston, New York e.t.c: Pearson.

http://neamathisi.com/learning-by-design/the-learning-element/ ημερομηνία πρόσβασης 25/10/2012

Απόψεις νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμβολή της διαδικασίας mentoring στη βελτίωση του διδακτικού και επαγγελματικού τους έργου

Ιωσήφ Φραγκούλης, *Επικ. Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ηρακλείου Κρήτης*

Περίληψη*: Στις μέρες μας το mentoring αποτελεί μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δύο ατόμων η οποία επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών σε ένα τομέα απασχόλησης ή δραστηριοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μέντορα όταν θέλουν να εξελιχθούν, να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους πρακτικές, να αισθανθούν ασφαλείς για τις επιλογές τους, να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες γύρω από ένα αντικείμενο. Ο θεσμός του mentoring προσφέρει ευκαιρίες συμβουλευτικής και διδακτικής καθοδήγησης ενώ παράλληλα συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπρόσθετα στο πλαίσιο αξιοποίησης της διαδικασίας mentoring επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και του εποπτευόμενου στηρίζεται στο αμοιβαίο ενδιαφέρον και στη σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται ανάμεσά τους σταδιακά. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγούς του Νομού Ηρακλείου Κρήτης σε σχέση με τη συμβολή του mentoring στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ειδικότερα παρουσιάζονται: α) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε διαδικασία mentoring, β) οι απόψεις των μεντόρων από τη συμμετοχή τους σε διαδικασία mentoring, γ) τα οφέλη τα σχολικής μονάδας από την αξιοποίηση της διαδικασίας mentoring. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους εκφράζουν την άποψη πως η διαδικασία mentoring είναι βοηθητική σε όλες τις φάσεις άσκησης του διδακτικού τους έργου. Ανάλογη θέση διατυπώνουν και οι μέντορες οι οποίοι θεωρούν πως μέσα από την διεργασία mentoring τους παρέχεται οι δυνατότητα να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες και ικανότητες. Τόσο οι προστατευόμενοι νηπιαγωγοί όσο και οι μέντορες διατυπώνουν την άποψη πως μέσα από την αξιοποίηση της συγκεκριμένης συμβουλευτικής διαδικασίας βελτιώνεται η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του έργου τους καθώς και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.*

***Λέξεις κλειδιά**: Mentoring, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, οφέλη μέντορα, προστατευόμενου, σχολικής μονάδας*

1. Εισαγωγή

Το mentoring αποτελεί σημαντικό εργαλείο στο χώρο της εκπαίδευσης και ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού. Η λειτουργία του εστιάζεται στη δυαδική σχέση ανάμεσα στον μέντορα, έμπειρο στέλεχος και στον εκπαιδευόμενο, άτομο με μικρότερη εμπειρία. Ο πρώτος υποστηρίζει τον δεύτερο στο έργο του παρέχοντας συμβουλές, καθοδήγηση και λειτουργώντας ο ίδιος ως «πρότυπο» (Cunningham & Eberle,1993. Κεφαλάς, 2005:2. Equal, 2006:22).

Σύμφωνα με τον Clawson, (1996) ο όρος mentoring τα τελευταία χρόνια έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως ως έννοια σε πολλές συζητήσεις και επιστημονικές εργασίες όπου παρατηρείται διάχυτα η δυσκολία να αναγνωριστεί. Για κάποιους σημαίνει διδασκαλία (teaching), για άλλους προγύμναση (coaching), για άλλους σύμβουλευτική (counseling). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υποστηρίζουμε την άποψη ότι το mentoring είναι κάτι περισσότερο από τα προαναφερόμενα. Περιλαμβάνει τη διδασκαλία, αλλά υπερβαίνει τη μεταφορά γνώσεων και την άσκηση δεξιοτήτων (Clawson, 1996:9). Περιλαμβάνει στοιχεία coaching και συμβουλευτικής, στο πλαίσιο λειτουργίας ενός ενδοεταιρικού περιβάλλοντος.

2. Η συμβολή του mentoring στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

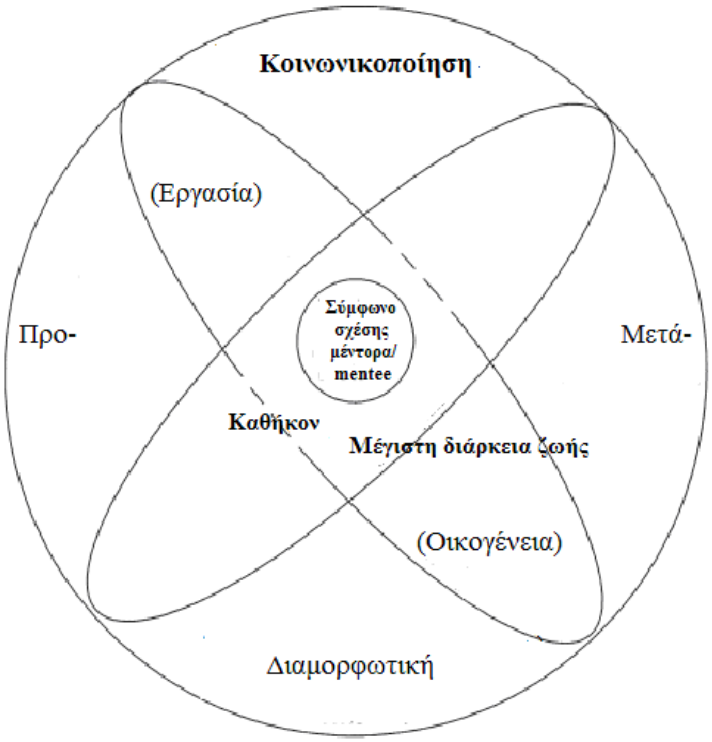
Το mentoring ως διαδικασία συμβουλευτικής και διδακτικής καθοδήγησης συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου (Tang & Choi,2005:383).

Σύμφωνα με τον Collin (1988) οι μέντορες μπορούν να υποστηρίξουν συστηματικά και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στην άσκηση του διδακτικού τους έργου, καθώς μέσα από την εμπειρία και εκπαίδευση που διαθέτουν έχουν αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό τις ακόλουθες δεξιότητες (Collin,1998: 24):

- αναγνώρισης των ικανοτήτων και των αδυναμιών των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτών
- υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε δυσκολίες και προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκτέλεση του έργου τους
- δεξιότητες ανάλυσης των δυσκολιών
- δεξιότητες αντιμετώπισης- επίλυσης των δυσκολιών και συστηματικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα στο πλαίσιο αξιοποίησης της διαδικασίας mentoring επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του μέντορα και του προστατευόμενου στηρίζεται στο αμοιβαίο ενδιαφέρον και στη μεταξύ τους σχέση εμπιστοσύνης (Scandura et al., 1996:52).

Οι Johnson, Geroy, & Griego (1999) παρουσιάζουν τη μεντορική σχέση ως μια σχέση η οποία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από το συνδυασμό τριών παραμέτρων: α) της κοινωνικοποίησης, β) του καθήκοντος και γ) της διάρκειας ζωής. Στο συγκεκριμένο μοντέλο ο εξωτερικός κύκλος αντιπροσωπεύει τη δημιουργία της κοινωνικοποίησης. Είναι το μεγαλύτερο στοιχείο στο μοντέλο δεδομένου ότι εμπεριέχει το περιβάλλον στο οποίο οι διαστάσεις καθήκον και διάρκεια ζωής δεσμεύονται. Το μοντέλο δείχνει ότι η κοινωνικοποίηση, ως δημιούργημα, εμφανίζεται μέσω τριών διαμορφωτικών σταδίων: προ-διαμορφωτικό, διαμορφωτικό και μετα-διαμορφωτικό. Οι δύο ελλειπτικοί κύκλοι μέσα στο μοντέλο απεικονίζουν το καθήκον και τη μέγιστη διάρκεια ζωής μέσα στο μεγαλύτερο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης (εξωτερικός κύκλος). Οι κύκλοι αυτοί είναι ρευστοί, και απεικονίζουν τη σύμπραξη της ζωής ενός ατόμου όπως συμμετέχουν στις πολλαπλές κοινωνικοποιήσεις (Johnson et al., 1999:385).



Σχεδιάγραμμα 1: Το μοντέλο mentoring
(Johnson et al., 1999)

Οι Calderhead and Shorrock's (1997 στο Rajuan, Beijaard, & Verloop, 2007) αναφέρουν πως η διαδικασία mentoring συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς συντελεί στην ανάπτυξη πέντε σημαντικών τομέων της προσωπικότητάς τους. Ειδικότερα συμβάλλει στην ανάπτυξη: α) του ακαδημαϊκού τομέα μέσα από την παροχή γνώσεων, β) του διδακτικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων και ανάδειξης καλών πρακτικών, γ) του τομέα της συμβουλευτικής καθοδήγησης μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, δ) του τομέα ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους μέσα από την ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και ε) του μεταγνωστικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών κριτικής σκέψης.

3. Οφέλη αξιοποίησης mentoring

Στο πλαίσιο της ισότιμης σχέσης επικοινωνίας και συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη διαδικασία mentoring, τα οφέλη είναι πολλά και σημαντικά για όλους τους εμπλεκόμενους. Πιο συγκεκριμένα ωφελούνται οι προστατευόμενοι (mentee), ο μέντορας, αλλά και η σχολική μονάδα στο πλαίσιο λειτουργίας της οποίας αναπτύσσεται διαδικασία mentoring. Τα οφέλη για κάθε έναν από τους εμπλεκόμενους στη μεντορική διαδικασία παρουσιάζονται αναλυτικά ως εξής:

3.1 Όφελος προστατευόμενου από τη συμμετοχή του σε διαδικασία mentoring

Οι Davies et al. (1999 στο Grisham, Ferguson, & Brink, 2004:308) αναφέρουν τα εξής οφέλη από τη συμμετοχή των προστατευόμενων σε διαδικασίες mentoring:

- απόκτηση ευκαιριών μάθησης σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον
- απόκτηση αυτοπεποίθησης
- απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας
- ενθάρρυνση και υποστήριξη στο έργο τους
- βελτίωση δεξιοτήτων διδασκαλίας
- ανάπτυξη καλών πρακτικών
- απόκτηση δυνατοτήτων επαγγελματικής δικτύωσης και συνεργασίας
- αναβάθμιση της θέσης και του κύρους τους ανάμεσα στους συναδέλφους τους
- περιορισμό αισθήματος απομόνωσης

3.2 Όφελος μέντορα από συμμετοχή σε διαδικασία mentoring

Εκτός από τους προστατευόμενους και οι μέντορες ωφελούνται στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε διαδικασίες mentoring. Σύμφωνα με την Goodyear (2006), Μιχιώτη και συν, (2006) τα σημαντικότερα οφέλη για τους μέντορες συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- απόκτηση δυνατότητας για συνεχή βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων
- απόκτηση αισθήματος προσφοράς
- αύξηση της αναγνώρισής τους από τους συναδέλφους τους
- συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη
- άσκηση θετικής επίδρασης στις επόμενες γενναίες

- αύξηση του αισθήματος αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης από τη δουλειά τους
- βελτίωση του εαυτού τους μέσω της διδασκαλίας που ασκούν
- απόκτηση αίσθησης διορατικότητας σε σχέση με τις επερχόμενες αλλαγές
- ανακάλυψη νέων προκλήσεων
- απόκτηση κοινωνικής και εργασιακής καταξίωσης

3.3 Όφελος οργανισμού από την ανάπτυξη διαδικασιών mentoring

Σύμφωνα με τους Schulz (1995), Kanaskie (2006), Colky & Young (2006), Μιχιώτη και συν (2006), στο πλαίσιο ανάπτυξης μεντορικής σχέσης δεν ωφελούνται μόνο οι προστατευόμενοι (mentee) και ο μέντορας, αλλά και η σχολική μονάδα στο πλαίσιο λειτουργίας της οποίας αναπτύσσεται η διαδικασία mentoring. Τα σημαντικότερα οφέλη για τη σχολική μονάδα συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- ανάπτυξη κουλτούρας συμμετοχικότητας στο πλαίσιο λειτουργίας της
- ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας
- ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συναδέλφους
- αύξηση της παραγωγικότητας της σχολικής μονάδας
- βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών
- ενίσχυση των καινοτομιών στο χώρο της σχολικής μονάδας
- ανάδειξη καλών πρακτικών
- αυτοπαρακίνηση μελών της σχολικής μονάδας για διαρκή βελτίωση της θέσης και του ρόλου τους σε αυτήν

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπιαγωγών σε σχέση με την συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του μέντορα στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

4.2 Στόχοι έρευνας

- Να διαπιστωθεί αν η αξιοποίηση της διαδικασίας mentoring στους νηπιαγωγούς συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να διαπιστωθεί αν ο μέντορας στο πλαίσιο άσκησης του ρόλου του αναπτύσσεται επαγγελματικά.
- Να διαπιστωθεί το όφελος της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο λειτουργίας της οποίας αναπτύσσονται διαδικασίες mentoring.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

- Οι απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με τα οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες mentoring εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
- Οι απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με τα οφέλη που αποκομίζει ο μέντορας από τη συμμετοχή του σε διαδικασίες mentoring εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.
- Οι απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με τα οφέλη της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονται διαδικασίες mentoring εξαρτώνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

4.4 Πληθυσμός- δείγμα έρευνας- περιορισμοί

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 62 νηπιαγωγοί του νομού Ηρακλείου Κρήτης οι οποίοι αξιοποίησαν την διαδικασία mentoring στις σχολικές τους μονάδες το σχολικό έτος 2013-2014 & 2014-2015. Λόγο του περιορισμένου αριθμού του δείγματος η έρευνά μας έχει απογραφικό χαρακτήρα (Δημητρόπουλος,2009:50). Η έρευνα υλοποιήθηκε σε συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών του Νομού Ηρακλείου, και ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε διαδικασίες mentoring σε όλη την επικράτεια.

4.5 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα συλλογής των

απαραίτητων ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας (Cohen & Manion,1997:140-141. Κυριαζή,1999:127-131).

5. Αποτελέσματα

5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψαν τα ακόλουθα στοιχεία:

Σε σχέση με το φύλο:

Όλες οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί στην έρευνα 62 (100%) ήταν γυναίκες.

Σε σχέση με την ηλικία:

Στην ηλικιακή ομάδα 25-35 ετών ήταν 10 υποκείμενα (16.1%), στην ηλικιακή ομάδα 36-45 ετών ήταν 22 υποκείμενα (35.5%), στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών ήταν 24 υποκείμενα (38.7%) και στην ηλικιακή ομάδα 56-65 ετών ήταν 6 υποκείμενα (9.7%).

Σε σχέση με την θέση τους στη σχολική μονάδα

Οι 18 από τις συμμετέχουσες ήταν Προϊστάμενοι Σχολικών Μονάδων (29.0%), οι 32 ήταν Νηπιαγωγοί σε ημερήσιο τμήμα (51.6%) ενώ οι 12 ήταν εκπαιδευτικοί σε ολοήμερο τμήμα (20.0%).

Σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

8 νηπιαγωγοί (12.9%) είχαν 1-10 έτη διδακτικής εμπειρίας, 24 νηπιαγωγοί (38.7%) είχαν 11 έως 20 έτη, 20 νηπιαγωγοί (32.3%) είχαν 21-30 έτη διδακτικής εμπειρία, ενώ 10 νηπιαγωγοί(16.1%) είχαν περισσότερα από 30 έτη διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας 1:

Κατανομή νηπιαγωγών σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας

1- 10 ΕΤΗ	8	12.9%
11-20 ΕΤΗ	24	38.7%
21-30 ΕΤΗ	20	32.3%
>30 ΕΤΗ	10	16.1%
ΣΥΝΟΛΟ	**62**	**100%**

Σε σχέση με την έδρα του νηπιαγωγείου

Από τις συμμετέχουσες στην έρευνα οι 28 (45.2%) εργάζονταν σε νηπιαγωγεία τα οποία βρίσκονταν σε αστική περιοχή, 16 (25.8%) εργάζονταν σε νηπιαγωγεία τα οποία βρίσκονταν σε ημιαστική περιοχή, ενώ 18 νηπιαγωγοί (29.0%) εργάζονταν σε νηπιαγωγεία τα οποία βρίσκονταν σε αγροτική περιοχή.

Σε σχέση με την εργασιακή κατάσταση

Οι 48 από τις 62 νηπιαγωγούς (77.4%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί ενώ οι 14 ήταν αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί (22.6%).

Σε σχέση με τους μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών

Από τις συμμετέχουσες στην έρευνα 12 (19.4%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, ενώ 29 (46.8%) ήταν απόφοιτες Διδασκαλείου.

5.2 Απόψεις νηπιαγωγών σε σχέση με το όφελός τους από τη συμμετοχή τους σε διεργασία Mentoring

Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την προετοιμασία της διαδικασίας mentoring τέθηκαν έξι ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαμορφώθηκαν ως εξής.

Στην ερώτηση «*Η συμμετοχή σας σε διεργασία mentoring συμβάλλει στην παροχή ευκαιριών για μάθηση σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 26 υποκείμενα (42.0%), πολύ

ανέφεραν 15 νηπιαγωγοί (24.2%), αρκετά 11 υποκείμενα (17.8%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.0%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τη θέση που έχουν στη σχολική μονάδα (p=.021) καθώς και με την έδρα του νηπιαγωγείου (p=.001).

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «*Η συμμετοχή σας σε διεργασία nentoring συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών και εξειδικευμένων γνώσεων;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 24 υποκείμενα (38.7%), πολύ ανέφεραν 17 νηπιαγωγοί (27.4%), αρκετά 12 υποκείμενα (19.4%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 9 υποκείμενα (14.5%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας (p=.000) καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.002.

Πίνακας 2:

Απόκτηση εμπειριών από τη συμμετοχή
των νηπιαγωγών σε διαδικασία mentoring

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	24	38.7%
ΠΟΛΥ	17	27.4%
ΑΡΚΕΤΑ	12	19.4%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ- ΚΑΘΟΛΟΥ	9	14.5%
ΣΥΝΟΛΟ	**62**	**100%**

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκείμενων στην ερώτηση: «*Η συμμετοχή σας σε διεργασία mentoring συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν κατά την άσκηση του έργου σας;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 26 υποκείμενα (41.9%), πολύ ανέφεραν 16 νηπιαγωγοί (25.8%), αρκετά 10 υποκείμενα (16.1%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.2%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), την έδρα του νηπιαγωγείου (p=.000 καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.002).

Στην ερώτηση: «*Η συμμετοχή σας σε διεργασία mentoring συμβάλλει στην απόκτηση δυνατοτήτων επαγγελματικής δικτύωσης και συνεργασίας;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 34 υποκείμενα (54.8%), πολύ ανέφεραν 12 νηπιαγωγοί (19.4%), αρκετά 8 υποκείμενα (12.9%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 8 υποκείμενα (12.9%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.001).

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: *«Η συμμετοχή σας σε διεργασία mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για επιτυχή αντιμετώπιση προβλημάτων στον εργασιακό σας χώρο;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 32 υποκείμενα (51.6%), πολύ ανέφεραν 14 νηπιαγωγοί (22.6%), αρκετά 6 υποκείμενα (9.7%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), την έδρα του σχολείου (p=.001) καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.002).

Πίνακας 3:

Ανάπτυξη δεξιοτήτων από τη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε διαδικασία mentoring

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	32	51.6%
ΠΟΛΥ	14	22.6%
ΑΡΚΕΤΑ	6	9.7%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ- ΚΑΘΟΛΟΥ	10	16.1%
ΣΥΝΟΛΟ	**62**	**100%**

Στην ερώτηση: «*Η συμμετοχή σας σε διεργασία mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη συστήματος καθοδήγησης από έμπειρο άτομο στο χώρο της προσχολικής*

εκπαίδευσης;» από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 30 υποκείμενα (48.4%), πολύ ανέφεραν 16 νηπιαγωγοί (25.8%), αρκετά 7 υποκείμενα (11.3%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 9 υποκείμενα (14.5%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), την έδρα του νηπιαγωγείου (p=.000) καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.001).

5.3 Απόψεις νηπιαγωγών σε σχέση με τα οφέλη του μέντορα από τη συμμετοχή του σε διεργασία mentoring

Για την διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σε αυτό τον τομέα τέθηκαν επτά ερωτήσεις. Οι απαντήσεις τους διαμορφωθήκαν ως ακολούθως.

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: « *ο μέντορας στο πλαίσιο της συμμετοχής του σε διεργασία mentoring αναπτύσσει και βελτιώνει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 28 υποκείμενα (45.2%), πολύ ανέφεραν 18 νηπιαγωγοί (29.0%), αρκετά 6 υποκείμενα (9.7%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), την έδρα του νηπιαγωγείου (p=.000) καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.001).

Πίνακας 4:

Βελτίωση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέντορα
από τη συμμετοχή του σε διαδικασία mentoring

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	28	45.2%
ΠΟΛΥ	18	29.0%
ΑΡΚΕΤΑ	6	9.7%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ- ΚΑΘΟΛΟΥ	10	16.1%
ΣΥΝΟΛΟ	**62**	**100%**

Στην ερώτηση: «*ο μέντορας στο πλαίσιο της συμμετοχής του σε διεργασία mentoring ενδυναμώνει τη θέση του στο χώρο της προσχολικής αγωγής;»,* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 26 υποκείμενα (42.0%), πολύ ανέφεραν 18 νηπιαγωγοί (29.0%), αρκετά 8 υποκείμενα (16.1%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.000).

Οι απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «*ο μέντορας στο πλαίσιο της συμμετοχής του σε διεργασία mentoring κερδίζει αναγνώριση από τις νηπιαγωγούς;»* διαμορφώθηκαν ως ακολούθως: πάρα πολύ ανέφεραν 30 υποκείμενα (48.4%), πολύ ανέφεραν 16 νηπιαγωγοί (25.8%), αρκετά 6 υποκείμενα (9.7%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.001), τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000) καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.001).

Πίνακας 5:

Αναγνώριση έργου μέντορα από τις νηπιαγωγούς

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	30	48.4%
ΠΟΛΥ	16	25.8%
ΑΡΚΕΤΑ	6	9.7%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ- ΚΑΘΟΛΟΥ	10	16.1%
ΣΥΝΟΛΟ	**62**	**100%**

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «*ο μέντορας στο πλαίσιο της συμμετοχής του σε διεργασία mentoring αυξάνει την επιρροή του σε συναδέλφους που διαθέτουν μικρή επαγγελματική εμπειρία;»,* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 31 υποκείμενα (50.0%), πολύ ανέφεραν 15 νηπιαγωγοί, (24.2%), αρκετά 8 υποκείμενα (12.9%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 8 υποκείμενα (12.8%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2

στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.001), καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.001).

Στην ερώτηση «*ο μέντορας στο πλαίσιο άσκησης του μεντορικού του έργου αναπτύσσει το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 25 υποκείμενα (40.3%), πολύ ανέφεραν 16 νηπιαγωγοί, (25.8%), αρκετά 13 υποκείμενα (21.0%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 8 υποκείμενα (12.8%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.001), την έδρα του νηπιαγωγείου (p= .000) καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.001).
Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: « *ο μέντορας στο πλαίσιο άσκησης του μεντορικού του ρόλου αποκτά αίσθηση προσφοράς στον εργασιακό του χώρο;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 26 υποκείμενα (42.0%), πολύ ανέφεραν 15 νηπιαγωγοί (24.2%), αρκετά 11 υποκείμενα (17.7%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τη θέση στη σχολική μονάδα (p=.001), την έδρα του νηπιαγωγείου (p= .000), καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.001).

Πίνακας 6: Αίσθηση προσφοράς του μέντορα στον εργασιακό του χώρο

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	26	42.0%
ΠΟΛΥ	15	24.2%
ΑΡΚΕΤΑ	11	17.7%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ- ΚΑΘΟΛΟΥ	10	11.3%
ΣΥΝΟΛΟ	**62**	**100%**

Σχετικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: « *ο μέντορας στο πλαίσιο άσκησης του μεντορικού του ρόλου αναπτύσσει δεξιότητες αυτοαξιολόγησης;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ

ανέφεραν 24 υποκείμενα (38.7%), πολύ ανέφεραν νηπιαγωγοί 17 (27.4%), αρκετά 13 υποκείμενα (21.0%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 8 υποκείμενα (12.9%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των υποκειμένων (p=.001), την έδρα του νηπιαγωγείου (p= .000), καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.001).

5.4 Απόψεις νηπιαγωγών σε σχέση με τα οφέλη της σχολικής μονάδας από την αξιοποίηση της διεργασίας mentoring

Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση της διαδικασίας mentoring διατυπώθηκαν έξι ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων διαμορφώθηκαν ως εξής:

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «*στο πλαίσιο αξιοποίησης της διεργασίας mentoring στη σχολική μονάδα αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες;*» από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 25 υποκείμενα (40.3%), πολύ ανέφεραν 16 νηπιαγωγοί (25.8%), αρκετά 12 υποκείμενα (19.4%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 9 υποκείμενα (14.5%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), καθώς και με τη θέση τους στη σχολική μονάδα (p=.001).

Στην ερώτηση: «*στο πλαίσιο αξιοποίησης της διεργασίας mentoring στη σχολική μονάδα επιλύονται προβλήματα που ανακύπτουν στον εργασιακό σας χώρο;*» από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης προέκυψαν τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 35 υποκείμενα (56.4%), πολύ ανέφεραν 11 νηπιαγωγοί (17.8%), αρκετά 6 υποκείμενα (9.7%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), τη θέση τους στη σχολική μονάδα (p=.001), καθώς και με την εργασιακή τους κατάσταση (p=.001).

Πίνακας 7:

Επίλυση προβλημάτων στον εργασιακό του χώρο
από την αξιοποίηση της διεργασίας mentoring

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	35	56.4%
ΠΟΛΥ	11	17.8%
ΑΡΚΕΤΑ	6	9.7%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ- ΚΑΘΟΛΟΥ	10	16.1%
ΣΥΝΟΛΟ	**62**	**100%**

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «*στο πλαίσιο αξιοποίησης της διεργασίας mentoring στη σχολική μονάδα βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 24 υποκείμενα (38.7%), πολύ ανέφεραν 17 νηπιαγωγοί (27.4%), αρκετά 13 υποκείμενα (21.0%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 8 υποκείμενα (12.9%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.001), τη θέση τους στη σχολική μονάδα (p=.002), καθώς και με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (p=.000).

Αναφορικά με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: *«στο πλαίσιο αξιοποίησης της διεργασίας mentoring υποστηρίζεται η ανάπτυξη της σχολικής σας μονάδας;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 32 υποκείμενα (51.6%), πολύ ανέφεραν 14 νηπιαγωγοί (22.6%), αρκετά 6 υποκείμενα (9.7%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα ($\alpha \leq 0,05$) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.001), τη θέση τους στη σχολική μονάδα (p=.002), καθώς και με την έδρα του νηπιαγωγείου (p=.000).

Πίνακας 8:

Ανάπτυξη της σχολικής μονάδας από την αξιοποίηση της διεργασίας mentoring

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	32	51.6%
ΠΟΛΥ	14	22.6%
ΑΡΚΕΤΑ	6	9.7%
ΕΛΑΧΙΣΤΑ- ΚΑΘΟΛΟΥ	10	16.1%
ΣΥΝΟΛΟ	**62**	**100%**

Στην ερώτηση: «*το πλαίσιο αξιοποίησης της διεργασίας mentoring ενισχύονται οι καινοτομίες στη σχολική σας μονάδα;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 26 υποκείμενα (42.0%), πολύ ανέφεραν 18 νηπιαγωγοί (29.0%), αρκετά 8 υποκείμενα (12.9%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 11 υποκείμενα (16.1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), τη θέση τους στη σχολική μονάδα (p=.001), καθώς και με την έδρα του νηπιαγωγείου (p=.002).

Σε σχέση με τις απαντήσεις των υποκειμένων στην ερώτηση: «*στο πλαίσιο αξιοποίησης της διεργασίας mentoring εδραιώνεται η κουλτούρα της συμμετοχικότητας;»* από τα αποτελέσματα της μονομεταβλητής ανάλυσης διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: πάρα πολύ ανέφεραν 30 υποκείμενα (48.4%), πολύ ανέφεραν 16 νηπιαγωγοί (25.8%), αρκετά 6 υποκείμενα (9.7%), ενώ ελάχιστα και καθόλου δήλωσαν 10 υποκείμενα (16.1%). Από τη διμεταβλητή ανάλυση με έλεγχο του κριτηρίου x^2 στατιστική σημαντικότητα (α≤0,05) παρατηρήθηκε σε σχέση με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (p=.000), τη (p=.001), τη θέση τους στη σχολική μονάδα (p=.000), καθώς και με την έδρα του νηπιαγωγείου (p=.002).

6. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχουσες στην έρευνα σε υψηλό βαθμό εκφράζουν την ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους σε διεργασία mentoring. Ειδικότερα διατυπώνουν την άποψη πως η συμμετοχή τους σε διεργασία mentoring συμβάλλει στην παροχή ευκαιριών μάθησης σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον, στην απόκτηση εμπειριών και εξειδικευμένων γνώσεων, στην επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στον εργασιακό τους χώρο. Επίσης θεωρούν πως στο πλαίσιο της διεργασίας mentoring αποκτούν δυνατότητες επαγγελματικής δικτύωσης και συνεργασίας, αναπτύσσουν δεξιότητες αντιμετώπισης προβλημάτων που προκύπτουν στον εργασιακό χώρο, υποστηρίζονται στο έργο τους από «έμπειρο άτομο» στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Πιο έντονα διατυπώνουν τις προαναφερόμενες θέσεις οι νηπιαγωγοί οι οποίοι έχουν 1-10 έτη υπηρεσίας, υπηρετούν σε σχολικές μονάδες οι οποίες βρίσκονται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές καθώς και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Τα συγκεκριμένα άτομα έχοντας λίγα χρόνια υπηρεσίας και εργαζόμενα κατά κύριο λόγο σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη στο έργο τους μέσα από κατάλληλη αξιοποίηση του θεσμού του mentoring.

Τα υποκείμενα της έρευνας στην πλειοψηφία τους διατυπώνουν την άποψη πως ο μέντορας ωφελείται σημαντικά από τη συμμετοχή του σε διεργασία mentoring. Πιο συγκεκριμένα διατυπώνουν την άποψη πως ο μέντορας στο πλαίσιο της συμμετοχής του σε διεργασία mentoring αναπτύσσει και βελτιώνει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, αναπτύσσει δεξιότητες συνεργασίας ενδυναμώνοντας τη θέση του στο χώρο της προσχολικής αγωγής, κερδίζει αναγνώριση από τις συναδέλφους του. Παράλληλα διατυπώνουν την άποψη πως ο μέντορας στο πλαίσιο άσκησης του μεντορικού του έργου αυξάνει την επιρροή του σε συναδέλφους που διαθέτουν μικρή επαγγελματική εμπειρία, αναπτύσσει αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης, αποκτά αίσθηση προσφοράς στον εργασιακό του χώρο. Πιο έντονα διατυπώνουν την άποψη αυτή οι νηπιαγωγοί οι οποίοι έχουν από 11-20 έτη υπηρεσίας, υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε αστικές και ημιαστικές περιοχές και είναι μόνιμα διορισμένοι. Τα άτομα με τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά αναγνωρίζουν τη σημασία του mentoring καθώς και το σημαντικό ρόλο του μέντορα στην όλη διαδικασία.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως ωφελείται σε σημαντικό βαθμό η σχολική μονάδα στην οποία πραγματοποιείται η διεργασία mentoring. Πιο συγκεκριμένα διατυπώνουν την άποψη πως στο πλαίσιο αξιοποίησης της διεργασίας mentoring στη σχολική μονάδα αναπτύσσονται ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ του μέντορα και των συμμετεχόντων στη διεργασία mentoring, επιλύονται προβλήματα που ανακύπτουν στον εργασιακό χώρο, βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης διατυπώνουν την άποψη πως μέσα από τη διεργασία mentoring υποστηρίζεται η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, ενισχύονται οι καινοτομίες στη σχολική μονάδα και εδραιώνεται σε υψηλό βαθμό η κουλτούρα της συμμετοχικότητας. Πιο έντονα εκφράζουν την άποψή τους οι νηπιαγωγοί οι οποίοι έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας, υπηρετούν σε σχολικές μονάδες οι οποίες βρίσκονται σε αστικές περιοχές, είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

7. Επίλογος

Για την αποτελεσματική υλοποίηση της διαδικασίας mentoring στο πλαίσιο λειτουργίας μονάδων προσχολικής αγωγής, ο μέντορας θα πρέπει να έχει αναπτύξει σε υψηλό βαθμό τη «συναισθηματική του νοημοσύνη» και να είναι σε θέση να εφαρμόζει τις αρχές και το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης ενηλίκων. Τα προαναφερόμενα συμβάλλουν σε υψηλό βαθμό στη επιτυχή έκβαση του έργου του, καθώς και στην ανάδειξη του mentoring ως σημαντικού εργαλείου για την υποβοήθηση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Η συμβολή της προαναφερόμενης διαδικασίας είναι καθοριστική προς την κατεύθυνση μετασχηματισμού των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σε σχέση με τη σπουδαιότητα του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του έργου τους. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως απώτερος σκοπός της Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής – Mentoring είναι ο κριτικός αναστοχασμός των εμπειριών (εκπαιδευτικών και επαγγελματικών), μέσα από τις ατομικές συζητήσεις/συναντήσεις, που μπορεί να οδηγήσει τον συμβουλευόμενο σε συγκροτημένες αποφάσεις και αυτονομία δράσης όσον αφορά τις επαγγελματικές και εκπαιδευτικές του επιλογές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cohen, Louis. & Manion, Lawrence.(1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ευστάθιος. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Κεφαλάς, Α. (2005). *Η διαδικασία μετάβασης ή διαδοχής*, διαθέσιμο στο: www.terry.uga.edu/~akefalas.

Κρίβας, Σ. (2012). *Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο mentoring,εκπαιδευτικό υλικό,* Πάτρα: ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κυριαζή, Νότα.(1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μιχιώτης, Σ., Μπραουδάκης, Γ., Αδαμόπουλος, Α., Γκούκλας, Δ., Νικηφοράκη, Κ., & Οικονόμου, Κ.(2006). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη συστήματος Mentoring,* Αθήνα: Προοπτική.

Παπασταμάτης, Α.(2010). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*, Θεσσαλονίκη: Ι. Σιδέρης.

Φραγκούλης, Ι. & Βαλκάνος, Ε. (2011). Η συμβολή του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτών ενηλίκων σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου στο: *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Φραγκούλης, Ι.(2013). *Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικό υλικό για τους επιστημονικούς συμβούλους των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης,* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ξενόγλωσση

Cho,S., Ramanan, A., & Feldman,,D. (2011). Defining the ideal qualities of mentorship: A qualitative analysis of the characteristics of outstanding mentors. *The American Journal of Medicine*, 124, 453-458.

Collin, A. (1988). Mentoring, Industrial and Commercial Training, *20* (2), 23-27.

Cunningham, J. B., & Eberle, T. (1993). Characteristics of the Mentoring Experience: A Qualitative Study. *Personnel Review, 22* (4), 54-66.

McKimm, J., Jollie C., Hatter, M. (2003). *Mentoring: Theory and Practice*. NHSE: Imperial College School of Medicine.

Rajuan, M.,& Verloop N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring*,*15* (3), 223–242.

Scandura, T., Tejeda, M., Werther, W., & Lankau, M. (1996). Perspectives on mentoring, *Leadership & Organization Development Journal*, *17* (3), 50–56.

Tang, Y. & Choi, P. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring,13* (3), 383–401.

Zarkovic Adleši, B., Bizjak, C.(2000). *Perspectives and Features of Mentoring*. The National Education Institute Slovenia,http://mint-mentor.net/en/pdfs/Features-Brigita-neu.pdf.

Η χρήση των Webinars ως εργαλείο ανατροφοδότησης των εργασιών των φοιτητών

Αθανάσιος Σύψας, *Υπ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
Ροδάνθη Τσώνη, *Υπ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
Αντώνης Λιοναράκης, *Καθηγητής, Ε.Α.Π.*
Τζένη Παγγέ, *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Abstract*:Η χρήση του Web2.0 στην εκπαίδευση προσφέρει πολλές δυνατότητες και παρουσιάζει προκλήσεις. Τα εργαλεία του Web2.0παρέχουν πολλές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν νέες μεθόδους και προσεγγίσεις διδασκαλίας και να αλλάξουν τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν. Τα webinars (Web-based seminars) είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο στο Διαδίκτυο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και προσφέρουν στους χρήστες δυνατότητεςγια επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων, καταργώντας τους χωρικούς περιορισμούς. Η ανατροφοδότηση, που αποτελεί μέρος της αξιολόγησης, βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν λάθη που έχουν κάνει, να διαπιστώσουν ελλείψεις και να θέσουν μαθησιακούς στόχους. Οι μέθοδοι ανατροφοδότησης συνεχώς εξελίσσονται προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και προκλήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμπλέκουν και τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία. Όταν, όμως, η εκπαίδευση γίνεται από απόσταση η ανατροφοδότηση είναι μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Για το λόγο αυτό η χρήση των webinars για ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων είναι σημαντική. Μια ακόμη μέθοδος ανατροφοδότησης είναι η αποστολή στους φοιτητές βίντεο με παρατηρήσεις και οδηγίες για τη διόρθωση των εργασιών τους. Στην παρούσα έρευνα οι φοιτητές συμμετείχαν στο webinar που έγινε, αλληλεπίδρασαν με τους συμμετέχοντες και οι περισσότεροι δήλωσαν ότι η ανατροφοδότηση κατά τη διάρκειά του webinar τούς βοήθησε σημαντικά στη βελτίωση των εργασιών τους.*

Keywords*: Νέες Τεχνολογίες, Web 2.0, Webinars, Βίντεο, Ανατροφοδότηση*

Εισαγωγή

Το Web2.0 είναι προϊόν της εξέλιξης του Διαδικτύου. Ο όρος Web2.0 πρωτοεμφανίστηκε σε συνέδριο της O'ReillyMediato 2004 καιαναφέρεται σε υπηρεσίες του Διαδικτύου που στοχεύουν στη διευκόλυνση της συνεργασίας, της δημιουργικότητας και της επικοινωνίας των χρηστών (Παγγέ, 2009). Οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα δημιουργίας και τροποποίησης κοινόχρηστου περιεχομένου ιστοσελίδων (Franklin&vanHermelen, 2007). Για τον λόγο αυτό αναφέρεται συχνά και ως read/writeWeb (Albion, 2008). Οι υπηρεσίες και οι εφαρμογές του Web2.0 μπορούν να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά στην εκπαίδευση, συντελώντας έτσι στον μετασχηματισμό της διδασκαλίας και της μάθησης (Garrison, 2011;Pangeetal., 2010).

Η χρήση του Web2.0 στην εκπαίδευση προσφέρει πολλές δυνατότητες και παρουσιάζει προκλήσεις (Nicolajsen, 2012).Τα εργαλεία του Web2.0 μπορούν να διευκολύνουν τις μαθησιακές εμπειρίες μέσω της δυνατότητας που προσφέρουν στους χρήστες για ανατροφοδότηση, συζήτηση και σχολιασμό καθώς επίσης και για δημιουργία, διαμοιρασμό και τροποποίηση του περιεχομένου (Schwartz-Woelzl&Smith, 2013). Επιπρόσθετα, τα εργαλεία αυτά παρέχουν πολλές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για να αναπτύξουν νέες μεθόδους και προσεγγίσεις διδασκαλίας και να αλλάξουν τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν (Παγγέ, 2009; Lietal., 2011; Pintoetal., 2012). Ακόμη, με τη χρήση των εργαλείων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες δίνεται η δυνατότητα στους σχεδιαστές εκπαιδευτικού υλικού να δημιουργήσουν ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης, που αποτελούνται από κείμενο, εικόνες, ήχο, βίντεο και μοντέλα εικονικής πραγματικότητας (Chunyanetal., 2014; Pange&Pange, 2011). Έτσι, με την ορθή χρήση αυτών των εργαλείων ο εκπαιδευόμενος τοποθετείται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό, το μετασχηματίζουν και συζητούν για αυτό (Nicol&Macfastane-Dick, 2006).Ωστόσο, σύμφωνα με τονGludκαι συν. (2010)η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων έχει θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν έχουν την απαραίτητη ωριμότητα και τα κατάλληλα κίνητρα για συμμετοχή.

Τα webinars (Web-based seminars) είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο στο Διαδίκτυο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης (Batur et al., 2011, Porter et al., 2014). Τα webinars είναι μία από τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης. Η συνεχής εξέλιξη των δικτύων επικοινωνιών και του λογισμικού μετάδοσης κινούμενης εικόνας και ήχου συνέβαλε και συμβάλει στη βελτίωση τόσο του λογισμικού που χρησιμοποιούνται για τη φιλοξενία webinars όσο και των δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης (γραπτά μηνύματα, ήχος, εικόνα) που προσφέρονται κατά τη διάρκειά τους. Με τον όρο webinaraναφερόμαστε σε σεμινάριο ή συνέδριο ή παρουσίαση που διεξάγεται μέσω του Διαδικτύου (Σύψας& Παγγέ, 2014). Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν δικό τους υπολογιστή και συνδέονται με τους άλλους συμμετέχοντες μέσω του Διαδικτύου, όπου υπάρχει η δυνατότηταηχητικής καθώς και οπτικής επαφής (Carlson, 2009).Ακόμη, τα webinars προσφέρουν τη δυνατότητα στους χρήστες να ανταλλάσουν αρχεία διαφορετικών τύπων δεδομένων, που περιέχουν ήχο, κείμενο, εικόνα,βίντεο διευκολύνονταςμε αυτόν τον τρόπο την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων, καταργώντας τους χωρικούς περιορισμούς. (Porter et al, 2014; Wang & Hsu, 2008).Επιπρόσθετα, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση των webinars ενεργοποιούν τη συγκρότηση ομάδων εργασίας με μέλη χωρικά ανεξάρτητα και καθιστούν δυνατή τη συνεργασία μέσα σε αυτές τις ομάδες (Lakhal et al., 2013; Micu et al., 2012). Επιπρόσθετα, τα webinars προσφέρουν τη δυνατότητα για διάλογο και αλληλεπίδραση μεταξύ του παρουσιαστή και του ακροατηρίου, όπως συμβαίνει σε ένα πρόσωπο-με-πρόσωπο σεμινάριο (Mihai, 2013).

Η εκπαιδευτική σημασία των webinars συνδέεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συγκροτούν ομάδες εργασίας και έτσι διευκολύνεται η μεταξύ τους συνεργασία. Κατά τη διάρκεια των webinars δημιουργούνται ευκαιρίες για τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να βιώσουν διαφορετικά επίπεδα αλληλεπίδρασης, να σχηματίσουν συνεργατικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τελικά να οδηγηθούν στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης από απόσταση σε πραγματικό χρόνο (Amhag, 2013; Anastasiades, 2007).Επιπλέον, οι εκπαιδευόμενοισυζητούν, συνεργάζονται και διαμοιράζουν τις γνώσεις τους ανταλλάσσοντας απόψεις,ερωτήσεις, ιδέες και εμπειρίες (Mohorovicic et al., 2011).

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος δια ζώσης, προσφέρει ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να βελτιώσουν την εργασία τους. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης στοχεύει στη βελτίωση του επιπέδου μάθησης και ανάπτυξης της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου (Μανωλάκος, 2010). Η ανατροφοδότηση, που αποτελεί μέρος της αξιολόγησης, βοηθάει τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν λάθη που έχουν κάνει, να διαπιστώσουν ελλείψεις και να θέσουν μαθησιακούς στόχους (Shartel, 2012). Η ανατροφοδότηση παρέχει πληροφορίες στους εκπαιδευόμενους που περιλαμβάνουν την επιβεβαίωση (verification) της ορθότητας ή μη της απάντησης του εκπαιδευόμενου και υποδείξεις/κατευθύνσεις/οδηγίες (elaboration) προς την ορθή απάντηση καθώς και τους λόγους για την ορθή ή λάθος απάντηση (Kulhavy & Stock, 1989; Shute, 2008). Σύμφωνα με τον Hounsell και συν. (2008) η ανατροφοδότηση έχει αναγνωριστεί ότι αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του περιβάλλοντος εκπαίδευσης – μάθησης στην ανώτατη εκπαίδευση.Οι μέθοδοι ανατροφοδότησης συνεχώς εξελίσσονται προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και προκλήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμπλέκουν και τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία (Hounselletal., 2008; Tsaietal., 2002). Επίσης, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, η κατάλληλη χρήση της ανατροφοδότησης μπορεί να συμβάλει σε σημαντική βελτίωση της μάθησης (Irwinetal., 2012; Jonsson, 2012).

Όταν, όμως, η εκπαίδευση γίνεται από απόσταση η ανατροφοδότηση είναι μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, καθώς η επαφή με τον διδάσκοντα δεν είναι άμεση και συχνή (Chetwynd & Dobbyn, 2011). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Simpson (2002), όπως αναφέρεται στο Chetwynd&Dobbyn (2011), η αποτελεσματική ανατροφοδότηση στις εργασίες των φοιτητών είναι πολύ σημαντική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου τα σχόλια του διδάσκοντα είναι η βασική και σε πολλές περιπτώσεις η μοναδική επικοινωνία ανάμεσα στον διδάσκοντα και τον εκπαιδευόμενο. Όμως, με τη χρήση των webinars για ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων είναι εφικτή η αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της ανατροφοδότησης (Holmes&Papageorgiou, 2009).Όπως υποστηρίζουν οι Orsmond&Merry (2011) για την επιτυχημένη αφομοίωση της ανατροφοδότησης από τους φοιτητές είναι απαραίτητος ο λεπτομερής σχολιασμός από τον διδάσκοντα κάτι που μπορεί να

επιτευχθεί με τη χρήση των webinarsστη μάθηση από απόσταση για ανατροφοδότηση.

Μια ακόμη μέθοδος ανατροφοδότησης είναι η αποστολή στους φοιτητές βίντεο (screen shot videos) με παρατηρήσεις και οδηγίες για τη διόρθωση των εργασιών τους. Η τεχνική της χρήσης βίντεο για ανατροφοδότηση έχει εφαρμοστεί ήδη από τη δεκαετία του 90 (Quigley, 1992). Με τις αυξανόμενες δυνατότητες των νέων τεχνολογικών μέσων, η μέθοδος αυτή έχει αναπτυχθεί και μπορεί να εφαρμοστεί με μεγαλύτερη ευκολία και καλύτερα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τουςCrookκαι συν. (2012) η χρήση τεχνολογικών εφαρμογών δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν πιο λεπτομερή, κατανοητή και ενδιαφέρουσα για τους εκπαιδευόμενους ανατροφοδότηση. Οι φοιτητές μετά την παρακολούθηση των βίντεο αναμένεται να αναστοχαστούν και να συμπληρώσουν ή να αναθεωρήσουν αυτά που ήδη γνωρίζουν και στη συνέχεια να δημιουργήσουν νέα γνωστικά σχήματα (Παπαδημητρίου, 2014) που θα τους οδηγήσουν στη βελτίωση των εργασιών τους. Η μέθοδος αυτή είναι προσωποποιημένη κάτι που σύμφωνα με τον Jonsson (2012) αποτελεί μία από τις προτιμήσεις των φοιτητών για την παροχή ανατροφοδότησης, όμως απαιτεί χρόνο για την προετοιμασία των βίντεο και δεν παρέχει τη δυνατότητα στους φοιτητές να μάθουν από τα λάθη των συμφοιτητών τους μια διαδικασία που είναι απαραίτητη κατά την ανατροφοδότηση (Linetal., 2001).Ήδη από τις πρώτες εφαρμογές των screenshotβίντεο, τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενθαρρυντικά ειδικά όσον αφορά την κινητοποίηση των συμμετεχόντων (Stannard, 2007).

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση της δυνατότητας ανατροφοδότησης με εκπαιδευτικό υλικό των φοιτητών που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (webinars) στο πλαίσιο επιλεγόμενου μαθήματος, στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Υλικό και Μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2014-2015. Πρόκειται για μια εφαρμοσμένη, περιγραφική-διαγνωστική έρευνα. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν αρχικός έλεγχος (pre-test), παρέμβαση, παρατήρηση μετά την παρέμβαση (post-test). Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε η χρήση

ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα τριγωνοποίησης των δεδομένων. Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου ακολουθήθηκαν αρχές και οδηγίες που αναδείχθηκαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από αντίστοιχα ερωτηματολόγια που έχουν δημοσιευτεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Amhag, 2013; Mavroidis et al., 2013).Οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε δημογραφικά στοιχεία, στην διερεύνηση των προθέσεων των φοιτητών για παρακολούθηση σεμιναρίου (webinar) από απόσταση και στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των webinars που συντελούν στη λειτουργία της ανατροφοδότησης φοιτητών. Επιπλέον πραγματοποιήθηκαν τέσσερις εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, διαδοχικά μετά τη λήξη του webinar**.**

Αρχικά, δόθηκε σε μια αυτοεπιλεγμένη ομάδα 57 πρωτοετών φοιτητών του Π.Τ.Ν., της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, έντυπο ερωτηματολόγιο σχετικά με τη χρήση των webinars στην εκπαιδευτική διαδικασία (pre-test). Οι φοιτητές στο πλαίσιο του μαθήματος μπορούσαν να υποβάλλουν τις εργασίες τους για διόρθωση μέσω ενός blogπου είχε δημιουργηθεί για τις ανάγκες του μαθήματος και μετά από πρότασή τους η ανατροφοδότηση (παρατηρήσεις/διορθώσεις/οδηγίες) έγινε με χρήση webinar καθώς και με αποστολή προσωποποιημένων βίντεο (screen shot videos) με παρατηρήσεις και οδηγίες για τη διόρθωση των εργασιών τους. Η ανατροφοδότηση με χρήση βίντεο είναι μία μέθοδος η οποία μπορεί να φανεί χρήσιμη σε μαθητές ανεξαρτήτως μαθησιακού στυλ, ακριβώς επειδή συνδυάζει ηχητικό υλικό με οπτική απεικόνιση. Επιπλέον ενισχύει το αίσθημα της αμεσότητας και επικοινωνίας, παρότι είναι μέσο μονόδρομης επικοινωνίας. Ο βασικότερος όμως λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η χρήση του βίντεο για ανατροφοδότηση είναι οι δυνατότητες εξατομίκευσης που παρέχει. Ο κάθε φοιτητής έλαβε ένα πολύ σύντομο βίντεο ανατροφοδότησης (μέση διάρκεια 2min). Ήταν ένα screen-shotβίντεο, στο οποίο φαίνεται η οθόνη του υπολογιστή. Ο καθηγητής/βοηθός προβάλει την εργασία του φοιτητή και κάνει προφορικές παρατηρήσεις ή προτείνει αλλαγές πάνω σε αυτή. Είναι στην ουσία προσομοίωση μιας δια ζώσης συνάντησης όπου φοιτητής και καθηγητής θα κάθονταν μπροστά από έναν υπολογιστή και ο καθηγητής θα παρείχε ανατροφοδότηση στον φοιτητή. Τα δύο βασικά μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι αφενός η απουσία αντιλόγου από την πλευρά του φοιτητή και αφετέρου η ανάγκη να αφιερωθεί αρκετός χρόνος από την πλευρά του διδάσκοντα.

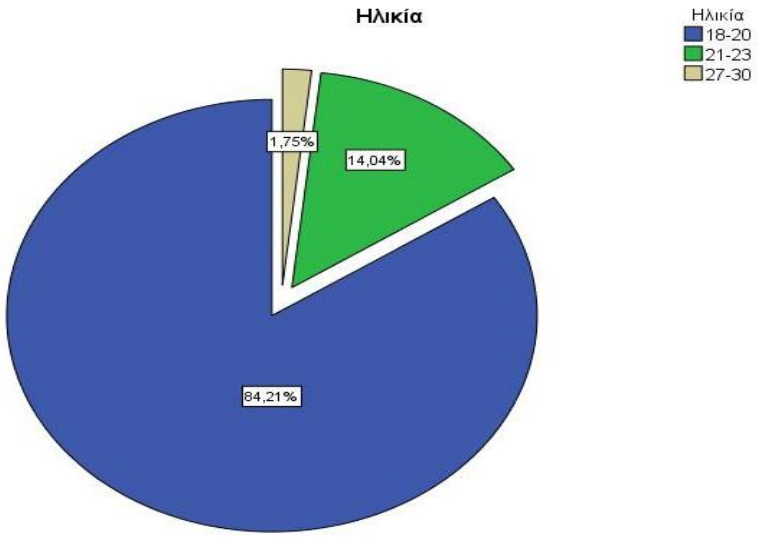
Τα βίντεο στάλθηκαν στους φοιτητές με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε το webinar.Για τη διεξαγωγή του χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Anymeeting. Το webinar παρακολούθησαν σε ζωντανή σύνδεση φοιτητές στα Ιωάννινα και φοιτητές από διαφορετικές πόλεις, ατομικά καθώς και σε ομάδες. Το μαγνητοσκοπημένοwebinar μετά τη λήξη του αναρτήθηκε σε ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης (Facebook), μετά από πρόταση των φοιτητών,από όπου το παρακολούθησαν και άλλοι φοιτητές. Ακολούθως, οι φοιτητές συμπλήρωσαν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (post-test), που τους στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και αναρτήθηκε στον ίδιοιστότοποκοινωνικής δικτύωσης (Facebook).

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (post-test) συμπληρώθηκε από 57 προπτυχιακούς φοιτητέςκαι στις συνεντεύξεις πήραν μέρος 28 φοιτητές (τέσσερις ομάδες των επτά ατόμων η κάθε μία). Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης δεδομένων SPSSv20.

Αποτελέσματα–Συζήτηση

Η κατανομή των ηλικιών των φοιτητών έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (84,21%) ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 18-20 ετών, το 14,04% 21-23 ετών, ενώ το υπόλοιπο 1,75% ανήκε στην ομάδα 27-30 ετών. Το μέσο έτος σπουδών των φοιτητών ήταν 1,56±1,19. Αυτό συμβαίνει γιατί στην έρευνα συμμετείχαν φοιτητές μαθήματος πρώτου εξαμήνου. Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται η κατανομή του δείγματος ανάλογα με την ηλικία.

Γράφημα 1: Κατανομή ηλικιών φοιτητών



Όσον αφορά το φύλο, ποσοστό 89,5% ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 10,5% άνδρες. Η εξήγηση για το αποτέλεσμα αυτόείναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών των σχολών επιστημών αγωγής στην Ελλάδα είναι γυναίκες.

Από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για το pre-testπροέκυψε ότι οι φοιτητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία (96,5%) δεν είχαν ακούσει τον όρο Webinar, ούτε είχαν συμμετάσχει σε κάποιο. Στην ερώτηση εάν οι καθηγητές τούς ενημέρωσαν για την ύπαρξη webinarsσχετικών με το περιεχόμενο μαθημάτων, οι απαντήσεις σε Likertκλίμακα από 1 (Ενημερώνουν) έως 5 (Δεν ενημερώνουν) έδωσαν μέση τιμή 4,65±0,91.

Σχετικά με τον ορισμό της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή διαδικασία το 51,7% θεωρεί ότι η ανατροφοδότηση είναι «Η διαδικασία παροχής σχολίων, οδηγιών και διόρθωσης λαθών», το 8,6% πιστεύει ότι είναι «η παροχή λεπτομερειών για λάθη που έγιναν», το 8,6% θεωρεί ότι είναι «συζήτηση και παρατηρήσεις για εργασίες ή πάνω σε εργασίες». Ποσοστό 15,5% έχει τη γνώμη ότι η ανατροφοδότηση είναι «υποβολή σχολίων, κρίσεων, παρατηρήσεων καθώς και οδηγιών», ενώ ποσοστό 1,7% θεωρεί ότι είναι η «οδηγίες και σχόλια για το θέμα της ανατροφοδότησης». Τέλος, ποσοστό 13,8% απάντησε ότι δεν μπορεί να δώσει ορισμό για την ανατροφοδότηση. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η ανατροφοδότηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι απαντήσεις των φοιτητών φαίνονται στον πίνακα 1, που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Απόψεις φοιτητών για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η ανατροφοδότηση

	Αρ. φοιτητών	*Ποσοστό %*
Με αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και εκπαιδευόμενους	9	15,77
Μεδιάλογοεκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου	26	45,62
Με επικοινωνία όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία	7	12,28
Με ερωτήσεις, απαντήσεις και σχόλια	1	1,76
Μέσω διαλόγου και επικοινωνίας των εμπλεκόμενων	8	14,04
Δε γνωρίζω	6	10,53

Από τις απαντήσεις των φοιτητών για τον ορισμό της ανατροφοδότησης στη μαθησιακή διαδικασία προκύπτει ότι η αλληλεπίδραση και ο διάλογος αποτελούν συστατικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα η παροχή ανατροφοδότησης στους φοιτητές με χρήση των webinars, τα οποία παρέχουν τις δυνατότητες απευθείας αλληλεπίδρασης και διαλόγου. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στο webinarδήλωσαν σε ποσοστό 98,25% ότι υπήρξε αλληλεπίδραση κατά τη διάρκειά του. Αυτή έγινε μέσω διαλόγου (52,64%), μέσω επικοινωνίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες (14,04%), με υποβολή ερωτήσεων από τους εκπαιδευόμενους και απάντηση από τον εκπαιδευτή (28,08%) και τέλος υπήρχε αλληλεπίδραση μέσω chat (5,26%).

Στον παρακάτω πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών σχετικά με τη δημιουργία ενδιαφέροντος για την παρακολούθηση του webinar, με τη χρήση των

webinarsγια ανατροφοδότηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και με την πρόθεση χρήσης τους στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Πίνακας 2: Απόψεις φοιτητών για δημιουργία ενδιαφέροντος, χρήση webinarsγια ανατροφοδότηση και στο πλαίσιο σπουδών

	Mean	*Std. Deviation*
Ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια του webinar για τους συμμετέχοντες για την παρακολούθησή του (1=δημιουργείται, 5= δε δημιουργείται)	1,28	,620
Η ανατροφοδότηση των εργασιών να γίνεται και με webinars (1=θα επιθυμούσα, 5= δε θα επιθυμούσα)	1,60	,678
Πρόθεση χρήσηςwebinarsστο πλαίσιο της εκπαίδευσης (1=προτίθεμαι, 5= δεν προτίθεμαι)	1,44	,866

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, όπου οι φοιτητές δήλωσαν πως η εμπειρία συμμετοχής σε webinarμε θέμα την

ανατροφοδότηση των εργασιών τους ήταν πολύ θετική και θα ήθελαν να την επαναλάβουν και σε μελλοντικά μαθήματά τους. Επίσης, δήλωσαν ότι προτιμούν τη δυνατότητα παρακολούθησης από τον χώρο τους, ειδικότερα οι φοιτητές που διαμένουν μόνιμα σε άλλες πόλεις. Οι φοιτητές που μένουν στα Ιωάννινα δήλωσαν ότι προτιμούν σε ποσοστό (70,18%) να συμμετέχουν στα webinarαπό τον χώρο του Πανεπιστημίου. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του webinarπροέκυψαν και προβλήματα, κυρίως ήχου και εικόνας. Έτσι, ως το μεγαλύτερο αναφέρθηκε από τους φοιτητές το πρόβλημα του ήχου (70,18%), ενώ οι υπόλοιποι (29,82%) αντιμετώπισαν προβλήματα από τον συνδυασμό της ύπαρξης διαφημίσεων στην πλατφόρμα διοργάνωσης του webinar (Anymeeting), προβλημάτων εικόνας και προβλημάτων ήχου.Στις συνεντεύξεις το σύνολο των φοιτητών χαρακτήρισε ως χρήσιμο τον τρόπο ανατροφοδότησης με βίντεο. Στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και θα ήθελαν να επαναληφθεί. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε προηγούμενη εμπειρία από άλλου τύπου ανατροφοδότηση πέραν των παραδοσιακών (γραπτή ή προφορική). Στα θετικά της μεθόδου οι φοιτητές ανέφεραν κυρίως ότι η μέθοδος αυτή τους κίνησε το ενδιαφέρον κυρίως επειδή την βρήκαν πρωτότυπη και εύχρηστη. Επιπλέον, δήλωσαν ότι οι οδηγίες ήταν αρκετά λεπτομερείς και ότι οι αλλαγές που πρότεινε ο καθηγητής/βοηθός ήταν σαφείς και κατανοητές. Η οπτικοποίηση των παρατηρήσεων τούς βοήθησε να κάνουν τις αλλαγές άμεσα και να επαν-υποβάλλουν τη διορθωμένη εργασία τους. Λόγω της εξατομίκευσης της μεθόδου, οι φοιτητές δήλωσαν ότι τους έδινε το αίσθημα της άμεσης επαφής με τον καθηγητή/βοηθό. Γενικά, χαρακτήρισαν την ανατροφοδότηση με screen-shot βίντεο ως αποτελεσματική και χρήσιμη. Στα αρνητικά της μεθόδου, οι φοιτητές ανέφεραν ότι δεν υπήρχε η δυνατότητα διευκρινιστικών ερωτήσεων. Επίσης υπήρχαν οι περιπτώσεις δύο φοιτητών που δεν βρήκαν ή έσβησαν κατά λάθος το e-mail με το οποίο τους είχε σταλεί το βίντεο και ζήτησαν να τους ξανασταλθεί.

Για να εξασφαλιστεί η δυνατότηταμφίδρομης επικοινωνίας με τους φοιτητές η διαδικασία αυτή συνδυάστηκε με το webinar τα οποίο συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της αμφίδρομης και της σύγχρονης επικοινωνίας.

Τέλος, οι φοιτητές που παρακολούθησαν το webinarπου έγινε καθώς και τα βίντεο που τους στάλθηκαν, ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους 3 εβδομάδες νωρίτερα από αυτούς που δε συμμετείχαν, ενώ και η δομή των εργασιών τους ήταν καλύτερη.

Ωστόσο, κανένας φοιτητής δεν δήλωσε ότι θα προτιμούσε αποκλειστικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι φοιτητές συμμετείχαν στο webinar που έγινε και αλληλεπίδρασαν με τους συμμετέχοντες. Παρότι δεν ενημερώνονται για την ύπαρξη webinarsσχετικών με τα μαθήματά τους, πρόκειται να τα χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Όλοι οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι η διαδικασία της ανατροφοδότησης είναι χρήσιμη και τους βοήθησε στην διόρθωση και καλύτερη παρουσίαση των τελικών τους εργασιών. Ανάλογα αποτελέσματα για τη χρησιμότητα της ανατροφοδότησης από φοιτητές παρουσιάζονται σε άλλη πρόσφατη έρευνα (Irwinetal., 2012). Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες έρευνες (Furnborough&Truman, 2009), όπου πάνω από τους μισούς εκπαιδευόμενους δεν χρησιμοποίησαν τα δεδομένα της ανατροφοδότησης. Οι φοιτητές αντιλαμβάνονται σε μεγάλο ποσοστό ότι στη διαδικασία ανατροφοδότησης εμπεριέχονται σχόλια, οδηγίες, λεπτομέρειες για λάθη που έγιναν καθώς και συζήτηση - αλληλεπίδραση.Με τη χρήση του webinarως εργαλείου ανατροφοδότησης διευκολύνθηκε η συζήτηση και η αλληλεπίδραση, καθώς οι φοιτητές που συμμετείχαν δήλωσαν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (98,25%) ότι υπήρξε αλληλεπίδραση κατά τη διάρκειά του κάτι που αναφέρεται και σε άλλες έρευνες για τα webinars (Mohorovicicetal., 2011; Polanco-Bueno, 2013).Ακόμη, οι φοιτητές θα επιθυμούσαν να λαμβάνουν ανατροφοδότηση μέσω webinarsπαρά τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν.

Η άλλη μέθοδος ανατροφοδότησης που χρησιμοποιήθηκε (αποστολή βίντεο με διορθώσεις) αξιοποιήθηκε από τους φοιτητές για βελτίωση των εργασιών τους, όμως λόγο του μεγάλου χρόνου που απαιτείται για προετοιμασία δεν κάλυψε όλες τις εργασίες των φοιτητών. Αυτοί που τη χρησιμοποίησαν βρήκαν ως χρήσιμο τον τρόπο ανατροφοδότησης με χρήση εξατομικευμένων βίντεο. Η χρήση του βίντεο ως

εργαλείου ανατροφοδότησης έχει θετικά αποτελέσματα για τη μάθηση, σύμφωνα και με άλλες έρευνες (Abrahamson, 2010; Cann, 2007).

Η συνεχώς αυξανόμενη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση δημιουργεί την ανάγκη, εκτός των άλλων, για νέους τρόπους παροχής ανατροφοδότησης στους φοιτητές.Με χρήση αυτών των τεχνολογιών (webinars, βίντεο) η ανατροφοδότηση πρέπει να γίνει μια ενεργή και αλληλεπιδραστική διαδικασία, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Έτσι, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να προσαρμοστούν στις νέες ανάγκες και να συμβάλουν στη βελτίωση της διαδικασίας της ανατροφοδότησης και κατ επέκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην παρούσα έρευνα υπήρχαν περιορισμοί.Το ερευνητικό δείγμα περιελάμβανε προπτυχιακούς φοιτητές μόνο από ένα πανεπιστημιακό τμήμα.Ακόμη, η πολύ μεγάλη πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες. Έτσι, είναι δύσκολο να γενικευθούν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα. Προκειμένου να ξεπεραστούν οι περιορισμοί αυτοί έχει προγραμματιστεί η διεξαγωγή αντίστοιχης έρευνας σε φοιτητές διαφορετικών πανεπιστημιακών σχολών.

Βιβλιογραφία

Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools*, *25*(3-4), 181-198.

Amhag, L. (2013). Collective webinars in higher distance education. AACE, E-Learn 2013 (October 22-25), *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education*, Las Vegas, USA. ID 40354.

Anastasiades, P. (2007). The educational use of interactive teleconference in the modern school: Socioconstructivist approach. In *Proceedings of 4th International Conference in Open and Distance Learning–Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education, Section B* (pp. 668-681).

Batur, S., Lawson, M. & Jones, O. (2011). Interactive Webinars – the future of teaching and learning online. In G.Williams, P. Statham, N. Brown, B.

Cleland (Eds.) *Changing Demands,Changing Directions. Proceedings ascilite Hobart 2011*. (pp.139-142).

Carlson, E. A. (2009). Podcasts, blogs, and Webinars.*Orthopaedic Nursing, 28*(1), 25-26.

Chetwynd, F., & Dobbyn, C. (2011). Assessment, feedback and marking guides in distance education. *Open learning, 26*(1), 67-78.

Chunyan, L., Haitao, C., &Guolin, L. (2014). The Effect of Web2.0 on Learning Management System.*International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering, 9*(10), 67-78.

Crook, A., Mauchline, A., Maw, S., Lawson, C., Drinkwater, R., Lundqvist, K., & Park, J. (2012).The use of video technology for providing feedback to students: Can it enhance the feedback experience for staff and students?.*Computers & Education*, *58*(1), 386-396.

Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007).Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education, JISC, Bristol.

Garrison, D. R. (2011).*E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Taylor & Francis.

Glud, L. N., Buus, L., Ryberg, T., Georgsen, M., &Davidsen, J. (2010, May). Contributing to a learning methodology for web 2.0 learning–Identifying central tensions in educational use of web 2.0 technologies. In *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning* (Vol. 2010, pp. 934-94).

Holmes, K., &Papageorgiou, G. (2009). Good, bad and insufficient: Students' expectations, perceptions and uses of feedback. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 8*(1), 85-96.

Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J., &Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students.*Higher Education Research & Development, 27*(1), 55-67.

Irwin, B., Hepplestone, S., Holden, G., Parkin, H. J., & Thorpe, L. (2013). Engaging students with feedback through adaptive release. *Innovations in Education and Teaching International, 50*(1), 51-61.

Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in higher education*, 1469787412467125.

Kulhavy, R. W., & Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review, 1*(4), 279-308.

Lakhal, S., Khechine, H., &Pascot, D. (2013). Student behavioural intentions to use desktop video conferencingin a distance course: integration of autonomy to the UTAUT model. *Journal of Computing in Higher Education*, 25 (2), 93-121

Li, G., Liu, M., Li, G., Wang, Z., & Chen, W. (2011).Approach of Web2. 0 Application Pattern Applied to the Information Teaching. In *Advanced Research on Computer Education, Simulation and Modeling* (pp. 123-127). Springer Berlin Heidelberg.

Lin, S. S., Liu, E. Z. F., & Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: feedback for students with various thinking-styles. *Journal of Computer Assisted Learning, 17*(4), 420-432.

Μανωλάκος, Π. (2010). ΗΑξιολόγησητουμαθητή.*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική,* 3 (1).

Micu, D., Orza, B., Porumb, S., &Porumb, C. (2012). Collaborative Learning Concept for Lifelong Learning. In *Conference proceedings of" eLearning and Software for Education"(eLSE)* (No. 02, pp. 518-524).

Mihai, A. (2013). The virtual classroom: Teaching European studies through webinars. *European Political Science*, 13, 4-11.

Mohorovicic, S., Lasic-Lazic, J., Strcic, V. (2011).Webinars in higher education.In MIPRO, *2011 Proceedings of the 34th International Convention* (pp. 1271-1274). IEEE.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education,* 31(2), 199-218.

Nicolajsen, H. W. (2012). Changing the rules of the game-experiences with Web 2.0 learning in higher education. In *International Conference on Networked Learning*.

Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(2), 125-136.

Παγγέ, Τ. (2009). ΕκπαιδευτικήΤεχνολογία.Ιωάννινα, εκδόσειςΘεοδωρίδη.

Pange, J., Lekka, A. and Toki, E. I. (2010). Different Learning Theories applied to diverse learning subjects. A pilot study.*Procedia - Social - Behavioral Sciences, Elsevier, 9*, 800–804.

Pange, A., &Pange, J. (2011). Is E-learning Based On Learning Theories.A Literature Review.*World Academy of Science, Engineering and Technology, 80*, 62-66.

Παπαδημητρίου, Σ. (2014). Καλές Πρακτικές Αξιοποίησης του Βίντεο στη Μάθηση. Πρακτικά *1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου eTwinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα» για την Π/θμια και Δ/θμια Εκπ/ση, Τόμος Α* (pp. 645-655).

Pinto, M., Souza, F., Nogueira, F., Balula, A., Pedro, L., Pombo, L., ... & Moreira, A. (2012). Tracing the use of communication technology in higher education: a literature review.

Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., & Welch, K. R. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education, 75*, 185-195.

Quigley, B. L., &Nyquist, J. D. (1992). Using video technology to provide feedback to students in performance courses. *Communication Education*, *41*(3), 324-334.

Schartel, S. A. (2012). Giving feedback–An integral part of education. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology, 26*(1), 77-87.

Schwarz-Woelzl, M., & Smith, G. (2013). Peertopeerlearning throughtechnology: canknowledgeexchange, supportedby WEB2.0 toolsforadultsaged 50plus, provideaneffectivesolution?.*ICERI2013 Proceedings*, 3360-3360.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research, 78*(1), 153-189.

Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance learning*. (2nd ed). London: Kogan Page.

Stannard, R. (2007). Using screen capture software in student feedback.*The Higher Education Academy: English Subject Centre*. Available: http://www.english.heacademy.ac.uk/explore/publications/casestudies/technology/camtasia.php.

Σύψας, Α., &Παγγέ, Τ. (2014). Χρήση Webinars και κοινωνικών δικτύων στη μάθηση από απόσταση. Πρακτικά *9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, (pp. 255-262).

Tsai, C. C., Lin, S. S., & Yuan, S. M. (2002). Developing science activities through a networked peer assessment system. *Computers & Education, 38*(1), 241-252.

Wang, SK., & Hsu, HY. (2008). Use of the Webinar Tool (Elluminate) to Support Training: The Effects of Webinar-Learning Implementation from Student-Trainers' Perspective. *JournalofInteractiveOnlineLearning, 7*(3): 175-194.

Απόψεις φοιτητών συμβατικής εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ροδάνθη Τσώνη, Υποψ. Διδάκτωρ, *ΠΤΝ Ιωαννίνων*
Κώστας Τσολακίδης, Καθηγητής, *Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
Εύη Τόκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, *ΑΤΕΙ Ηπείρου*
Τζένη Παγγέ, Καθηγητής, *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Περίληψη: *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια. Ο αριθμός των φοιτητών που επιλέγουν τη εξΑΕ για τις προπτυχιακές τους σπουδές στην Ελλάδα και το εξωτερικό, συνεχώς αυξάνεται. Μία νέα εφαρμογή της εξΑΕ είναι τα Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (Massive Open Online Courses- MOOCs) που παρέχονται από εξειδικευμένα ιδρύματα, πανεπιστήμια και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. Τα MOOCs χαρακτηρίστηκαν ως «διασπαστική καινοτομία» και αύξησαν σημαντικά τη δημοτικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων ως μέσο μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης. Πολλοί φοιτητές διεθνώς, παρακολουθούν μαθήματα που προσφέρονται είτε αμιγώς εξ αποστάσεως είτε με τη μέθοδο της μικτής μάθησης (Blended learning) κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Επιπροσθέτως, πολλοί εκπαιδευτικοί είτε στο πλαίσιο επιμορφώσεων είτε στο πλαίσιο δια βίου εκπαίδευσης, παρακολουθούν ανάλογα μαθήματα. Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των νεοεισερχόμενων φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων για την εξΑΕ στο πλαίσιο ενός προπτυχιακού μαθήματος. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους φοιτητές να παρακολουθήσουν μια ενότητα του μαθήματος εξ αποστάσεως και έπειτα να αναφέρουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συγκεκριμένης μεθόδου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών, τα βασικά πλεονεκτήματα που επισημάνθηκαν είναι τα εξής: Η ευελιξία που προσφέρει η εξΑΕ τόσο ως προς τον τόπο παρακολούθησης όσο και ως προς το χρόνο. Επίσης, η δυνατότητα επανάληψης της παρακολούθησης των βίντεο-διαλέξεων σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία. Στα μειονεκτήματα της εξΑΕ αναφέρθηκε η απώλεια της αμεσότητας, η έλλειψη δυνατοτήτων κοινωνικοποίησης των φοιτητών και η αδυναμία τους να αυτορρύθμιζουν αποτελεσματικά τη μάθησή τους. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι φοιτητές προβληματίζονται για το κόστος του εξοπλισμού, τα τεχνικά προβλήματα, την πιθανότητα έλλειψης σύνδεσης στο διαδίκτυο. Τέλος, οι φοιτητές είναι γενικά πρόθυμοι*

να συμμετέχουν σε μαθήματα εξ αποστάσεως. Συμπερασματικά προκύπτει ότι είναι χρήσιμο οι προπτυχιακοί φοιτητές να εξοικειώνονται με μεθόδους εξΑΕ ώστε να αναπτύσσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στο μέλλον τη συμμετοχή τους σε μαθήματα εξΑΕ για την επαγγελματική τους αναβάθμιση.

Λέξεις Κλειδιά: *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ), Ηλεκτρονική Μάθηση, Συμβατική Διδασκαλία, Στάσεις Φοιτητών, Αποδοχή, Πλεονεκτήματα-Μειονεκτήματα*

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στην τεχνολογία αλλά και στο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, έχουν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση, όσο αφορά τα μέσα, το περιεχόμενο αλλά και τις ανάγκες που καλείται να καλύψει (Kozma, 2003). Ο χρόνος για τον οποίο η γνώση που κατέχει ένας επαγγελματίας θεωρείται επίκαιρη, συνεχώς μειώνεται (Siemens, 2014). Γεγονός που συνεπάγεται την ανάγκη συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης και γενικότερα δια βίου μάθησης (Cropley, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από σπουδές στη συμβατική τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι πολύ πιθανό στο μέλλον να παρακολουθήσουν κάποιο μάθημα ή σεμινάριο εξ αποστάσεως στο πλαίσιο μιας επιμόρφωσης ή επαγγελματικής κατάρτισης. Με τον όρο συμβατική εκπαίδευση εννοούμε «*την τυπική εκπαίδευση στην αίθουσα διδασκαλίας στο πλαίσιο ενός σχολείου, κολεγίου ή πανεπιστημίου, όπου ο διδάσκων και ο διδασκόμενος βρίσκονται μαζί, με τη φυσική τους παρουσία στον ίδιο τόπο και χρόνο*» όπως έχει οριστεί από τους Kaye & Rumble (1979). Αντίστοιχα, ένας από τους ορισμούς που έχει δοθεί για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) από τον Moore (1990) είναι ο εξής: *«Εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστούν όλες εκείνες οι ενέργειες προκειμένου να παρασχεθεί διδασκαλία μέσω έντυπου υλικού ή ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας σε ανθρώπους που μετέχουν σε οργανωμένη μάθηση σε τόπο ή χρόνο διαφορετικό από εκείνο των καθηγητών τους».* Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι ο ορισμός της εξΑΕ δεν είναι απλή υπόθεση και έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα από την ιδία την ιστορία της και την εξέλιξή της. Η προβληματική διάσταση του ορισμού της εξΑΕ έχει τονιστεί από το 1998 όπου ο Λιοναράκης πρότεινε τον όρο «πολυμορφικότητα» για την οριοθέτηση του πλαισίου της εξΑΕ. Συγκεκριμένα προτείνει: *«Η πολυμορφική εκπαίδευση προτείνεται ως όρος, ο οποίος οριοθετεί τη διάσταση της απόστασης μέσα*

σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων α) ποιότητας και β) χρήσης μέσων και εργαλείων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τη φύση της θα πρέπει να περιέχει εκπαιδευτικό υλικό προσανατολισμένο στη μάθηση και τη διδασκαλία. Τα μέσα που χρησιμοποιεί (έντυπο υλικό, οπτικοακουστικά, νέες τεχνολογίες κ.α.) δεν βασίζονται πάντα σε μια ποιοτική προσέγγιση. Από τη στιγμή όμως που τα δεδομένα αυτά καλύπτονται και η εκπαίδευση από απόσταση καλύπτει όχι μόνο τα μέσα, αλλά και τις αρχές μάθησης και διδασκαλίας, τότε διαφοροποιείται και δύναται να καλείται πολυμορφική εκπαίδευση. Έτσι, ο όρος 'πολυμορφική εκπαίδευση' λαμβάνει μια ιδιαίτερη αξία και υποδηλώνει την ποιοτική εκπαίδευση που λειτουργεί με αρχές μάθησης και διδασκαλίας σε ένα εξ αποστάσεως περιβάλλον» (Lionarakis, 1998).
Πιο αναλυτικά η εξΑΕ περιγράφεται ως μία μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης που συγκεντρώνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα βασικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ σύμφωνα με τον Keegan (2000) είναι:

- Η απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο.
- Η παρεμβολή του εκπαιδευτικού οργανισμού για τη διάκριση από την κατ' ιδίαν μελέτη.
- Η χρήση τεχνολογικών μέσων.
- Η δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας.
- Η απουσία λειτουργίας μαθησιακής ομάδας (που συνεπάγεται την εξατομικευμένη διδασκαλία) χωρίς να αποκλείονται περιστασιακές συναντήσεις.

Με την πρόοδο των τεχνολογικών μέσων και εργαλείων καθώς και την ανάπτυξη που γνώρισε η εξΑΕ, δημιουργήθηκαν διδακτικές μέθοδοί που δεν είναι αμιγώς εξ αποστάσεως, ούτε αμιγώς δια ζώσης. Για να καλυφθεί αυτό το αναπτυσσόμενο κομμάτι της εκπαίδευσης υιοθετήθηκε ο όρος "blended learning" που μεταφράζεται ως μεικτή μάθηση. Ο όρος αρχικά ήρθε να καλύψει ένα ευρύ φάσμα μεθοδολογιών γι αυτό και εμφανίστηκαν πολλοί παραπλήσιοι μεν αλλά διαφοροποιημένοι ορισμοί. Μετά από την ωρίμανση του πεδίου το 2013 ο Graham την ορίζει ως: «*τη μαθησιακή εμπειρία που συνδυάζει την δια ζώσης και την Διαδικτυακή διδασκαλία*», (Graham, 2013). Για να δώσει έμφαση στην, όλο και αυξανόμενη, χρήση της στην εκπαίδευση την χαρακτηρίζει "The new normal". Ενδεικτικό της ευρείας αποδοχής της μεικτής μάθησης (Graham, 2009) είναι ότι δημιουργήθηκαν διαφορετικές εκδοχές της:

- Supplemental (συμπληρωματικό Διαδικτυακό υλικό)
- Replacement (αντικατάσταση μέρους της δια ζώσης διδασκαλίας)
- Emporium (αντικατάσταση διδακτικού υλικού με Διαδικτυακό- ελάττωση μαθημάτων)
- Buffet (επιλογή μεθόδου διδασκαλίας από τους φοιτητές)
- Fully online (διδακτικό υλικό στο Διαδίκτυο, προαιρετικές δια ζώσης συναντήσεις)

Στο ερευνητικό πεδίο της εξΑΕ έχουν διερευνηθεί συγκεκριμένες θεωρητικές έννοιες που διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο. Οι σημαντικότερες εκ των οποίων είναι η απόσταση, τα χρησιμοποιούμενα μέσα, ο έλεγχος, η ανεξαρτησία, αυτονομία στον χώρο και το χρόνο, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η πρόσβαση και η αμεροληψία (Μαυροειδής και συν., 2014). Η έννοια της απόστασης στην εξΑΕ πολλές φορές ταυτίζεται με την γεωγραφική απόσταση διδασκομένων- διδάσκοντα. *«Η έννοια της απόστασης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση από απόσταση ως μια ιδιαίτερης μορφής εκπαίδευση, εκφράζοντας το χαρακτηριστικό του γεωγραφικού και χρονικού διαχωρισμού του μαθητευόμενου από τον διδάσκοντα»* (Κόκκος, 1998). Στην ουσία αφορά κυρίων την απουσία φυσικής παρουσίας του διδάσκοντα στον ίδιο χώρο με τον διδασκόμενο άλλα και πολλές από τη συνεπαγόμενες συνέπειες. Για να συμπεριλάβει όλες τις παραμέτρους ο Moore όρισε την «διασυναλλακτική απόσταση» στην αντίστοιχη θεωρία του (transactional distance theory) ως το ψυχολογικό κενό που δημιουργείται μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων (Moore, 1993).

Στη παρούσα μελέτη, προκειμένου να διερευνηθεί η στάση των φοιτητών της συμβατικής εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εφαρμόστηκε η μεθοδολογία "replacement" του μοντέλου μεικτής μάθησης. Δηλαδή αντικαταστάθηκε ένα μέρος της δια ζώσης διδασκαλίας με Διαδικτυακό διδακτικό υλικό. Σκοπός της διαδικασίας αυτής ήταν να καταγραφούν η στάσεις και οι αντιλήψεις των φοιτητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά από μία αντίστοιχη εμπειρία.

Υλικό και Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (ΠΤΝ) της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συμμετείχε μία

αυτοεπιλεγμένη ομάδα τριάντα πέντε φοιτητών που παρακολουθούσαν επιλεγόμενο μάθημα που σχετίζεται με την εκπαιδευτική τεχνολογία. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να παρακολούθησαν μία ενότητα του μαθήματός τους με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με χρήση του υλικού του E-course του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης ενότητάς οι φοιτητές αντί να παρακολουθήσουν δια ζώσης τα μαθήματα, μπορούσαν να παρακολουθήσουν το αντίστοιχο υλικό και τις βιντεοσκοπημένες διαλέξεις στο Διαδίκτυο και να υποβάλουν τις ερωτήσεις τους μέσω e-mail. Στο τέλος της διαδικασίας αυτής που διήρκησε δύο εβδομάδες, πραγματοποιήθηκαν επτά εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις σε ομάδες των πέντε ατόμων. Βασικός στόχος των συνεντεύξεων αυτών ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των φοιτητών αφενός για τη μαθησιακή τους εμπειρία και αφετέρου για την εξΑΕ γενικότερα. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες με καθορισμένες ερωτήσεις ανοικτού τύπου και επιπλέον ερωτήσεις βολιδοσκόπησης (probes). Αρχικά έγινε η προκαταρτική διερευνητική ανάλυση και εν συνεχεία η κωδικοποίηση των δεδομένων. Για την καλύτερη οργάνωση και περιγραφή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε διαστρωμάτωση της ανάλυσης (layering analysis) δηλαδή παρουσίαση των δεδομένων μέσω της χρήσης αλληλοσυνδεόμενων θεμάτων.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Περιγραφή του δείγματος

Από τους 35 πρωτοετείς φοιτητές του ΠΤΝ που παρακολούθησαν την ενότητα οι 30 ήταν γυναίκες (85,7%) και οι πέντε άνδρες. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 18,86 ±1,07 αφού το μάθημα προσφέρεται στο πρώτο εξάμηνο των σπουδών τους. Οι φοιτητές συμμετείχαν εθελοντικά στην διαδικασία αυτή. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε προηγούμενη εμπειρία στην εξΑΕ ή σε μεθόδους μεικτής μάθησης στην τυπική, στη μη τυπική ή στην άτυπη εκπαίδευση.

Διαστρωμάτωση δεδομένων

Η προκαταρτική διερευνητική ανάλυση έδειξε ότι οι φοιτητές προβληματίζονται σε θέματα που αφορούν τις θεμελιώδεις έννοιες της εξΑΕ. Επομένως η οργάνωση των δεδομένων έγινε με την διαστρωμάτωση που περιγράφεται ως εξής:

- Στρώμα 1: Δεδομένα: Μετεγγραφές συνεντεύξεων, σχετική βιβλιογραφία.

- Στρώμα 2: Απόψεις φοιτητών σχετικά με την εξΑΕ γενικά.
- Στρώμα 3: Απόψεις φοιτητών σχετικά με τη μαθησιακή τους εμπειρία.
- Στρώμα 4: Έντεκα βασικές έννοιες της θεωρίας της εξΑΕ με τις οποίες σχετίζονται οι προβληματισμοί των φοιτητών.
- Στρώμα 5: Ανάδειξη τριών βασικών αξόνων που συνοψίζουν την στάση των φοιτητών στην εξΑΕ.

Οι απόψεις των φοιτητών

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι βασικές έννοιες της εξΑΕ που περιέχονται άμεσα ή έμμεσα στις απαντήσεις των φοιτητών είναι η απόσταση, τα χρησιμοποιούμενα μέσα, ο έλεγχος, η ανεξαρτησία, αυτονομία στον χώρο και το χρόνο, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η πρόσβαση και η αμεροληψία. Αναλυτικότερα: Η διάσταση της απόστασης απασχόλησε περισσότερο τους συμμετέχοντες που ανέφεραν ότι: *«Ο καθηγητής δεν βλέπει τις αντιδράσεις των φοιτητών κατά την παράδοση κι έτσι δεν ξέρει αν τον κατάλαβαν».* Επίσης υπήρχαν περιπτώσεις φοιτητών οι οποίοι συσχέτισαν την απόσταση με την μείωση της αλληλεπίδρασης: *«Αφού δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία μειώνεται και η αλληλεπίδραση».* Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις θεωρήθηκε από τους φοιτητές δεδομένη η απώλεια της αμεσότητας: *«Δεν υπάρχει αμεσότητα αφού ο καθηγητής είναι σε απόσταση».* Ωστόσο, αναγνωρίστηκε και η θετική διάσταση της απόστασης της εξΑΕ, δηλαδή το γεγονός ότι δεν θέτει χωρικούς περιορισμούς και ευνοεί την αλληλεπίδραση με ανθρώπους που βρίσκονται μακριά: *«Σου δίνεται η ευκαιρία να συνεργαστείς με καθηγητές και φοιτητές ακόμη και από άλλη χώρα»* .

Η εξΑΕ είμαι μια εκπαιδευτική μέθοδος που συνδέεται περισσότερο με τη χρήση εργαλείων και μέσων από άλλους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται στις απόψεις των φοιτητών: *«Είναι ένας τρόπος διδασκαλίας που συνεχώς εξελίσσεται»,* οι οποίοι φαίνεται να έχουν υψηλότερες απαιτήσεις όσο αφορά τη προετοιμασία του το μαθησιακού υλικού: *«Το διδακτικό υλικό στην εξΑΕ είναι πιο οργανωμένο».* Είναι όμως γεγονός, πως η αξιοποίηση εργαλείων και τεχνολογικών μέσων προκαλεί αισθήματα άγχους σε ορισμένους φοιτητές που δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Η φράση που ακολουθεί συνοψίζει την άποψη που εκφράστηκε από αρκετούς φοιτητές και είναι ενδεικτική των προαναφερθέντων: *«Για να παρακολουθήσεις μαθήματα εξ αποστάσεως, πρέπει να έχεις μεγάλη*

εξοικείωση με την τεχνολογία». Η χρήση τεχνολογικών μέσων έχει διαφοροποιήσει και τον ρόλο του διδάσκοντα, ο οποίος καλείται να διαθέτει ένα πλήθος άλλων δεξιοτήτων από αυτές που χρειάζονται στη συμβατική διδασκαλία. Μια από τις συμμετέχουσες είπε αναφερόμενη στις βίντεο-διαλέξεις: *«Ο καθηγητής πρέπει να έχει "υποκριτικό ταλέντο" ...αν η ερμηνεία του εκπαιδευτικού δεν είναι καλή ο εκπαιδευόμενος δυσκολεύεται να καταλάβει το μάθημα….»*

Η έννοια του ελέγχου αφορά τις αποφάσεις που είναι ή δεν είναι δυνατό να πάρει ένα φοιτητής σε σχέση με τη φοιτητή του. Οι αποφάσεις αυτές μπορεί να αφορούν το ρυθμό, τον χρόνο ή τον τρόπο μάθησης, την επιλογή του διδακτικού υλικού, ακόμα και τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθεί. Όσο μεγαλύτερο είναι το περιθώριο επιλογών του φοιτητή, δηλαδή όσο μεγαλύτερο έλεγχο έχει πάνω στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο αναπτύσσεται η μαθησιακή του αυτονομία. Οι φοιτητές με τις απαντήσεις τους έδειξαν ότι επιθυμούν να διαθέτουν υψηλό βαθμό ελέγχου: *«Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να μας δίνουν και τις δύο δυνατότητες (συμβατική και εξΑΕ) και να μπορούμε να επιλέγουμε.»* Επίσης αναγνωρίζουν ότι η εξΑΕ δίνει περισσότερες ευκαιρίες ελέγχου από τη συμβατική εκπαίδευση: *«Στην εξΑΕ έχεις περισσότερο χρόνο να αποφασίσεις τι θα διαβάσεις, τι θέμα εργασίας θα επιλέξεις, ποια βίντεο θα δεις…»* Ο έλεγχος που αναγνωρίζουν ότι παρέχεται στις μεθόδους εξΑΕ ή μικτής μάθησης αφορά κυρίως το ρυθμό με τον οποίο μπορεί ο φοιτητής να παρακολουθήσει τη μαθησιακή διαδικασία. *«Μπορείς να δεις όσες φορές το μάθημα κι όταν πιστεύεις ότι το κατάλαβες, τότε προχωράς παρακάτω…»*

Η ανεξαρτησία συνδέεται στενά με την έννοια του ελέγχου. Όσο περισσότερες επιλογές δίνονται στον φοιτητή τόσο περισσότερο παρέχεται η δυνατότητα να αναπτύξει δεξιότητες που σχετίζονται με την ανεξαρτησία στη μαθησιακή διαδικασία: *«Δεν δεσμεύεται και μπορεί να επιλέξει πιο μάθημα θα παρακολουθήσει και με ποιον τρόπο».* Η διαχείριση της ανεξαρτησίας στη μάθηση *«Απαιτείται πειθαρχία και ωριμότητα…» και προσδίδει χαρακτηριστικά στο φοιτητή όπως ότι: «Μαθαίνει να λειτουργεί αυτόνομα.»* Γενικά οι φοιτητές θεωρούν ότι η εμπλοκή τους με την εξΑΕ είναι χρήσιμη και ωφέλιμη όσον αφορά γνωστικές αλλά και διαπροσωπικές δεξιότητες: *«Ο φοιτητής αναπτύσσει διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς του και κυρίως το αίσθημα ευθύνης.»*

Η αυτονομία στο χώρο ήταν ένα από τα θετικά στοιχεία αναφέρθηκαν από όλους τους συμμετέχοντες των συνεντεύξεων. Διαφορετικές πτυχές αναδέχθηκαν από διαφορετικούς φοιτητές. Για παράδειγμα υπήρχαν φοιτητές που η μόνιμη κατοικία

τους βρίσκονταν σε άλλη χώρα (Κύπρος, Αλβανία): *«Ο φοιτητής μπορεί να παρακολουθεί ακόμα κι από άλλη χώρα…».* Επίσης ένα ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν ταυτόχρονα και εργαζόμενοι οπότε δήλωσαν ότι: *«Διευκολύνει τον εργαζόμενο αφού μπορεί να δουλεύει και να παρακολουθεί το μάθημα στο σπίτι του.».* Επιπλέον, η εξΑΕ αναφέρθηκε από πολλούς φοιτητές ως καταλληλότερη για άτομα με κινητικά προβλήματα ή άλλα προβλήματα που δυσχεράνουν την πρόσβαση στον χώρο του πανεπιστημίου: *«Άνθρωποι με κινητικά προβλήματα/ με οικονομικά προβλήματα διευκολύνονται, αφού γλιτώνουν τις μετακινήσεις»*. Ωστόσο, υπήρχαν και περιπτώσεις φοιτητών που θεωρούσαν ως μειονέκτημα της εξΑΕ το γεγονός ότι τα μαθήματα δεν παραδίδονται στον χώρο του πανεπιστημίου: *«Ο φοιτητής δεν έρχεται στο χώρο του πανεπιστημίου, δεν νιώθει "φοιτητής"…»*

Παρότι η μέθοδος της μεικτής μάθησης που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη περιλάμβανε διδακτικό υλικό που οι φοιτητές έπρεπε να παρακολουθούσαν εξ αποστάσεως, ο ρυθμός ήταν καθορισμένος, αφού έπρεπε να ολοκληρώσουν μία ενότητα κατά διάρκεια δύο εβδομάδων. Ωστόσο, υπήρχε μια σχετική αυτονομία στον ρυθμό μάθησης μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Η χρονική ευελιξία αποτυπώθηκε στις απαντήσεις των φοιτητών: *«Μπορώ να δω όποτε θέλω το μάθημα, χωρίς να υπάρχει κίνδυνος να συμπέσει με κάποιο άλλο.»* και επίσης *«μπορώ να κάνω διαλλείματα όποτε θέλω και όσα θέλω»* και τέλος: *«Οι φοιτητές γλιτώνουν πολύ χρόνο από τις μετακινήσεις».* Αντιθέτως, υπήρχαν φοιτητές που θεώρησαν την χρονική ευελιξία ως μειονέκτημα, αφού απαιτεί από τους ίδιου; Αφοσίωση στο μάθημα και καλή διαχείριση του χρόνου τους: *«Αφού δεν έχει την πίεση του χρόνου, είναι πιο εύκολο να αφαιρεθεί, να μην προσέχει το μάθημα…».*

Η έννοια της αλληλεπίδρασης είναι θεμελιώδης για τη θεωρία της εξΑΕ. Η διατήρηση ενός υψηλού επιπέδου αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους φοιτητές και τους διδάσκοντες αλλά και στους φοιτητές μεταξύ τους ή ακόμα και ανάμεσα στους φοιτητές και το διδακτικό υλικό, είναι ζητούμενο στη εξΑΕ. Η απουσία της άμεσης επαφής προβλημάτισε τους φοιτητές που δήλωσαν: *«Μειώνεται ο αυθορμητισμός, η ζωντάνια…»*. Παρότι υπήρχε η δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας, αναφέρθηκε ως μειονέκτημα η απουσία άμεσης αλληλεπίδρασης με τον διδάσκοντα την ώρα της παράδοσης: *«Δεν μπορείς να διακόψεις το μάθημα για να ρωτήσεις αυτό που θέλεις»,* αλλά και με τους συμφοιτητές: *«Λείπουν οι συμφοιτητές από τον χώρο… δεν έχω με ποιον να συζητήσω το μάθημα…».* Βέβαια, οι απόψεις αυτές μεταβάλλονται ανάλογα με τον τρόπο που έχει συνηθίσει να μαθαίνει ο κάθε φοιτητής. Έτσι εκφραστήκαν και

αντίθετες απόψεις όπως: *«Θέλω να βλέπω το μάθημα με την ησυχία μου χωρίς να με ενοχλούν οι συμφοιτητές μου…»*

Όλα τα συστήματα εξΑΕ ή μεικτής μάθησης, δίνουν έμφαση στην επικοινωνία προκειμένου να εξαλείφονται αισθήματα απομόνωσης που πιθανόν να έχουν φοιτητές. Ωστόσο, η επικρατούσα άποψη ήταν ότι στην εξΑΕ οι ευκαιρίες επικοινωνίας είναι περιορισμένες. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από φοιτήτρια: *«Το πρόβλημα στην εξΑΕ είναι ότι δεν έχεις κάποιον να λύσει τις απορίες σου».* Επίσης τονίστηκε η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας: *«Θεωρώ τη μη λεκτική επικοινωνία πολύ σημαντική κι αυτό λείπει στην εξ ΑΕ».* Ωστόσο, εκφράστηκαν απόψεις φοιτητών που έδειχναν ότι η απουσία άμεσης επικοινωνίας τους έδινε μεγαλύτερη ελευθερία και διευκόλυνε την διαδικασία των ερωταπαντήσεων δίνοντας τους χρόνο: *«Μου αρέσει που όταν ο καθηγητής κάνει μια ερώτηση δεν είναι παρόν και έχω χρόνο να σκεφτώ την απάντηση…»* και *«Μέσω υπολογιστή νιώθω πιο ελεύθερος να σχολιάσω ή να στείλω την ερώτηση μου…»*

Η αλληλεπίδραση ως έννοια στην εξΑΕ συμπεριλαμβάνει και την αλληλεπίδραση του φοιτητή με το διδακτικό υλικό. Αυτή την παράμετρο ανέδειξαν οι συμμετέχοντες σχολιάζοντας τις βίντεο-διαλέξεις που χρησιμοποιήθηκαν και αποτέλεσαν το βασικό κομμάτι του διδακτικού υλικού. Οι φοιτητές θεώρησαν τις βίντεο διαλέξεις πιο απρόσωπο τρόπο διδασκαλίας: *«Λείπει η γλώσσα του σώματος» ή «Ο καθηγητής χρησιμοποιεί άλλη "γλώσσα" πιο απρόσωπη».* Επίσης, ανέφεραν την αδυναμία ανάπτυξης διαλόγου: *«Δεν μπορώ να εκφράσω την άποψή μου την ώρα που μιλάει ο καθηγητής».* Επιπλέον, αποκαλύφθηκε ότι κάποιες τεχνικές λεπτομέρειες που αφορούν τη δημιουργία των βίντεο ενδέχεται να επηρεάσουν τους φοιτητές, όπως φαίνεται από την δήλωση που ακολουθεί: *«Στο βίντεο η κάμερα ήταν σταθερή, δεν μπορούσα να δω όλο τον χώρο κι είχα την αίσθηση ότι είμαι αποκομμένος από αυτό που γίνεται…»*

Παρότι υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις φοιτητών οι οποίοι περιέγραψαν τα μειονεκτήματα των βίντεο-διαλέξεων σε σχέση με τη δια ζώσης διάλεξη, οι περισσότεροι εστίασαν τις απαντήσεις τους στην ευελιξία που προσφέρουν. Οι δυνατότητες της επανάληψης και της παύσης της ροής του λόγου θεωρήθηκαν ως τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματά τους: *«Μπορεί να δει όσες φορές θέλει το βίντεο, μέχρι να καταλάβει το μάθημα.»* ή αντίστοιχα: *«Μπορεί να σταματήσει το βίντεο και να ψάξει κάτι στο Google και να συνεχίσει…»* και *«Αν σε κάποιο σημείο αφαιρεθεί, μπορεί να γυρίσει πίσω. Αυτό δεν γίνεται στην τάξη…»* Επιπλέον, το γεγονός ότι η βίντεο-

διάλεξη μπορεί να προβληθεί στο χώρο και το χρόνο που επιλέγει ο φοιτητής είναι ένα ακόμη ενδεικτικό χαρακτηριστικό γης ευελιξίας τους: *«Στο σπίτι ο φοιτητής έχει την ησυχία του και μπορεί να παρακολουθήσει απερίσπαστος.»*

Η εξΑΕ παρότι δεν ταυτίζεται με την ανοικτή μάθηση, σχετίζεται στενά με αυτήν. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία επικρατεί ο όρος Ανοικτή κι εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Open and Distance Learning). Συνεπώς, το θέμα της ανοικτής πρόσβασης έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και σχεδιαστές συστημάτων εξΑΕ. Οι φοιτητές ανέδειξαν τη συγκεκριμένη πτυχή του θέματος, δηλώνοντας ότι η ΕξΑΕ δίνει περισσότερες ευκαιρίες προσβασης σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία: *«Όλοι μπορούν να παρακολουθήσουν» ή «Ακόμα και άτομα με αναπηρία ή με οικονομικά προβλήματα, που δεν μπορούν να μετακινηθούν, μπορούν να παρακολουθήσουν».* Χαρακτηρηστικά μία φοιτήτρια αναφέρει: *«…τα μαθήματα από απόσταση που αλλιώς ονομάζονται και ελεύθερη μάθηση…»*

Η αμεροληψία αφορά κάθε εκπαιδευτική μέθοδο και δεν αποτελεί ζητούμενο μόνο στα μοντέλα εξΑΕ ή μεικτής μάθησης. Από τις απαντήσεις των φοιτητών αναδείχθηκε η άποψη ότι η εξΑΕ είναι μία μέθοδος που ευνοεί την αμεροληψία και την ίση μεταχείριση. Εκφράστηκε λοιπόν η άποψη ότι: *«Δεν γίνονται διακρίσεις γιατί οι φοιτητές δεν έχουν προσωπική επαφή με τον καθηγητή»* και επίσης ότι: *«Όλοι έχουν ακριβώς τις ίδιες ευκαιρίες.»*. Επιπλέον, οι φοιτητές νιώθουν ότι δεν επισκιάζονται από συμφοιτητές τους και ότι: *«Ο καθηγητής δεν απευθύνεται μόνο στους "καλούς"…»*.

Συμπεράσματα

Το σύνολο των φοιτητών που έλαβαν μέρος στη μελέτη δεν είχαν προηγούμενη μαθησιακή εμπειρία με τη μέθοδο της εξΑΕ ή της μεικτής μάθησης. Η άποψη των φοιτητών για την εξΑΕ επηρεάστηκε από τη συγκεκριμένη εμπειρία. Αυτό ήταν ιδιαίτερα εμφανές στις απαντήσεις των ερωτήσεων που αφορούσαν γενικά την εξΑΕ στις οποίες κατά πλειοψηφία απαντούσαν αναφέροντας χαρακτηριστικά του μαθήματος που παρακολούθησαν. Πολλές φορές, οι φοιτητές ταυτίζουν την ψηφιοποίηση διδακτικού υλικού με τη δημιουργία διδακτικού υλικού εξΑΕ. Η δημιουργία διδακτικού υλικού για εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση πρέπει να πληροί ειδικές προϋποθέσεις (Anderson, 2008). Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που αναδείχθηκε από τις συνεντεύξεις ήταν ο βαθμός που επηρεάζει η ομαλή λειτουργία

της τεχνολογίας την μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών. Όπως φαίνεται και σε παλαιότερες έρευνες (Diaz, 2002) οι τεχνικές δυσκολίες μπορεί να είναι αιτία διακοπής του μαθήματος. Η πλειοψηφία των φοιτητών αντιμετώπισαν μικρά τεχνικά προβλήματα τα οποία όμως δεν επηρέασαν ην ικανότητα παρακολούθησης του μαθήματος και επιλύθηκαν σχετικά άμεσα. Ωστόσο, η εξάρτηση της παρακολούθησης από τεχνικές προϋποθέσεις θεωρήθηκε το μεγαλύτερο μειονέκτημα της μεθόδου γεγονός που συνάδει με σχετικές έρευνες (Chen et al., 2010, Hart, 2012, Capece et al., 2013). Η εξΑΕ είναι μια εκπαιδευτική μέθοδος που είναι περισσότερο επηρεάζεται περισσότερο απο τη χρήση εργαλείων και μέσων από άλλους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης (Willis, 1994). Συνεπώς, τα πλεονεκτήματα του «μέσου» επισκιάζονται από την ανασφάλεια των φοιτητών ως προς τη χρήση του, αφού οι φοιτητές θεωρούν την χρήση νέων τεχνολογιών άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξΑΕ. Οι δυνατότητες συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας προβλημάτισαν αρκετά τους φοιτητές. Έτσι αποδείχθηκε ότι είναι σημαντική παράμετρος η ενίσχυση της κοινωνικής παρουσίας.

Συμπερασματικά, οι φοιτητές εμφανίστηκαν θετικοί απέναντι στην εξΑΕ με μερικές επιφυλάξεις. Όμως μερικοί από τους προβληματισμούς των φοιτητών οφείλονταν σε έλλειψη γνώσεων και στερεοτυπικές αντιλήψεις που αφορούσαν κυρίως τις δυνατότητες επικοινωνίας και διαλόγου. Δεδομένου ότι ο βαθμός ικανοποίησης από ένα μάθημα εξΑΕ εξαρτάται, εκτός των άλλων και από τις προσδοκίες του φοιτητή, (Kuo, 2013) οι ενημερωμένοι φοιτητές θα έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες και καλύτερη απόδοση ως μελλοντικοί συμμετέχοντες σε μαθήματα εξ αποστάσεως.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.

Burton, R. E., & Kebler, R. W. (1960). The “half-life” of some scientific and technical literatures. *American documentation*, *11*(1), 18-22.

Capece, G., & Campisi, D. (2013). User satisfaction affecting the acceptance of an e-learning platform as a mean for the development of the human capital. *Behaviour & Information Technology*, *32*(4), 335-343.

Chen, P. S. D., Lambert, A. D., & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, *54*(4), 1222-1232.

Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*.

Cropley, A. J. (Ed.). (2014). *Towards a system of lifelong education: some practical considerations*. Elsevier.

Diaz, D. P. (2002). Online drop rates revisited. *The Technology Source*, *3*.

Graham, C. R., & Allen, S. (2009). Designing blended learning environments. *IGI Global*, 562-570.

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. *Handbook of distance education*, *3*.

Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, *11*(1), 19-42.

Kaye, A., & Rumble, G. (1979). *Analysing distance learning systems*.

Keegan, D. (2000). The basic principles of open and distance learning.

Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση–Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες-Τόμος ΓΕΑΠ. *Τόμος Β: Σχέσεις διδασκόντωνδιδασκομένων, Πάτρα, ΕΑΠ*.

Kozma, R. B. (2003). *Technology, innovation, and educational change: a global perspective: a report of the Second Information Technology in Education Study, Module 2*. ISTE (Interntl Soc Tech Educ.

Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., & Schroder, K. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *14*(1), 16-39.

Lionarakis, A. (1998). Polymorphic education: A pedagogical framework for open and distance learning. *Transformation, Innovation and Tradition Roles and Perspectives of Open and Distance Learning, Italy: University of Bologna, Universities in a Digital Era*.

Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για*

την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, *10*(1), 88-100.

Moore, M. G., & Thompson, M. M. (1990). The Effects of Distance Learning: A Summary of Literature. Research Monograph Number 2.

Moore, M. G. (1993). 2 Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*, 22.

Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age.

Willis, B. D. (1994). *Distance education: Strategies and tools*. Educational Technology.

4η ΕΝΟΤΗΤΑ

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

- Η Γλώσσα των Μέσων Ενημέρωσης – Η έννοια της «Αποσυναρμολόγησης»
- Ο λόγος της Μαζικής Κουλτούρας – Η καλλιέργεια Κριτικού Γραμματισμού σε μαθητές Πρωτοσχολικής Ηλικίας
- Οι προσφερόμενες δυνατότητες των σύγχρονων Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών
- Μέθοδος FlippedLearing (Ανεστραμμένη Τάξη) μέσω του κοινωνικού δικτύου Pinterest

«Αποσυναρμολογώντας» τα τηλεοπτικά προϊόντα: Προτάσεις φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Ιωαννίνων

Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, *Επίκ. Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Σχολής Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σε συνεργασία με τις φοιτήτριες του Π.Τ.Ν., Ε. Καραγιάννη και Α. Σαραμπάκου.*

Περίληψη

Με δεδομένη τη συνύφανση των μέσων ενημέρωσης με την καθημερινότητα των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία και την ανάγκη για μετάβαση από την παραδοσιακή πρόσληψη των μιντιακών προγραμμάτων σε παραγωγικές επικοινωνιακές δραστηριότητες που αποσκοπούν σε μία δημιουργική μετέπειτα χρήση τους, στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται και συζητιούνται ενδεικτικές προτάσεις φοιτητών και φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας οι οποίες στοχεύουν:

α. στην εμπλοκή των παιδιών στη συζήτηση για τον ρόλο των ΜΜΕ και συμμετοχή τους σε ομάδες επεξεργασίας και «αποσυναρμολόγησης» των μιντιακών προϊόντων,

β. στην έναρξη της συγκρότησης πρώιμων πρακτικών γραμματισμού των ΜΜΕ από την (πρωτο)σχολική ηλικία,

δ. στη σύνδεση των γνώσεων και δεξιοτήτων με τις πραγματικές καταστάσεις της καθημερινότητας και οικεία γεγονότα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως αυθεντικό υλικό στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων.

Οι προτάσεις αυτές διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος «Ελληνική Γλώσσα και ΜΜΕ: Εκπαιδευτικές εφαρμογές στο Νηπιαγωγείο» που πρωτοδιδάχθηκε το 2006 στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και σήμερα διδάσκεται στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μολονότι αναγνωρίζεται ότι οι προτάσεις αυτές μπορούν στο μέλλον να εξελιχθούν και να βελτιωθούν, η στόχευση της εργασίας αφορά στην καταρχήν κινητοποίηση των φοιτητών και μελλοντικών εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της συγκρότησης μιας ενεργητικής θέσης απέναντι στον ιμπεριαλισμό των ΜΜΕ τα οποία επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις συνήθειες των μαθητών από πολύ μικρή ηλικία. Επιπλέον, επιδιώκεται ο εγκαινιασμός μιας νεότερης συζήτησης για την

ενσωμάτωση και ένταξη των (νέων) μέσων στη σχολική πραγματικότητα, τη δημιουργική αξιοποίηση, αμφισβήτηση ακόμη και την υπέρβαση των στεγανών τους από τους έμψυχους συντελεστές του σχολείου. Άλλωστε οι φωνές που συντάσσονται με αυτό που ονομάζεται πλέον επαναστατική κριτική παιδαγωγική ως απάντηση στη χειραγώγηση της κριτικής παιδαγωγικής πυκνώνουν, όπως εντείνονται και οι ανησυχίες για τη διαμόρφωση εναλλακτικών προτάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών οι οποίες θα αμφισβητούν τον πυρήνα εκπαιδευτικών πρακτικών που συντηρούν τις ισχύουσες δομές της εξουσίας, όπως είναι και τα μίντια.

Λέξεις κλειδιά: *μίντια, γλώσσα των μέσων ενημέρωσης, γλωσσικά μαθήματα, συνεργατικές σχέσεις*

1. Εισαγωγή

Η παιδική και νηπιακή ηλικία δεν βρίσκεται στο απυρόβλητο των ποικίλων ιδεολογικά και διαφημιστικά επιβαρυμένων μηνυμάτων που μεταδίδονται από τα σύγχρονα τηλεοπτικά μέσα επικοινωνίας. Η προστασία από είδη λόγου και εικόνας που (εξ)υπηρετούν συγκεκριμένες βλέψεις δεν μπορεί παρά να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη διαρκώς ανανεωνόμενων εφαρμογών γραμματισμού στη σχολική καθημερινότητα. Η κατάθεση και εφαρμογή προτάσεων για τη μύηση των παιδιών στην κριτική ανάγνωση του λόγου και της εικόνας των ΜΜΕ μπορούν να προετοιμάσουν από νωρίς τους μαθητές για τον μακρύ δρόμο προς την αποκάλυψη των λειτουργιών των ΜΜΕ (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2011).

Ο προβληματισμός σχετικά με τη δύναμη των μέσων να επιβάλλουν στάσεις και συμπεριφορές και η σύνδεση της αγοράς των προϊόντων με την ευρηματικότητα ή και τη δολιότητα των διαφημιστών σε έναν απροκάλυπτα εμπορευματοποιημένο κόσμο παραπέμπουν στην ανάγκη για διαρκή αναζήτηση και διαμόρφωση ευφάνταστων καλών πρακτικών, για τις οποίες όμως προαπαιτείται μια σχετικά καλή γνώση του μέσου από την πλευρά των ίδιων εκπαιδευτικών παράλληλα με τη διαθεσιμότητα για συστηματική ενασχόληση. Η όλη συζήτηση που θα ακολουθήσει μπορεί να ενταχθεί από ιδεολογικής πλευράς στη λεγόμενη κριτική παιδαγωγική, καθώς ουσιαστικά τίθενται ευθέως ή λανθάνουν σημαντικά κατά την κρίση μας

ερωτήματα, όπως ποιος επωφελείται από εκπαιδευτικούς μηχανισμούς οι οποίοι (απο)δέχονται το status quo και ποια είναι η σχέση μεταξύ των υπαρχουσών παιδαγωγικών πρακτικών και της εκπαίδευσης ευρύτερα με τη διαδικασία αναπαραγωγής του συστήματος της κυρίαρχης τάξης, έτσι όπως αυτή κατά κανόνα υπηρετείται από τα μίντια. Κοντολογίς, η εργασία κινείται στο πλαίσιο της συγκρότησης μια παιδαγωγικής της αμφισβήτησης ή και της αντίστασης εφόσον υιοθετήσουμε τον τίτλο του βιβλίου των McLaren και Farahmandpur (2015) που αναφέρεται σε μοντέλα, παραδείγματα και ερμηνείες για εκπαιδευτικούς και φοιτητές που επιχειρούν να αντισταθούν σε μία απροκάλυπτη επίθεση των επιχειρηματικών συμφερόντων και της επιρροής τους στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, όπως υποστηρίζει η Γεωργακοπούλου (2009: 40-48) η συνύφανση – με την έννοια της ενασχόλησης – των ΜΜΕ με τη σχολική μέρα μπορεί να συμπεριλαμβάνει χρήση, αναπαράσταση, αλλά και συνομιλιακή επεξεργασία. Ουσιαστικά τίθεται επί τάπητος η πρόκληση της ανάπτυξης δημιουργικών και παραγωγικών επικοινωνιακών δραστηριοτήτων με αφορμή ή και αφετηρία τα μίντια. Ή ίδια αναφέρεται στις εξιστορήσεις της πλοκής μιας τηλεοπτικής σειράς, στις αναπαραστάσεις του λόγου των χαρακτήρων αλλά και στις συν-κατασκευές αφηγηματικών σεναρίων. Επιπλέον, προχωρά ένα βήμα ακόμη θέτοντας το ερώτημα κατά πόσον θα μπορούσε να ανοιχτεί η σχολική εκπαίδευση στα νέα Μέσα με την ένταξη των τελευταίων ακόμη και στο κανονικό ωράριο του σχολείου.

Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η ακαδημαϊκή ενασχόληση με ζητήματα που αφορούν την κοινωνιογλωσσολογική μελέτη των μέσων σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα, την ανάπτυξη των κοινωνικών και γλωσσικών ταυτοτήτων των μαθητών και ασφαλώς την ενδυνάμωσή τους στην κατεύθυνση της μετεξέλιξής τους σε ενεργούς διαμορφωτές (performers) της επικοινωνίας (Κωνσταντινίδου, 2006). Και αυτό δεν θα μπορούσε παρά να σχετίζεται με δυναμικούς τρόπους διδασκαλίας μέσα στην τάξη και να βρίσκεται σε συνάρτηση με την ενίσχυση των συνεργατικών και προσθετικών σχέσεων (Cummins, 2002). Επιπλέον, αξιοποιείται – και πάντως σε καμία περίπτωση δεν αγνοείται – η προηγούμενη και συνήθως «βαριά» τηλεοπτική εμπειρία την οποία φέρουν τα παιδιά ως «αποσκευή» από το σπίτι στο σχολείο (Tsitsanoudis-Mallidis, 2014).

Μία ουσιαστική πρακτική εγκαρδίωσης του δέκτη και ενθάρρυνσής του ως εν δυνάμει συνδημιουργού της επικοινωνίας, στο πλαίσιο της «ανάδρασης», είναι η ενίσχυση της προβολής των ρόλων που αναλαμβάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο μιας

σχολικής ή και εξωσχολικής δραστηριότητας, η ενθάρρυνση της έναρξης της επικοινωνιακής πρωτοβουλίας από την πλευρά τους (Πεπονής, 1974) και η συχνότερη ενασχόληση με αυθεντικό γλωσσικό υλικό (Μήτσης, 2004: 198, 230) το οποίο μπορούν να φέρνουν στο σχολείο τα παιδιά.

2. Η έννοια της «αποσυναρμολόγησης»

Η παρούσα μετατυπογραφική εποχή και οι εξελισσόμενες ανάγκες που δημιουργεί αποσταθεροποιούν παραδοσιακές αντιλήψεις που αφορούν στους τρόπους της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Αυτό το οποίο σήμερα, ανάμεσα σε άλλα, απαιτείται από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό δεν είναι παρά η διαρκής και συστηματική αναθεώρηση παλιών και σταθεροποιημένων θέσεων και αντιλήψεων για την ανάγνωση και τη γραφή (Semali, 2001). Με δεδομένο μάλιστα ότι η τρέχουσα ψηφιακή εποχή μεταβάλλει την ταχύτητα, την αξία και την ευρύτητα της πληροφορίας και της επικοινωνίας, σε σχέση με την εκπαίδευση, προκύπτει το διακύβευμα της αποτελεσματικής διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων, με την ενσωμάτωση μιας σειράς νέων μετατυπογραφικών γραμματισμών. Αξιοσημείωτο είναι ότι αρκετά είδη από αυτούς τους γραμματισμούς υπάγονται ή σχετίζονται με τον λεγόμενο *πληροφορικό γραμματισμό (information literacy)*. Άλλωστε τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία επιστάμενη αξιοποίηση των λεγόμενων *ηλεκτρονικών κειμένων (text corpora*) και ανάλυσή τους ως αρχεία αυθεντικού υλικού. Τα σώματα κειμένων έχουν αξιοποηθεί από τους γλωσσολόγους για την περιγραφή και ανάλυση των γραμματικών, τη μελέτη της κατάκτησης των γλωσσών, τη διαμόρφωση θεωριών περιγραφής γλωσσών, στη συγγραφή λεξικών και γραμματικών (Μιχάλης, 2013: 240-262)

Ο εκμοντερνισμός του σχολείου και ο συντονισμός του με τις νέες, ενίοτε και ριζοσπαστικές, μεθόδους διάχυσης της γνώσης που ευρέως σήμερα χρησιμοποιούνται θεωρείται επιβεβλημένος, στο βαθμό μάλιστα που οι άλλοτε κραταιές δασκαλοκεντρικές και γραφοκεντρικές μέθοδοι ελέγχονται ως απομακρυσμένες από τις παρούσες απαιτήσεις. Η εκμάθηση και η συνοικείωση των μαθητών με ορισμένα από τα πλέον χαρακτηριστικά είδη των μετατυπογραφικών γραμματισμών είναι εφικτό να ξεκινά ακόμη και από πολύ μικρές ηλικίες, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι η αποτελεσματικότητα των ποικίλων προγραμμάτων μεγαλώνει όταν η εφαρμογή τους

ξεκινά νωρίς. Με άλλα λόγια, τα παιδιά του νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου είναι σε θέση, εφόσον εκπαιδεύονται, να αντιμετωπίζουν, λόγου χάρη, ένα μέσο μαζικής επικοινωνίας και τα εκπεμπόμενα μηνύματά του κατά τον τρόπο με τον οποίο περιεργάζονται ένα καινούργιο παιχνίδι: προηγείται το κοίταγμα με προσήλωση, ακολουθεί το άγγιγμα και ο ψηλαφισμός, η *αποσυναρμολόγηση*, η πιθανή κατανόηση της λειτουργίας του και ίσως στο τέλος η απόπειρα επανασυναρμολόγησης. Αν προσπαθούσαμε να «μεταφράσουμε» και να αναγάγουμε μια τέτοιου είδους διαδικασία στο πεδίο των media, θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για τη διαδικασία της αρχικής παρακολούθησης, την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων και τελικά την κριτική «ανάγνωσή» τους (Κωνσταντινίδου, 2006).

Από την άλλη πλευρά, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η έννοια του γραμματισμού δεν έχει για όλους την ίδια σημασία. Σε γενικές πάντως γραμμές ορίζεται ως ένα πλέγμα ρητών και υπόρρητων ιδεολογικών θέσεων στη βάση των οποίων σχεδιάζονται εκπαιδευτικές πολιτικές και οργανώνονται σχολικά προγράμματα. Και τελικά μέσα από αυτά συγκροτείται κάθε φορά ο λόγος του δασκάλου. Επίσης, σύμφωνα με τις εξελίξεις των τελευταίων χρόνων στον τομέα της έρευνας του γραμματισμού, ο γραμματισμός πρέπει να γίνεται νοητός εντός των κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων ως τοποθετημένη κοινωνική πρακτική και όχι ως ένα ουδέτερο πακέτο δεξιοτήτων που είναι αποσυνδεμένο από τα συμφραζόμενα (Baynham, 2000).

Τέλος, ως *αναδυόμενο γραμματισμό (emerging literacy)* ορίζουμε το σύνολο των στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων που εκδηλώνεται πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο (Παπούλια- Τζελέπη, 2001).

3.1. Το προφίλ των σχεδιαστών των προτάσεων

Η παρούσα εργασία δεν στοχεύει στην παροχή ολοκληρωμένων προτάσεων/παρεμβάσεων για την αποσυναρμολόγηση και κριτική κυρίως ανάλυση των προϊόντων των μέσων ενημέρωσης, με έμφαση στη γλώσσα. Κυρίως επιδιώκεται η κινητοποίηση των φοιτητών και των εκπαιδευτικών για μία δημιουργική αναζήτηση και κατάθεση προτάσεων οι οποίες θα προκύπτουν από ένα μεθοδολογικό πλαίσιο σχετικώς οικείο στους φοιτητές, έτσι μάλιστα όπως αυτό οργανώνεται από:

- καθημερινές πρακτικές στο εργαστήριο,
- πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών σε Νηπιαγωγεία,
- βιωματικές δράσεις που οργανώνονται και πραγματοποιούνται στους χώρους του Πανεπιστημίου, αλλά και έξω από αυτούς, και
- συμμετοχή των φοιτητών σε μία σειρά σεμιναρίων, ημερίδων και συμποσίων που οργανώνονται στο πλαίσιο του μαθήματός τους.[142]

Οι συγκεκριμένοι φοιτητές έχουν ήδη εξοικειωθεί στο πλαίσιο του μαθήματος «Ελληνική Γλώσσα και ΜΜΕ» το οποίο διδάσκεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με μια σειρά από έννοιες όπως *Κριτική Ανάλυση Λόγου* (Fairclough, 2003*), στάση εικονικής ευμένειας* (Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, 2006)*, ιδεολογική λειτουργία του δημοσιογραφικού λόγου, εμπορευματική λειτουργία* (Χατζησαββίδης, 2000*)*, αλλά και ανάπτυξη συνεργατικών και εξουσιαστικών σχέσεων, ανατροφοδότηση του λόγου του δασκάλου (Cummins ό.π., Χατζησαββίδης, ό.π.) κ.ά. Έχουν εμπλακεί σε σκόπιμο σχεδιασμό και οργάνωση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων για παιδιά του Νηπιαγωγείου και τις έχουν παρουσιάσει όχι μόνον στο αμφιθέατρο, αλλά και στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης. Αντιλαμβάνονται ότι οι επικοινωνιακές δραστηριότητες με έμφαση μάλιστα στα γλωσσικά μαθήματα επιτυγχάνουν τον σκοπό τους όταν αναλαμβάνονται από τους μαθητές ως παραγωγική απασχόληση και όχι σαν επιβεβλημένη υποχρέωση.

Επιπλέον, το μάθημα στο οποίο συμμετέχουν συγκαταλέγεται στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα – Ανάπτυξη ψηφιακών μαθημάτων» στο πλαίσιο των οποίων οι φοιτητές συμμετέχουν σε ανοιχτές παρουσιάσεις οι οποίες και μαγνητοσκοπούνται και ανεβαίνουν στο διαδίκτυο, γεγονός που σηματοδοτεί μία εξωστρέφεια και μία αντίστοιχη ευθύνη για τους συμμετέχοντες.[143]

---

[142] Μία από τις χαρακτηριστικές δράσεις ήταν και το Θερινό Πανεπιστήμιο «Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ» που διοργάνωσαν το καλοκαίρι του 2015 το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και η Ένωση Ευρωπαίων Δημοσιογράφων. Το πρόγραμμα λειτούργησε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και των Γραφείων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα. Στο επίπεδο των guest lectures του προγράμματος συνέδραμε το Κέντρο Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Harvard στην Ελλάδα.

[143] Τα μαθήματα είναι διαθέσιμα μέσω του συστήματος ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης του Ιδρύματος http://ecourse.uoi.gr ενώ το έργο συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, το Υπουργείο Παιδείας και μέσω του ΕΣΠΑ.

3.2 Το επιστημολογικό πλαίσιο

Το επιστημολογικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι φοιτητές σε συνεργασία με τη διδάσκουσα στοχεύει στην ικανοποίηση ή τουλάχιστον την προσαρμογή σε συγκεκριμένους στόχους. Αυτό που κυρίως ενδιαφέρει κατά τον σχεδιασμό ή και συγκρότηση των προτάσεων που σχετίζονται με τα τηλεοπτικά κυρίως προϊόντα είναι ο εφοδιασμός των παιδιών με συγκεκριμένες δεξιότητες ανάγνωσης, πρόσληψης και ανάλυσης των μιντιακών προϊόντων. Συγκεκριμένα τα παιδιά:

1. Εισάγονται με εκλαϊκευμένο τρόπο στις στοιχειώδεις λειτουργίες του λόγου, με έμφαση στις sine qua non λειτουργίες, όπως είναι η επικοινωνιακή, αλλά και τις δευτερογενείς, όπως η εξουσιαστική. Παράλληλα, διδάσκονται μέσα από τις πορείες γλωσσικής αγωγής τα διάφορα είδη των τεχνητών διαύλων, με σκοπό να κατανοήσουν ότι δεν ευνοούν όλοι τους την άμεση και αμφίδρομη επικοινωνία.
2. Εξοικειώνονται με την περιγραφή, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των περιεχομένων από χαρακτηριστικά είδη κοινωνικού λόγου (discourse).
3. Διδάσκονται τη διάκριση της γλώσσας της δημοσιογραφίας, της πολιτικής επικοινωνίας, της διαφήμισης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη συλλογή μικρών κειμένων, τα οποία τα παιδιά καλούνται να διαχωρίσουν και να σχολιάσουν στην αίθουσα.
4. Ενθαρρύνονται για την ανάπτυξη εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας, όπως είναι ο σχεδιασμός με τη βοήθεια του δασκάλου μιας ιστοσελίδας για το σχολείο τους, η παρουσίαση μιας εκπομπής σε έναν σταθμό, η δημιουργία μιας ενημερωτικής ταινίας μικρού μήκους με θέμα το περιβάλλον, τα ίδια τα παιδιά και τις επιθυμίες τους κ.ά.

4. Εκπαιδευτικές προτάσεις για τα παιδιά του νηπιαγωγείου

4.1. Μικροκατηγορίες προτάσεων

Ακολουθούν δέκα προτάσεις που σχεδίασαν και υλοποίησαν φοιτήτριες του Π.Τ.Ν. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.[144] Πρόκειται για προτάσεις:

---

[144] Ορισμένες προτάσεις παρουσιάστηκαν στο αμφιθέατρο στο πλαίσιο του 2ου Διεθνούς Συμποσίου της Προσχολικής Παιδαγωγικής, *Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία.* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, «Κάρολος Παπούλιας» 15-17/5.

-εισαγωγικού τύπου,
-άμεσης εμπλοκής του παιδιού σε επικοινωνιακό συμβάν με έμφαση ένα μιντιακό γεγονός,
-με γλωσσικό προσανατολισμό,
-σύνδεσης με τη σχολική ρουτίνα των μαθητών,
-σύνδεσης με την εξωσχολική ζωή των μαθητών,
-ψυχαγωγικού τύπου α. *σε με έμφαση στη γλώσσα* και β. *με έμφαση στην εικόνα ή το μικροθέαμα,*
-με γονεϊκή συμμετοχή.

Τους τίτλους των προτάσεων έδωσαν οι ίδιοι φοιτητές, ενώ το συγκεκριμένο απόσπασμα του κειμένου ελάχιστα διαμεσολαβείται, παρεκτός σε ό,τι αφορά στη σχετική κατηγοριοποίηση των ιδεών και του περιεχομένου. Οι μικροκατηγορίες αυτές μένει να εξελιχθούν και να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας στην πράξη και στο πλαίσιο της εφαρμογής μέσα από εργασίες των φοιτητών ή άλλες πρωτοβουλίες, μπορούν δε να αποτελέσουν μία βάση για ανίχνευση και άλλων καλών πρακτικών σχετικών με τη δημιουργική αξιοποίηση του λεγόμενου *αυθεντικού υλικού* (Μήτσης, ό.π.) που παρέχουν τα ΜΜΕ.

4.2. Οι ιδέες, οι προτάσεις

Η νηπιαγωγός της τάξης σχεδιάζει εκπαιδευτικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ικανότητες και τις προτιμήσεις των παιδιών. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούνται σε διάστημα δύο εβδομάδων[145] και παρακάτω περιγράφονται σε μορφή εκπαιδευτικού σεναρίου.

4.2.1. Εισαγωγικού τύπου

1η πρόταση
Τίτλος: «Μαθαίνουμε για τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή Επικοινωνίας»

[145] Υιοθετείται η εκτίμηση του χρόνου από πλευράς των προτεινόντων φοιτητών.

Στόχος: Να γίνει μια εισαγωγή στα παιδιά για τα ΜΜΕ με ευχάριστο και όχι ανιαρό τρόπο, ώστε να ακολουθήσουν τα πρώτα βήματα για μία κριτική ανάγνωση.

Μέθοδος: κουκλοθέατρο

Υλικά: δύο κούκλες-χαρακτήρες

Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός, χρησιμοποιώντας δύο από τους αγαπημένους ήρωες των παιδιών σε κούκλες-χαρακτήρες, αναπαριστά τον διάλογο των δύο ηρώων για τα ΜΜΕ στη *γωνιά* του κουκλοθεάτρου. Οι δύο ήρωες στον διάλογό τους αναφέρουν ότι η τηλεόραση, οι εφημερίδες και τα περιοδικά ονομάζονται Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ή Επικοινωνίας και έχουν ως στόχο να ενημερώνουν και να ψυχαγωγούν. Στη συνέχεια, μιλούν για τις διαφημίσεις και το στοιχείο της υπερβολής, και παραθέτουν κάποια παραδείγματα οικείων διαφημίσεων στα παιδιά. Στο τέλος, ο ένας ήρωας απευθυνόμενος στον άλλον αφηγείται μια ιστορία με τα ΜΜΕ, η οποία δεν μάλλον δεν είχε αίσιο τέλος. Η ιστορία είναι η εξής: *«Μια φορά κι έναν καιρό, στο σπιτάκι μου το μικρό, ήρθαν άγρια ζωάκια και μου φάγαν τα κηπάκια. Σκέφτηκα λοιπόν κι εγώ το πρόβλημά μου να το πω, να φωνάξω τα κανάλια λύση γρήγορη να βρω. Τα κανάλια τότε ήρθαν, στο Δελτίο αμέσως βγήκαν, έδειξαν το πρόβλημά μου και μου πέσαν τα μαλλιά μου. Είπαν πράγματα τρελά, ψεύτικα κι υπερβολικά! Και το πιο φρικτό ποιο ήταν; Ότι λύση δεν μου βρήκαν. Έτσι, τα άγρια ζωάκια έφαγαν όλα τα φρουτάκια, τα λάχανά μου μού μαδήσαν και κηπάκι δεν μ' αφήσαν.* Ο δεύτερος άλλος ήρωας παίρνει τότε τον λόγο και κλείνει τον διάλογο λέγοντας στα παιδιά: *«Γι' αυτό παιδάκια μου μην πιστεύετε οτιδήποτε σας λένε. Ούτε να πιστεύετε ό,τι σας δείχνουν. Δεν είναι πάντοτε όλα αληθινά».* Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη.

4.2.2. Άμεσης εμπλοκής του παιδιού σε επικοινωνιακό συμβάν

2η πρόταση

Τίτλος: «Μικροί ρεπόρτερ»

Στόχος: Να αναλάβουν τα παιδιά πρωταγωνιστικό ρόλο ως προς την δημιουργία και την παρουσίαση μιας τηλεοπτικής εκπομπής.

Μέθοδος: Παιχνίδι ρόλων

Πορεία διδασκαλίας:

Τα νήπια μαζί με την νηπιαγωγό αποφασίζουν να αναπαραστήσουν μια τηλεοπτική εκπομπή. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδων των τριών ατόμων. Το ένα παιδί

υποδύεται τον κεντρικό παρουσιαστή, το άλλο έναν συμπαρουσιαστή και το τρίτο παιδί, παριστάνει τον καλεσμένο. Τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν έναν διάλογο μεταξύ τους για τη καθημερινότητα στο σχολείο, στην οικογένεια κ.λπ. Ο παρουσιαστής και ο δημοσιογράφος θέτουν ερωτήματα και ο καλεσμένος απαντά. Ένα τέταρτο παιδί υποδύεται τον εικονολήπτη. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να διασκεδάσουν, να συζητήσουν, να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα ΜΜΕ και να αναπαραστήσουν/ εφαρμόσουν όσα είδαν κατά την επίσκεψή τους σε τηλεοπτική εκπομπή, η οποία έχει προηγηθεί. Παράλληλα, με παιγνιώδη τρόπο, δύνανται να εξοικειωθούν με τη διαδικασία των ερωταπαντήσεων και φυσικά να ανταποκριθούν στις συγκεκριμένες απαιτήσεις μιας *επικοινωνιακής περίστασης*. Η αναπαράσταση της «εκπομπής» βιντεοσκοπείται/ μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια τα παιδιά ακούνε τη συζήτηση που έγινε μεταξύ τους και τη σχολιάζουν μέσα στη τάξη.

3η πρόταση

Τίτλος: «Ένας δημοσιογράφος στην τάξη μας!»

Στόχος: Να γνωρίσουν τα παιδιά με τον διαμεσολαβητή της ενημέρωσης και να διατυπώσουν σχετικές ερωτήσεις.

Μέθοδος: Συζήτηση

Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός, ύστερα από τις συζητήσεις της με τα νήπια για τα ΜΜΕ, θεωρεί ωφέλιμο να μιλήσει μαζί τους για το επάγγελμα του δημοσιογράφου. Αρχικά, ρωτά τα παιδιά αν γνωρίζουν τι σημαίνει δημοσιογράφος και ποιο ακριβώς είναι το επάγγελμά του, πιστεύουν πως όσα λέει ένας δημοσιογράφος είναι πάντα αληθή κ.λπ. Καταγράφει τις απαντήσεις των παιδιών σε ένα χαρτί και τις ερωτήσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη συζήτηση. Ακολούθως, τους ανακοινώνει πως την επόμενη ημέρα θα έρθει στην τάξη ένας δημοσιογράφος της περιοχής για να απαντήσει στα ερωτήματά τους και τα παροτρύνει να του διατυπώσουν τις απορίες τους σχετικά με το συγκεκριμένο επάγγελμα.

4η πρόταση

Τίτλος: «Θεατές πίσω από το πλατό!»

Στόχος: Να κατανοήσουν τα παιδιά ή και να υποψιαστούν ότι μια εκπομπή ή ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα είναι δυνατόν να επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι διαμορφώνουν το τελικό προϊόν.

Μέθοδος: Εκπαιδευτική επίσκεψη

Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός εξηγεί στα παιδιά ότι οι εντυπώσεις που προκαλεί μια αλληλουχία εικόνων ή μια σειρά πλάνων μπορεί να εξαρτώνται από τη γωνία λήψης ή το «μοντάζ» που πιθανόν έχει προηγηθεί. Στη συνέχεια, αφού πάρει την άδεια από τους γονείς των παιδιών, οργανώνει μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα τηλεοπτικό κανάλι της πόλης. Καθ' όλη τη διάρκεια ενός τηλεοπτικού προγράμματος ή μιας εκπομπής, η τάξη στο παρασκήνιο παρακολουθεί την οργάνωση-σχεδιασμό. Με αυτόν τον τρόπο, τα νήπια μπορούν να δουν πως πολλά από τα όσα εκτυλίσσονται σε μία εκπομπή δεν είναι απαραίτητα «αυθόρμητο», αλλά προσχεδιασμένα. Μπορούν να παρατηρήσουν το ακουστικό που φορούν οι παρουσιαστές, τις συνομιλίες των διαλειμμάτων, τους τυπικούς χαιρετισμούς «στον αέρα», τις παρατηρήσεις του αρχισυντάκτη, τις παρεμβάσεις του στο αυτί των παρουσιαστών κ.λπ.

4.2.3. Με γλωσσικό προσανατολισμό

5η πρόταση

Τίτλος: «Εξετάζοντας τα άρθρα»

Στόχος: Να καλλιεργηθεί η κριτική ματιά των παιδιών σε θέματα όπως η αξιοπιστία του κειμένου, το κύρος του γράφοντα, το στοιχείο του αδέσμευτου της εφημερίδας κ.ά.

Μέθοδος: Συζήτηση, παρατήρηση

Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός ή και τα ίδια τα παιδιά μετά από παρότρυνση, φέρνουν στο νηπιαγωγείο δύο σελίδες από δύο διαφορετικές εφημερίδες. Στις σελίδες αυτές περιγράφονται οι δηλώσεις ενός πολιτικού της χώρας μας για το ίδιο θέμα (λ.χ. για την παιδεία). Τα σχόλια είναι τελείως διαφορετικά μεταξύ τους. Η νηπιαγωγός χωρίζει τα παιδιά σε δύο ομάδες, διαβάζει στην καθεμιά το κάθε άρθρο και αναφέρεται στις διαφορές. Ακολουθεί συζήτηση για τις διαφορετικές παρουσιάσεις του ίδιου γεγονότος, τους λόγους για τους οποίους μπορεί να συμβαίνει αυτό, ανάλογα με τα συμφέροντα και τις σκοπιμότητες, τη στόχευση και την ιδεολογία των

ανθρώπων που σχεδιάζουν και συντάσσουν τα δημοσιογραφικά κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εξοικειώνονται με την περιγραφή, την ερμηνεία και την αξιολόγηση των περιεχομένων.

4.2.4.Σύνδεσης με τη σχολική ρουτίνα των μαθητών

6η πρόταση

Τίτλος: «Το κολάζ των ΜΜΕ»

Στόχος: Να εμβαθύνουν σε έννοιες των ΜΜΕ, να κατανοήσουν τους διαφορετικούς ρόλους που μπορεί να αναλαμβάνει ένα μέσο ενημέρωσης.

Μέθοδος: Συζήτηση, κατασκευή

Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός κάθεται με τα παιδιά στην *παρεούλα* και κάνει μαζί τους μια συζήτηση για τον ρόλο και τις σκοπιμότητες που μερικές φορές υπηρετούν τα μίντια. Με απλά λόγια αναφέρεται στις έννοιες της ενημέρωσης, της ψυχαγωγίας και της παραπληροφόρησης. Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός μοιράζει στα παιδιά τρεις καρτέλες. Η μια απεικονίζει έναν άνθρωπο να διαβάζει μια εικόνα με λόγια σε έναν άλλο άνθρωπο, η άλλη απεικονίζει τον ίδιο άνθρωπο να έχει μπροστά του μια εικόνα αλλά να τη μεταφέρει διαφορετικά στον απέναντί του και μια τρίτη καρτέλα απεικονίζει δύο ανθρώπους να συζητούν και να γελούν μαζί. Η κάθε καρτέλα αντιστοιχεί σε κάθε μία από τις τρεις έννοιες που έμαθαν τα παιδιά. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των τριών-τεσσάρων. Η κάθε ομάδα παίρνει μια καρτέλα. Την παρατηρεί και εξηγεί σε όλη την υπόλοιπη τάξη σε ποια λέξη αναφέρεται. Το ίδιο κάνουν και οι τρεις ομάδες. Στο τέλος, κολλάνε τις καρτέλες σε ένα λευκό χαρτόνι και δίπλα από την κάθε εικόνα γράφονται οι λέξεις *ενημέρωση, παραπληροφόρηση* και *ψυχαγωγία*, σύμφωνα με τις επιλογές των παιδιών. Το κολάζ των ΜΜΕ αναρτάται στον πίνακα της τάξης.

4.2.4.Σύνδεσης με την εξωσχολική ζωή των μαθητών

7η πρόταση

Τίτλος: «Σήματα καταλληλότητας»

Στόχος: Να είναι τα παιδιά σε θέση να αναγνωρίζουν τη σημασία των σημάτων της τηλεόρασης και κατά συνέπεια, αν επιτρέπεται να παρακολουθήσουν ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα ή όχι.

Μέθοδος: Συζήτηση.

Πορεία διδασκαλίας:

Η εκπαιδευτικός αρχικά κάνει μια συζήτηση με τα παιδιά με στόχο να τους εξηγήσει ότι δεν θα πρέπει να παρακολουθούν αδιάκριτα όλα τα τηλεοπτικά προγράμματα, διότι πολλά από αυτά χαρακτηρίζονται από τη βία κ.λπ. Η συζήτηση δίνει το έναυσμα στην νηπιαγωγό να δείξει και να εξηγήσει τα σήματα καταλληλότητας στα παιδιά, με την παρότρυνση να παίξουν με αυτά (λ.χ. φύλλα εργασίας, κολάζ και παιχνίδι ρόλων/αναπαράστασης, όπου το κάθε παιδί αναπαριστά ένα σηματάκι καταλληλότητας).

Φύλο εργασίας: Ένωσε με μια γραμμή κάθε σήμα με τη σωστή εικόνα.

4.2.5. Ψυχαγωγικού τύπου

α. *με έμφαση στη γλώσσα*

8η πρόταση

Τίτλος: «Το ψυχαγωγικό μας παραμύθι»

Στόχος: Να συνθέσουν τα παιδιά το δικό τους παραμύθι για τα ΜΜΕ, να ψυχαγωγηθούν και να αρχίσουν να σκέπτονται ότι υπάρχουν κάποιοι λόγοι για οτιδήποτε προβάλλεται στην τηλεόραση για παράδειγμα μέσα από συγκεκριμένες αλληλουχίες εικόνων.

Μέθοδος: Συζήτηση, διάλογος, κατασκευή.

Πορεία διδασκαλίας:

Η νηπιαγωγός συγκεντρώνει τα παιδιά στη *γωνιά της ενημέρωσης* και τους προτείνει να δημιουργήσουν όλοι μαζί ένα παραμύθι για τα ΜΜΕ. Τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν σε λευκές κόλλες Α4 τις διάφορες φάσεις του παραμυθιού. Μέσω διαλόγου και συνεργασίας, τα παιδιά συζητούν και αποφασίζουν την ιστορία του παραμυθιού και αναλαμβάνουν να ζωγραφίσει το κάθε παιδί ένα στάδιο της ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος). Στο τέλος, κάθονται όλοι και κολλούν τις εικόνες σε ένα μικρό κενό βιβλίο που έχει φτιάξει η δασκάλα. Πάνω από τις εικόνες, υπαγορεύουν στην εκπαιδευτικό τα στάδια της ιστορίας και με αυτόν τον τρόπο δημιουργούν το δικό τους παραμύθι για τα μίντια, το οποίο τοποθετούν στη βιβλιοθήκη της τάξης τους, αφού του δώσουν τίτλο και το διακοσμήσουν όπως εκείνα επιθυμούν.

β. *με έμφαση στην εικόνα ή το μικροθέαμα*

9η πρόταση:

Τίτλος: «Όχι πολλή τηλεόραση!»

Στόχος: Να ψυχαγωγηθούν τα παιδιά και να εισαχθούν με ομαλό τρόπο στη μαθησιακή ενότητα που αναλύουμε.

Μέθοδος: κουκλοθέατρο

Υλικά: Κούκλες-χαρακτήρες

Περιγραφή δραστηριότητας:

Κ.: Καλημέρα όλη μέρα, ήρθαμε όλοι εδώ πέρα,

να περάσουμε ωραία, σαν ανοίξει η αυλαία.

Ανοίγει η αυλαία και εμφανίζεται η Κουδουνέλα.

Καλημέρα παιδιά, τι κάνετε; Μήπως είδατε το Φιογκάκη;

Δεν ξέρω πού είναι! Κοντοστέκεται και δεν μιλάει.

Νομίζω ότι ακούω κάποιον να κλαίει...Σσσ... Μη μιλάτε!

Ακούγεται ένα κλάμα από μέσα από τη σκηνή.

Είναι ο Φιογκάκης. Μα γιατί κλαίει; Φιογκάκη, Φιογκάκη, έλα εδώ!

Φ.: Τι θέλεις Κουδουνέλα; Άσε με που είμαι στενοχωρημένος

Κ.: «Μα γιατί είσαι στενοχωρημένος; Δε θα μου πεις; Φίλοι σου είμαστε κι εγώ και τα παιδιά.

Φ.: Αχ! Με βλέπουν τα παιδιά που κλαίω! Συγχωρέστε με!

Κ.: Έλα τώρα, μη μας κρατάς σε αγωνία. Πες μας τι έχεις

Φ.: Η μαμά μου, μου έκλεισε την τηλεόραση και μου είπε, ότι δεν θα ξαναδώ! Κλαίει δυνατότερα.

Κ.: Αυτό ήταν; Και ανησύχησα!

Φ. Γιατί λίγο σου φαίνεται; Εμένα μου αρέσει πολύ να βλέπω τηλεόραση!

Κ.: Και σε ποιον δεν αρέσει; Μα κάνουμε λάθος, γιατί βλέπουμε πολύ. Κι εμένα η μαμά μου, μου λέει να μη βλέπω πολύ, αλλά δεν έβαλα τα κλάματα.

Φ.: Εμένα, δε μου είπε να μη βλέπω πολύ, αλλά ότι δε θα βλέπω καθόλου.

Κ.: Μάλλον για να στα είπε αυτά, θα ήσουν συνέχεια κολλημένος στην τηλεόραση.

Φ.: Εγώ φταίω; Μου αρέσουν πολλές παιδικές εκπομπές.

Κ.: Μόνο παιδικές εκπομπές;

Φ.: Και εκπομπές για μεγάλους... και...

Κ.: ...και;...

Φ.: ... και εκπομπές μαγειρικής και τηλεπαιχνίδια και ταινίες...Όλα. Μου αρέσουν όλα! Και θέλω να τα βλέπω όλα! Τηλεόραση μ' αρέσει να κοιτάζω εγώ πολύ. Δεν αφήνω να μη βλέπω, εκπομπή για εκπομπή. Παιδικά, πολεμικά, σόου και αθλητικά. Θέλω να' μαι όλη την ώρα κολλημένος στην Τ.V.! Τραγουδάει.

Κ.: Και μετά απορείς, που η μαμά σου δεν σε αφήνει να δεις τηλεόραση. Αν σε αφήσει, εσύ όλη μέρα θα βλέπεις και δεν θα κάνεις τίποτε άλλο. Ούτε παιχνίδι, ούτε φίλους, ούτε σχολείο...Τι νομίζεις, ότι είναι η τηλεόραση; Ένα χαζοκούτι![146]

4.2.6.Με γονεϊκή συμμετοχή

10η πρόταση

Τίτλος: «Συνάντηση και συζήτηση με τους γονείς για ΜΜΕ»

Στόχος: Να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς για τις επιδράσεις που έχουν τα ΜΜΕ στη ζωή των παιδιών.

Μέθοδος: Συζήτηση.

Πορεία διδασκαλίας:

[146] Λόγω μεγάλης έκτασης του κειμένου, παρουσιάζεται μόνον ένα απόσπασμα. Το πλήρες κείμενο το έχουν στη διάθεσή τους οι συγγραφείς του άρθρου.

Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει μια απογευματινή συνάντηση με τους γονείς των νηπίων με σκοπό να συζητήσουν για τα ΜΜΕ, τις λειτουργίες τους, τα οφέλη τους αλλά και τους κινδύνους που κρύβουν. Η πρωτοβουλία περιλαμβάνει και ανοιχτό διάλογο. Καλούνται τα τοπικά ΜΜΕ να καλύψουν την εκδήλωση. Επιλέγεται ένας χορηγός επικοινωνίας. Εκτυπώνεται αφίσα και αναρτάται σε κεντρικά σημεία της περιοχής, με προσοχή για την αποφυγή της αφισορύπανσης.

Επίλογος

Η έντονη επιβάρυνση των λόγων της δημόσιας σφαίρας και ειδικότερα του λόγων των ΜΜΕ σε ιδεολογικό και εμπορευματικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα του επηρεασμού και της χειραγώγησης της μάζας των παραληπτών, επιβάλλει μία διαρκή δημόσια συζήτηση και αναζήτηση για το θέμα αυτό. Η ενδυνάμωση της εξουσίας και επιρροής των ηλεκτρονικών ΜΜΕ ως συνέπεια της «απελευθερωτικής» ιδιωτικοποίησής τους τα κατέστησε κέντρα ιδιωτικής εξουσίας. Η δυναμική της άμεσης σχέσης των ιδιωτικών μέσων με την κοινωνία παρεμβάλλεται στη σχέση της πολιτικής εξουσίας με τον λαό και την κοινωνία και τελικά την αποδυναμώνει. Πυρήνας του προβληματισμού της εργασίας αυτής που εκπονήθηκε μαζί με τους φοιτητές μας ήταν η αποκάλυψη της εξουσιαστικής λειτουργίας των ΜΜΕ με όργανό τη γλώσσα και στόχο την κατασκευή της συναίνεσης.

Η συνειδητοποίηση της διαρκούς ανάγκης για εμβάθυνση του γραμματισμού των μέσων μαζικής επικοινωνίας δεν είναι παρά ένα πρώτο και απαραίτητο βήμα και μπορεί να συσχετιστεί με την καλλιέργεια της επικοινωνιακής προσέγγισης μέσα στη σχολική τάξη. Άλλωστε δημοσιογράφοι και εκπαιδευτικοί έχουν αμφότεροι την κρίσιμη ευθύνη της διαχείρισης της εξουσιαστικής λειτουργίας του λόγου τους. Ο λόγος με χαρακτηριστικά καταναγκασμού συχνά επιβάλλει στον αποδέκτη τη σιωπή και είναι αξιολογικός χωρίς να επιτρέπει την ανατροφοδότηση που θα σηματοδοτούσε και την απελευθέρωση από τα στεγανά της τάξης ή της μιντιακής ιεραρχίας, αντίστοιχα.

Σε σχέση με το παιδί και την παιδική ηλικία που μας ενδιαφέρει, η στόχευση θα μπορούσε να αφορά δύο τουλάχιστον επίπεδα, από τη μια τον έλεγχο και μετριασμό της εξουσίας των ΜΜΕ, μέσα από τη διαμόρφωση ενεργών επιτελεστών της επικοινωνίας από τα νηπιακά ήδη χρόνια, και από την άλλη, τη δημιουργική ένταξη

των μέσων επικοινωνίας, ή μερίδας αυτών, στη σχολική καθημερινότητα, με την άντληση αυθεντικού υλικού και την υιοθέτηση καλών επικοινωνιακών πρακτικών στην τάξη.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι με καταιγιστικές ταχύτητες αναδυόμενες τεχνολογίες εντείνουν την ανάγκη καλλιέργειας και νέων μετατυπογραφικών γραμματισμών, η ανάδειξη των δυνατοτήτων της ένταξης του μηντιακού γραμματισμού στην καθημερινή προσχολική και πρωτοσχολική διαδικασία καθίσταται τουλάχιστον επιτακτική. Κι όσο κι αν κανείς επιμείνει στην ύπαρξη ενός, έστω και ισχνού, παιδευτικού ρόλου των ΜΜΕ, παράλληλου με τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, η λειτουργία των επικρατέστερων φορέων της ηλεκτρονικής επικοινωνίας ως επιχειρήσεων σε συνθήκες ελεύθερης αγοράς ανάγει ως προέχον κριτήριο των παραγωγών τους το επιχειρηματικό κέρδος. Κι αυτό καθιστά την ευθύνη των παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών ακόμη μεγαλύτερη.

Η μετατυπογραφική εποχή και οι ανάγκες της έχουν αποσταθεροποιήσει πολλές από τις παλαιές και παγιωμένες αντιλήψεις, γεγονός που απαιτεί από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό όχι μία γενική και απροσδιόριστη αναθεώρηση, αλλά καλά σχεδιασμένες και εμπνευσμένες πρακτικές που θα καθιστούν το αγαθό της μάθησης γοητευτικό και συναρπαστικό. Η αναζήτηση νέων στρατηγικών μάθησης, η συνέχιση και ο εμπλουτισμός των ήδη υπαρχουσών συστηματικών και επιστημονικά τεκμηριωμένων διδακτικών προσεγγίσεων, με έμφαση στη γλώσσα, ευνοεί τη διερεύνηση του ρόλου και της σημασίας μιας επικοινωνιακής εκπαίδευσης που θα μπορούσε να ικανοποιεί ακόμη και το αίτημα μιας προσχολικής παιδαγωγικής της τηλεόρασης και των ΜΜΕ.

Εξάλλου, επανειλημμένα ομολογείται ότι η γλώσσα των νηπίων και των παιδιών του δημοτικού σχολείου επηρεάζεται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Από την άποψη αυτή η γλώσσα των ΜΜΕ εμφανίζει για τους ειδικούς ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, τόσο για τη γενικότερη γλωσσική και κατ' επέκταση ιδεολογική επίδραση που ασκεί όσο και για την παιδευτική του αξία και τον βαθμό της συμβολής του στον τομέα της γλωσσικής καλλιέργειας και κοινωνικοποίησης των νέων.

Επομένως, η υποστήριξη με θέρμη της έννοιας και της εφαρμογής της επικοινωνιακής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής ανάγνωσης της πολυτροπικής γλώσσας των ΜΜΕ και την ευρύτερη ενσωμάτωση του πολυμεσικού γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία (Νάκας,

2011), έρχεται ως μια φυσική απόρροια να απασχολήσει σε ερευνητικό και επιστημονικό επίπεδο. Η εξέταση του συσχετισμού του γραμματισμού των ΜΜΕ με τη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να γίνει στη βάση των αρχών της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, της σκόπιμης χρήσης του γλωσσικού κώδικα και της πρόκλησης του ενδιαφέροντος του μαθητή μέσω του λεγόμενου αυθεντικού υλικού που αντλείται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, αλλά φιλτράρεται και «αναδομείται» στην τάξη. Τα κείμενα των ΜΜΕ επιλέγονται, παρουσιάζονται, αποσυναρμολογούνται και συναρμολογούνται με τη συμμετοχή των παιδιών που καλούνται να μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν ερμητικά κλειστούς κώδικες και να κωδικοποιούν νέα δικά τους μηνύματα – απάντηση στον πληθωρισμό των λόγων της συχνά επιβαρυμένης δημόσιας σφαίρας. Κι αυτή τη διαδικασία δεν μπορεί παρά να ξεκινά από την παιδική ηλικία. Σε αυτή άλλωστε την ηλικία επενδύει πολλά και η διαφημιστική ευρηματικότητα ή και δολιότητα.

Η κατάθεση των προτάσεων είναι ασφαλώς επιβεβλημένη. Η εστίαση αφορά στις διάφορες μορφές επικοινωνιακών δραστηριοτήτων που αναλαμβάνονται στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων. Πρόκειται για δραστηριότητες τις οποίες ο διδάσκων μπορεί να συντονίσει και να οργανώσει αποτελεσματικότερα μέσα στην τάξη εφόσον και ο ίδιος διαθέτει επαρκείς γνώσεις ακόμη και για τις αθέατες όψεις των ΜΜΕ και ασφαλώς είναι εξοικειωμένος με τις βασικές αρχές του γραμματισμού τους. Αυτή βέβαια η εξοικείωση προϋποθέτει έναν διαρκή αγώνα, συστηματική παρακολούθηση των τεχνολογικών εξελίξεων και φυσικά ψυχική διαθεσιμότητα και βούληση για εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από τα στοιχειώδη και τα προβλεπόμενα.

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baynham, M. (2002), *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γεωργακοπούλου, Α. (2009). «Εθνογραφική Κοινωνιογλωσσολογία και (Νέα) Μίντια: Προβληματισμοί από τη μελέτη ενός αγγλικού σχολείου». *Ζητήματα Επικοινωνίας.* Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, ΕΚΠΑ, τ. 9, 40-48.

Cummins, J. (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, μτφρ. Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Ιορδανίδου, Α. & Φτερνιάτη, Α. (2000), *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης.

Κούρτη, Ε. (2004), «Εκπαίδευση και τηλεόραση». Στο Λεβεντάκος, Δ. (επιμ.), *Τηλεόραση και Ελληνική Κοινωνία*, Αθήνα, Εικών, 113-133.

Κωνσταντινίδου, Χ. (2006), «Το ζήτημα της αγωγής στα ΜΜΕ σε ιστορική προοπτική. Από τον παθητικό αποδέκτη στον ενεργό επιτελεστή ». *Ζητήματα Επικοινωνίας*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ, ΕΚΠΑ, τ. 4, 18-40.

Mc Laren P. & Farahmandpur, R. (2015). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης*. Επιμ. Κ. Σκορδούλης. Αθήνα: Τόπος.

Μήτσης, Ν. (2004), *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*, Αθήνα, Gutenberg.

Μιχάλης, Αθ. (2013). «Αξιοποίηση των ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων στη διδασκαλία της γραμματικής: Μεθοδολογικές αρχές και πρακτική εφαρμογή». Στο

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2006). *Η λαϊκή γλώσσα των ειδήσεων*. Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική.

Νάκας, Αθ. (2011). Πρόλογος στο Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης, 4-8.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνης.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (επιμ.) (2013). *Γλώσσα και Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001), *Ανάδυση του γραμματισμού*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Πεπονής, Αν. (1974). *Η Μεγάλη Επικοινωνία*. Αθήνα: Ίκαρος.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Ν. (2011), *Η γλώσσα των ΜΜΕ στο σχολείο – Μια γλωσσολογική προσέγγιση για την προσχολική ηλικία*, Αθήνα, Λιβάνης.

Χατζησαββίδης, Σ. (2000). *Ελληνική Γλώσσα και Δημοσιογραφικός Λόγος*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Buckingham, D. (2003), *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge, Polity.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse.* London and New York: Routledge.

Semali, L. (2001), "Defining new literacies in curricular practice". Στο *Reading Online, 5, 4*, www.readingonline.org.

Tsitsanoudis-Mallidis, N. (2010), "Resurgent literacy and mass media in Greece". Στο *International Journal of Instructional Media*, University of Connecticut, U.S.A., 37#3, 281-290.

Tsitsanoudis – Mallidis, N. (2014). Educational/Class material for Comparative Cultural Studies 2014 – Harvard Summer School, SAKAI (electronic resourse maintained by the Harvard Center for Hellenic Studies, CHS). http://sakai.chs.harvard.edu/access/content/group/31ac81cd-1416-4f01-9e96-e0cd9b00e2b7/Courses/Guest%20Lecture%20-%20prof.%20Tsitsanoudis%20-%20Mallidis%20-%20Language%20representations%20of%20greek%20financial%20crisis%20in%20media%20and%20internet%20texts/%CE%A4ITLE%20AND%20ABSTRACT%20OF%20THE%20LECTURE.pdf και http://www.comparative-cultures-seminar.org/faculty/.

Τα Παιδιά 'Διαβάζουν' Κριτικά τον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού για την Καλλιέργεια του Κριτικού Γραμματισμού σε Μαθητές Πρωτοσχολικής Ηλικίας[147]

Κώστας Ντίνας, Καθηγητής, *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*
Αναστασία Γ. Στάμου, Επίκ. Καθηγ. *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*
Ελένη Γρίβα, Αναπλ. Καθηγ. *Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*
Κατερίνα Μαρωνίτη,*Υποψ. Διδ. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*

Περίληψη*: Η μαζική κουλτούρα έχει αρχίσει να εισάγεται ως αντικείμενο διδασκαλίας σε πολλά σχολικά προγράμματα, καθώς υποστηρίζεται πως συμβάλλει στην ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών στο σχολικό μάθημα, εφόσον συνδέεται με τις πραγματικές κοινωνικές πρακτικές και εμπειρίες τους. Με δεδομένο πως η γλωσσική ποικιλότητα (π.χ. γεωγραφικές διάλεκτοι, κοινωνιόλεκτοι) τίθεται στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας, η διδακτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στο γλωσσικό μάθημα, ειδικότερα, μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε όλες τις διαστάσεις της γλωσσικής ετερογένειας, εφόσον ο λόγος της μαζικής αντλεί από ολόκληρο το φάσμα των διαθέσιμων κοινωνιογλωσσικών πόρων μιας γλωσσικής κοινότητας. Ωστόσο, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας δεν αντικατοπτρίζουν την κοινωνιογλωσσική διαφορετικότητα, αλλά την αναπαριστούν από μια συγκεκριμένη σκοπιά απηχώντας συγκεκριμένες ιδεολογίες για τη γλώσσα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο πρωταρχικός εκπαιδευτικός στόχος των κειμένων μαζικής κουλτούρας συνίσταται στην καλλιέργεια μιας κριτικής στάσης από τους μαθητές απέναντι στις αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας που οικοδομούνται στα κείμενα αυτά. Καθώς τα νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό προτείνουν τη χρήση ποικίλων κειμένων μαζικής κουλτούρας υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, στην παρούσα εργασία, παρουσιάζουμε ένα εκπαιδευτικό υλικό είκοσι ενοτήτων που σχεδιάσαμε με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας (Α΄ και Β΄ Δημοτικού) σε φαινόμενα τηλεοπτικής αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας. Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε ώστε να είναι κατάλληλο να εφαρμοστεί σε ένα*

[147] Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος *Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση* και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους.

δραστηριοκεντρικό πλαίσιο μάθησης. Οι διαστάσεις γλωσσικής ποικιλότητας στις οποίες εστιάσαμε είναι ο χώρος ως οριζόντια (γεωγραφικές διάλεκτοι) και ως κάθετη διαφοροποίηση (κοινωνιόλεκτοι ηλικίας, κοινωνικής τάξης και φύλου). Στην εργασία, παρουσιάζονται ενδεικτικά τέσσερις ενότητες από το υλικό μας, μία για κάθε είδος γλωσσικής ποικιλότητας.

***Λέξεις-κλειδιά**: κριτικός γραμματισμός, γλωσσική ποικιλότητα, τηλεοπτικός λόγος, γλωσσικές ιδεολογίες, μαθητές δημοτικού*

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, σύγχρονες προσεγγίσεις στη γλωσσική διδασκαλία, όπως οι Σπουδές Νέου Γραμματισμού (π.χ. Gee, 2004˙ Street, 1993), έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στους εξωσχολικούς γραμματισμούς των μαθητών. Με τον όρο ‘εξωσχολικοί γραμματισμοί’, δεν νοούνται απλώς οι γραμματισμοί με τους οποίους εμπλέκονται οι μαθητές εκτός (διάσταση χώρου) ή/και μετά (διάσταση χρόνου) το σχολείο, αλλά κυρίως οι γραμματισμοί που διαφέρουν σημαντικά από τον σχολικό γραμματισμό (Hull & Schultz, 2001). Συγκεκριμένα, οι εξωσχολικοί γραμματισμοί συντίθενται από ένα πλέγμα ποικίλων και ετερογενών κειμένων που συνήθως συνδυάζουν διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους εκτός από τη γλώσσα (π.χ. εικόνα, ήχος), και αντλούνται κυρίως από τα ΜΜΕ και τις νέες τεχνολογίες, όπως είναι τα κόμικς και τα περιοδικά, η τηλεόραση και οι υπολογιστές (δηλ. αυτά που μπορούμε να αποκαλέσουμε ‘μαζική’ ή ‘λαϊκή κουλτούρα’). Από την άλλη πλευρά, με δεδομένη την εν πολλοίς κειμενική διαμεσολάβηση της κοινωνικής πραγματικότητας, η γνώση των μαθητών για τον κόσμο και οι στάσεις τους ως προς διάφορες πτυχές της κοινωνικής (συμπεριλαμβανομένης της κοινωνιογλωσσσικής) πραγματικότητας διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τις αναπαραστάσεις που εγγράφονται για αυτές στον λόγο της μαζικής κουλτούρας.

Στο πλαίσιο αυτό, η μαζική κουλτούρα έχει αρχίσει να εισάγεται ως αντικείμενο διδασκαλίας σε πολλά σχολικά προγράμματα (π.χ. Alvermann κ.ά., 1999˙ Stevens, 2001˙ Morrell, 2002). Η αναπλαισίωση της μαζικής κουλτούρας στην τάξη υποστηρίζεται πως συμβάλλει στην ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών στο σχολικό

μάθημα, καθώς συνδέεται με τις πραγματικές κοινωνικές πρακτικές και εμπειρίες τους (Duff, 2004). Ειδικότερα για το γλωσσικό μάθημα, κατά το οποίο η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται πλέον (μόνο) ως γραμματικοσυντακτική δομή αλλά πρωτίστως ως επικοινωνιακό εργαλείο, η ενασχόληση των μαθητών με τα κείμενα μαζικής κουλτούρας συνεπάγεται την εξάσκησή τους στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου που έχει σαφή επικοινωνιακή στόχευση και που είναι ενταγμένος στην κοινωνική τους ζωή. Από την άλλη πλευρά, η γλωσσική ποικιλότητα (π.χ. γεωγραφικές διάλεκτοι, κοινωνιόλεκτοι) τίθεται στο επίκεντρο του γλωσσικού μαθήματος υπό την επιρροή της γλωσσικής εκπαίδευσης από την κοινωνιογλωσσολογία (βλ. σχετικά Κακριδή κ.ά.., 1999˙ Ντίνας, 2013˙ Στάμου, 2012). Για τον σκοπό αυτό, η διδακτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε όλες τις διαστάσεις της γλωσσικής ετερογένειας, εφόσον ο λόγος της μαζικής κουλτούρας είναι κατεξοχήν ετερογλωσσικός, αντλώντας από όλο το φάσμα των διαθέσιμων κοινωνιογλωσσικών πόρων μιας γλωσσικής κοινότητας (Coupland, 2009).

Ωστόσο, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας δεν αντικατοπτρίζουν την κοινωνιογλωσσική διαφορετικότητα, αλλά μέσω πρακτικών επιλογής και μετασχηματισμού, την αναπαριστούν από μια συγκεκριμένη σκοπιά απηχώντας συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη γλώσσα (Androutsopoulos, 2010). Οι αντιλήψεις αυτές συνήθως εκφράζουν τις κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες της πρότυπης ποικιλίας και της μονογλωσσίας (Στάμου, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, ο πρωταρχικός εκπαιδευτικός στόχος των κειμένων μαζικής κουλτούρας συνίσταται στην καλλιέργεια μιας κριτικής στάσης από τους μαθητές απέναντι στις αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας που οικοδομούνται στα κείμενα αυτά, ώστε να αποκτήσουν επίγνωση του ιδεολογικού ρόλου αυτών των αναπαραστάσεων, οι οποίες και συνδιαμορφώνουν την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, τα παιδιά καλούνται να αποκτήσουν κριτική επίγνωση απέναντι στη γλώσσα, δηλαδή να αναπτύξουν τον κριτικό γραμματισμό τους.

Καθώς τα νέα πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό προτείνουν τη χρήση ποικίλων κειμένων μαζικής κουλτούρας υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού, στην παρούσα εργασία, παρουσιάζουμε ένα εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάσαμε με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας (Α΄ και Β΄ Δημοτικού) σε φαινόμενα τηλεοπτικής αναπαράστασης της γλωσσικής ποικιλότητας. Έρευνες διεθνώς έχουν δείξει πως τα ΜΜΕ και η μαζική

κουλτούρα κατέχουν κεντρικό ρόλο στη ζωή των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία (Marsh κ.ά., 2005). Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας είναι κυρίως προσανατολισμένα σε ψυχαγωγικού χαρακτήρα τηλεοπτικά κείμενα, τα οποία είναι σε μεγάλο βαθμό τυπικώς 'παιδικά' (όπως π.χ. κινούμενα σχέδια, παραμύθια, παιδικές διαφημίσεις), αλλά παράλληλα, δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και για την 'ενήλικη' μαζική κουλτούρα, όπως τις τηλεοπτικές σειρές και τις διαφημίσεις για το ευρύ κοινό (Stamou κ.ά., 2014). Με βάση αυτά τα ευρήματα, στο υλικό που σχεδιάσαμε αντλήσαμε από διαφημίσεις, κινούμενα σχέδια και σήριαλ, επιλέγοντας κείμενα με περιεχόμενο κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών (π.χ. αποφυγή λεκτικής ή σωματικής βίας).

Ο κριτικός γραμματισμός στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών, που εισήχθησαν πιλοτικά το 2011, αλλά για λόγους που έχουν να κάνουν με τη ρευστή πολιτική κατάσταση που έκτοτε επικρατεί στη χώρα, δεν ολοκληρώθηκε η γενικευμένη εισαγωγή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στηρίζονται κατά ρητή τους διατύπωση στις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Σύμφωνα με αυτόν: *«κάθε πολιτισμικό προϊόν (και στην περίπτωσή μας η γλώσσα και η λογοτεχνία), προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτελέσματα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών, οι οποίες στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού είναι- και πρέπει να είναι- διερευνήσιμες και ερμηνεύσιμες»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 5).

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Νέας Ελληνικής, χωρίς να αρνείται τις κλασικές αρχές ενός προγράμματος γλωσσικής διδασκαλίας για καλλιέργεια του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και των μαθητριών, στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση, της ενίσχυσης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συνεργασίας, της δημοκρατίας και της ισονομίας των πολιτών, της διάχυσης των ιδεών της αειφορίας και της προστασίας του περιβάλλοντος και της προώθησης της ψηφιακής επικοινωνίας.

Στη βάση αυτών των αρχών, με τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής, οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και

στάσεις οι οποίες έχουν να κάνουν, όχι μόνο με την ίδια τη γλώσσα και την αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, αλλά και με την προσωπική και κοινωνική τους ζωή και τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίγνεσθαι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 7-8).

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι μετά από πολλές παλινδρομήσεις υλοποιείται στη χώρα μας ένα Πρόγραμμα Σπουδών που μεταξύ των άλλων στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό και στους κειμενικούς πόρους που φέρνουν οι μαθητές στο σπίτι.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση

Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε ώστε να είναι κατάλληλο, να εφαρμοστεί σε ένα δραστηριοκεντρικό πλαίσιο μάθησης. Ειδικότερα, κατά τη *δραστηριοκεντρική προσέγγιση* (task-based learning) (Willis, 1996), οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων και αναζητούν την ανεύρεση λύσεων μέσα από τη συνεργασία, την αλληλόδραση και την συναπόφαση. Στη γλωσσική διδασκαλία, ο όρος *δραστηριότητα* (task) συνδέεται άμεσα με την ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που συμβαίνουν σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (π.χ. να ετοιμάσουν μια λίστα για ψώνια και να αποφασίσουν ποια πράγματα θα πάρουν μαζί τους στις καλοκαιρινές διακοπές). Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με τους Porter-Ladousse (1987) και Jacobs (1988), δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους, κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε διερευνητικού τύπου δραστηριότητες, υποστηρίζεται η εμπλοκή τους σε φυσική επικοινωνία μέσα στην τάξη και ενισχύεται η δημιουργική τους έκφραση και δημιουργικότητα, σε αντίθεση με την τυποποιημένη παραδοσιακή διδακτική διαδικασία, όπου δεν λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό στιλ του κάθε μαθητή και οι στρατηγικές που υιοθετούν κατά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνεται και υλοποιείται σε τρία βασικά στάδια:

(α) *Προ-Στάδιο/ Στάδιο Προετοιμασίας:* Ο στόχος αυτού του σταδίου είναι η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών και η προετοιμασία τους για το θέμα της κύριας δραστηριότητας μέσα από ένα πολυτροπικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο, όπου περιέχονται οι κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Dornyei, 2001).

(β) *Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας:* Στο στάδιο αυτό, επιδιώκεται η ομαδική εργασία, όπου οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη δραστηριότητα να συνεργαστούν, να αλληλοδράσουν, να αναζητήσουν λύσεις και να δημιουργήσουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και βοηθητικός, καθώς είναι το πρόσωπο που παρέχει ανατροφοδότηση. Με την ολοκλήρωση του έργου τους, κάποιες ομάδες επιλέγονται για να παρουσιάσουν τις 'δημιουργίες' τους στην ολομέλεια. Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων, ο εκπαιδευτικός παρέχει ανάδραση, αλλά και προτρέπει τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συγκρίνουν τα 'έργα' των ομάδων και να σχολιάσουν τα αποτελέσματα.

(γ) *Μετα-Στάδιο:* Στο τελευταίο στάδιο, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν και να επεξεργάζονται συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία σε δραστηριότητες (κριτικής) γλωσσικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, ανακυκλώνουν τη νεοαποκτηθείσα και την αναπλαισιώνουν μέσω της συμμετοχής τους σε συνεργατικές δραστηριότητες και παιχνίδια.

Το εκπαιδευτικό υλικό μας στηρίχθηκε στις προαναφερθείσες αρχές της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης με στόχο να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να εξοικειωθούν και να αποκτήσουν επίγνωση της γλωσσικής ποικιλότητας μέσα από ένα αλληλοδραστικό, συνεργατικό, δημιουργικό και πολυτροπικό περιβάλλον.
Ο σχεδιασμός του υλικού διαρθρώθηκε με βάση τα τρία στάδια της δραστηριοκεντρικής προσέγγισης, και η εφαρμογή του υλοποιήθηκε με σχετική αναδιαμόρφωση για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς ως εξής:

- *Προστάδιο*

Συγκεκριμένα, στόχος αυτού του σταδίου ήταν η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών και η προετοιμασία για το θέμα που θα διαπραγματευτούν. Για τον σκοπό αυτό, έγινε προσπάθεια δημιουργίας ενός πολυτροπικού (π.χ. προβολή βίντεο, άκουσμα τραγουδιών), αλλά και αλληλοδραστικού επικοινωνιακού πλαισίου, όπου ευνοείται η συζήτηση, έτσι ώστε τα παιδιά να εκφράσουν αρχικά τις απόψεις τους πάνω στο θέμα, να ανασύρουν προγενέστερες γνώσεις και να εξοικειωθούν κλιμακωτά (διαδικασία scaffolding) γύρω από το θέμα που πραγματεύεται η δραστηριότητα την οποία θα συμμετέχουν στο επόμενο στάδιο.

- *Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας*

Στόχος της κύριας δραστηριότητας ήταν να αναδειχθούν τα στερεότυπα που συνοδεύουν την τηλεοπτική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας. Αρχικά οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διάφορους μηχανισμούς στιγματισμού της γλωσσικής ποικιλότητας (π.χ. προφίλ), όπου, μέσα από τις συζητήσεις με τον εκπαιδευτικό και την αλληλόδραση με τους συμμαθητές στην ομάδα, ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν αυτούς τους μηχανισμούς και να ενδυναμώνεται σταδιακά η κριτική γλωσσική τους επίγνωση. Συγκεκριμένα, αρχικά παρουσιάστηκε το θέμα και περιγράφηκε η δραστηριότητα στα παιδιά, τα οποία στη συνέχεια, κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν αυτή τη δραστηριότητα σε ομάδες. Οι μαθητές συζητούσαν, αλληλεπιδρούσαν, αντάλλασαν απόψεις, προσπαθούσαν να βρουν λύσεις και δημιουργούσαν το τελικό 'προϊόν', το οποίο, στη συνέχεια, παρουσίαζαν στην ολομέλεια. Οι δραστηριότητες που κλήθηκαν να διεκπεραιώσουν τα παιδιά ήταν απλές, όπως π.χ. προβολή τηλεοπτικού υλικού και κριτική συζήτηση γύρω από το θέμα του βίντεο, ζωγραφική σε ομάδες, λεξιλογικά παιχνίδια κ.ά.

- *Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης*

Σε αυτό το στάδιο, στοχεύσαμε στην 'παγίωση' της γνώσης για την κοινωνιογλωσσική διαφορετικότητα, η οποία κατακτήθηκε στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας, και τη μεταφορά της με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο. Αφού στο προηγούμενο στάδιο έγινε αντιληπτό από τα παιδιά ότι η τηλεοπτική αναπαράσταση της γλωσσικής ποικιλότητας τείνει να είναι στερεοτυπική, εξυπηρετώντας ιδεολογικούς σκοπούς, στη συνέχεια, κλήθηκαν να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν κάτι δικό τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες. Επιλέχθηκαν ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες ενταγμένες σε ένα κριτικό πλαίσιο, όπως κινητικά παιχνίδια, λεξιλογικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, παντομίμα.

Το εκπαιδευτικό υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό μας απευθύνεται σε μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας (Α′ και Β′ τάξεις δημοτικού). Οι διαστάσεις γλωσσικής ποικιλότητας στις οποίες εστιάσαμε είναι ο χώρος ως οριζόντια (γεωγραφικές διάλεκτοι) και ως κάθετη διαφοροποίηση (κοινωνιόλεκτοι ηλικίας, κοινωνικής τάξης και φύλου) (βλ. και Αρχάκη & Κονδύλη, 2011). Συνολικά, σχεδιάστηκαν είκοσι ενότητες, καθεμιά εκ των οποίων να μπορεί να υλοποιηθεί σε τρεις διδακτικές ώρες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ενδεικτικά τέσσερις ενότητες, μία για κάθε είδος γλωσσικής ποικιλότητας (βλ. και Μαρωνίτη κ.ά., 2015α, 2015β):

- *Μαθαίνουμε για τις διαλέκτους* (ενότητα για τη γεωγραφική ποικιλότητα)
- *Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα* (ενότητα για την κοινωνική ποικιλότητα της ηλικίας)
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Κοινωνικές τάξεις* (ενότητα για την κοινωνική ποικιλότητα των κοινωνικών τάξεων)
- *Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Άνδρες και γυναίκες* (ενότητα για την κοινωνική ποικιλότητα του φύλου)

Μαθαίνουμε για τις διαλέκτους

Προστάδιο

Στόχος: Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους ομιλίας από άτομα διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών και να διαπιστώσουν πως διαφέρει ο τρόπος ομιλίας μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές.

Δραστηριότητα: Παρουσιάζουμε στα παιδιά μέσω του προγράμματος Prezi, έναν χάρτη της Ελλάδας και της Κύπρου, ενώ ακούμε κάποια παραδοσιακά διαλεκτικά τραγούδια αντιπροσωπευτικά διαφόρων περιοχών (π.χ. Κέρκυρα, Θράκη, Κρήτη, Μακεδονία, Κύπρο).

Διαδικασία: Γίνεται συζήτηση με τα παιδιά σε ολομέλεια:

- Παρατηρήσατε κάτι στον τρόπο ομιλίας των τραγουδιστών;
- Έχετε ακούσει ξανά κάποιον να μιλάει με αυτόν τον τρόπο;
- Ποια ομιλία σας αρέσει περισσότερο; Γιατί;

Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας

Στόχος: Να αντιληφθούν τα παιδιά πως η γεωγραφική ποικιλότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη στην τηλεοπτική της αναπαράσταση με τη διαφορετικότητα, με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά/ λαϊκότητα και με διαφορετικό ντύσιμο και πως η τηλεοπτική της αναπαράσταση είναι γραφική και στερεοτυπική.

Δραστηριότητα 1: Προβολή βίντεο: *Η Κερκυραία πεθερά*
http://www.youtube.com/watch?v=7VRIcAejN3o

Διαδικασία: Αφού παρακολουθήσουμε το βίντεο, γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια, και στη συνέχεια η εκπαιδευτικό αναθέτει στις ομάδες να συζητήσουν και να δώσουν απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Παρατηρήσατε κάποια διαφορά στον τρόπο ομιλίας των χαρακτήρων;
- Υπήρχαν λέξεις που δεν τις καταλάβατε; Γιατί πιστεύετε ότι συνέβη αυτό;
- Πώς παρουσιάζεται η Αγγιολίνα και πώς οι νύφες της;
- Ποιον συμπαθείτε περισσότερο; Γιατί;
- Πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να συναντήσετε έναν Κερκυραίο σαν την Αγγιολίνα; Θα μπορούσε να μιλάει αλλιώς;
- Αν συναντούσε εσάς η Αγγιολίνα, θα σας μιλούσε με αυτόν τον τρόπο ενώ μιλάτε διαφορετικά από αυτήν; Τι πιστεύετε;

Δραστηριότητα 2: Διαχωρισμός μεταξύ διαλεκτικών και πρότυπων λέξεων-εκφράσεων.

Διαδικασία: Χωρισμός των παιδιών σε ομάδες, όπου τους δίνονται λέξεις-φράσεις σε μικρά χαρτάκια και καλούνται να τα κολλήσουν σε ένα χαρτόνι σε δύο στήλες, των «κερκυραϊκών» και της «κοινής γλώσσας». Κάποιες από τις λέξεις-φράσεις αυτές τις έχουν ακούσει στο βίντεο και κάποιες προέρχονται από άλλα επεισόδια της σειράς.

Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης

Στόχος: Να οργανώσουν τα παιδιά τη γνώση για τη γεωγραφική ποικιλότητα και να τη μεταφέρουν με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο

Δραστηριότητα: Σκυταλοδρομία και παιχνίδι ρόλων με τις διαλέκτους

Διαδικασία: Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και παίζουμε σκυταλοδρομία με λέξεις/φράσεις από διάφορες διαλέκτους. Στη συνέχεια, τοποθετούμε απέναντι από

κάθε ομάδα δύο καλάθια όπου το ένα αντιστοιχεί στην πρότυπη και το άλλο στις διαλέκτους. Κάθε φορά που θα ακούγεται ένα ηχητικό απόσπασμα από μία διάλεκτο ή από την πρότυπη, θα πρέπει ο διαγωνιζόμενος να αποφασίσει σε ποιο καλάθι θα αφήσει το χαρτάκι του. Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνται να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Συγκεκριμένα, έχει έρθει ένας νέος μαθητής στο σχολείο, ο Σπύρος από την Κέρκυρα. Τα παιδιά καλούνται να τον βοηθήσουν να συστηθεί στους νέους του φίλους και να περιγράψει τα αγαπημένα του κερκυραϊκά φαγητά. Τα παιδιά επιλέγουν αν θα χρησιμοποιήσει τη διάλεκτο ή μόνο την πρότυπη ποικιλία από έναν κατάλογο με λέξεις-φράσεις που τους έχουν δοθεί και στους δύο γλωσσικούς κώδικες.

Μαθαίνουμε για τη νεανική γλώσσα

Προστάδιο

Στόχος: Να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με διαφορετικούς τρόπους ομιλίας από άτομα διαφορετικής ηλικίας και να διαπιστώσουν πως διαφέρει ο τρόπος ομιλίας των νέων από τους μεγάλους, αλλά και πως η τηλεοπτική αναπαράσταση της νεανικής ομιλίας αναπαράγει αρνητικά στερεότυπα για τους νέους όπως η χαλαρότητα, η καλοπέραση, η ανωριμότητα, η επιπολαιότητα, η εξοικείωση με τη τεχνολογία, η ένταξη σε αντισυμβατικές νεανικές κουλτούρες.

Δραστηριότητα: Προβάλλουμε στα παιδιά κάποιες διαφημίσεις με νέους που χρησιμοποιούν τη νεανική γλώσσα και ενήλικες που δεν την κατανοούν, αλλά και διαφημίσεις στις οποίες οι νέοι εντάσσονται σε αντισυμβατικές νεανικές κουλτούρες, π.χ.:

http://www.youtube.com/watch?v=-LxXNihoNdM (διαφήμιση μόλτο/ emo)

http://www.youtube.com/watch?v=-6or7G30shY (διαφήμιση ΟΤΕ/ στη μάνα σου το ‘πες;)

http://www.youtube.com/watch?v=fEWJ9eeqwco (διαφήμιση Γερμανός/ μάνα κούνα το ποντίκι)

http://www.youtube.com/watch?v=_UUFLvVAhLI (διαφήμιση μόλτο/ heavy metal)

Διαδικασία: Γίνεται συζήτηση γύρω από αυτές τις διαφημίσεις σε ολομέλεια:

- Παρατηρήσατε κάποια διαφορά στον τρόπο που μιλάνε οι νέοι;
- Κατανοείτε τα όσα λένε οι νέοι στις παραπάνω διαφημίσεις;

- Παρατηρήσατε κάποια προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ νέων και ενηλίκων;
- Πώς αντιδρούν οι μεγάλοι στον τρόπο ομιλίας των νέων; Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι συμβαίνει αυτό;
- Πώς παρουσιάζονται οι νέοι ως προς το ντύσιμο, την κόμμωση, την ψυχολογία, τη συμπεριφορά και τις ασχολίες στις παραπάνω διαφημίσεις; Διαφέρουν σε σχέση με τον τρόπο που παρουσιάζονται οι ενήλικες;
- Για ποιο πράγμα μιλάνε οι νέοι; Με ποια προϊόντα σχετίζονται οι παραπάνω διαφημίσεις;
- Πιστεύετε πως οι νέοι ντύνονται ή συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο;
- Πιστεύετε πως οι νέοι μιλούν έτσι στους γονείς τους και στους καθηγητές τους ή μόνο στους φίλους τους;

Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας

Στόχος: Στόχος της δραστηριότητας είναι η κατανόηση της τηλεοπτικής αναπαραγωγής αρνητικών στερεοτύπων για τους νέους. Οι νέοι και ο τρόπος ομιλίας τους συνδέονται στην τηλεόραση με αρνητικά στερεότυπα, όπως η χαλαρότητα, η καλοπέραση, η ανωριμότητα, η επιπολαιότητα, η «μαγκιά», αλλά και ως ένδειξη της πορείας τους προς την ενηλικίωση. Παράλληλα, τονίζεται η διάσταση αντιλήψεων και κοσμοθεωρίας από τους ενήλικες που παρουσιάζονται να εκφράζουν στις απόψεις τους το κοινωνικά «ορθό».

Δραστηριότητα 1: Προβολή βίντεο από την τηλεοπτική σειρά *Δέκα Λεπτά Κήρυγμα*
http://www.youtube.com/watch?v=mefYZKn-rQM (Λεωνίδας-Τέλης-Κικίτσα-Μαίρη, επεισόδιο 1, 36.13′-37.55′)
http://www.youtube.com/watch?v=2_8GR3LuLG4 (Λεωνίδας- Κικίτσα-Μαίρη/ Επεισόδιο 2, 18.03′-20.14′)
http://www.youtube.com/watch?v=ydT1IaKiGtg (Λεωνίδας-Κικίτσα-Μαίρη-Ζέτα/ Επεισόδιο 3, 14.50′-16.48′)
Διαδικασία: Αφού παρακολουθήσουμε τα παραπάνω βίντεο, γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια και στη συνέχεια η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες να συζητήσουν και να δώσουν απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Παρατηρήσατε κάποια διαφορά στον τρόπο ομιλίας των χαρακτήρων διαφορετικής ηλικίας;
- Παρατηρήσατε κάποιο πρόβλημα επικοινωνίας/συνεννόησης (π.χ. «πόρτα σε μπαρ») μεταξύ των χαρακτήρων διαφορετικής ηλικίας (Λεωνίδας-Κικίτσα-Μαίρη); Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι συνέβη αυτό;
- Πώς παρουσιάζονται ο Λεωνίδας και ο Τέλης στα παραπάνω αποσπάσματα ως προς το χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, τις κινήσεις και τις φιλοδοξίες/όνειρα που έχουν;
- Ποιο είναι το ντύσιμο και η κόμμωση του Λεωνίδα και του Τέλη στα παραπάνω αποσπάσματα;
- Για ποιον λόγο πιστεύει ο Λεωνίδας ότι απέχουν οι απόψεις νέων και μεγάλων; Θεωρείτε πως ισχύει κάτι τέτοιο στη πραγματικότητα;
- Εσείς ποιον χαρακτήρα συμπαθείτε περισσότερο; Γιατί;
- Θεωρείτε πως οι νέοι στην πραγματικότητα μιλάνε και συμπεριφέρονται όπως ο Λεωνίδας και ο Τέλης;

Δραστηριότητα 2: Αντιστοίχιση λέξεων και εκφράσεων του νεανικού ιδιώματος και της πρότυπης ποικιλίας με τη φωτογραφία του χαρακτήρα.
Διαδικασία: Τα παιδιά συνεργάζονται σε ομάδες, και έπειτα γίνεται παρουσίαση στην ολομέλεια. Σε κάθε ομάδα διανέμονται φωτογραφίες των τεσσάρων χαρακτήρων (του Λεωνίδα, του Τέλη, της Κικίτσας, της Μαίρης), καθώς και καταγεγραμμένες λέξεις εκφράσεις της νεανικής γλώσσας και της πρότυπης ποικιλίας που είτε έχουν ήδη ακουστεί στα αποσπάσματα είτε θα μπορούσαν να έχουν ειπωθεί από κάποιον από τους υπό εξέταση χαρακτήρες. Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνται να αντιστοιχίσουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι τις καταγεγραμμένες λέξεις ή εκφράσεις με τον χαρακτήρα που θα μπορούσε να τις έχει εκφέρει.

Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης
Στόχος: Να οργανώσουν τα παιδιά τη γνώση για την κοινωνική ποικιλότητα λόγω ηλικίας και να τη μεταφέρουν με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο

Δραστηριότητα 1: Κριτική συζήτηση για τον τρόπο ομιλίας των νέων και των ενηλίκων

Διαδικασία: Συζητάμε στην ολομέλεια αναφέροντας τα συμπεράσματα της προηγούμενης ημέρας. Αφού έχουμε καταλήξει ότι ο Τέλης και ο Λεωνίδας παρουσιάζονται ως ανώριμοι, επιπόλαιοι, χωρίς καλούς τρόπους και ότι ο τρόπος ομιλίας τους εκφράζει τη συναισθηματική τους κατάσταση, την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και ότι σχολιάζεται αρνητικά από τους ενήλικες, θέτουμε στα παιδιά την εξής ερώτηση: Θα μπορούσε να είναι αλλιώς; Θα μπορούσε π.χ. ένα ηλικιωμένο άτομο, όπως η Κικίτσα, να μιλάει και να συμπεριφέρεται όπως ο Λεωνίδας;

Δραστηριότητα 2: Προβάλλουμε αποσπάσματα από την τηλεοπτική σειρά *Στο Παρά Πέντε*

http://www.youtube.com/watch?v=5yJsFb5L94Q (Θεοπούλα-Σοφία-Σπύρος/ Επεισόδιο 1, 19.37′-20.45′)

http://www.youtube.com/watch?v=Jt7z2C7Fo3k (Θεοπούλα-Σοφία-Σπύρος/ Επεισόδιο 3, 20.20′-21.31′)

Διαδικασία: Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια:

- Παρατηρήσατε πώς μιλάνε η Θεοπούλα και η Σοφία;
- Χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις και εκφράσεις που τις χρησιμοποιούν συνήθως οι νέοι;
- Πώς αντιδρά ο Σπύρος στο άκουσμα των λέξεων από τη Σοφία και τη Θεοπούλα; Για ποιον λόγο πιστεύετε;
- Η Θεοπούλα και η Σοφία μιλάνε με τον ίδιο τρόπο όπως η Κικίτσα;
- Η Θεοπούλα και η Σοφία έχουν τις ίδιες ασχολίες/ τα ίδια ενδιαφέροντα με την Κικίτσα;
- Πιστεύετε ότι οι ηλικιωμένοι/-ες μιλάνε με τον ίδιο τρόπο και έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα (π.χ. τεχνολογία, επικίνδυνα σπορ) με τη Σοφία και τη Θεοπούλα;
- Εσείς έχετε ακούσει κάποιο ηλικιωμένο άτομο να μιλάει όπως η Σοφία και η Θεοπούλα; Αν ναι, πού;
- Εσείς θα προτιμούσατε οι ηλικιωμένοι/-ες να μιλάνε όπως η Σοφία και η Θεοπούλα ή όπως η Κικίτσα;

Δραστηριότητα 3: Κατασκευή μάσκας με τους ήρωες από τις προβεβλημένες σειρές και παιχνίδι ρόλων

Διαδικασία: Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και ζητάμε να συνεργαστούν και να κατασκευάσουν μάσκες με τους ήρωες από τα σήριαλ που συζητήσαμε. Στη συνέχεια, τους ζητάμε να παίξουν ένα μικρό σκετσάκι στην ολομέλεια (π.χ. να παρουσιάσουν μια συζήτηση ανάμεσα σε ένα ηλικιωμένο άτομο –γιαγιά ή παππού- με τον/την εγγονό/ή του/της για τις καλοκαιρινές διακοπές), αφήνοντας στην ευχέρειά τους να επιλέξουν εάν λέξεις και εκφράσεις της νεανικής γλώσσας που αξιοποιήθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα θα χρησιμοποιηθούν από το ηλικιωμένο ή το νεαρό άτομο.

Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Κοινωνικές τάξεις

Προστάδιο

Στόχος: Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους ομιλίας από άτομα διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και να διαπιστώσουν ότι διαφέρει η ομιλία μεταξύ ατόμων που ασκούν υψηλού και χαμηλού κύρους επαγγέλματα.

Δραστηριότητα: Προβάλλουμε στα παιδιά κάποιες διαφημίσεις με έναν ομιλητή που χρησιμοποιεί τη λαϊκή ποικιλία, π.χ.:

- https://www.youtube.com/watch?v=i_9MMu_yShM
- https://www.youtube.com/watch?v=lvEAF_Eqwek

Διαδικασία: Γίνεται συζήτηση γύρω από τις διαφημίσεις σε ολομέλεια:

- Πώς σας φαίνεται ο τρόπος με τον οποίο μιλάει ο άνδρας; Παρατηρείτε κάτι διαφορετικό σε σχέση με το πώς μιλάτε εσείς;
- Για ποιο πράγμα μιλάει αυτός ο άνδρας; Με ποιο προϊόν σχετίζονται οι παραπάνω διαφημίσεις;
- Έχετε ακούσει κάποιον να μιλάει όπως αυτός;
- Πώς είναι ντυμένος; Πιστεύετε πως ταιριάζει το ντύσιμο με τον τρόπο που μιλάει; Γιατί;

Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας

Στόχος: Στόχος της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν τα παιδιά ότι κάθε κοινωνική τάξη απεικονίζεται στην τηλεόραση με γραφικό και στερεοτυπικό τρόπο, δίνοντας την εντύπωση πως οι κοινωνικές τάξεις βρίσκονται σε απόλυτη διάσταση

μεταξύ τους. Επίσης, η τηλεοπτική τους αναπαράσταση συνοδεύεται τόσο με θετικά όσο και με αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα.

Δραστηριότητα 1: Προβολή βίντεο από τη τηλεοπτική σειρά *Μεν και Δεν:* http://www.youtube.com/watch?v=CYEFCzXTGaI (επεισόδιο:1, 10:40′-14:23′)
Διαδικασία: Γίνεται συζήτηση με τα παιδιά σε ολομέλεια, και στη συνέχεια η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες να συζητήσουν και να δώσουν απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Πώς σας φάνηκε αυτό που παρακολουθήσαμε; Σας άρεσε;
- Παρατηρήσατε κάποια διαφορά στον τρόπο ομιλίας των χαρακτήρων;
- Καταλαβαίνει η μία οικογένεια την άλλη; Γιατί;
- Ποιον συμπαθείτε περισσότερο; Γιατί;
- Έχετε ακούσει κάποιον να μιλάει σαν την οικογένεια Σταμάτη;
- Έχετε ακούσει κάποιον να μιλάει σαν την οικογένεια Δάγκα;
- Ποιον θα προτιμούσατε να έχετε φίλο; Γιατί;
- Πώς παρουσιάζονται αυτοί που μιλούν τη λαϊκή γλώσσα; (π.χ. αυτοί που λένε «ο,τι σας μελετάγαμε», «πολλά χρόνια θα ζήσετε δικέ μου», «σου κάνει χάι», «φιλάρα», «το τσακίζουμε στο επι τόπου», «πώς τα κιμιάσαμε αμέσως»)
- Πώς παρουσιάζονται αυτοί που μιλούν την ανώτερη γλώσσα; (π.χ. αυτοί που λένε «ο χώρος αποπνέει μια φινέτσα», «τρε σικ», «αγαπητέ μου», «εν κατακλείδι»)
- Πιστεύετε ότι οι άνθρωποι διαφέρουν τόσο πολύ μεταξύ τους; Θα μπορούσαν να είναι αλλιώς;

Δραστηριότητα 2: Κατασκευή οικείας αγαπημένου χαρακτήρα.
Διαδικασία: Τα παιδιά συνεργάζονται σε ομάδες και ζητάμε από την κάθε ομάδα να επιλέξει, να συζητήσει, να κατασκευάσει ή να ζωγραφίσει και να μας παρουσιάσει στην ολομέλεια πώς φαντάζονται το σπίτι της οικογένειας Δάγκα ή της οικογένειας Σταμάτη και γιατί.

Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης

Στόχος: Να οργανώσουν τα παιδιά τη γνώση για την κοινωνική ποικιλότητα λόγω κοινωνικής τάξης και να τη μεταφέρουν με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο.

Δραστηριότητα: Επιτραπέζιο παιχνίδι με παιχνίδι ρόλων στην ολομέλεια.

Διαδικασία: Όλες οι ομάδες βρίσκονται μπροστά από ένα μεγάλο επιδαπέδιο αριθμητήρι, όπου αποτελείται από αριθμημένα τετράγωνα. Ανάλογα τη ζαριά που θα φέρει κάθε ομάδα, θα ανοίξει το αντίστοιχο κουτί όπου θα υπάρχει μια κρυμμένη εντολή. Η κάθε ομάδα θα διαβάζει δυνατά την εντολή και οι υπόλοιπες ομάδες θα περιμένουν να την εκτελέσουν. Οι εντολές θα περιέχουν και βοηθητικές ερωτήσεις, ώστε να μπορούν τα παιδιά να τις πραγματοποιούν εύκολα. Για παράδειγμα, κάποιες από τις εντολές μπορεί να είναι: «η οικογένεια Δάγκα πηγαίνει στο γιατρό» (πώς θα μιλήσουν στο γιατρό; Θα είναι ευγενικοί; Θα φωνάζουν;), «η οικογένεια Δάγκα είναι υπάλληλοι σε σούπερ μάρκετ» (πώς θα συμπεριφέρονται στους πελάτες; Πώς θα μιλούν;), «η οικογένεια Σταμάτη είναι πελάτες σε κατάστημα ρούχων» (πώς θα μιλήσουν; Θα είναι ευγενικοί; Θα είναι ακατάδεκτοι;).

Μαθαίνουμε για τις γλωσσικές διαφορές: Άνδρες και γυναίκες

Προστάδιο

Στόχος: Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους ομιλίας από άτομα διαφορετικού κοινωνικού φύλου και να διαπιστώσουν τις έμφυλες διαφορές στον τρόπο ομιλίας και τα χαρακτηριστικά του ‘αρσενικού’ και ‘θηλυκού’ γλωσσικού ύφους, καθώς και τα έμφυλα στερεότυπα που συνοδεύουν την τηλεοπτική τους αναπαράσταση.

Δραστηριότητα: Προβάλλουμε στα παιδιά αποσπάσματα από την παιδική σειρά *Στρουμφάκια:*

http://www.youtube.com/watch?v=_1T4KLGvU_k (6.30′-8.56′)

Διαδικασία: Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια:

- Πώς σας φάνηκε αυτό που παρακολουθήσαμε; Σας άρεσε;
- Παρατηρήσατε πώς μιλάει η Στρουμφίτα;
- Παρατηρήσατε πώς μιλάνε τα αρσενικά Στρουμφάκια και το ξωτικό;
- Υπάρχει κάποια διαφορά στον τρόπο ομιλίας των δύο φύλων;

- Παρατηρείτε διαφορά στον τρόπο που συμπεριφέρεται η Στρουμφίτα και στον τρόπο που συμπεριφέρονται τα αρσενικά Στρουμφάκια και το ξωτικό;
- Πιστεύετε πως έτσι μιλάνε και συμπεριφέρονται τα αγόρια και τα κορίτσια;
- Εσείς μιλάτε και συμπεριφέρεστε με αυτόν τον τρόπο; Αν ναι, πότε;

Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας

Στόχος: Να αντιληφθούν τα παιδιά πως οι δύο χαρακτήρες μιλούν διαφορετικά, με τον γυναικείο να χρησιμοποιεί 'θηλυκό' τρόπο ομιλίας και τον ανδρικό χαρακτήρα να χρησιμοποιεί 'αρσενικό' τρόπο ομιλίας. Επίσης, να αντιληφθούν ότι, με αυτόν τον τρόπο, αναπαράγονται παραδοσιακά έμφυλα στερεότυπα στην τηλεόραση, όπως η παθητικότητα για τη γυναίκα και ο δεσποτισμός για τον άνδρα.

Δραστηριότητα 1: Προβολή αποσπάσματος από την ελληνική ταινία *Η δε γυνή να φοβήται τον άνδρα:* https://www.youtube.com/watch?v=SebM0CznAmE (Ελένη-Αντωνάκης/ 15.40′-19.50′, 40.00′-43.35′, 49.39′-51.37′).

Διαδικασία: Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια για το παραπάνω απόσπασμα, και στη συνέχεια η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες να συζητήσουν και να δώσουν απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Παρατηρήσατε πώς μιλάει η Ελενίτσα;
- Παρατηρήσατε πώς μιλάει ο Αντωνάκης;
- Πώς παρουσιάζεται ο Αντωνάκης (π.χ. απότομος, δεσποτικός, αγενής); Είναι καλός/κακός; Γιατί;
- Πώς παρουσιάζεται η Ελενίτσα (π.χ. τρυφερή, προστατευτική, ρομαντική, ευγενική); Είναι καλή/κακή; Γιατί;
- Πώς συμπεριφέρεται η Ελενίτσα στον Αντωνάκη και πώς ο Αντωνάκης στην Ελενίτσα;
- Ποιες είναι οι ασχολίες/τα ενδιαφέροντα της Ελενίτσας και ποιες/ποια του Αντωνάκη;
- Ποια συναισθήματα σας προκαλεί η Ελενίτσα και ποια ο Αντωνάκης;
- Πιστεύετε πώς έτσι μιλούν οι άνδρες στις γυναίκες; Υπάρχουν άνδρες σαν τον Αντωνάκη και γυναίκες σαν την Ελενίτσα;

Δραστηριότητα 2: Κατασκευή μάσκας/ζωγραφιάς.
Διαδικασία: Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητάμε να προβληματιστούν, να συζητήσουν και να μας παρουσιάσουν στην ολομέλεια τα συναισθήματα που τους προκαλεί ο Αντωνάκης και η Ελενίτσα, είτε ζωγραφίζοντας είτε κατασκευάζοντας μια μάσκα (το αφήνουμε ως επιλογή στην κάθε ομάδα)

Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης

Στόχος: Να οργανώσουν τα παιδιά τη γνώση για την κοινωνική ποικιλότητα λόγω φύλου και να τη μεταφέρουν με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο.

Δραστηριότητα 1: Κριτική συζήτηση για τον τρόπο ομιλίας των δύο φύλων.
Διαδικασία: Συζήτηση στην ολομέλεια, επισημαίνοντας τα συμπεράσματα της προηγούμενης μέρας. Αφού έχουμε καταλήξει ότι η Ελενίτσα είναι μια χαμηλών τόνων, παθητική και υπόδουλη στον άνδρα της γυναίκα και ο Αντωνάκης ένας αυταρχικός και δεσποτικός άνδρας, θέτουμε στα παιδιά την παρακάτω ερώτηση: Θα μπορούσε να είναι αλλιώς; Θα μπορούσε μια γυναίκα να μιλάει και να συμπεριφέρεται με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που μιλάει η Ελενίτσα και ένας άνδρας με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που μιλάει και συμπεριφέρεται ο Αντωνάκης;

Δραστηριότητα 2: Προβολή βίντεο από την τηλεοπτική σειρά *Μην αρχίζεις τη μουρμούρα:*
https://www.youtube.com/watch?v=wz-W8henkeM (Χάρης – Βάσω, Επεισόδιο 18: 2.33′-4.27′, 8.20′-9.50′, 13.59′-15.33′, 30.32′-32.48′).
Διαδικασία: Ακολουθεί η συζήτηση στην ολομέλεια, και στην συνέχεια η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες να συζητήσουν και να δώσουν απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Παρατηρήσατε πώς μιλάει η Βάσω και πώς μιλάει ο Χάρης;
- Η Βάσω μιλάει με τον ίδιο τρόπο που μιλάει η Ελενίτσα; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
- Ο Χάρης μιλάει με τον ίδιο τρόπο που μιλάει ο Αντωνάκης; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

- Η Βάσω μιλάει διαφορετικά σε σχέση με τον Χάρη ή με παρόμοιο τρόπο;
- Ποιες ασχολίες/ενδιαφέροντα έχει η Βάσω και ποια ο Χάρης; Μοιάζουν οι ασχολίες τους με τις αντίστοιχες του Αντωνάκη και της Ελενίτσας;
- Παρατηρήσατε κάποια διαφορά στον τρόπο ντυσίματος της Βάσως και της Ελενίτσας;
- Έχετε ακούσει κάποια γυναίκα να μιλάει όπως η Βάσω; Πού;
- Έχετε ακούσει κάποιον άντρα να μιλάει όπως ο Χάρης; Πού;
- Εσείς πώς θα προτιμούσατε να μιλάτε; (τα κορίτσια έχουν να επιλέξουν μεταξύ Ελενίτσας και Βάσως και τα αγόρια μεταξύ Αντωνάκη και Χάρη)
- Εσείς πώς θα προτιμούσατε να μιλάνε τα αγόρια; (στα κορίτσια)
- Εσείς πώς θα προτιμούσατε να μιλάνε τα κορίτσια; (στα αγόρια)

Δραστηριότητα 3: Κατασκευή μάσκας και υπόδηση ρόλων.

Διαδικασία: Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητάμε να κατασκευάσουν μάσκα με τον αγαπημένο τους ήρωα από το σήριαλ που συζητήσαμε. Στη συνέχεια, τους ζητάμε να παρουσιάσουν δύο σκετσάκια με πρωταγωνιστές τον Χάρη και τη Βάσω. Στο πρώτο σκετσάκι, ο Χάρης και η Βάσω είναι συνάδελφοι στο γραφείο και στο δεύτερο σκετσάκι ο Χάρης και η Βάσω παρουσιάζονται ως ζευγάρι στο σπίτι του. Τα παιδιά θα επιλέξουν ποιον τρόπο ομιλίας θα υιοθετήσει ο Χάρης και ποιον η Βάσω ανάλογα με την περίσταση.

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού υλικού με σκοπό την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μικρών μαθητών βασιζόμενου σε τηλεοπτικά κείμενα ανταποκρίνεται στις διεθνείς γλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά ενέχει πολλές δυσκολίες και προκλήσεις. Καταρχάς, η εφαρμογή ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού είναι δύσκολα υλοποιήσιμη, με δεδομένο το ρευστό εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, καθώς χρησιμοποιείται από το 2011 σε πιλοτική βάση. Επιπλέον, απαιτείται εντατική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα το υλοποιήσουν, καθώς, ως φιλοσοφία, ο κριτικός γραμματισμός προϋποθέτει ιδιαίτερες γνώσεις και υψηλές απαιτήσεις. Σχετικές έρευνες σε φιλολόγους (Παππάς, 2014) και δασκάλους

(Χαιριστανίδης, 2014) δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι με θέματα κριτικού γραμματισμού, ενώ έχουν γενικότερα μια αρνητική στάση προς τη διδακτική αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας (Μαρωνίτη & Στάμου, 2014). Από την άλλη, και οι γονείς φαίνεται πως έχουν επιφυλάξεις για τη χρήση τηλεοπτικών κειμένων στην τάξη (Stamou κ.ά., 2014), το οποίο σημαίνει πως χρειάζεται στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ώστε ένα τέτοιο πρόγραμμα να έχει επιτυχία. Ακόμη, ένα εκπαιδευτικό υλικό που βασίζεται σε κείμενα από την κοινωνική ζωή των μαθητών συνεπάγεται τη συνεχή επικαιροποίηση και προσαρμογή του στις ιδιαίτερες ανάγκες και ενδιαφέροντα των παιδιών, και επομένως δεν είναι 'έτοιμο για χρήση' για κάθε τάξη.

Ωστόσο, η μεγαλύτερη δυσκολία υιοθέτησης του κριτικού γραμματισμού στο γλωσσικό μάθημα είναι πως προωθεί μια άλλη παιδαγωγική κουλτούρα για το μάθημα, η οποία προσκρούει στις υπάρχουσες δομές του σχολικού προγράμματος (π.χ. για την έννοια του 'σχολικού χρόνου', της 'διδακτέας ύλης', των 'εξετάσεων' κ.λπ.), καθώς και στις καθιερωμένες αντιλήψεις και τους αυτοματισμούς για το τι είναι γλώσσα και πώς τη διδάσκουμε, στους οποίους είναι εμποτισμένοι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές (Κουτσογιάννης, 2006). Επομένως, για να έχει εφαρμοσιμότητα σε μια τέτοια πρόταση (βλ. και Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011), είναι αναγκαίο να αναζητηθούν τα σημεία διεπαφής του κυρίαρχου τυπικού σχολικού λόγου με τον μη τυπικό εξωσχολικό λόγο των μαθητών (π.χ. σχολικές δραστηριότητες εκτός αυστηρού διδακτικού πλαισίου, η 'ευέλικτη ζώνη' στο δημοτικό κ.ά.). Σε κάθε περίπτωση, οι πρώτες απόπειρες εφαρμογής του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού σε δύο τάξεις ήταν πολύ ενθαρρυντικές, κάτι που μας δίνει αισιοδοξία για τη συνέχιση αντίστοιχων εγχειρημάτων (Μαρωνίτη κ.ά., 2015γ).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρχάκης, Α., & Κονδύλη, Μ. (2011). Εισαγωγή σε Ζητήματα Κοινωνιογλωσσολογίας. 3η εκδ. [2η έκδ:2004, 1η έκδ:2002]. Αθήνα: Νήσος.

Αρχάκης, Α., & Τσάκωνα, Β. (2011). Ταυτότητες, Αφηγήσεις και Γλωσσική Εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.

Alvermann, D., Moon, J., & Hagood, M. (1999). Popular Culture in the Classroom. Newark, DE & Chicago: International Reading Association and the National Reading Conference.

Androutsopoulos, J. (2010). The Study of Language and Space in Media Discourse. Στο P. Auer & J.E. Schimdt (επιμ.), Language and Space: An International Handbook of Linguistic Variation. Berlin, New York: De Gruyter, σσ. 740-758.

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι. Κινητικές Δραστηριότητες Δημιουργικής Έκφρασης στην Πρωτοσχολική Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης Α.Ε.

Coupland, N. (2009). The Mediated Performance of Vernaculars. Journal of English Linguistics, 37, σσ. 284-300.

Dornyei, Z. (2001). New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research. Annual Review of Applied Linguistics, 21, σσ. 43-59.

Duff, P.A. (2004). Intertextuality and Hybrid Discourses: The Infusion of Pop Culture in Educational Discourse. Linguistics & Education, 14, σσ. 231-276.

Gee, J.P. (2004). Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling. London: Routledge.

Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. Review of Educational Research, 71 (4).

Jacobs, J.W. (1988). Euripides Media: A Psycodynamic Model of Severe Divorce Pathology. American Journal of Psychotherapy, 42 (2), σσ.308-319.

Κακριδή, Μ., Κατή, Δ., & Νικηφορίδου, Β. (1999). Γλωσσική Ποικιλία και Σχολική Εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής 1, HYPERLINK "http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm" http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm).

Κουτσογιάννης, Δ. (2006). Διδασκαλία της Ελληνικής Σήμερα: Δεδομένα και Ζητούμενα. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 26, σσ. 233-251.

Μαρωνίτη, Κ., & Στάμου, Α. (2014). Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Χρήση των Κειμένων της Μαζικής Κουλτούρας στη Γλωσσική Διδασκαλία. Πρακτικά της 34ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, σσ. 271-284.

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α.Γ., Γρίβα, Ε., Σαλτίδου, Θ. (σε συνεργασία με τους Κ.Δ. Ντίνα, Δ. Χατζάκου, Τ. Κωτόπουλο) (2015α). Εκπαιδευτικό Υλικό. Ερευνητικό

Πρόγραμμα Θαλής (2011-2015): "Γλωσσική Ποικιλότητα και Γλωσσσικές Ιδεολογίες στα Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Παιδαγωγικού Υλικού για την Ανάπτυξη της Κριτικής Γλωσσικής επίγνωσης" (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, Κωδικός: ID:MIS 375599). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση", Συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους (59 σελίδες).

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α.Γ., Γρίβα, Ε., Σαλτίδου, Θ. (σε συνεργασία με τους Κ.Δ. Ντίνα, Δ. Χατζάκου, Τ. Κωτόπουλο) (2015β). Οδηγός Εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Υλικού. Ερευνητικό Πρόγραμμα Θαλής (2011-2015): "Γλωσσική Ποικιλότητα και Γλωσσικές Ιδεολογίες στα Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Παιδαγωγικού Υλικού για την Ανάπτυξη της Κριτικής Γλωσσικής επίγνωσης" (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού, Κωδικός: ID:MIS 375599). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση", Συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους (64 σελίδες).

Μαρωνίτη, Κ., Στάμου, Α., Γρίβα, Ε., & Ντίνας, Κ. (2015γ). Γλωσσική Ποικιλότητα και Γλωσσικές Ιδεολογίες στα Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας: Εφαρμόζοντας Ένα Πρόγραμμα Κριτικού Γραμματισμού σε Παιδιά Πρωτοσχολικής Ηλικίας. Προφορική Ανακοίνωση στο 6ο Διεθνές Συνέδριο για τον Γραμματισμό (22-24/5/2015). Ρέθυμνο.

Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). Digital Beginnings: Young Children's Use of Popular Culture, Media and New Technologies. University of Sheffield: Literacy Research Center. HYPERLINK "http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBeginningsReport.pdf" http://www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/DigitalBeginningsReport.pdf

McDonough, J. & Shaw, C. (1993). Materials and Methods in ELT. Oxford: Blackwell.

Morell, E. (2002). Toward A Pedagogy of Popular Culture: Literacy Development Among Urban Youth. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 46, σσ. 72-77.

Ντίνας, Κ. (2013). Η Γλωσσική Ποικιλότητα στο Πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. Στο Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη (επιμ.) Γλώσσα και

Σύγχρονη (Πρωτο)σχολική Εκπαίδευση. Επίκαιρες Προκλήσεις και Προοπτικές. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 265-303.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα.

Παππάς, Μ. (2014). Καταγραφή των Απόψεων των Φιλολόγων για Ζητήματα Γραμματισμού. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Porter Ladousse, G. (1987). Role Play. Oxford: Oxford University Press.

Στάμου, Α.Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της Κοινωνιογλωσσικής Πραγματικότητας σε Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας: Αναλυτικό Πλαίσιο για την Ανάπτυξη της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης. Γλωσσολογία/Glossologia, 20, σσ.19-38.

Stamou, A.G., Maroniti, K., & Schizas, D. (2014). Greek Young Children's Engagement with Media in the Home: Parent's and Children's Perspetives. Studies in Media and Communication, 2(2), σσ. 93-106.

Stevens, L. (2001). South Park and Society: Instructional and Curricular Implications of Popular Culture in the Classroom. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 44, σσ. 81-97.

Willis, J. (1996). A Framework for Task-based Learning. London:Longman.

Χαιριστανίδης, Λ. (2014). Χαρτογράφηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Θέματα (Κριτικού) Γραμματισμού. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Διαμόρφωση καινοτόμου εκπαιδευτικής πολιτικής, με επιρροή από τις προσφερόμενες δυνατότητες των σύγχρονων Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών

Πηνελόπη Γκέκα, *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Αθανάσιος Σύψας, *Υποψ. Διδάκτωρ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Τζένη Παγγέ, *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

***Abstract**: Οι σύγχρονες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) χρησιμοποιούνται στα τριτοβάθμια ιδρύματα στους τομείς της διοίκησης, της έρευνας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ΑΕΙ προσπαθούν να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την ολοένα αυξανόμενη ενσωμάτωση και χρήση αυτών των τεχνολογιών. Οι προσπάθειες στοχεύουν στην ανάπτυξη των απαραίτητων υποδομών και την κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που θα τις υποστηρίξει. Επίσης στοχεύουν στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού με τέτοιο τρόπο ώστε οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ να μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής πολιτικής, οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη και τον μετασχηματισμό όλων των εμπλεκόμενων διαδικασιών.*

***Keywords**: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, κατάρτιση, καινοτόμος εκπαιδευτική πολιτική*

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, μπορεί να είναι χρήσιμες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) για την εκπαίδευση, την έρευνα και την διοίκηση (Kirkwood, 2013). Στην εκπαίδευση η τεχνολογική πρόοδος παρέχει δυνατότητες για την μεταφορά την αναπαραγωγή και την διαχείριση της Πληροφορίας. Η χρησιμότητα των ΤΠΕ στην έρευνα είναι η πλέον προφανής. Ήδη ερευνητές από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, έχουν προσαρμόσει ή αναπτύξει την μεθοδολογία τους με βάση τις ΤΠΕ. Ιδιαίτερα ευνοημένες είναι οι επιστήμες που χρησιμοποιούν υπολογισμούς. Τα πληροφοριακά ολοκληρωμένα συστήματα προσφέρουν εργαλεία διαχείρισης και επεξεργασίας της πληροφορίας και ως εκ

τούτου είναι κατάλληλα για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της διοίκησης (Opara & Onyije, 2014, Siolou et al., 2013).

Η εκπαίδευση είναι δυνατόν να μετασχηματιστεί ώστε να βασίζεται μέχρι ενός βαθμού σε «αυτόματη» διαδικασία που μπορεί να υλοποιηθεί μέσω των ΤΠΕ (Sun et al., 2008; Pange&Pange, 2011). Οι Η/Υ πλεονεκτούν μεν ως προς την ταχύτητα εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων, αλλά υστερούν στον συσχετισμό των πληροφοριών και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Για παράδειγμα η αναγνώριση προσώπων ενώ είναι απλή διαδικασία για τον ανθρώπινο νου, και γίνεται ταχύτατα, είναι πολύ δύσκολη (με σημαντική πιθανότητα λάθους) και χρονοβόρα για τα σύγχρονα υπολογιστικά συστήματα. Η σημερινή πρόοδος στον τομέα της «τεχνητής νοημοσύνης» αν και έχει κάνει μεγάλα βήματα προόδου, υπολείπεται σημαντικά της ανθρώπινης νοημοσύνης. Ο ανθρώπινος παράγοντας στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αντικατασταθεί γιατί υπάρχουν πολύπλοκα θέματα που οι ΤΠΕ αδυνατούν να ανταποκριθούν με επάρκεια. Άρα το ζητούμενο είναι η υποβοήθηση της εκπαίδευσης μέσω των ΤΠΕ (Vazquez & Estrada, 2014). Η εφαρμογή των ΤΠΕ και στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στους καθηγητές να παρέχουν μεγαλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες για τους φοιτητές τους, περισσότερη και καλύτερη επικοινωνία και να αυξήσουν τη συνεργασία (Khaled, 2014). Ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης με την συνεπικουρία των ΤΠΕ απαιτεί τεχνικό προσωπικό, υποδομές σε λογισμικό (software) και υλικό (hardware), και επιπλέον, από μέρους των διδασκόντων, εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παγγέ, 2009). Αναφορικά με τη διδασκαλία, οι ΤΠΕ θεωρείται ότι συνεισφέρουν στο μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ οι διδάσκοντες ωφείλουν να προσπαθούν για να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία με τρόπο κατάλληλο και σωστό τρόπο μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Isisag, 2013; Price & Kirkwood, 2014). Ένα παράδειγμα επιτυχούς μοντέλου συνέργειας παραδοσιακού και ψηφιακού συστήματος διδασκαλίας, έχει υιοθετηθεί από τα διεθνή ανοικτά πανεπιστήμια που προσφέρουν την «εξ' αποστάσεως εκπαίδευση»(Passerini&Granger, 2000), όπου η συνεισφορά των ΤΠΕ είναι ανεκτίμητη. Ξεχωριστό ρόλο στην διακίνηση της πληροφορίας σε παγκόσμιο επίπεδο έχει διαδραματίσει το διαδίκτυο (internet). Προσφέρει πρόσβαση σε πόρους γνώσης διάσπαρτους σε κάθε γωνιά του πλανήτη. Η πληροφορία εντοπίζεται και ανακτάται με εύκολο τρόπο και έτσι επιτελείται ταχεία διάχυση της γνώσης. Το διαδίκτυο πλέον αποτελεί το κύριο μέσο χρήσης των ΤΠΕ για διδασκαλία, επικοινωνία και έρευνα

(Garrison & Anderson, 2003). Η οργάνωση και ο διαμοιρασμός του διδακτικού υλικού, που μπορεί να αποτελείται από κείμενα, διαφάνειες, ήχους, εικόνες, βίντεο, κ.ά., μέσω του διαδικτύου, δίνει πολλές δυνατότητες στους διδάσκοντες αλλά και ευκαιρίες στους διδασκομένους (Nicolajsen, 2012). Σύμφωνα με τους Pintoetal. (2012), η βιβλιογραφία δείχνει ότι στις μεθόδους μάθησης που υποστηρίζονται από τις ΤΠΕ, η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνει τέσσερεις μεθόδους μάθησης, που αλληλοσυμπληρώνονται: e-learning, μικτή μάθηση (blendedlearning), κινητή μάθηση (m-learning) και μάθηση στο σύννεφο (cloudlearning).

Οι ΤΠΕ έχουν ήδη μεγάλη προσφορά στην έρευνα. Πολύπλοκοι υπολογισμοί στις θετικές επιστήμες δεν είναι δυνατόν να γίνουν χωρίς χρήση υπολογιστικών συστημάτων. Έλεγχοι των κοσμολογικών θεωριών ("BigBang" Theory), γίνονται με τεχνικές προσομοίωσης σε μεγάλα υπολογιστικά συστήματα (supercomputers).

Στην Ιατρική η συνεισφορά των ΤΠΕ είναι πολύ σημαντική. Η αξονική τομογραφία που οπτικοποιεί τα δεδομένα της σκέδασης των ακτίνων Röntgen (X) από τους ανθρώπινους ιστούς, η ρομποτική χειρουργική υψηλής ακριβείας, οι διάφορες ενδοσκοπήσεις, ο έλεγχος των βηματοδοτών με Η/Υ, η εκ του μακρόθεν παρακολούθηση ασθενών, είναι λίγες από τις πολλές περιπτώσεις όπου οι ΤΠΕ είναι απαραίτητες.

Η έρευνα στη μετεωρολογία, που έχει οδηγήσει τα τελευταία χρόνια σε αξιόπιστες προβλέψεις, είναι βασισμένη σε υπολογιστικά μοντέλα του καιρού.

Η προσομοίωση μοριακής δυναμικής στερεών σε μικροσκοπικό επίπεδο για την κατανόηση των μηχανισμών αλληλεπίδρασης των στοιχείων της ύλης, η κατασκευή μοντέλων για λήψη αποφάσεων, η ανάπτυξη νέων αλγορίθμων για την επίλυση δύσκολων μαθηματικών προβλημάτων, η κωδικοποίηση και η αποκωδικοποίηση κρυπτογραφημένων μηνυμάτων, η βελτιστοποίηση, η εξαγωγή χρήσιμης πληροφορίας από μεγάλους όγκους δεδομένων, η ρομποτική, η τεχνητή όραση, κλπ. είναι παραδείγματα επιστημονικών πεδίων που δεν θα μπορούσαν να αναπτυχθούν ελλείψει των υπολογιστικών συστημάτων.

Είναι τόσο σημαντική η προσφορά τους, ώστε διεθνώς οι κρατικοί μηχανισμοί επενδύουν μεγάλα κεφάλαια για την κατασκευή και συντήρηση συστημάτων υπέρ-υπολογιστών σε πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα και κυβερνητικούς οργανισμούς.

Η διοίκηση μεγάλων οργανισμών, όπως είναι τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, για να εξυπηρετεί αποτελεσματικά το προσωπικό, τους φοιτητές, τους συναλλασσόμενους προμηθευτές και αναδόχους πάσης φύσεως έργων, βασίζεται σε

καταλλήλως διαμορφωμένα πληροφοριακά συστήματα (Siolou et al., 2013). Επί παραδείγματι για την διαχείριση των οικονομικών, των προμηθειών, των φοιτητικών μητρώων, των τεχνικών υπηρεσιών, του πρωτοκόλλου, των διεθνών & δημοσίων σχέσεων, των συλλογικών οργάνων, κλπ., χρειάζονται συστήματα βάσεων δεδομένων, επιχειρησιακού σχεδιασμού (ERP) (Swartz&Orgill, 2001) και διαχείρισης σχέσεων συναλλαγής (CRM) (Parvatiyar&Sheth, 2001), διαλογικά συστήματα φωνής (IVR) και άλλα. Επίσης με το σύστημα της ψηφιακής υπογραφής ("Ψηφιακές υπογραφές", 2014) μεγάλο μέρος της υπάρχουσας γραφειοκρατίας δύναται να καταργηθεί.

Υφιστάμενη κατάσταση και προτάσεις για μεταρρυθμίσεις

Η διαμόρφωση μιας στρατηγικής προϋποθέτει πλήρη κατανόηση της τρέχουσας κατάστασης, και μια ρεαλιστική μεσοπρόθεσμη πρόβλεψη για τις ευκαιρίες και τους κινδύνους (Keengwe et al., 2009).

Θα θεωρήσουμε μια αντιπροσωπευτική μέση κατάσταση των Ελληνικών πανεπιστημίων χωρίς να εξειδικεύσουμε σε συγκεκριμένα ιδρύματα.

Ως θετικά σημεία επισημαίνουμε:

1. Την ύπαρξη αξιόλογου επιστημονικού προσωπικού (ΔΕΠ), όπως αποδεικνύεται από την κατάταξη στις διεθνείς λίστες αξιολόγησης.
2. Την ύπαρξη ικανών φοιτητών, όπως συμπεραίνεται:
    i. Από την αποδοχή τους σε εξαιρετικά πανεπιστήμια της αλλοδαπής είτε για μεταπτυχιακές σπουδές, είτε για μεταδιδακτορική έρευνα.
    ii. Από την κατάληψη θέσεων στην διεθνή αγορά εργασίας.
3. Την ύπαρξη σύγχρονου εργαστηριακού και υπολογιστικού εξοπλισμού και εξοπλισμού κτηριακών εγκαταστάσεων.
4. Την ύπαρξη φοιτητικών εστιών, φοιτητικής λέσχης, κυλικείων, αμφιθεάτρων, αιθουσών διδασκαλίας και εργαστηρίων.
5. Την ύπαρξη βιβλιοθηκών με συλλογές βιβλίων, περιοδικών και λογισμικό.

Ως αρνητικά σημεία:

1. Το ασταθές θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας.
2. Την ανεπαρκή χρηματοδότηση είτε από κρατικές, είτε από ιδιωτικές πηγές.
3. Την ανεπαρκή οργάνωση σε όλα τα επίπεδα: Εκπαίδευση, Έρευνα, Διοίκηση.
4. Την ανεπαρκή κατάρτιση του προσωπικού όλων των κατηγοριών στις ΤΠΕ.

5. Την εκτεταμένη γραφειοκρατία.
6. Την ανεπάρκεια ελέγχου των εντός των πανεπιστημιακών χώρων δρώμενων.

Ως σοβαρές ελλείψεις επισημαίνουμε:

1. Στο προσωπικό όλων των κατηγοριών: επιστημονικού, τεχνικού, διοικητικού.
2. Στα κίνητρα αποδοτικότητας του προσωπικού.
3. Στην προώθηση και προβολή της εικόνας και του κύρους των ΑΕΙ.
4. Στην απασχόληση φοιτητών εντός των ΑΕΙ.
5. Στην διείσδυση στην κοινωνία μέσω παροχής εξειδικευμένων υπηρεσιών.
6. Στην σύνδεση των ΑΕΙ με την βιομηχανία, τις επιχειρήσεις και τους παραγωγικούς φορείς.

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα ΑΕΙ είναι πολλές.

1. Η μείωση του αριθμού των φοιτητών και κυρίως των μεταπτυχιακών φοιτητών και Υ/Δ, που είναι οι αυριανοί ερευνητές, ακαδημαϊκοί δάσκαλοι, στελέχη οργανισμών και επιχειρηματίες. Εάν το μοντέλο λειτουργίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αλλάξει, τα ΑΕΙ θα έχουν λιγότερους φοιτητές.
2. Μια άλλη πρόκληση είναι η αδυναμία λειτουργίας λόγω της ισχνής χρηματοδότησης και της μη αναπλήρωσης των θέσεων του προσωπικού που αφυπηρετεί.
3. Πολλοί νέοι επιστήμονες εγκαταλείπουν τα Ελληνικά ΑΕΙ και μεταναστεύουν στο εξωτερικό, ελπίζοντας σε μια καλύτερη προοπτική, και κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται το λεγόμενο "BrainDrain" (διαρροή εγκεφάλων), που θα δυσχεράνει την επανάκαμψη των ΑΕΙ, και την ανάπτυξη της χώρας. Έτσι, τα ΑΕΙ θα οδηγηθούν σε μια κατάσταση απωθητική και για τους φοιτητές και για τους νέους επιστήμονες, η οποία δεν θα είναι ούτε εύκολα ούτε σύντομα αντιστρέψιμη.

Ευκαιρίες εν μέσω οικονομικής κρίσης και λιτότητας δεν αναμένεται να υπάρξουν σε αφθονία. Παρόλα αυτά τα ΑΕΙ, εφόσον αποφασίσουν να προσαρμόσουν τον τρόπο λειτουργίας τους στις παρούσες συνθήκες, δύνανται να δημιουργήσουν νέες πηγές εσόδων.

Ορισμένες προτάσεις μεταξύ άλλων είναι και οι:

1. Οργάνωση διεθνών δραστηριοτήτων
    I. Προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών εξ' αποστάσεως
    II. Θερινών σχολείων και συνεδρίων
    III. Προγράμματα για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας

2. Προσφορά εξειδικευμένων υπηρεσιών
    I. Προγράμματα κατάρτισης σε ειδικά θέματα
    II. Εξειδικευμένες υπηρεσίες υγείας
    III. Παροχή επιστημονικών συμβουλών σε επιχειρήσεις
3. Αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων
    I. Κατοχύρωση της έρευνας με διπλώματα ευρεσιτεχνίας
    II. Σύνδεση της έρευνας με την διεθνή βιομηχανία
    III. Παραγωγή καινοτόμων "προϊόντων" πάσης φύσης

Ο ρόλος των ΤΠΕ στην Υλοποίηση

Στην προηγούμενη παράγραφο οι δραστηριότητες που προτείνονται έχουν απαιτήσεις σε προσωπικό. Ήδη το προσωπικό των ΑΕΙ στην Ελλάδα είναι ελλιπές και βαίνει μειούμενο. Σε αυτό το σημείο οι ΤΠΕ έχουν την δυνατότητα να συνεισφέρουν, αυτοματοποιώντας διαδικασίες και απελευθερώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ανθρώπινο δυναμικό που θα προσφέρει στην προσπάθεια για την υλοποίηση των νέων δράσεων (Keengwe et al., 2009). Μια πρώτη διερεύνηση λοιπόν είναι αναγκαία για τον εντοπισμό των αυτοματοποιήσιμων διαδικασιών στην διοίκηση, στην εκπαίδευση και στην έρευνα.

Οι διοικητικές υπηρεσίες των ΑΕΙ αναμένεται να ευεργετηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες και λόγω της φύσης τους αλλά και λόγω της μικρής έκτασης της σημερινής τους μηχανογράφησης (Opara&Onyije, 2014).

Το ηλεκτρονικό πρωτόκολλο μπορεί να ωφεληθεί από τη χρήση ΤΠΕ με δυνατότητα πρωτοκόλλησης πολλών σημείων, συστήματα HRMS (Human Resources Management Systems) για την διαχείριση του προσωπικού, συστήματα οικονομικής διαχείρισης, προμηθειών, μισθοδοσίας, συστήματα CRM (Customer Relations Management), λογισμικό για την λειτουργία συλλογικών οργάνων, ξενοδοχειακό πληροφοριακό σύστημα για την μηχανοργάνωση των φοιτητικών εστιών, θα επιτρέψουν στο απασχολούμενο προσωπικό να ασχοληθεί δημιουργικά στις προτεινόμενες νέες δραστηριότητες εναποθέτοντας μεγάλο μέρος του φόρτου τους στον αυτοματισμό των ΤΠΕ.

Επίσης, στην εκπαίδευση πέραν της βελτίωσης της διδασκαλίας με εποπτικά πολυμέσα και διαδραστικά περιβάλλοντα που προσφέρουν οι ΤΠΕ, μπορεί να μειωθεί

ο χρόνος που αφιερώνουν οι διδάσκοντες σε διαδικασίες ρουτίνας, όπως διόρθωση και βαθμολογία προόδων, εργαστηρίων και τελικών εξετάσεων (Pintoetal., 2012).
Αξίζει ακόμη να τονιστεί και η αξία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση ΤΠΕ που προσφέρει πολλές δυνατότητες στην εκπαίδευση που παρέχουν τα ΑΕΙ.Ωστόσο, η έρευνα αυτή καθαυτή δεν είναι δυνατόν να αυτοματοποιηθεί, αλλά οι διοικητικές διαδικασίες που σχετίζονται με αυτή μπορούν να διευκολυνθούν.

Συμπεράσματα

Οι νέες δραστηριότητες, που θα υποστηριχθούν από τις ΤΠΕ, αναμένεται να δημιουργήσουν έσοδα για τα ΑΕΙτης χώρα μας, που με αυτόν τον τρόπο θα καλύψουν τα χρηματοδοτικά κενά για την λειτουργία τους, να δώσουν υποτροφίες στους Υ/Δ ώστε να δύνανται να συνεχίσουν τις σπουδές τους, και να ενισχύσουν τις ερευνητικές προσπάθειες.
Όποια ΑΕΙ δεν υιοθετήσουν άμεσα τις ΤΠΕ στο να οργανώσουν δραστηριότητες που θα τους εξασφαλίσουν έσοδα, κινδυνεύουν να διακόψουν την λειτουργία τους. Για τον λόγο αυτό θεωρούμε πως η στρατηγική επιλογή των ΑΕΙ να ακολουθήσουν ένα δρόμο που σιγά - σιγά θα τα καταστήσει οικονομικώς αυτάρκη είναι απαραίτητη, την στιγμή μάλιστα που η οικονομία της χώρας περνά δύσκολες ώρες και η ανάκαμψή της δεν φαίνεται δυνατή στο άμεσο μέλλον. Στο δρόμο αυτό ο ρόλος των σύγχρονων ΤΠΕ θα είναι καθοριστικός.

Βιβλιογραφία

Garrison, D.,&Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*: Routledge.

Isisag, K. U. (2013). The Positive Effects of Integrating ICT in Foreign Language Teaching.*Gazi University* (Turkey).

Keengwe, J., Kidd, T., &Kyei-Blankson, L. (2009). Faculty and technology: Implications for faculty training and technology leadership. *Journal of Science Education and Technology, 18*(1), 23-28.

Khaled, K. (2014). The Effect of Information and Communications Technologies (ICT) in the Jordanian Universities.*In Information and Knowledge Management* (Vol. 4, No. 12, pp. 122-132).

Kirkwood, A. (2013). ICT in higher education: policy perspectives.

Nicolajsen, H. W. (2012). Changing the rules of the game-experiences with Web 2.0 learning in higher education. In *International Conference on Networked Learning*.

Opara, J. A., &Onyije, L. E. (2014). Information and Communication Technologies (ICT): a panacea to achieving effective goals in institutional administration. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, (01), 81-87.

Παγγέ, Τ. (2009).Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Ιωάννινα, εκδόσειςΘεοδωρίδη.

PangeApostolia and Pange Jenny (2011). Is E-learning Based On Learning Theories? A Literature Review, *World Academy of Science, Engineering and Technology,* 56.

Parvatiyar, A.,&Sheth, J. N. (2001). Customer Relationship Management: Emerging Practice, Process, and Discipline.*Journal of Economic and Social Research* 3(2), 1-34.

Passerini, K.,& Granger, M. J., (2000).A developmental model for distance learning using the Internet.*Computers & Education* 34, 1-15.

Pinto, M., Souza, F., Nogueira, F., Balula, A., Pedro, L., Pombo, L., ...& Moreira, A. (2012). Tracing the use of communication technology in higher education: a literature review.

Price, L., & Kirkwood, A. (2014). Using technology for teaching and learning in higher education: a critical review of the role of evidence in informing practice. *Higher Education Research & Development, 33*(3), 549-564.

Swartz, D., &Orgill, K. (2001). Higher education ERP: Lessons learned. *EducauseQuarterly, 24*(2), 20-27.

Singh, S. (2005).*Big Bang: The Origin of the Universe*. Harper Perennial.

Siolou, E., Sypsas, A., Geka, P., &Pange, J. (2013).Adoption of information and communication technologies in higher education institutions. In *9th HSSS National and International Conference Proceedings*.

Sun, P.-C., Tsai,R.J., Finger, G., Chen, Y.-Y., &Yeh, D. (2008).What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction, *Computers & Education, 50* (4), 1183–1202

Vazquez, M. D. J. A., & Estrada, A. K. (2014). Using ICT in Higher Education: Perceptions of the Academic Staff in a Public University of Mexico. *US-ChinaEducationReview*, 381.

Ψηφιακές υπογραφές, (2014). Retrievedfromhttp://www.eett.gr/opencms/opencms/EETT/Electronic_Communications/DigitalSignatures/IntroEsign.html

Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας με τη μέθοδο FlippedLearning (Ανεστραμμένη Τάξη) μέσω του κοινωνικού δικτύου Pinterest

Ευρύκλεια Δογορίτη, *Υπ.Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη

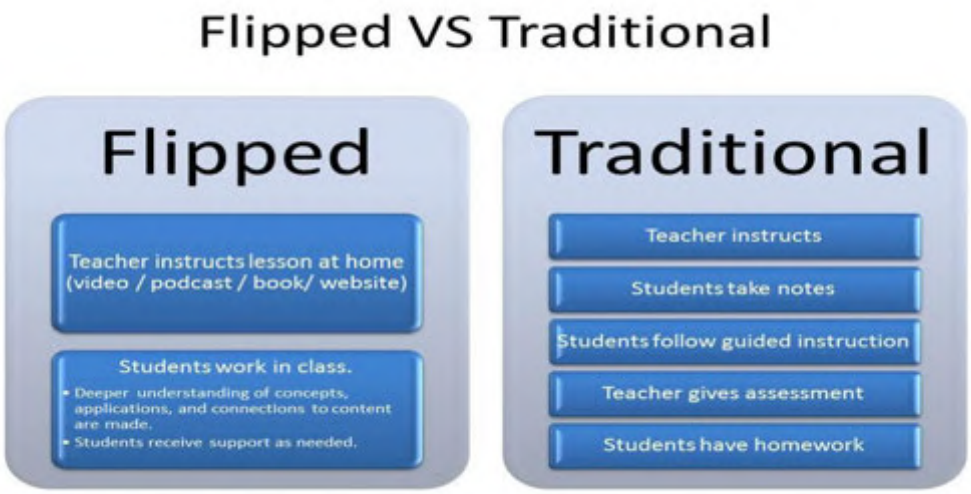
Η τελευταία τάση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι το "Visual Web", η χρήση του ιστού με οπτικό τρόπο. Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης συλλέγουν και κοινοποιούν απεικονίσεις δεδομένων σε μια απλή μορφή επιμελώνταςμε αυτόν τον τρόπο τη δική τους ταυτότητα στο διαδίκτυο. Διαδικτυακές πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης όπως το Pinterestμπορούν να δράσουν ως εκπαιδευτικά εργαλεία που επιτρέπουν το σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών. Η ανεστραμμένη μορφή διδασκαλίας είναι μια δυναμική διαδικασία μάθησης που συνδυάζει τη συμβατική μάθηση με τη συνεργατική online εκπαίδευση. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει την επίδραση της χρήσης ενός κοινωνικού δικτύου με χρήση οπτικού υλικού στη διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (ESL). Στην παρούσα εργασία περιγράφεται μια διδακτική πρόταση που υλοποιήθηκε από φοιτητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας με το κοινωνικό δίκτυο Pinterest. Παρουσιάζονται τα κυριότερα χαρακτηριστικά της εφαρμογής καθώς και πληροφορίες για τη γενική στάση των φοιτητών ESL απέναντι στην ανεστραμμένη διδασκαλία. Η έρευνα βασίζεται στη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο έχει απευθυνθεί στους φοιτητές της (ESL). Παρουσιάζονται γενικά συμπεράσματα για τους τρόπους αξιοποίησης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης που μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πολύτιμη βοήθεια στο σχεδιασμό ενεργών περιβαλλόντων μάθησης και στη δημιουργία κοινοτήτων στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Τα συμπεράσματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι η τακτική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με κοινό ενδιαφέρον για παρατεταμένο χρονικό διάστημα μπορεί να υποστηρίξει την ανεξάρτητη μάθηση και επίσης να κρατήσει μια κοινωνική παρουσία έξω από την τάξη.

Λέξεις κλειδιά: FlippedLearning (Ανεστραμμένη Τάξη), Pinterest, διδασκαλία της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας (ESL), ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης

Εισαγωγή

Ο όρος Ανεστραμμένη Τάξη (FlippedClassroom)ή ανεστραμμένη διδασκαλία είναι ένα παράδειγμα ενσωμάτωσης της «ηλεκτρονικής μάθησης» (e-Learning) στη συμβατική διδασκαλία. Ο όρος Ανεστραμμένη Τάξη περιγράφει μια αντιστροφή της παραδοσιακής διδασκαλίας όπου οι μαθητές γνωρίζουν το εκπαιδευτικό υλικό,προγενέστερα, εκτός του μαθήματος, με παρουσίαση και ανάγνωσητου διδακτικού υλικού ή μέσω προβολής βίντεο. Η ανεστραμμένη μάθηση (Flipped learning) έχει τη μορφή της μικτής μάθησης που αξιοποιεί τη χρήση της τεχνολογίας στη μάθηση με σκοπό την ενεργή συμμετοχή των φοιτητών (Davies, 2013) Οι βασικοί άξονες της ανεστραμμένης τάξης είναι η εκπαιδευτική τεχνολογία, η θεωρία της δραστηριότητας (activity theory) και η θεωρία του εποικοδομητισμού (Constructivism). Οι βασικές αρχές της ανεστραμμένης τάξης είναι περισσότερη ενεργή συμμετοχή στην τάξη με το ρόλο του εκπαιδευτή να προσφέρει βοήθεια και άμεση ανατροφοδότηση. Οι μαθητές προετοιμάζουν τις εργασίες έξω από την τάξη (μέσω video clips, links, sites) και οικοδομούν τη γνώση στη τάξη συνεργατικά. Οι μαθητές αποκτούν τον έλεγχο έτσι της μαθησιακής διαδικασίας εξοικειώνονται με το διδακτικό αντικείμενο με τη μελέτη σε χρόνο εκτός της σχολικής τάξης, επιλεγμένου εκπαιδευτικού υλικού όπως άρθρα, βίντεο και ερευνητικές εργασίες. (Strayer, 2012).
Στη παραδοσιακή τάξη αντίθετα η γνώση αφομοιώνεται μετέπειτα, μέσω στρατηγικών όπως η επίλυση προβλημάτων, οι συζητήσεις ή οι παρουσιάσεις όπου ο εκπαιδευτικός από την έδρα και μέσω διαλέξεων παραδίδει τη θεωρία ενώ οι μαθητές με τη σειρά τους καλούνται να αφομοιώσουν τη γνώση με την επίλυση εργασιών και ασκήσεων στην τάξη ή στο σπίτι. Ο χρόνος μέσα στην ανεστραμμένη τάξη αφιερώνεται σε διερεύνηση, εφαρμογή και αξιολόγηση και προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε εκπαιδευόμενου. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη, οι καθηγητές αποκτούν το ρόλο του διαμεσολαβητή της μαθησιακής διαδικασίας, βοηθώντας τους μαθητές στην εκμάθηση και την επίλυση προβλημάτων και εργασιών μεμονωμένα ή σε ομάδες.Οι μαθητές, μέσω της ανεστραμμένης διαδικασίας, έχουν τη

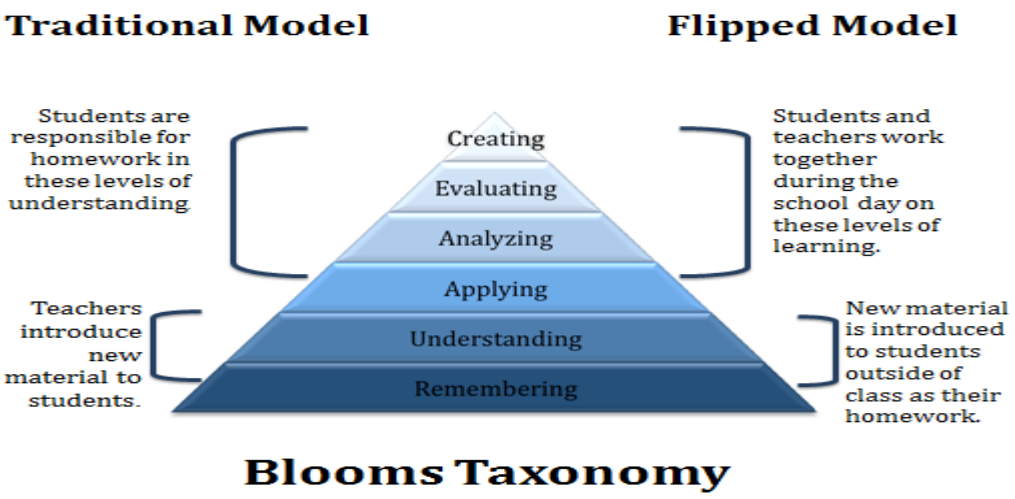
δυνατότητα να επιλέξουν το δικό τους ρυθμό μάθησης, να ρυθμίσουν και να επιλέξουν την προσέγγιση στη γνώση. Η μεθοδολογία στηρίζεται σε μια,παιδαγωκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας με επίκεντρο τους μαθητές και τις ιδιαίτερές τους ανάγκες. Στη συμβατική τάξη οι εκπαιδευτικοί παραδίδουν το μάθημα, αναθέτουν εργασίες, αξιολογούν(Baker, 2012,) Οι μαθητές παρακολουθούν τη διάλεξη, κρατούν σημειώσεις, παίρνουν εργασίες για το σπίτι. Στην ανεστραμμένη τάξη οι εκπαιδευτικοί παραδίδουν το μάθημα από απόσταση μέσω video, podcast, ιστοσελίδων ή και βιβλίων. Οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά στη τάξη, εφαρμόζουν, κάνουν συνδέσεις και λαμβάνουν υποστήριξη όπου είναι απαραίτητη (σχήμα 1)



Πηγή: Munca-Aftenev 2014

Τα πλεονεκτήματα της «ανεστραμμένης» τάξης, σύμφωνα με μελέτες η αυξημένη ενασχόληση με τη γνώση των φοιτητών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερης σκέψης, η αυξημένη συνεργασία καθηγητών – μαθητών, ή των ίδιων των μαθητών και η επιλογή διαφοροποιημένων μεθόδων μάθησης (FlippingtheClassroom, CenterforInstructionalTechnology, DukeUniversity:http://cit.duke.edu/flipping-the-classroom/. Περαιτέρω, με βάση την αναθεωρημένη ταξινομία του Bloom (2001), η μέθοδος αυτή εστιάζει στην απόκτηση των χαμηλότερων επιπέδων της γνωστικής διεργασίας (για την απόκτηση γνώσεων και την κατανόηση) έξω από την τάξη, εστιάζοντας στις υψηλότερες μορφές της γνωστικής διεργασίας (εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) μέσα στην τάξη, με στήριγμα τους συμμαθητές και

εκπαιδευτές τους. Το μοντέλο αυτό της Ανεστραμμένης Τάξης όπως απεικονίζεται στο (σχήμα 2) είναι μαθητοκεντρικό και έρχεται σε αντίθεση με το παραδοσιακό μοντέλο όπου ο εκπαιδευτικός με διαλέξεις καλεί τους μαθητές να προσεγγίσουν τη γνώση μέσω εργασιών και ασκήσεων



Πηγή: Williams (2013)

Πιο συγκεκριμένα, όπως προτείνεται στο πρόγραμμα Learn North Carolina (http://www.learnnc.org/)του Πανεπιστημίου της Βόρειας Καρολίνας (University of North Carolina, Chapel Hill School of Education), οι μαθητές μπορούν να μυηθούν στα διαφορετικά επίπεδα της ταξινομίας του Bloom (2001), με τη στρατηγική της στήριξης (Scaffolding) εφαρμόζοντας τη νέα γνώση με τη δημιουργία ερωτήσεων σε επίπεδα σχετικά με μια εικόνα (σχήμα 3). Για παράδειγμα:

Μάθηση: Τι αντικείμενα ή ανθρώπους μπορείτε να ονομάσετε ?

Κατανόηση: Τι συμβαίνει στην εικόνα?

Εφαρμογή: Τι λεζάντα θα μπορούσατε να δώσετε?

Ανάλυση: Που πιστεύετε ότι βρίσκονται τα υποκείμενα ή τα αντικείμενα στην εικόνα?

Σύνθεση: Τι μπορεί να σκέφτονται?

Αξιολόγηση: είναι κατάλληλη η δραστηριότητα ή τα αντικείμενα αυτά?

Bloom's Taxonomy of learning. Adapted from: Bloom, B.S. (Ed.) (1956) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain. New York ; Toronto: Longmans, Green.

Ανάμεσα στις υπάρχουσες πλατφόρμες τεχνολογίας κατάλληλες για την ανεστραμμένη τάξη, διακρίνονται τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (LMSs) επειδή έχουν το πλεονέκτημα να παραδίδουν το περιεχόμενο του μαθήματος και να διαχειρίζονται τα τεράστια μεγέθη των πληροφοριών που εμπεριέχονται στα online μαθήματα (Abdelraheem, 2012).Ειδικότερα, η πλατφόρμα Moodle (ModularObject-OrientedDynamicLearningEnvironment) είναι το πιο δημοφιλές LMS, με 55,110 εγγεγραμμένους ιστότοπους και 44,966,541 χρήστες σε 4,763,446 μαθήματα σε 214 χώρες και πάνω από 75 γλώσσες (CurrentMoodleStatistics). Η πλατφόρμα αυτή είναι ανοιχτού κώδικα αλλά περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον που τη φιλοξενεί όπως σχολείο ή ίδρυμα. Το Edmodo είναι επίσης ένα σύστημα γνωστό για το φιλικό γραφικό περιβάλλον του που είναι δημοφιλές σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα συστήματα διαχείρισης μάθησης έχουν τη δυνατότητα να μεγιστοποιούν τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης στην τάξη επιτρέποντας στους μαθητές να εξερευνούν έννοιες και να αναλύουν το εκπαιδευτικό υλικό έξω από την τάξη. Ειδικότερα μπορούν να δημιουργούν τα δικά τους video, να τα ενσωματώνουν σε ιστολόγια (blogs), να συμμετέχουν σε πίνακες συζητήσεων (discussion board) ή στο φόρουμ και σε δημοσκοπήσεις (polls/surveys) και να ενθαρρύνεται η ενεργή μάθηση, η επικοινωνία και η συνεργατικότητα.

Ο Οπτικός Ιστός

Το "Visual Web" είναι η χρήση του ιστού με οπτικό τρόπο. Ο οπτικός ιστός απαρτίζεται από πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης όπως οι Instagram, Tumblr, Pinterest, Snapchat που οφείλεται στο ότι είναι αρκετά απλές στη χρήση (με το πάτημα του πλήκτρουScroll down) και είναι πιο γρήγορος τρόπος ενημέρωσης ή ψυχαγωγίας από ότι η ανάγνωση κειμένου στο Twitter ή ανάγνωση σχολίων στο facebook. Σύμφωνα με έρευνες, 40% των φοιτητών είναι οπτικοί μαθητές (Clarke, Flaherty, Yankey, 2006). Στο YouTube ανεβαίνουν περισσότερα videos σε μια ημέρα από ότι σε τρία δίκτυα τηλεόρασης μέσα σε 60 χρόνια (Wasserman, 2012). Εκπαιδευτικοί υιοθετούν τα videos στη τάξη με τη χρήση βιντεοσκοπημένων ομιλιών όπως οι ακαδημίες Khan Academy και Ted-Ed, (Parr, 2009). Το Pinterest, ένας ιστότοπος «κοινωνικής επιμέλειας» (socialcurationsite), δημιουργήθηκε για να διαμοιράζει ενδιαφέροντα και hobbies με εικόνες σε πίνακες. Η άνοδος του υπήρξε μετεωρική (4377%) από τη δημόσια έναρξή του το 2011 ως σήμερα (Seo, 2012) και οδήγησε στην δημιουργία ιστοσελίδων για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ψηφιακές Πηγές στην Εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί ήταν από τους πρώτους που υιοθέτησαν ψηφιακές πηγές στη τάξη. Το YouTubeέχει αντικαταστήσει τη χρήση του video/cinefilmκαι έχει εδραιωθεί πια στη τάξη (Snelson and Perkins, 2009, Tan and Pearce, 2012), προωθώντας την άτυπη μάθηση (Tan, 2013). Σε ότι αφορά τη γνωστική ικανότητα η πιο ουσιαστική λειτουργία είναι αυτή της αντιπροσώπευσης των βασικών εννοιών. Η απεικόνιση τους από τα μέσα είναι εξαιρετικά χρήσιμη στο να βοηθά τους μαθητές να αποκτούν νοερά την απεικόνιση των εννοιών μέσα από παραδείγματα (Miller, 2009: 396). Οι ψηφιακές πηγές δεν είναι απαραίτητο να δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό για εκπαιδευτικούς σκοπούς . Στην πραγματικότητα η χρήση μη παιδαγωγικού πολυμεσικού περιεχομένου είναι επιμέρους αλλά εξίσου σημαντική στις Ανοικτές Εκπαιδευτικές Πηγές (ΑΕΠ) (e.g. Ehiyazaryan-White, 2012, Weller, 2012). Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν έχει τις γνώσεις ή τις ικανότητες να χρησιμοποιήσει προηγμένα λογισμικά εργαλεία, αποκτά την δυνατότητα εύκολης δημιουργίας εκπαιδευτικού περιεχομένου για χρήση στην τάξη, για δημοσίευση στο Διαδίκτυο και σε Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Καμπουράκης & Λουκής,, 2006; Σοφός, 2013).

Το μοντέλο της κοινωνικής μάθησης

Η κοινωνική μάθηση είναι μια μέθοδος μάθησης με χρήση κινητών συσκευών όπως smart phones, tablets, ή υπολογιστές που καθιστά δυνατή την πρόσβαση, την αναπαραγωγή, χρήση και κριτική αξιολόγηση από συμφοιτητές μέσω της τεχνολογίας των κοινωνικών δικτύων και της η-μάθησης. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προσελκύουν τους χρήστες του διαδικτύου, έτσιη κοινωνική μάθηση χρησιμοποιεί τη δύναμη αυτή στην εκπαίδευση (Leach, 2013). Οι σημερινοί μαθητές στρέφονται στη μάθηση αυτή επειδή τους παρέχει το κίνητρο να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Μια νέα γενιά μαθητών παραβλέπει τα έντυπα υλικά (βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά) και αναζητά online δικτυακές πλατφόρμες μάθησης. Η καινοτομία στη μάθηση με την ενσωμάτωση δημοφιλών κοινωνικών δικτύων μπορεί να αξιοποιήσει την ενασχόληση αυτή των χρηστών με φυσικό τρόπο. Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι οι γνώσεις δομούνται μέσω αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων ή ομάδων σε συνεργατικά περιβάλλοντα, μέσω δραστηριοτήτων και επικοινωνίας. Ο ορισμός της κοινωνικής μάθησης (social learning) αναφέρεται στην μαθησιακή συμπεριφορά, η οποία ρυθμίζεται, επηρεάζεται και ελέγχεται από το περιβάλλον κι όχι από εσωτερική επίδραση. Στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση η βασική θεώρηση είναι ότι η συμμετοχή του ατόμου σε ένα κοινωνικό σύστημα διαμορφώνει τη γνώση και αποτελεί πηγή μάθησης και εξέλιξης (Ράπτης-Ράπτη, 2007:109x Κόμης, 2004:94-96).Το μοντέλο της κοινωνικής μάθησηςέχει τις ρίζες του στη θεωρία του John Dewey, στη θεωρία του εποικοδομητισμού καθώς και επίσης σε σύγχρονες θεωρίες, όπως στη θεωρία του «μοντέλου της Κοινότητας Διερεύνησης» (Community of Inquiry). Το μοντέλο αυτό συνδέεται με τρεις συνιστώσες: την κοινωνική παρουσία(social presence), τη γνωστική παρουσία (cognitive presence) και τη διδακτική παρουσία (teaching presence), επισημαίνοντας τη σημασία της ανοιχτής επικοινωνίας (open communication), της συναισθηματικής έκφρασης (expression), της συνεκτικότητας της ομάδας(cohesion), της ενεργοποίησης (triggering), της διερεύνησης (exploration), της επίλυσης (resolution), του σχεδιασμού (design), της επεξήγησης εννοιών, του διαλόγου (discourse) και το μαθησιακού κλίματος (setting climate). Υποστηρίζονται μέσα από αυτά τα μοντέλα η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η οποία κινείται ανάμεσα στην τυπική και την άτυπη μάθηση, ανάμεσα στην

εκπαίδευση και την ψυχαγωγία, ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι (Αγγέλαινα, Τζιμογιάννης, 2012).

Κοινωνικά δίκτυα ως μαθησιακά εργαλεία

Οι πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο σαν εκπαιδευτικά εργαλεία με την προσθήκη εφαρμογών που στοχεύουν στη μάθηση. Η εκπαιδευτική χρήση των κοινωνικών δικτύων που προάγουν την κοινή χρήση εκπαιδευτικών πόρων και εκπαιδευτικού υλικού αποτελείται από δραστηριότητες, όπως ανταλλαγή πολυμέσων, βίντεο, ακουστικού υλικού και άλλων. Η δυνατότητα Rss Feeds σε συνεχή χρόνο (realtime) προσδίδουν άμεση πρόσβαση στην πληροφορία γεγονός που τα καθιστά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν γρήγορα και αποτελεσματικά. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των κοινωνικών δικτύωνσαν εκπαιδευτικό εργαλείο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Selwyn, 2007b;. Ellisonetal., 2007;Lampeetal., 2007;Bosch, 2009, Kirschner&Karpinski, 2010;Wongetal, 2012; Hew, 2011) είναι τα εξής (πίνακας 1):

Πίνακας 1: Πλεονεκτήματα χρήσης κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση

Πλεονεκτήματα χρήσης κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση
Είναι οικεία εργαλεία
Δίνουν πρόσβαση σε πηγές
βελτιώνουντιςδεξιότητεςέρευνας
βελτιώνουν την επικοινωνία
παροτρύνουν την ενεργητική συμμετοχή, αλληλεπίδραση και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης
ενισχύουν τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση και την εξέλιξη στη ποιότητα της μάθησης,
εμπλέκουντουςμαθητέςστημαθησιακήδιαδικασία
πληρούν τις προϋποθέσεις για διαφορετικά μαθησιακά στυλ
δίνουν τη δυνατότητα διαμοίρασης περιεχομένου
έχουνεύκοληπρόσβαση
συμβάλλουν στη διάδοση της πληροφορίας
αυξάνουν το κίνητρο για μάθηση

λειτουργούν ψυχαγωγικά
καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησηκαι βοηθούν τους συνεσταλμένους μαθητές
Οι χρήστες αλληλεπιδρούν ενώ οι εκπαιδευτές καθοδηγούν και έχουν το ρόλο του μεσολαβητή
Δημιουργία ομαδικών εργασιών με ανταλλαγή σχεδίων και ιδεών.

Μειονεκτήματα εκπαιδευτικής χρήσης των κοινωνικών δικτύων

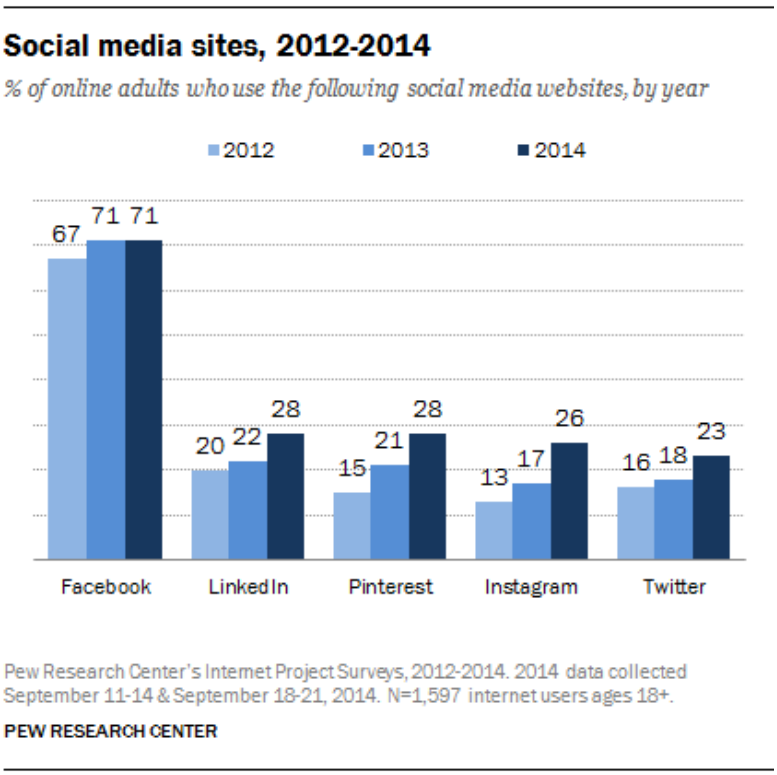
Παρά τα οφέλη που τονίζονται στις περισσότερες έρευνες εκφράζονται και αρκετές ανησυχίες για τη χρήση των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση. Οιέρευνεςεπισημαίνουν (Pauletal, 2012; DeVilliers, 2010; Eren, 2012; Piriyasilpa, 2011; Wu & Hsu, 2011; Yunusetal, 2012) τα μειονεκτήματα της εκπαιδευτικής χρήσης των κοινωνικών δικτύων (πίνακας 2):

Πίνακας 2: Μειονεκτήματα εκπαιδευτικής χρήσης των κοινωνικών δικτύων

Μειονεκτήματα εκπαιδευτικής χρήσης των κοινωνικών δικτύων
γνώση ΤΠΕ και χρόνο που επιβαρύνει συχνά τον εκπαιδευτή
απόσπαση από το κυρίως εκπαιδευτικό έργο
έλλειψη σχεδιασμού σε ότι αφορά την προώθηση της ενεργητικής μάθησης
περιορισμένη πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία
Κίνδυνος διαδικτυακού εκφοβισμού (cyberbullying)
Συνεχής ανανέωση και ενημέρωση των πλατφορμών από μέρους των εκπαιδευτών με στόχο την αποτροπή της στάσιμης ενημέρωσης
Η ανάγκη για 'φιλτράρισμα' και προσεχτική προετοιμασία του μαθήματος για να αποτραπούν ανεπιθύμητες ενέργειες ή επικοινωνίες
αναφέρονται σε εμπόδια όπως η ανακρίβεια και η παροχή μη έγκυρων πληροφοριών
αναφορά σε έλλειψη εμπιστοσύνης στις δημοσιεύσεις και σε αισθήματα ανασφάλειας
περιπτώσεις λογοκλοπής και γλωσσικά εμπόδια που σχετίζονται με ανεπιθύμητη χρήση της μητρικής γλώσσας αναφορικά με το μάθημα της ξένης γλώσσας

Pinterest

Το Pinterest είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης και ένα εκπαιδευτικό εργαλείο κατάλληλο για το σχεδιασμό μαθησιακών εμπειριών. Εμφανίστηκε το 2010 και σήμερα έχει περισσότερους από 25 εκατομμύρια χρήστες (Site Analytics/https://analytics.pinterest.com/) και κατατάσσεται ανάμεσα στα 3 κορυφαία σε δημοτικότητα κοινωνικά δίκτυα με περισσότερηκαταγεγραμμένη κίνηση από τον συνδυασμό των Google+, LinkedIn, και YouTube.(σχήμα 4). Το Pinterest είναι ένα κοινωνικό δίκτυο στο οποίο υπερισχύουν οι εικόνες (στατικές / κινούμενες) και υποστηρίζει βίντεο. Κάθε χρήστης δημιουργεί το προσωπικό του προφίλ, στο οποίο δημιουργεί πίνακες (boards) φανερά είτε κρυφά για προσωπική του χρήση όπου αποθηκεύει εικόνες και βίντεο, (pins). Σύμφωνα με τις επιλογές, κάθε χρήστης μπορεί να ακολουθήσει άλλους χρήστες (Following), άλλοι χρήστες μπορεί να τον ακολουθούν (Followers), κοινοποιεί pins στα boards (pin it), οι προτιμήσεις του προστίθενται σε μία λίστα στο προφίλ του χρήστη (Like), η ανάρτηση παραπέμπει στην ιστοσελίδα από την οποία προέρχεται το pin (visit website), μπορεί να χρησιμοποιεί την πρόσφατη λειτουργία chat για να σταλεί το pin σε προσωπικό μήνυμα (send) και τέλος δίνεται η δυνατότητα σχολιασμού (σχόλια).



Πηγή Pew Research Center, 2015

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός - Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει αν η εφαρμογή ενός μοντέλου μικτής μάθησης στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε φοιτητές σε επίπεδο C2 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες ((ΚΕΠΑ ή CEFR) οδηγεί
α) σε αύξηση του κινήτρου και κατά συνέπεια σε μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία
β) σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματαστηρίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και διευκολύνοντας την κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου(Reading)
γ) σε βελτίωση της επικοινωνίας των εμπλεκομένων του μαθήματος
Επιπλέον, η παρούσα έρευνα στοχεύει στο σχεδιασμό ενός μοντέλου ενσωμάτωσης της «ηλεκτρονικής μάθησης στην Ανεστραμμένη Τάξη (FlippedClassroom). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά εργαλεία: το ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε καταρτιστεί με βάση τους άξονες και τα κριτήρια. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε ηλεκτρονικά και σχεδιάστηκε με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι κατανοητό, σύντομο και να μην απαιτούνται πρόσθετες διευκρινήσεις για τη συμπλήρωσή του. Αποτελείται από 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η διαβάθμιση που χρησιμοποιήθηκε είναι η 5/βαθμη περιγραφική κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα) για να μετρήσει τη στάση των ερωτώμενων ως προς το αντικείμενο. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονταν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως ηλικία, φύλο, εξάμηνο σπουδών. Η δεύτερη ενότητα περιείχε ερωτήσεις σχετικές με διδασκαλία της ξένης γλώσσας μέσω του οπτικού κοινωνικού δικτύου Pinterest. Ελέγχθηκαν επίσης και οι ατομικές επιδόσεις των μαθητών οι οποίες εκφράστηκαν με τον μέσο όρο της επίδοσης κάθε μαθητή στο τελικό διαγώνισμα και του μέσου όρου ολοκλήρωσης των ασκήσεων όλου του β τριμήνου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου 2015 μέχρι και τον Απρίλιο 2015 και αποτελούνταν από τέσσερις (4) διδακτικές ενότητες. Στην έρευνα συμμετείχαν 22 εκπαιδευόμενοι φοιτητές ηλικίας από 19 μέχρι 27 ετών και επελέγη η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (simple random sampling), (Fink, 1995).

Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της έρευνας

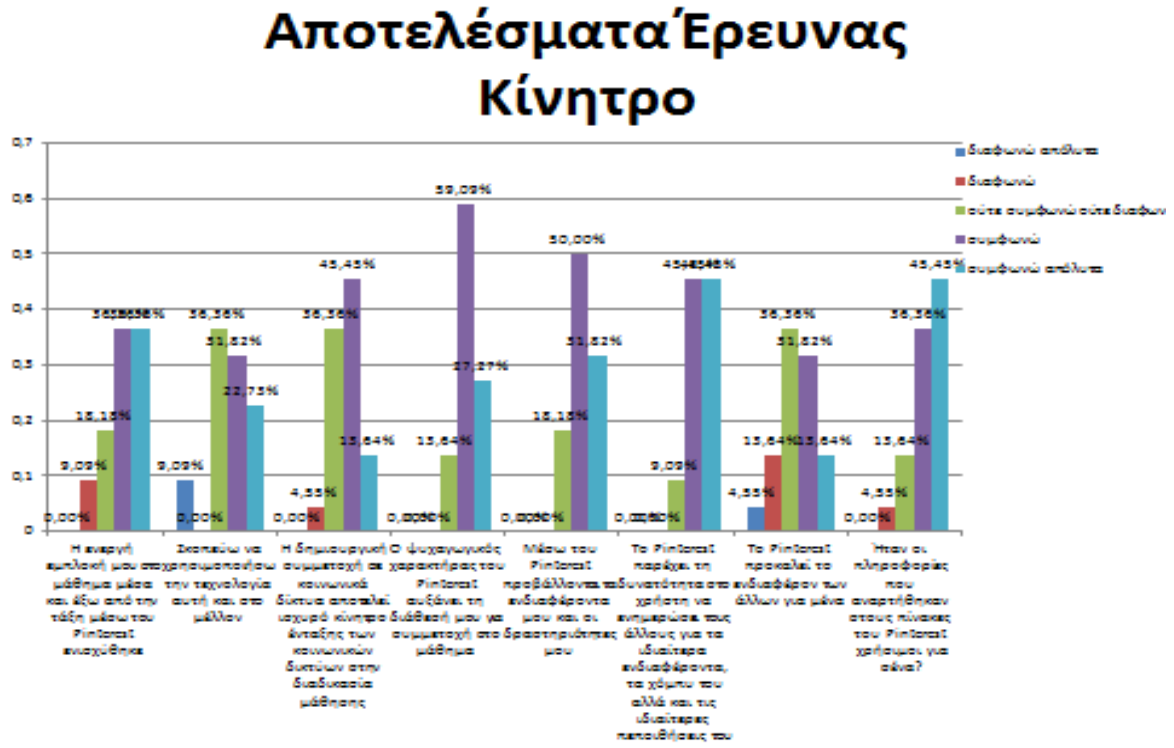
Το κοινωνικό δίκτυο που επιλέχτηκε για το σχεδιασμό της έρευνας ήταν το Pinterest (https://gr.pinterest.com).Το Pinterest είναι ένα κοινωνικό δίκτυο στο οποίο υπερισχύουν οι εικόνες, στατικές και κινούμενες (GIF), ενώ επίσης υποστηρίζεται και βίντεο. Κάθε χρήστης δημιουργεί το προσωπικό του προφίλ, στο οποίο δημιουργεί πίνακες (boards) στα οποία μπορεί να αποθηκεύσει εικόνες και βίντεο, τα λεγόμενα και ως pins. Προκειμένου να εφαρμοστεί η ανεστραμμένη προσέγγιση στη διδασκαλία (Flipped Classroom) δόθηκε υποστηρικτικό υλικό με οδηγίες χρήσης του Pinterest, εξηγήσεις σχετικά με την ανεστραμμένη διδασκαλία σε μορφή video (https://www.youtube.com/watch?v=eRO6oAEGbS) και πίνακες (boards) με συγκεκριμένη θεματολογίαγια να ακολουθήσουν οι χρήστες (https://www.pinterest.com/dogoritienglish/) . Στη συνέχεια ανατέθηκε στους χρήστες να παρακολουθήσουν μια σειρά από διαλέξεις και videos έξω από τη τάξη (http://www.englishcentral.com/videos#/anonymous-player), να βρουν παρόμοιες πολύτιμες πηγές για να προσθέσουν στους πίνακες που δημιούργησε για την ομάδα η εκπαιδεύτρια μετατοπίζοντας την προσοχή στην αυτοκατευθυνόμενη και στην ενεργητική μάθηση και όχι στη σημασία του ίδιου του περιεχομένου. Οι πίνακες αφορούσαν συγκεκριμένη θεματολογία όπως λεξιλόγιο, κείμενα, γραμματική, συμβουλές συγγραφής (writing), ρήσεις κ.α. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων στη τάξη οι δραστηριότητες αφορούσαν συζήτηση σχετικά με θέματα που προέκυψαν στις αναζητήσεις των pins, ενώ η εκπαιδεύτρια ανέλαβε το ρόλο του μεσολαβητή δίνοντας επεξηγήσεις σχετικά με το υλικό που αναρτούσαν οι φοιτητές. Ελέγχθηκαν επίσης και οι ατομικές επιδόσεις των μαθητών σequiz, σε προφορικές και γραπτές ασκήσεις με υλικό από τους πίνακες (formative assessment-διαμορφωτική αξιολόγηση) καθώς και ένα τελικό διαγώνισμα στο τέλος του β τριμήνου (Summative assessment-αθροιστική αξιολόγηση).

Αποτελέσματα Έρευνας

Κίνητρο και εμπλοκή στη μαθητική διαδικασία

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το κίνητρο για τη συμμετοχή στο μάθημα σε ερώτηση που τέθηκε για το αν η ενεργή εμπλοκή των

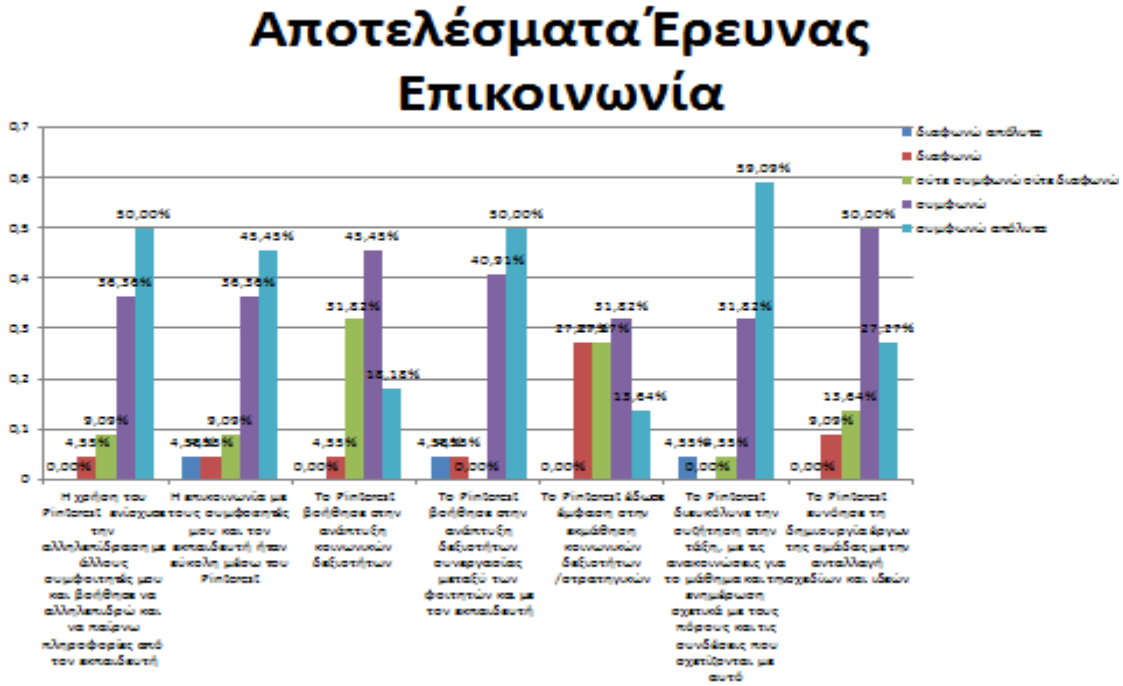
μαθητών στο μάθημα μέσα και έξω από την τάξη μέσω του Pinterest ενισχύθηκε το 73% των απαντήσεων (συμφωνώ /συμφωνώ απόλυτα) είναι θετικό . Αντιθέτως, ένα μικρό ποσοστό (9,09%) των υποκειμένων, πιστεύει πως η χρήση του κοινωνικού δικτύου ενθάρρυνε ελάχιστα την εμπλοκή τους στο μάθημα. Σχετικά με το αν η δημιουργική συμμετοχή σε κοινωνικά δίκτυα αποτελεί ισχυρό κίνητρο ένταξης των κοινωνικών δικτύων στην διαδικασία μάθησης η πλειοψηφία (81,81%)συμφωνεί συμπληρώνοντας πως ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας του Pinterest αυξάνει τη διάθεσή για συμμετοχή στο μάθημα (90,91%). Επιπλέον, οι περισσότεροι (81,82%) απάντησαν πως μέσω του Pinterest προβάλλονται τα ενδιαφέροντα και οι δραστηριότητες τους, και τους παρέχεται η δυνατότητα να ενημερώσουν τους άλλους χρήστες για τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, τα χόμπι αλλά και τις ιδιαίτερες πεποιθήσεις τους (90,09%) ενώ δεν φαίνεται να τους επηρεάζει αν μέσω του κοινωνικού δικτύου προκαλούν το ενδιαφέρον των άλλων για εκείνους (36,36%). Τέλος, δήλωσαν πως οι πληροφορίες που αναρτήθηκαν στους πίνακες του Pinterest ήταν χρήσιμοι (81,81%) αλλά δεν γνωρίζουν αν σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία αυτή και στο μέλλον (36,36%). (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Κίνητρο

Επικοινωνία των εμπλεκομένων του μαθήματος

Σε αυτόν τον άξονα εξετάστηκε το κατά πόσο η χρήση του Pinterest ενίσχυσε την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτή (Γράφημα 2). Το 86,36% των υποκειμένων απάντησαν θετικά παρατηρώντας ότι η επικοινωνία μεταξύ τους ήταν εύκολη (81%) ενώ διευκόλυνε την συζήτηση στην τάξη, με τις ανακοινώσεις για το μάθημα και την ενημέρωση σχετικά με τους πόρους και τις συνδέσεις που σχετίζονται με αυτό (90,91%). Όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των φοιτητών και με τον εκπαιδευτή το 90,91% των μαθητών απάντησαν πως το Pinterest βοήθησε σημαντικά καθώς επίσης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων /στρατηγικών (31,82%) με ένα ποσοστό 27% να μην έχει άποψη στο θέμα αυτό. Το Pinterest ευνόησε τη δημιουργία έργων της ομάδας με την ανταλλαγή σχεδίων και ιδεών σύμφωνα με το (77,2%) των μαθητών.

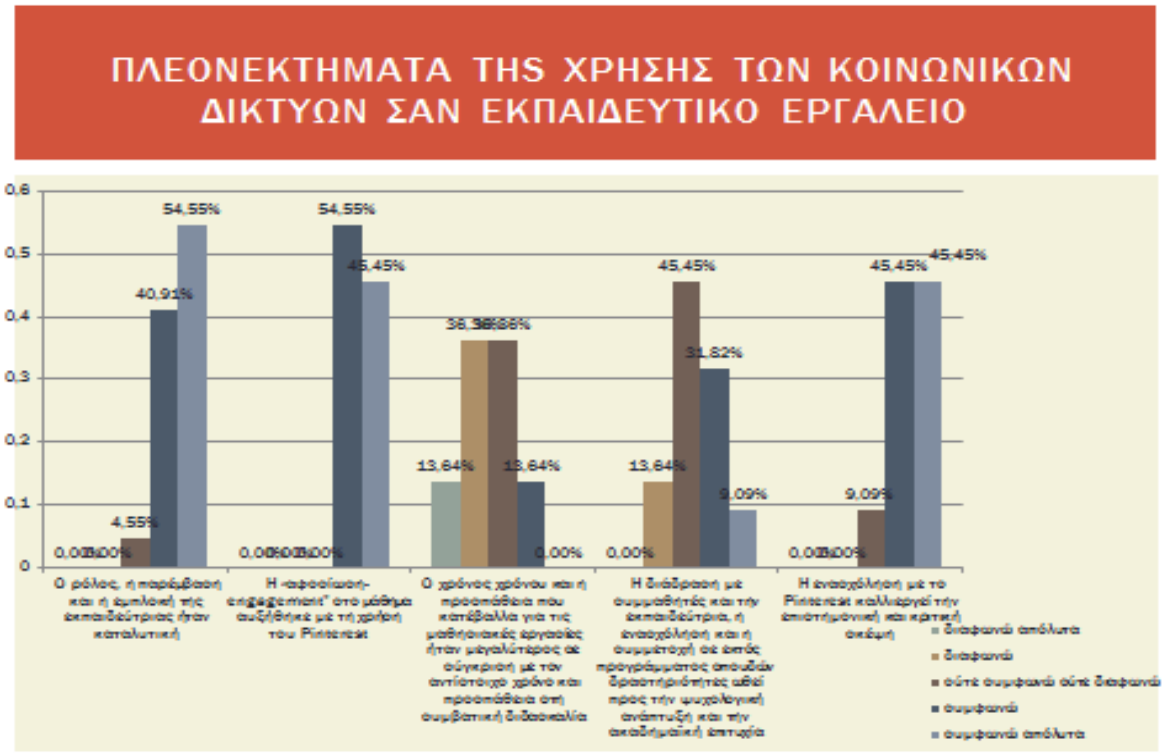


Γράφημα 2: Επικοινωνία

Μαθησιακά αποτελέσματα

Στις ερωτήσεις που τέθηκαν για τα μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής (Γράφημα 3), οι ερωτηθέντες απάντησαν πως ο ρόλος, η παρέμβαση και η εμπλοκή της εκπαιδεύτριας ήταν καταλυτική(95,46%) ενώ είχαν ουδέτερη στάση για το αν η διάδραση με συμμαθητές και την εκπαιδεύτρια, η ενασχόληση και η συμμετοχή σε

εκτός προγράμματος σπουδών δραστηριότητες ωθεί προς την ψυχολογική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία (45,5%). Αντίθετα η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε πως η ενασχόληση με το Pinterest καλλιεργεί την επιστημονική και κριτική σκέψη (91%) και αυξάνει την αφοσίωση-(engagement) στο μάθημα (99,95%). Επίσης διαφώνησαν (73,02%)πως ο χρόνος και η προσπάθεια που κατέβαλλαν για τις μαθησιακές εργασίες ήταν μεγαλύτερος σε σύγκριση με τον αντίστοιχο χρόνο και προσπάθεια στη συμβατική διδασκαλία. (Γράφημα 3)

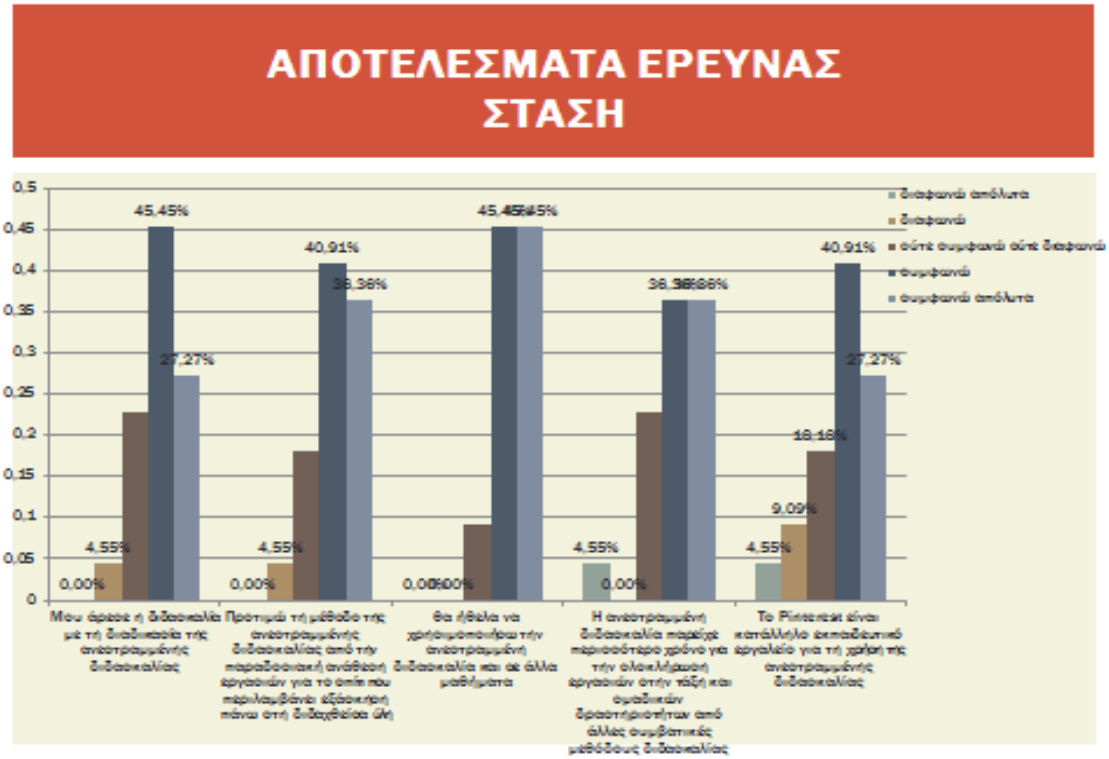


Γράφημα 3: Μαθησιακά αποτελέσματα

Στάσεις και προτιμήσεις

Οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη χρήση της παραπάνω εφαρμογής (πίνακας 5) και κατά πόσο τους άρεσε η διδασκαλία με τη διαδικασία της ανεστραμμένης διδασκαλίας. (72,7%) απάντησε πως το Pinterest είναι κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη χρήση της ανεστραμμένης διδασκαλίας(68, 18%)και πως. θα ήθελαν να χρησιμοποιήσουν την ανεστραμμένη διδασκαλία και σε άλλα μαθήματα. (77,27%) δήλωσαν πως προτιμούν τη μέθοδο της ανεστραμμένης διδασκαλίας από την παραδοσιακή ανάθεση εργασιών για το σπίτι που περιλαμβάνει εξάσκηση πάνω στη διδαχθείσα ύλη. Επίσης (72%) δήλωσαν ότι με τη μέθοδο της

ανεστραμμένης διδασκαλίας είχαν περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση εργασιών και άλλων ομαδικών δραστηριοτήτων στη τάξη (Γράφημα 4).



Γράφημα 4:Αντιλήψεις των φοιτητών για τη χρησιμότητα του κοινωνικού δικτύου Pinterest

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom) αποτελεί ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο που διαφέρει από την παραδοσιακή μορφή της διδασκαλίας. Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας μέσω του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης φάνηκε ότι είχε θετική ανταπόκριση από τους μαθητές. Η βασική διαφορά ανάμεσα στην αντίστροφη τάξη και στην παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας είναι ότι μετατοπίστηκε η προσοχή από την παράδοση του μαθήματος μεδιάλεξη (lecture)στηνδραστηριότητα (activity)ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο αυτός του διδάσκοντος (lecturer) αλλά και του καθοδηγητή (instructor) που διευκολύνει την επεξεργασία της πληροφορίας και τη διεκπεραίωση των εργασιών (homework).Η διαρκής παρουσία και η ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτή είναι απαραίτητη για να ξεπερνιούνται τυχόν ζητήματα που προκύπτουν. Η παρουσία του είναι εμψυχωτική, καθοδηγητική

και συμβουλευτικήΗ χρήση του ιστού με οπτικό τρόπο μέσα από τη διαδικτυακή πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης Pinterest έδωσε τη δυνατότητα εφαρμογής της μεθόδου της ανεστραμμένης διδασκαλίας μέσω της χρήσης των εργαλείων. Η ενημέρωση μέσω video για τη λειτουργία και τα μαθησιακά οφέλη της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης ήταν ουσιαστική και καταλυτική για την ανταπόκριση στις προσδοκίες των μαθητών (Jarvis et al., 2014). Η δυνατότητα ανάρτησης video και οπτικού υλικού για τη μελέτη και προετοιμασία των μαθημάτων έξω από την τάξη παρείχε ουσιαστική βοήθεια και κατά συνέπεια η συνεργασία στη τάξη ήταν πιο παραγωγική και συντονισμένη με καλύτερα προετοιμασμένους μαθητές στα θέματα προς επεξεργασία. Η συμβολή της εκπαιδευτικού δεν περιορίστηκε στην αξιολόγηση αλλά στην καθοδήγηση και συντονισμό της συνεργασίας. Η εστίαση της προσοχήςγια τον εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών (επιλεκτική προσοχή) είναι σημαντική από την πλευρά του καθοδηγητή γιατί ελοχεύει πάντα ο κίνδυνος διάσπασης της προσοχής με τη πλοήγηση στο χαοτικό περιβάλλον του διαδυκτίου (Dunlosky et al., 2013)Οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τα παραδοτέα pins στους πίνακες (π.χ., quotes, videos, κ.α.), μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο και έπειτα με τη συμμετοχή τους στα θέματα που προέκυψαν προς συζήτηση. Η αθροιστική αξιολόγηση με τα τελικά τεστ τριμήνου βασίστηκε σε ύλη από τους πίνακες που αναρτήθηκαν σε συνεργασία με τους μαθητές και που είχε επεξεργαστεί και συζητηθεί στην τάξη.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η μέθοδος της ανεστραμμένης τάξης με τη χρήση του κοινωνικού δικτύου Pinterest οδήγησε σε αύξηση του κινήτρου και κατά συνέπεια σε μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή τους στη μάθηση ήταν αυξημένη σε ένα πιο ουσιαστικό επίπεδο επιτρέποντας την αφομοίωση του λεξιλογίου και των γραμματικών φαινομένων όπως αυτό αντανακλάται από την αξιολόγηση τους κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και την τελική αξιολόγηση του τριμήνου. Παρατηρήθηκε βελτίωση στην επικοινωνίας των εμπλεκομένων του μαθήματος μέσω του σχεδιασμού του μαθήματος που απαιτούσε κριτική σκέψη και ενεργή συμμετοχή. Σύμφωνα με τους (Hamdan, McKnight, McKnight, &Artfstrom, 2013b, p. 4.; Anderson&Krathwohl, 2001), η τεχνική της μεθόδου συνίσταται στο να γίνονται οι ίδιοι οι μαθητές συντελεστές στη μάθηση και όχι αντικείμενα διδασκαλίας με στόχο την απόκτηση των χαμηλότερων επίπεδων της γνωστικής διεργασίας με βάση την αναθεωρημένη ταξινομία του Bloom (2001).Τα αποτελέσματα της έρευνας εστίασαν την προσοχή σε εργαλεία τεχνολογίας που χρησιμοποιούνται συχνά έξω από την τάξη. Οι τεχνολογίες του διαδικτύου και τα

κοινωνικά δίκτυα είναι μέρος της καθημερινότητας των μαθητών και επομένως η πρόκληση των εκπαιδευτών είναι να προωθήσουν την βέλτιστη χρήση της τεχνολογίας στην διδασκαλία της ξένης γλώσσας (Chapelle and Jamieson, 2008: 214).Τα αποτελέσματα της έρευνας ενίσχυσαν την βασική αρχή της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης ότι προετοιμάζει καλύτερα τους μαθητές για το εργασιακό τους περιβάλλον («Informed Learning»,Bruce et al., 2012). Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την πληροφορία και το περιεχόμενο με αυθεντικό τρόπο και απέκτησαν αυτοπεποίθηση για τη μάθηση πέρα από την τάξη. (Lemmer, 2013).Οι μαθητές δημιούργησαν τους δικούς τους πίνακες και συμμετείχαν στους πίνακες της τάξης συνεισφέροντας με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία ανοιχτών ψηφιακών πηγών για τη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής δημιουργήθηκαν 18 πίνακες αναρτήθηκαν 285 pins με 33 ακόλουθους (followers)και ακολούθησαν 78 συνδέσμους (following).

Το Pinterest είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος κοινωνικής δικτύωσης όπου οι μαθητές ψάχνουν και μοιράζονται δεδομένα και πηγές που βοηθούν τη μάθηση. Με την ενασχόληση με αυτά τα κοινωνικά μέσα οι μαθητές συνεργάζονται, μοιράζονται, επεξεργάζονται και σχολιάζουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Η έμφαση δίνεται στο σύγχρονο ενεργό μαθητή (δημιουργός / συνεισφέρων της γνώσης) έναντι στον παραδοσιακό, παθητικό εκπαιδευόμενο (καταναλωτή της γνώσης). Η παιδαγωγική πλέον δεν ασχολείται απλά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τη παροχή εργαλείων τελευταίας τεχνολογίας για τους μαθητές. Ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην επίτευξη της γνώσης μέσω της πρακτικής, της καινοτόμου έρευνας, της συζήτησης, και της συνεργασίας (Beetham & Sharpe, 2007).

Περιορισμοί στην έρευνα

Κάποιοι αναπάντεχοι τεχνικοί περιορισμοί αφορούν περιορισμούς στις πηγές οι οποίες δεν μπορούν να καρφιτσωθούν (pinned) αφού δεν επιτρέπουν όλες οι ιστοσελίδες διαμοίραση υλικού μεταξύ ομάδων και εμπίπτουν ακόμη σε θέματα που αφορούν πνευματικά δικαιώματα (Brent et al., 2012, Browne et al., 2010, JISC legal,2012).Ιστοσελίδες όπως οιFlickr, SlideShare, Etsy, Kickstarter, και SoundCloud έχουν κατοχυρώσει ένα "nopin" σενάριο(script) που δε μπορεί να αλλάξει ή να αφαιρεθεί(Yung-Hui, 2012). Επίσης άρθρα και αρχεία PDF δεν είναι διαθέσιμα.

Δυσκολίες συναντώνται περιστασιακά στην επιλογή κατάλληλου γλωσσικού επιπέδου.

Βιβλιογραφία

Abdelraheem, A. Y. (2013). University Students' Use of Social Networks Sites and Their Relation with Some Variables, WEI International Academic Conference Proceedings, January 14-16, 2013, Antalya, Turkey

Baker, C, (2012,) Flipped classrooms: Turning learning upside down: Trend of "flipping classrooms" helps teachers to personalize education. Deseret News. Retrieved from http://www.deseretnews.com/article/765616415/Flipped-classrooms-Turning-learning-upside-down. html?pg=all

Beetham, H. & Sharpe, R. (Eds.) (2007). Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and delivering e-learning. London: Routledge

Bloom M. V. and Hanych D A (2002). Skeptics and true believers hash it out. Community College Week, 4, 14.

Bosch, TE (2009), 'Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town', Communicatio: South African Journal for Communication Theory and Research, vol. 35, no. 2, pp. 185-200. Available from: Taylor & Francis Online [4 April 2015]

Brent, I., Gibbs, G. R. & Gruszczynska, A. K. (2012). Obstacles to creating and finding Open Educational Resources: the case of research methods in the social sciences. Journal of Interactive Media in Education. http://www-jime.open.ac.uk /jime/article/view/2012-05 [Accessed 15th April 2015]

Browne, T., Holding, R., Howell, A. & Rodway-Dyer, S. (2010). The challenges of OERto Academic Practice.Journal of Interactive Media in Education. http://wwwjime.open.ac.uk/jime/article/view/2010-3 [Accessed 15th April 2015].

Bruce, C., Hughes, H., & Somerville, M. M. (2012). Supporting informed learners in the twentyfirst century. Library Trends 60(3), 522-545. The Johns Hopkins University Press. Retrieved March 12, 2015, from Project MUSE database

Chapelle, C. A. and J. Jamieson (2008). Tips for Teaching with CALL. Practical Approaches to Computer-Assisted Language Learning. New York, Longman.

Clarke, Irvine, Theresa Flaherty, and Michael Yankey.(2006)Teaching the Visual Learner: The Use of Visual Summaries in Marketing Education. Journal of Marketing Education. 28. 3: 218-226. Web. 12 August 2012.

Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. Educational Technology Research and Development, 61(4), 563-580.

De Villiers, M. R. (2010). Academic use of a group on Facebook: Initial findings and perceptions.

Dunlosky, J., Rawson, K.A., Marsh, E.J., Nathan, M.J., and Willingham, D.T. (2013) Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. Psychological Science in the Public Interest, 14(1), 4-58.

Ehiyazaryan-White, E. 2012. Developing open academic practices in research methods teaching within a Higher Education in Further Education context. Journal of Interactive Media in Education, Oct. http://www-jime.open.ac.uk/article/2012-13 [accessed 15th April 2015].

Ellison, N., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. Journal of Computer-Mediated Communication, 12, 1143−1168

Eren. O. (2012). Students' Attitudes towards Using Social Networking in Foreign Language Classes: A Facebook Example. International Journal of Business and Social Science, 3(20), 88-294.

Fink, A. (2012). How to conduct surveys: A step-by-step guide. Sage Publications.

Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K., & Artfstrom, K. M. (2013b). A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network. Retreived from http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf

Hew, KF (2011), 'Students' and teachers' use of Facebook', Computers in HumanBehaviour, vol. 27, no. 2, pp. 662-676. Available from: ScienceDirect [5 April 2015].

Jarvis, W., Halvorson, W., Sadeque, S., & Johnston, S. (2014). A Large Class Engagement (LCE) Model Based on Service-Dominant Logic (SDL) and Flipped Classrooms. Education Research and Perspectives, 41, 1.

JISC Legal. (2012). Pinterest, Image Sharing Websites and the Law [Online]. JISC.Available: http://jiscleg.al/Pinterest [accessed 21st May 2015].

Kirschner, PA & Karpinski, AC (2010), 'Facebook and academic performance', Computers in Human Behavior, vol. 26, no. 6, pp. 1237-1245. Available from: ScienceDirect [11 April 2015].

Lampe, C., Ellison, N., & Steinfield, C. (2007). A familiar face(book): Profile elements as signals in an online social network. Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems. San Jose, CA (pp. 435-444). New York: ACM.

Lemmer, C. (2013). A view from the flip side: using the "inverted classroom" to enhance the legal information literacy of the international LL.M. student. Law Library Journal, 105(4), 461-491.

Leach J. (2013). What Is Social Learning (And Does ItWork)? Retrieved from:http://www.knowledgetransmission.com/what-is-sociallearning-infographic/

Miller, M. V. (2009). Integrating online multimedia into college course and classroom: With application to the social sciences. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 5, 395-423. http://jolt.merlot.org/vol5no2/miller_0609 [accessed 15th April 2015].

Parr, B. (2009). What do seniors do online? Visit Facebook and YouTube of course. Retrieved from: http://mashable.com/2009/12/10/seniors-online-habits/

Paul, J. A., Baker, H. M., & Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. Computers in Human Behavior, 28(6), 2117-2127.

Pearce N & Tan, E. (2013). Open education videos in the classroom: Exploring the opportunities and barriers to the use of YouTube in teaching introductory sociology. In: SEO, K. (ed.) Using Social Media Effectively in the Classroom: blogs, wikis, Twitter, and more. Routledge.

Piriyasilpa, Y. (2011). See you in Facebook: the effects of incorporating online social networking in the language classroom. Journal of Global Management Research, 67-80.

Selwyn, N. Citizenship, technology and learning: A review of recent literature (2007b). Available via

http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Citizenship_Review_update.pdf). Accessed 12/05/2015

Seo, K. (ed.) 2012. Using Social Media Effectively in the Classroom: blogs, wikis, twitter, and more: Routledge.

Snelson, C. & Perkins, R. (2009). From Silent Film to YouTube: Tracing the Historical Roots of Motion Picture Technologies in Education. Journal of Visual Literacy, 28

Strayer, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task Orientation. Learning Environments, 15(2), 171.

Tan, E. (2013). Informal learning on YouTube: Exploring digital literacy in independent online learning. Learning Media and Technology, 38, 1-15

Wasserman, T. (2012). Twitter says it has 140 million users. Mashable Inc. March 22, 2012.http://mashable.com/2012/03/21/twitter-has-140-million-users/

Weller, M. 2012. The openness-creativity cycle in education. Journal of Interactive Media in Education . http://www-jime.open.ac.uk/jime/article/view/2012-02 [accessed 15th April 2015].

Wong, L H . (2012). A learner-centric view of mobile seamless learning. British Journal of Educational Technology 43(1): E19–E23, DOI: http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01245.x

Wu, P.& Hsu, L. H. (2011). EFL learning on social networking site?: An action research on Facebook. Presented atTeaching & Learning with Vision Conference. Queensland, Australia, November 2011. Retrieved March 3, 2015, from http://tlvconf.files.wordpress.com/2011/04/tlv-paper-wu.pdf

Yung-Hui, Lim. "Pinterest Introduces "NOPIN" to Counter Copyright Concerns." Forbes 30 April 2012. Web. 14 August 2012.

Yunus, M. M., & Salehi, H. (2012). The effectiveness of Facebook groups on Teaching and Improving Writing: Students' perceptions. Journal of Education and Information Technologies, 1(6), 87-96.

Αγγέλαινα, Σ. & Τζιμογιάννης, Α. (2010). Δημιουργία και μελέτη μιας μαθητικής ΚοινότηταςΔιερεύνησης μέσω ενός ιστολογίου. Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, σ. 337-344 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010

Καμπουράκης Γ. & Λουκής Ε. (2006). e-λεκτρονική μάθηση, Αθήνα, Κλειδάριθμος

Κόμης, Βασίλειος. (2004). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών. Αθήνα.

Ράπτης Αριστοτέλης, Ράπτη Αθανασία. (2007). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση. Αθήνα.

Σοφός Α. (2013) Καταστασιακά περιβάλλοντα για την ηλεκτρονική μάθηση

5η ΕΝΟΤΗΤΑ

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

- Η νομοθεσία για τα δικαιώματα του παιδιού
- Η ΔΒΜ, η ΕΕΚ και η Σχέση τους με την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε
- Παράγοντες Ομαλής Μετάβασης
- Η Προσχολική Εκπαίδευση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κίνας
- Το κανονιστικό πλαίσιο της διαρκούς και συστηματικής επιτήρησης των νηπίων

Η διαλεκτική των δικαιωμάτων στις Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Καλεράντε Ευαγγελία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας*

Περίληψη

Στο άρθρο μας περιγράφουμε την ποιοτική έρευνα, που πραγματοποιήσαμε σε νομοθεσία σχετική με τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ειδικότερα με ανάλυση περιεχομένου των Πολιτικών Κειμένων των Διακηρύξεων, αναδεικνύουμε την κοινωνική δυναμική, όπως διαμορφώνεται διαχρονικά και συγκεκριμενοποιείται ως οπτική στις διαλεκτικές εικόνες των δικαιωμάτων του παιδιού ως ένας «λόγος» που αποδίδει την πολιτική εξέλιξη και την προνοιακή αντίληψη για την κατηγορία παιδί-πολίτης. Αναλυτικά, προβάλλεται η εκφραστική δύναμη του λόγου, συνεξετάζεται η παρουσία της Πολιτικής των Δικαιωμάτων με τα εξελικτικά της στάδια και τον ιστορικό μετασχηματισμό τους, και επιδιώκεται να εκφραστεί η θεωρητική γνώση αλλά και να αναλυθεί η πολιτική σύνθεση, δηλαδή η συγχώνευση ιδεολογικών αρχών και θέσεων.

Δίνεται έμφαση στην ιδεολογική σύντηξη πολιτικής και δημοκρατικών δικαιωμάτων και στις προϋποθέσεις κατασκευής της ταυτότητας παιδί – πολίτης. Αναλύεται η πολιτική των Δικαιωμάτων του Παιδιού, μέσα σε ένα σύνθετο πλαίσιο της διαμορφούμενης ευρύτερης Πολιτικής Δικαιωμάτων των Πολιτών, με ταυτόχρονη ανάδειξη της δυτικής κουλτούρας. Στην οπτική της μελέτης μας γίνεται συγκριτική προσέγγιση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, ως πολιτική δομή και κοινωνικό περιεχόμενο, που σχετίζονται διαχρονικά με θεωρητικές κατασκευές για την ισότητα των πολιτών και την ατομική ευημερία και πρόοδο

Στο επίπεδο της διαλεκτικής θέασης των δικαιωμάτων, αναδεικνύονται τα ίχνη της εννοιολόγησης της παιδικής ηλικίας, με έμφαση, στο πώς αυτή ορίζεται και πώς συνδέεται με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή από την ιστορική «γεγονικότητα» (Facticity), σταδιακά οδηγούμαστε στις πολιτικές για της παιδική ηλικία, τις διαμεσολαβούμενες αρχές και θέσεις που αναπαριστούν την πολιτική εξέλιξη.

Η μελέτη των δικαιωμάτων νοηματοδοτεί διαλεκτικά το πεδίο των ιδεών για την εκπαίδευση των παιδιών πολιτών που τους εντάσσει ταυτόχρονα στο συμβολικό χώρο της κοινωνίας και τον πραγματικό της οικονομίας. Προσδιορίζεται με ακρίβεια μια

σχέση που διαμορφώνεται στο επίπεδο των δικαιωμάτων μεταξύ της ανάπτυξης του εαυτού, ως χειραφέτηση, και της αλλοτριωμένης υποκειμενικότητας που θα ενταχθεί στην αγορά εργασίας.

Children's Rights Dialectics: The ideological texture of politics and democratic rights

Abstract

A qualitative research within the framework of our work, and particularly a political text analysis highlights the perpetually evolving social dynamics which are crystallized in the dialectical presentations of children's rights reflecting the notion of the political evolvement of a providential posture toward the child-citizen category.

Specifically, the descriptive power of the word is co-examined with Civil Rights stage development and redefinition over time in an attempt to project theoretical knowledge and analyze the political compound of ideological principles and stands.

The ideological texture of politics and democratic rights and the presuppositions for the child-citizen identity make-up are given emphasis. A Children's Rights policy encrusted within a broader Citizens' Rights evolving policy is observed against the background of Western culture, Children's Rights' political structure and social content are set up against citizen's equality and individual prosperity and progress theories over time. An overview of Rights dialectics traces the conceptualization of childhood focusing attention on its definition and nexus with the family and social environment, that is historical facticity. We are gradually led through policies governing childhood and those non intercepted principle and positions that fill in the puzzle of political evolvement.

Civil Rights dialectics mark the child-citizen education idea field simultaneously placing them in a symbolical social space and the real economy. A relation between emancipation oriented self-development in a Civil Rights framework and the alienated labor oriented personality is painstakingly drawn.

1. Η πολιτική των δικαιωμάτων στην προστασία του παιδιού

Το ζήτημα των δικαιωμάτων του παιδιού συνδέεται με κοινωνικο-πολιτικούς προσδιορισμούς που εντάσσονται στη φιλελεύθερη πολιτική κουλτούρα ικανοποίησης των αναγκών των ατόμων (Polis&Schwab, 1980). Στην πρώτη κατηγορία των κοινωνικών δικαιωμάτων του παιδιού, όπως προσδιορίζονται αρχικά από τον R. Οουεν το 1816, ο Μάρξ και ο Έγκελς θα εντάξουν με πολιτικούς όρους, σε μια ευρύτερη αναδόμηση της κοινωνίας, και την πολιτική των δικαιωμάτων του παιδιού. Το 1840 θα ενισχύσουν την πολιτική επιχειρηματολογία στην αναγνώριση του δικαιώματος, της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης των παιδιών. Το πλαίσιο των διεκδικήσεων θα διευρυνθεί, όταν ο Μαρξ το 1868 θα επικεντρωθεί όχι μόνο στην εκπαιδευτική μέριμνα[148], αλλά και σε γενικότερη προνοιακή πολιτική, που ίσως για πρώτη φορά έθετε το ζήτημα της ιδιότητας του παιδιού-πολίτη. Έως το τέλος του 19ου αιώνα το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού συνδέεται κυρίως με την εκπαίδευση και με το αίτημα της ένταξης του στην βιομηχανική παραγωγή, δημιουργώντας δυο τάσεις, οι μεν σοσιαλιστές βλέπουν την εκπαίδευση των παιδιών ως δικαίωμα που θα οδηγήσει την εργατική τάξη σε συνειδητοποίηση του ρόλου της στην ιστορία, οι δε φιλελεύθεροι συνδέουν την εκπαίδευση με την οικονομική πρόοδο και βλέπουν λειτουργικές διευθετήσεις με την παροχή περιορισμένων δικαιωμάτων, προκειμένου να αποτρέψουν οποιασδήποτε μορφής ακτιβισμό, που ίσως θα άλλαζε τις πολιτειακές δομές.

Στο θέμα των δικαιωμάτων και μετά τον Πρώτο και Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον αναδιανομής και θεσμοθέτησης πολιτικών δικαιωμάτων για τα άτομα.Δόθηκε έμφαση στη δυνατότητά τους να συμβιώνουν σε κοινωνίες οργανωμένες, επιδιώκοντας με ωφελιμιστικούς όρους την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη. Σταδιακά διαμορφώθηκε μια πολιτική των δικαιωμάτων, που εναρμόνισε αρχές δικαιοσύνης (Falk, 2000; Rawls, 1971) και ανθρωπισμού, οι οποίες νομιμοποίησαν ένα περιορισμένο πεδίο παροχών προς τους πολίτες, ως αντιστάθμισμα στην κοινωνική και πολιτική ανισότητα (Sen, 1992). Ο καπιταλισμός προωθούσε ένα σύστημα ενσωμάτωσης σε οικονομικές και πολιτικές δομές, ελέγχοντας τις «αρρύθμιστες σχέσεις των ατόμων». Η παροχή δικαιωμάτων

[148]Βλ. Ο Μαρξ αναφέρεται αναλυτικά στο θέμα της εκπαίδευσης και της εργασίας των παιδιών. Συνδύαζε την εργασία των ανηλίκων με την εκπαίδευση (Bouhdiba, 1982). Η αμειβόμενη εργασία μαζί με την διανοητική εκπαίδευση, τη σωματική άσκηση θα ανύψωνε την εργατική τάξη και θα μπορούσε να διεκδικήσει τα δικαιώματα της. Η εκπαίδευση διαχωρίζεται σε τρεις τομείς: α) διανοητική, β) σωματική και γ) τεχνολογική (Μάρξ& Έγκελς, 1988).

φαίνεται να λειτουργεί ως καινοτόμα διαδικασία ελεγχόμενης κοινωνικοπολιτικής διευθέτησης σε μια περίοδο εκσυγχρονισμού και των πολιτικών εργαλείων ελέγχου.

Σε επίπεδο αρχής το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού συνδέεται με την αναγνώριση της παιδικής ηλικίας και την αποδέσμευση του από τους εργασιακούς χώρους. Στη δυτική κουλτούρα[149] η έμφαση δίνεται στο παρόν και στο μέλλον του παιδιού, ώστε η εκπαίδευση του, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς συνδέεται με την ενηλικιότητα του[150].

Παρατηρούμε ότι, κυρίως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, στην πολιτική των δικαιωμάτων φαίνεται να λειτουργεί ένα πλαίσιο διεθνοποίησης (Crawford, 1994). Δίνεται έμφαση σε κοινές κατηγοριοποιήσεις, όπου το παιδί ορίζεται και αξιολογείται με βάση προεπιλεγμένα κριτήρια, μια διαδικασία που ακολουθείται και για τον ορισμό των δικαιωμάτων, ώστε να εννοιολογείται μια θεωρητική προσέγγιση για την ατομική πρόοδο, την κοινωνική ωφέλεια, την πολιτική διατήρηση και την οικονομική αποτελεσματικότητα.

Γίνεται κατανοητό ότι διαμορφώθηκε μια πολιτική θεωρία για τον ορισμό των δικαιωμάτων που αποδόθηκε σε νομοθετικά κείμενα με συγκεκριμένη περιοριστική διατύπωση[151], ώστε να είναι κατανοητό το περιεχόμενο και να περιορίζει τις περιπτώσεις ασάφειας, που ενδεχόμενα θα λειτουργούσε ως έναυσμα ανατροπής και ακύρωσης των διεθνών κανόνων και ταυτόχρονα των διεθνών οργανισμών. Αντιπροσωπευτικότερο κείμενο φαίνεται να είναι ο Καταστατικός Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών, όπου η έμφαση δίνεται στην διευθέτηση ή στον διακανονισμό διεθνών διαφορών με τη διεθνή συνεργασία (Dunne&Wheeler, 1999), αναδεικνύοντας την έννοια της «οικονομικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και ανθρωπιστικής δύσεως»[152], που θα λειτουργεί ως κέντρο, που θα συντονίζει τις

[149]Πρβλ. Η Επιτροπή της UNESCO τόνισε ότι, αν και μιλάμε για διαφορετικές κουλτούρες και τα δικαιώματα του ανθρώπου είναι διαφορετικά σε κάθε κουλτούρα και θεμελιωμένα σε διαφορετικούς θεσμούς, τελικά υπάρχουν παρόμοιες αρχές « ότι οι άνδρες και οι γυναίκες, σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν δικαίωμα να ζήσουν με ζωή ελεύθερη από τον βασανιστικό φόβο της φτώχειας και της ανασφάλειας, με πρόσβαση σε όλες τις εκφάνσεις και διαστάσεις της πολιτιστικής κληρονομιάς, η οποία χτίστηκε επίπονα μέσα από τους αγώνες γιατα δικαιώματα του ανθρώπου. Πιστεύουν ότι η επιστήμη και οι τέχνες θα έπρεπε να συνδυαστούν για να προαγάγουν εξίσου την ειρήνη όσο και την πνευματική και την υλική ευημερία όλων των ανδρών και των γυναικών, δίχως κανενός είδους διάκριση[…]». (Maritain, 1949)

[150]Με τον όρο ενηλικιότητα ορίζεται η ιδιότητα του ατόμου να εντάσσεται σε μια διαφορετική ηλικιακή κατηγορία και να είναι φορέας δικαιωμάτων, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει προσωπικούς και κοινωνικούς στόχους (Marshall, 1965).

[151]Βλ. (Ενδεικτικά) Λεξιλόγιο, θεωρία και περιεχόμενο δικαιωμάτων (Συλλογικό έργο, 2009; Hannum, 1992).

[152]Βλ. Αναλυτικά, στο αρ. 1, «Οι σκοποί των Ηνωμένων Εθνών», στον Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών 1945.

ενέργειες των Εθνών για την επίτευξη των κοινών στόχων. Παρατηρούμε, ότι διαμορφώνονται επίπεδα νομιμοποίησης διεθνών οργανισμών που επιβάλλουν άμεσα ή έμμεσα νομοθετικές διευθετήσεις στα έθνη-κράτη[153] με στόχο την εναρμόνιση, αναδεικνύοντας πληθώρα ιδεολογημάτων που σχετίζονται με την ηθική (Smith, 1969) και τον ανθρωπισμό (Dreyling, 2001; Walzer, 2004).

Η Κοινωνία των Εθνών μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο περιορίστηκε σε μια αρχική πρόταση παροχής συμβάσεων, (Maritain,1949) οι οποίες συμβάσεις με την πίεση των σοσιαλιστικών-κομμουνιστικών κομμάτων και των κινηματικών δράσεων διαμορφώθηκαν σε διεθνείς διακηρύξεις, στις οποίες διευρύνονταν τα δικαιώματα, ενώ αφηνόταν ανοιχτό το ζήτημα των παρεμβάσεων και των μελλοντικών αναπροσαρμογών. Το θέμα του παιδιού συνδέθηκε με τη γενικότερη μέριμνα για τους «αδύνατους», για τα αδύναμα άτομα και για αυτό παρουσιάστηκε αρχικά συνδυαστικά με τις ειδικές συμβάσεις για τη δουλεία και για την εμπορία γυναικών[154] (Rorty,1993) για να καταλήξει σε μια Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Παιδιού.

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου δημιούργησε ένα πλαίσιο αντιπαράθεσης μέσα στο φιλελεύθερο ιδεολογικό μοντέλο για την αναδιανομή δικαιωμάτων και το περιορισμό της ανισότητας (Sandel,1982). Τα συμβαλλόμενα μέρη εκχώρησαν ένα κομμάτι των αρμοδιοτήτων τους στις ΜΚΟ, οι οποίες μπορούσαν να ασκούν πιέσεις, να διοχετεύουν αιτήματα και να διαχειρίζονται συλλογικές αποφάσεις (Korrey, 2001). Είναι σημαντικό, ότι αυτή τη περίοδο και την δεκαετία του ΄60, η πολιτική των δικαιωμάτων εξειδικεύεται και περιορίζονται οι διακρίσεις με τον όρο ότι δεν απειλείται το πολιτικό σύστημα (Trantter,1970). Η Διακήρυξη του Παιδιού (1959) εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του Συμφώνου για τα Αστικά και τα Πολιτικά Δικαιώματα (1966), του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (1966), της Σύμβασης για την Εξάλειψη Διακρίσεων κατά των Γυναικών (1967). Με την παρατήρηση αυτή δίνουμε έμφαση στην εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού, ώστε τελικά να αποδοθεί η μετάβαση (Lauren&Gordon 1998) από τη διαχείριση της παιδικής ηλικίας- με την διαπίστωση στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου ότι «η μητρότητα και η παιδική ηλικία έχουν

[153]Βλ. (Ενδεικτικά) Στον Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, αρ. 62 αναφέρεται ότι το «Οικονομικό και το Κοινωνικό Συμβούλιο μπορεί να συντάσσει ή να προκαλεί τη σύνταξη μελετών και εκθέσεων σχετικά με διεθνή ζητήματα, οικονομικά, πολιτικά, πολιτιστικά, εκπαιδευτικά […] και μπορεί να κάνει υποδείξεις […] προς τα μέλη των Ηνωμένων Εθνών.

[154]Βλ. (Ενδεικτικά) Τη διεθνή Σύμβαση Καταστολής της Εμπορίας Γυναικών και Παιδιών (1921)και τη Σύμβαση για τη Δουλεία (1926).

δικαίωμα σε ειδική μέριμνα και περίθαλψη»[155]- στα αιτήματα της δεκαετίας του ΄60 για το παιδί-πολίτη. Έτσι, η έννοια της παιδικής ανάγκης δεν περιορίζεται στην τροφή και στέγη αλλά στην εκπαίδευση, στη συναισθηματική ισορροπία και σε επιλογές που μπορεί να κάνει το ίδιο το παιδί για τον εαυτό του. Ουσιαστικά με την Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού ανοίγει ένα κεφάλαιο διεκδικήσεων, όπου το παιδί υπαγορεύει τις ανάγκες του, οι οποίες διαμορφώνονται σε αναγνωρισμένα δικαιώματα.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Στην εργασία μας μελετάμε τα κείμενα: α) Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που υιοθετήθηκε ομόφωνα από την Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών[156], β) Προαιρετικό Πρωτόκολλο για τα Δικαιώματα του Παιδιού σχετικά με την Εμπορεία παιδιών, την Πορνεία παιδιών και την παιδική Πορνογραφία, γ) Προαιρετικό Πρωτόκολλο για τα Δικαιώματα του Παιδιού σε σχέση με την Ένοπλη Σύρραξη[157], δ) Σύμβαση ΔΟΕ 182, για την απαγόρευση των χειρότερων μορφών εργασίας των παιδιών και την άμεση δράση με σκοπό την εξάλειψη τους και ε) Σύμβαση ΔΟΕ, 138 για το κατώτερο όριο ηλικίας για την απασχόληση τους.

Ειδικότερα, πραγματοποιούμε ανάλυση περιεχομένου (Stieglitz, 2018; Rapley, 2008) με την κατηγοριοποίηση τεσσάρων ενοτήτων δικαιωμάτων: επιβίωση, ανάπτυξη, προστασία και συμμετοχή. Τα κείμενα προσεγγίζονται και αναλύονται με βάσητις προαναφερόμενες κατηγορίες, ώστε να νοηματοδοτηθεί το πλαίσιο των δικαιωμάτων αναφορικά με τις γενικές κατηγορίες δικαιωμάτων, όπως αυτές ορίζονται στις

[155]Βλ. άρθρο 25(2) Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

[156]Στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) αναφέρεται γενικά η ανάγκη προστασίας των παιδιών. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (απόφαση 1386/ 20 Νοεμβρίου1959) προβαίνει στην Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, όπου γίνεται αναφορά στην υποχρέωση παροχής ειδικής φροντίδας. Η Ελλάδα ενσωμάτωσε τη Διακήρυξη του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού, με τον Ν. 2502/28-5-1997 (ΦΕΚ, 103 Α΄) και κύρωσε την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για την άσκηση των Δικαιωμάτων των Παιδιών. Βασίστηκε στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών πάνω στα Δικαιώματα του Παιδιού και ειδικότερα στο άρθρο 4 που απαιτεί από τα συμβαλλόμενα κράτη να λάβουν όλα τα νομοθετικά, διοικητικά και άλλα μέτρα, που είναι αναγκαία για την εφαρμογή των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στη σύμβαση. Η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε ένα κείμενο για τα Δικαιώματα του Παιδιού 20-11-1989 και η Ελλάδα το κύρωσε με το Ν. 2101/2-12-1992 (ΦΕΚ 192 Α) για τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού.

[157]Η Ελλάδα κύρωσε, με το Ν. 3080/10-12-2002, ΦΕΚ 312Α, το προαιρετικό πρωτόκολλο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που υιοθετήθηκε από τη Γενική συνέλευση του ΟΗΕ, στις 15-5-2000, σε σχέση με την ανάμιξη παιδιών σε ένοπλη σύρραξη.

Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Συμβάσεις[158]. Επιλέχθηκε μια ποιοτική μέθοδος έρευνας, επειδή θεωρήθηκε ότι αυτή αποδίδει με σαφήνεια το νοηματικό περιεχόμενο, την πολιτική σκέψη, την επιστημονική θεώρηση αλλά και το ρόλο των φορέων στη διαμόρφωση πολιτικής. Αυτό που μας ενδιέφερε ήταν να αναδείξουμε τη βαρύτητα της ιδεολογικής προσέγγισης, που συνδέεται με την λειτουργία και τη δομή των διεθνών οργανισμών που εκφράζουν τις διακρατικές συνθήκες που απορρέουν από τις πολιτικές συμβάσεις που διαμορφώνουν το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και τη δυναμική ισχύος και εξουσίας.

Τα κείμενα εργασίας μελετήθηκαν με βάση τις επιλεγόμενες εννοιολογικές κατηγορίες (επιβίωση, ανάπτυξη, προστασία και συμμετοχή), στις οποίες ήδη αναφερθήκαμε, με έμφαση στη δομή και στο περιεχόμενο και όχι στην ποσοτική αποτύπωση που θεωρήθηκε ότι είναι μια δευτερεύουσα ανάλυση, ενώ το πρωτεύον είναι ο ιδεολογικός λόγος, η κανονιστική τάξη, η τυπική κατασκευή, ο χωροχρόνος ως ιστορική στιγμή και η ίδια η πολιτική, ως ενσωμάτωση προθέσεων, επιλογών και νομοθεσίας.

Οι παρατηρήσεις μας ως προς τις ειδικές διακηρύξεις-συμβάσεις για θέματα των Δικαιωμάτων του Παιδιού συγκριτικά μελετήθηκαν με το γενικότερο πλαίσιο των διακηρύξεων δικαιωμάτων του ανθρώπου ή ατόμου ή πολίτη, ώστε να αποτυπωθεί η νοηματοδότηση της κατηγορίας παιδί ή παιδική ηλικία, καθώς και ο κοινωνικός και πολιτικός ρόλος του παιδιού σε ένα κοινωνικό-πολιτικό σύστημα. Τα κείμενα των διακηρύξεων παρουσιάζουν δυσκολία στη μελέτη τους, καθώς είναι συμπυκνωμένος λόγος, που παραπέμπει σε δυσδιάκριτες συζεύξεις δημοκρατικών αρχών, ανθρωπισμού, ηθικής αλλά και σε φιλελεύθερες θεωρητικές αποχρώσεις για ελεγχόμενη ισότητα και συναίνεση. Το ζητούμενο είναι να αναδειχθεί μέσα από το θεσμικό πλαίσιο η εποικοδομητική δράση διατύπωσης των δικαιωμάτων, μέσα από την ιστορική νομοτέλεια που καθορίζεται από τις οικονομικές και πολιτικές συνιστώσες.

[158] Στην έρευνά μας αξιοποιήθηκαν γενικοί ορισμοί των δικαιωμάτων κυρίως από: α) την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1948) β) το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (1966) γ) το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (1966) δ) τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, Προαιρετικό Πρωτόκολλο(1975).

2.1 Το ζήτημα της επιβίωσης ως δικαίωμα του παιδιού

Γίνεται σαφές σε όλα τα κείμενα δικαιωμάτων που έχουν σχέση με το παιδί ότι η παιδική ηλικία είναι ένα στάδιο στη ζωή του ανθρώπου καθοριστικό για την εξέλιξη του. Με βάση αυτή την αναφορά, η παιδική ηλικία προσδιορίζεται μέχρι τα 18 έτη του. Το θέμα της επιβίωσης αναφέρεται σε όλα τα κείμενα δικαιωμάτων, με διαφορετική βαρύτητα, ώστε να τονιστεί η αξία της ζωής για τα άτομα αλλά και η ανάγκη προστασίας της με κοινωνικό-πολιτικούς θεσμούς (Ruck, Peterson- Badali & Freeman, 2016). Δίνεται έμφαση στις διαφορετικές κουλτούρες, στα διαφορετικά πολιτικά συστήματα και οικονομικά μοντέλα, καθώς και στο ρόλο των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, ώστε το δικαίωμα της επιβίωσης να έχει νόημα ως προς την προστασία από συνθήκες πολέμου ή από ενδο-οικογενειακές καταστάσεις ή εξωτερικούς παράγοντες που θα θέσουν σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα του παιδιού.

Στο σημείο αυτό συνδυαστικά παρεμβαίνουν συμβάσεις εξειδικεύοντας δικαιώματα όπως της μη στράτευσης ή της μεταφοράς του σε ασφαλές περιβάλλον. Τοθέματηςεπιβίωσης (Neuman&Celano, 2012) που είναι ένα ζήτημα που συνδέεται με την οικονομική ανισότητα των ατόμων και σχετίζεται με τις βιοτικές συνθήκες των μελών μιας οικογένειας δεν φαίνεται να απασχολεί τα κείμενα των δικαιωμάτων. Ειδικότερα, δεν επιδιώκεται η ιδεολογικο-πολιτική αναφορά σε ζητήματα σχετικά με την ανισότητα του πλούτου και γενικότερα των οικονομικών πόρων. Το θέμα της ισχύος και της δύναμης των ισχυρών κρατών δεν εξετάζεται συγκριτικά με το χαμηλό βιοτικό επίπεδο άλλων χωρών. Έτσι, οι αναφορές περιορίζονται σε γενικόλογες εκφράσεις του τύπου, «τα συμβαλλόμενα κράτη παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα», που μάλλον φαίνεται ως «ευχή» και λιγότερη ως πολιτική διευθέτηση. Χαρακτηριστικό σε αυτή τη περίπτωση είναι το αρ. 6 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, όπου αναφέρεται ότι τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν «ότι κάθε παιδί έχει εγγενές δικαίωμα στη ζωή» αλλά εξασφαλίζουν «στο μέτρο του δυνατού την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού». Παρατηρούμε ότι η επιτροπή των εμπειρογνωμόνων, όπως και στα υπόλοιπα κείμενα των δικαιωμάτων προβαίνει σε γενικές αναφορές χωρίς να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε αιτήματα θέσης που εμπεριέχουν ένα διαφορετικό πολιτικό λόγο, που αντιτίθεται στις φιλελεύθερες δομές. Αν και είναι γνωστό ότι η επιβίωση του παιδιού σχετίζεται και με ζητήματα που έχουν σχέση με την πρόωρη ένταξη τους στην εργασία ή την εκμετάλλευση του από άτομα ή ομάδες με οποιοδήποτε κίνητρο και προβλέπονται αντίστοιχες συμβάσεις για

την προστασία του, τελικά η διατύπωση καλύπτει κυρίως τη δυτική κουλτούρα. Φαίνεται να είναι οι συμβάσεις αυτές επιλεκτικού περιεχομένου, διότι αγνοούν το μεγάλο αριθμό παιδιών που δοκιμάζονται σε άλλες κουλτούρες και μάλιστα επιμελώς στα κείμενα αποφεύγεται έντονη διατύπωση για ζητήματα που σχετίζονται με βασανισμό παιδιών-γυναικών είτε με τελετουργίες (κλειτοριδεκτομή) είτε με παραβίαση της παιδικής ηλικίας με την πρόωρη ένταξη σε συνθήκη γάμου ή μητρότητας. Στα κείμενα με γενικόλογες διατυπώσεις φαίνεται να αποφεύγεται η πολιτική τοποθέτηση που ενδεχόμενα θα δημιουργούσε ένα άλλο περιβάλλον πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης.

2.2 Η έννοια της ανάπτυξης του παιδιού σε συνάφεια με την ισότητα των ευκαιριών

Το θέμα της ανάπτυξης του παιδιού, σε όλα τα κείμενα των συμβάσεων ή διακηρύξεων, επανέρχεται στο ζήτημα της παιδικής ηλικίας και στο διακριτό πεδίο της ισότητας, όπου σχηματοποιείται μια γενική κατηγορία δικαιωμάτων στην παροχή προνοιακής πολιτικής (Bank, 2018) σε όλα τα επίπεδα εξέλιξης του παιδιού. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλο το πλαίσιο διαμορφώνεται στο αξιακό μοντέλο της δυτικής κουλτούρας, ενώ περιορισμένες είναι οι ιδιαίτερες αναφορές σε κοινωνικά σύνολα με διαφορετικές ηθικές και πολιτικές πεποιθήσεις. Σε αυτό το σημείο, ο νομοθέτης δίνει έμφαση στις προοπτικές που μπορούν να διαμορφωθούν σε κάθε κράτος που επιθυμεί να επαναπροσδιορίσει το γενικό μοντέλο των δικαιωμάτων με βάση την ιδιαίτερη πολιτική του.

Παρατηρούμε ότι σε όλα τα κείμενα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευσηκαι μάλιστα προτείνεται αυξημένη υποχρεωτική φοίτηση με γνώμονα την ατομική επιτυχία αλλά και το συλλογικό όφελος για το κοινωνικό σύνολο. Με προσεκτική διατύπωση ορίζεται η ανάγκη του ατόμου για εκπαίδευση που προβλέπεται να λειτουργήσει ως μια δυναμική κατάσταση εκτύλιξης των ικανοτήτων του ατόμου με την ταυτόχρονη καλλιέργεια του, ώστε να μπορεί να εκφράσει επιθυμίες και προτιμήσεις διευρύνοντας το πλαίσιο των επιλογών του.

Η έμφαση στην υποχρεωτική εκπαίδευση αναδεικνύει ένα ζήτημα οργάνωσης των οικονομικών και πολιτικών δομών, που πρέπει να ενεργοποιηθούν σε ένα κράτος, προκειμένου να μπορεί να παρέχει δωρεάν εκπαιδευτικές υπηρεσίες λαμβάνοντας υπόψη τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν σε ένα κράτος. Παρατηρείται ότι, ακόμη και στα κράτη που υπάρχει η έννοια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν

τηρείται, διότι δεν υπάρχουν οι αντίστοιχες υποδομές, οι οποίες να στηρίξουν την επιλογή της φοίτησης. Επομένως, το θέμα της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι πολύ πιο δύσκολο από αυτό που διατυπώνεται στις διακηρύξεις των δικαιωμάτων, καθώς δεν έχει αξιολογηθεί το οικονομικό σύστημα και η ίδια η διανομή πόρων που δημιουργεί τελικά συνθήκες ενίσχυσης ή αποκλεισμού στο ζήτημα της εκπαίδευσης. Παρόλο που στις Εκθέσεις των Οργανισμών (2010)[159] αναφέρεται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί στο θέμα της υποχρεωτικής στοιχειώδους εκπαίδευσης φαίνεται η οικονομική κρίση να δημιουργεί νέα δεδομένα για τη συρρίκνωση των παροχών των κρατών προς τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και είναι βέβαιο ότι οι επόμενες διακηρύξεις θα έχουν ως αίτημα το δικαίωμα στην εκπαίδευση, διότι θα αυξάνονται οι αποκλεισμοί και οι περιθωριοποιήσεις[160].

Είναι εύστοχη η επιχειρηματολογία για το θέμα της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης με την προβολή της οικονομικής θεώρησης ότι το ατομικό ταλέντο, η δεξιότητα μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να αποφέρει πλούτο (Petersen, Koller, Motti-Stefanidi, & Verma, 2016). Μια θεώρηση που χωρίς να αναφέρεται, σχετίζει το μορφωτικό κεφάλαιο με το ανθρώπινο κεφάλαιο αφήνοντας να εννοηθεί ότι και με μια νεοφιλελεύθερη αντίληψη της εκπαίδευσης, το εκπαιδευμένο άτομο εκχωρώντας την εργατική του δύναμη θα μεγιστοποιήσει το οικονομικό όφελος. Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε ότι κυριαρχεί η νεοφιλελεύθερη λογική, είναι σαν να αναφέρεται στους ανθρώπους του κυρίαρχου οικονομικού, πολιτικού μοντέλου και να τους παροτρύνει να επενδύσουν για να ενισχύσουν μια εναλλακτική σχέση του εκπαιδευόμενου ατόμου με το οικονομικό σύστημα (Καλεράντε, 2016).

2.3 Η διεύρυνση της αρχής της προστασίας ως δικαιώματος.

Το ζήτημα της προστασία του παιδιού σχετίζεται με τον ορισμό που έχει δοθεί για την παιδική ηλικία ως σταδίου ανωριμότητας, που εννοιολογεί την ανάγκη μέριμνας[161] με ταυτόχρονο έλεγχο της ατομικής παιδικής δράσης. Επομένως, αναδεικνύεται ένα σχήμα στο οποίο περιλαμβάνονται ενήλικες, οι οποίοι σκέφτονται,

[159]Βλ. "The Right to Education Act" (2010) Κείμενα ΟΗΕ για την εκπαίδευση, τα οποία αναπροσαρμόζονται μέχρι και το τελευταίο του 2018.

[160]Βλ. Ενδεικτικά για τις συνέπειες της αναποτελεσματικής δημόσιας εκπαίδευσης ("Bad state education mean more fee-paying schools in poor countries", *The Economist*,March 17th 2012)

[161]Στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού αναφέρεται ότι το παιδί, λόγω της φυσικής και διανοητικής του ανωριμότητας χρειάζεται ειδική προστασία και μέριμνα συμπεριλαμβανόμενης και της νομικής προστασίας […]»(αρ.1).

κατανοούν και ορίζουν το πραγματικό πεδίο, όπως έχει οριστεί μέσα από δια-πολιτικές συναινέσεις. Το θέμα της προστασίας συνδέεται με τον περιορισμό της αυτονομίας, ώστε να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει ένα μοντέλο συγκράτησης των ατομικών δράσεων του παιδιού και επιλεκτικής απομάκρυνσης του από πεδία που θα του δημιουργούσαν σωματικό πόνο ή απόρριψη. Διαμορφώνεται ένα πεδίο σκέψης για το παιδί με την αξιοποίηση γνωστικών επιστημονικών πεδίων και της ηθικής, ώστε να εκφραστεί με θεσμούς η παιδικότητα ως κατάσταση. Η αφήγηση για το παιδί έχει ένα προσανατολισμό από το παρόν προς το μέλλον, σχηματοποιώντας την έννοια της ωφέλειας, την οποία το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί. Η προστασία ως αντικειμενική κατάσταση νοηματοδοτεί ένα σύνολο κατευθυνόμενων δράσεων που θα ενισχύσουν τα σχέδια για την ανάπτυξη, την επιτυχία και την πρόοδο των παιδιών ως ατόμων αλλά και των κοινωνιών.

Οι κοινωνίες διαφέρουν από το επίπεδο της οπτικής που έχουν για το παιδί, τις ανάγκες και τις συνθήκες ανάπτυξης του. Οι διακηρύξεις ή συμβάσεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού κατασκευάζουν ένα πλαίσιο αλήθειας για το περιεχόμενο της προστασίας. Θα έλεγε κανείς ότι με ένα απλοϊκό τρόπο, σε ένα αρχικό στάδιο, παρατάσσουν δυνατούς εχθρούς ή δυσμενείς συνθήκες, μέσα από συλλογικές αναπαραστάσεις του κακού ή του ανήθικου. Φαίνεται λοιπόν καθαρά ότι η προστασία του παιδιού σχετίζεται με δυο αφηγήσεις, δηλαδή την επιστημονική αφήγηση (Taylor, 2004) για την παιδική ηλικία και τις συλλογικές αναπαραστάσεις του κακού, του ανήθικου ή του ανεπιθύμητου, που ως προϋποθέσεις δομούν την «αλήθεια» των δικαιωμάτων που θεωρητικά συνεισφέρει στην ενδυνάμωση μιας διεθνούς πολιτικής για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Παρατηρούμε ότι, σε αυτή την σειρά των δικαιωμάτων έχει γίνει μια «καλή ανάγνωση» της κουλτούρας των διαφορετικών κρατών (Tomlinson, 1991), ώστε εύστοχα αναδεικνύονται οι αναπαραστάσεις του κακού ή του επικίνδυνου για τα παιδιά.

Με μια σύγχρονη θεώρηση η έννοια παιδί απομονώνεται προκειμένου να γίνει διακριτή με την ταυτόχρονη πολιτική, ουμανιστική θεώρηση (Legros, 1990) της ευθύνης των κρατικών φορέων. Ένα σχήμα ιδιαίτερα λειτουργικό, καθώς το παιδί απευθείας ως άτομο σχετίζεται με την δομή της πολιτείας. Επομένως, αποδυναμώνονται οι συμβολικές σχέσεις με το περιοριστικό περιβάλλον της οικογένειας ή της κοινότητας, άρα το κράτος σύμφωνα με τις διακηρύξεις επιτηρεί

διαδικασίες και διαβλέπει παιδιά- άτομα των οποίων η πολιτική παρουσία υπόκειται στο θεσπισμένο δίκαιο των εθνών κρατών και των διεθνών οργανισμών.

2.4 Πολιτική θεώρηση του παιδιού-ατόμου

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει η έμφαση στην πολιτική για τα Δικαιώματα του Παιδιού προβάλλει ως αξία την ηθική ισότητα. Έχουμε εστίαση στην αμεροληψία της νομοθεσίας.Έτσι, με την ανάδειξη μιας διεθνούς νομοθεσίας υπερ-κρατικής, υποδεικνύεται ένα κανονιστικό πλαίσιο μέσα από την ίδια την εμπειρία της διαφοράς ως ανθρωπιστικής συνθήκης. Το θέμα της πολιτικής συμμετοχής του παιδιού[162] θα μπορούσαμε να πούμε ότι εντάσσεται στην «νέα γενιά» δικαιωμάτων, που μπορεί να θεωρηθεί εξελικτικό στάδιο των πολιτικών φροντίδας για το παιδί, διότι θέτει στο κέντρο το ίδιο το παιδί, το οποίο ενημερώνεται και αποφασίζει.

Η ενοποίηση του θεσμικού και του κανονιστικού πλαισίου με τη συμμετοχή των παιδιών που διεκδικούν δικαιώματα αλλάζει την οπτική για το ρόλο του παιδιού στις σύγχρονες κοινωνίες. Η ιδιότητα του παιδιού βιώνεται στην καθημερινότητα του, ως ιδιότητα του πολίτη, έτσι σχηματοποιείται η έννοια της ελευθερίας και της ανάπτυξης του σε αντιπαράθεση με την έννοια της υποταγής. Η τελευταία αυτή ομάδα δικαιωμάτων σχετίζεται με τη ροή των πληροφοριών, που θα πρέπει να έχουν τα παιδιά, ώστε να αξιολογούν τις καταστάσεις, να γνωρίζουν τα δικαιώματα τους και τη μορφή των παρεμβάσεων που μπορεί να κάνουν για να επωφεληθούν από δομές και συστήματα που πρέπει να ενεργοποιηθούν για την προστασία τους. Το θέμα της ροής των πληροφοριών σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών, με την μορφή των κοινωνιών και την πολιτική των κρατών. Γίνεται κατανοητό, ότι θα πρέπει να λειτουργήσει ένα δίκτυο, ώστε η πληροφορία να φτάσει στο άτομο για να δημιουργηθεί η ευκαιρία της διεκδίκησης (Dubet, 2004). Το θέμα του περιεχομένου της γνώσης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η γνώση απελευθερώνει ή δεσμεύει, ζήτημα που σχετίζεται με την αντίληψη και τη λειτουργία των δικαιωμάτων.

[162]Βλ. Από τη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού: (αρ.12) Δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά του. (αρ.13) Δικαίωμα της ελευθερία της έκφρασης, ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών.(αρ.14) Ελευθερία σκέψης συνείδησης και θρησκείας (αρ.15) Δικαίωμα του παιδιού στην ελευθερία του να συνεταιρίζεται και να συνέρχεται ειρηνικά (αρ.17) Με βάση το έργο των ΜΜΕ ενημέρωσης, αναγνωρίζεται η δυνατότητα του παιδιού να έχει πρόσβαση σε ενημέρωση και σε υλικό που προέρχεται από εθνικό και διεθνές περιβάλλον.

Συνέπεια αυτής της κατηγορίας των δικαιωμάτων μπορεί να θεωρηθεί η θέσπιση ειδικών «διαμεσολαβητών δικαιωμάτων», όπως ο Συνήγορος του Παιδιού[163] αλλά και οι παρεμβατικοί ρόλοι των ΜΚΟ και τυπικών και άτυπων εκπαιδευτικών φορέων για τα πολιτικά δικαιώματα.

Διαμορφώνεται ένας συμβατικός χαρακτήρας στη λειτουργία του θεσμικού μοντέλου για τα δικαιώματα του παιδιού με τους «διαμεσολαβητές» των δικαιωμάτων που φαίνεται να ενισχύεται, κυρίως στις δημοκρατικές κοινωνίες. Ταυτόχρονα, διαπιστώνονται οι δυσκολίες και οι δυσλειτουργίες που υπάρχουν σε μη δημοκρατικές κοινωνίες, όπου η πρόσβαση στην πληροφορία είναι περιορισμένη ή αδύνατη αλλά και η ίδια η λογική των δικαιωμάτων δεν συμπεριλαμβάνεται στο αξιακό και πολιτικό σύστημα.

3. Συμπεράσματα

Παρατηρούμε ότι από τα πρώτα κείμενα μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι και τις τελευταίες συμβάσεις, ενώ δημοσιοποιούνται ζητήματα καταπάτησης των δικαιωμάτων και σε αυτό έχει συμβάλλει η διαδικτυακή ροή πληροφοριών (Castells, 1996; Doheney-Farnia,1996), οι Διακηρύξεις των Δικαιωμάτων είναι επαναληπτικές, περιοριστικές, αδύναμες, ίσως εκφράζουν την ιδέα της προόδου για ευρύτερες ομάδες πληθυσμού, δηλαδή τη μετάβαση από ένα κοινωνικό-πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον κατώτερο σε ένα ανώτερο. Ενώ δίνεται έμφαση στη σύνδεση των ανθρώπινων ικανοτήτων με τη μέγιστη ατομική και οικονομική ωφελιμότητα (Howard,1995), περισσότερο αναδεικνύεται η σύνδεση με την επιτυχία του οικονομικού συστήματος και λιγότερο με την νομοτελειακή νομοθεσία που θα συνέδεε τα παιδιά με την επιτυχή πορεία στη ζωή, μέσω της ισότητας, με τον εκσυγχρονισμό των δομών και τη μεταρρύθμιση των θεσμών. Επίσης, περιορίζονται

[163]Στην Ελλάδα υπάρχει, όπως και σε όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες «Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού». Είναι ανεξάρτητος θεσμός ο οποίος ασχολείται αποκλειστικά με τη διασφάλιση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, όπως ορίζονται με τη νομοθεσία. Διορίζεται από το Υπουργικό Συμβούλιο. Συνεργάζεται με τη δικαιοσύνη και κοινωνικούς φορείς. Βλ. Αναλυτικά την νομοθεσία στο: Ν. 74/2007. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα έντυπα που διακινούνται προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία συντάσσονται και επιμελούνται από επιτροπές που ορίζονται από τον Επίτροπο για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Για την πληρέστερη ενημέρωση λειτουργεί και ιστοσελίδα που απευθύνεται στα παιδιά. Βλ. (Ενδεικτικά) Την ιστοσελίδατουΣυνηγόρου του Πολίτηwww.0-18.gr/rotao

οι αναφορές στην έννοια της ευτυχίας (Kalerante, 2015) και της ευδαιμονίας των παιδιών, όπως και στο δικαίωμα στον ελεύθερο χρόνο (Kalerante, 2013) που τελικά ορίζει και την παιδικότητα ως δικαίωμα.

Το θέμα των δικαιωμάτων, όπως εκφράστηκε, κυρίως μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και τη δεκαετία του ΄60, εκδιπλώνει μια αφήγηση για μια πολιτική πορεία αναδιαρθρώνοντας τον κοινωνικό και πολιτικό ιστό σε παγκόσμια κλίμακα, επικεροποιώντας ζητήματα οικουμενικών αξιών, ελευθερίας, δικαιοσύνης και δημοκρατίας (Barber, 1984). Σε συνθήκες οικονομικής κρίσης φαίνεται αυτή η εμπειρία της δεκαετίας του ’60 να εξαντλείται αξιακά, να μην ανασυντίθεται ώστε να εμπλουτιστεί η πολιτική των δικαιωμάτων, αλλά μονομερώς αναδεικνύονται οικονομικό-πολιτικές ταξινομήσεις αντανακλώντας τα κοινωνικά, ιδεολογικά προβλήματα των σύγχρονων μετα-δημοκρατιών[164].

Έτσι, η διαλεκτική του αβέβαιου, του ανασφαλούς δεν φαίνεται να οδηγεί σε ένα αναστοχασμό για τα δικαιώματα που φαίνεται αυτή τη στιγμή να αναιρούνται σε κοινωνίες που λειτουργούν, ως δημοκρατίες χωρίς δημοκρατία.Τα Δικαιώματα του Παιδιού, μέσα στο σημερινό περιβάλλον, φαίνεται σε πολλά επίπεδα τους να αθετούνται και στις τέσσερις κατηγορίες της έρευνας μας, δηλαδή επιβίωση, ανάπτυξη, προστασία και συμμετοχή, ώστε ένα νέο σύμφωνο για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι ζητούμενο μετά την αποδυνάμωση των θεσμών πρόνοιας και την κυριαρχία των οικονομικών ολιγαρχιών. Το αίτημα μιας εκ νέου σύμβασης θα πρέπει να βασίζεται στον ορθολογισμό και τον πολιτικό ουμανισμό, ώστε να προκύψουν νομοθετικές ρυθμίσεις που να περιορίζουν τα δικαιώματα των προνομιούχων στρωμάτων επαναφέροντας την συζήτηση σε μια εκ νέου διανομή κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων.

Οι διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι επιλεκτικά πολιτικά κείμενα που, κυρίως, εστιάζονται σε ένα σώμα προτάσεων που υποδηλώνει την μέριμνα ως επανορθωτική συνθήκη και λιγότερο ως ανατροπή των αιτίων της απαξίωσης της παιδικής ηλικίας στους κρατικούς σχηματισμούς. Έτσι, δεν αναλύονται ιδιαίτερα θέματα που σχετίζονται με την δομή και την λειτουργικότητα του πολιτικού συστήματος και την αναγνωρισμένη δομική ανισότητα που τελικά δικαιολογεί και τη

[164]Βλ. (Ενδεικτικά) Προβληματισμούς για την κρίση των δημοκρατικών θεσμών και τις αναιρέσεις δικαιωμάτων, όπως και το δικαίωμα στην εκπαίδευση(Marchart, 2018).

μορφή των διαφορετικών προνομίων, που έχουν τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών τάξεων.

Παρατηρείται ότι με γενικόλογες αναφορές, εύστοχα οι διεθνείς οργανισμοί, συνεπείς στα ορθολογικά κριτήρια που θέτουν, συμβάλλουν με την πολιτική των δικαιωμάτων σε μια πολιτική εξισορρόπησης, προβάλλοντας το ελάχιστο που μπορεί να γίνει, περιοριζόμενοι απλώς σε επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις για τις συνέπειες των επιλεγόμενων πολιτικών, χωρίς όμως να αναφέρονται στη λειτουργία του καπιταλιστικού συστήματος, που συνδέεται με την ίδια την ανισότητα ευκαιριών, την κοινωνική ιεραρχία και τη μεγιστοποίηση των κοινωνικών αποκλίσεων.

Εύστοχα φαίνεται θεωρητικά να υποστασιοποιείται η έννοια της κρατικής ή διακρατικής ευθύνης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και σε μια αυξανόμενη κινητικότητα πληθυσμών[165]. Οι διακηρύξεις ή συμβάσεις των δικαιωμάτων θα έπρεπε να επιδιώκουν να λειτουργήσουν ως ένα κανονιστικό, θεσμικό σύμπλεγμα, μειώνοντας την αβεβαιότητα σε μια απόπειρα κωδικοποίησης αρχών που θα έχουν συναρθρωθεί με άλλες αξίες (Douzinas, 2000).

Μια πραγματική συζήτηση για τα δικαιώματα θα έπρεπε να επανεξετάσει το πολιτικό και κοινωνικό φάσμα, ώστε να προσδιοριστούν οι αιτίες της φτώχειας (Paugam, 2005), της παιδικής καταπίεσης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Είναι φανερό, ότι σε αυτή τη περίπτωση θα μιλούσαμε για μια άλλη κοινωνική-πολιτική όσμωση[166], που δεν θα εστιαζόταν στην διεκπεραίωση ή στην τυπική διαχείριση ενός ζητήματος αλλά θα αναζητούσαμε τις αιτίες σε ένα πολιτικό πρόγραμμα αρχικής επαναδιαπραγμάτευσης.

---

[165]Βλ.(Ενδεικτικά) Στη Διακήρυξη: (αρ.2) Καμία διάκριση με βάση φυλή, χρώμα, φύλο, θρησκεία, περιουσιακή κατάσταση, κοινωνική καταγωγή (αρ. 7) Δικαίωμα να αποκτήσει ιθαγένεια(αρ.8) Υποχρέωση να σέβονται το Δικαίωμα του Παιδιού για διατήρηση της ταυτότητάς του συμπεριλαμβανομένης και της ιθαγένειάς του.

[166]Βλ. (Ενδεικτικά) Ανακοίνωση της Επιτροπής της 4ης Ιουλίου 2006 σχετικά με μια στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (COM, 2006) 367: «1.Τα δικαιώματα του παιδιού εξακολουθούν να μη γίνονται σεβαστά σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι θεμελιώδεις ανάγκες του παιδιού εξακολουθούν να μην ικανοποιούνται. 2.Υπάρχει ο κοινωνικός αποκλεισμός του παιδιού π.χ. Κοινότητα Ρομ, εμπορία παιδιών, παιδική πορνογραφία, χορήγηση παιδικών φαρμάκων χωρίς προηγούμενες ειδικές δοκιμές[…]» Στα μέτρα που προτείνονται είναι: «Έλεγχος των πολιτικών και των πράξεων για τα δικαιώματα, συστηματική λήψη των δικαιωμάτων σε όλες τις εξωτερικές και εσωτερικές πολιτικές (mainstreaming). Συντονισμός και μηχανισμοί διαβούλευσης, αξιοποίηση εμπειρίας στο τομέα των δικαιωμάτων του παιδιού, προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού στις εξωτερικές σχέσεις, σύσταση ευρωπαϊκού φόρου, σύνδεση των παιδιών με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, κοινοποίηση των δικαιωμάτων σε παιδιά και γονείς»

Ίσως, η «νέα γενιά» των Δικαιωμάτων για το Παιδί που δίνει έμφαση στην πολιτική συμμετοχή να διευρύνει ένα πλαίσιο διευκρινίσεων, όπου το παιδί ως πολίτης και όχι απλά ως ανώριμο άτομο εντάσσεται στο οικονομικό και πολιτικό σύστημα. Με βάση αυτή τη νέα «αφήγηση» αποκτούν ρόλο διαμεσολαβητικοί μηχανισμοί, που θα συνδεθούν με την διαχείριση της πληροφορίας- γνώσης σε παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον θα ενεργοποιήσουν τους κρατικούς ή διακρατικούς μηχανισμούς ή θα νομιμοποιήσουν κινηματικές δράσεις δίνοντας ένα πολιτικό περιεχόμενο[167] στις μορφές ανισότητας και στην καταπίεση που βιώνουν κυρίως τα παιδιά των μη προνομιούχων κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Βιβλιογραφία

Bank, W. (2018).*The State of Social Safety Nets.* USA: World Bank Publications.

Barber, B. (1984).*Strong Democracy.*Berkley: University of California Press [Ελλ. Έκδ.: Σοκοδήμος, Α&Πελαγίδης, Θ. (επιμ). *Ισχυρή δημοκρατία: Συμμετοχική πολιτική για μια νέα εποχή.* Αθήνα: Παπαζήσης].

Bouhdiba, A. (1982). *Exploitation of Child Labour.* New York: United Nations.

Castells, M. (1996). *The Rise of Network Society.* London: Blackwell Publishers.

Crawford, J. (1994). *Democracy in International Law: Inaugural Lecture.* Cambridge: University Press.

Doheney-Farnia, S. (1996). *The Wired Neighbourhood.* New Heaven: YaleUniversity Press.

Douzinas, C. (2000). *The End of Human Rights.* Hart Publishing: Oxford. [Ελλ. Έκδ. Δουζίνας, Κ. (2006). *Το τέλος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.* Αθήνα: Παπαζήσης].

Dreyling, M. (2001). *Solidarity and Contention.* New York: Garland Publishing.

Dubet, F. (2004). *L'ecole des chances,* Paris: Seuil.

Dunne, T. & Wheeler, N.J (1999). *Human Rights in Global Politics*. Cambridge: UniversityPress

Faircloygh, N. (2012). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research.* New York: Routledge

[167]Βλ. (Ενδεικτικά) Βιβλία για παιδιά στα ελληνικά (Giraedet, 2011 ; Μερτζάνη, 2011*;* Μηνιάδου,2000).

Falk, R. (2000). *Human Rights Horizons- The Pursuit of Justice in a debating World.* London: Routledge.

Gilbert, A. (1990). *Democratic Individually.* Cambridge: University Press.

Giraedet, S. (2011). *Ζω, συμμετέχω στην κοινωνία.*Αθήνα: Φλούδας.

Hannum, H. (ed.) (1992). *Guide to International Human Rights Practice.* Philadefia: University of Pennsylvania Press.

Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2010). *Qualitative research Methods.*London: SAGE Publications.

Howard, R. (1995). *Human Rights and the Search for Community* .Westview: Boulder

Kalerante, E. (2013). Greek Educational Policy in recessionary Times: Does liberal educational Policy take its toll on the Leisure Activities of the lower social Strata? In Cappello, G., Modi, I. & Massimo Lo Verde, F. (2013).*Mapping Leisure Across Borders*. Cambridge: CambridgeScholarsPublishing, 379-389.

Καλεράντε, Ε. (2015). «Η κουλτούρα της ευτυχίας στο εκπαιδευτικό σύστημα: Πολιτικές και συμβολικές διαστάσεις μιας εκπαιδευτικής επιτέλεσης» *Journal of Research in Educationand Training*, 9 (2016), 182-207.

Καλεράντε, Ε. (2016). «Οι κοινόχρηστοι τόποι γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία ή η δια βίου εκπαίδευση ως οικονομική συνθήκη» στο: *Οι θεσμοί στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης. Αποτίμηση μιας αντιφατικής περιόδου*. Αθήνα: Παπαζήσης, σειρά Δημόσια Πολιτική & Θεσμοί, 597-613

Korey, W. (2001).*NGOs and the Universal Declaration of Human Rights.*New York: Palgrave.

Koubi, G. (2000). *L' Egalite des chances. Analyses, evolutions, perspectives.* Paris: La Decouverte.

Lauren, P.G. (1998). *The Evolution of International Human Rights: Visions Seen.* Philadelfia: University of Pennsylvania.

Legros, R. (1990). *L'idee d' humanite.* Paris: Grasset.

Marchart, O. (2018). *Post-Foundational Theories of Democracy: Reclaiming Freedom, Equality, Solidarity*. Edinburgh: Edinburgh University Press

Maritain, J. (1949). *Human Rights: Comments and Interpretations.* New York: Columbia University Press.

Marx, K. Engels, F.(μτφρΔιβάρης, Δ.) (1988). *Σύγχρονη Εποχή.* Αθήνα: Οδηγητής.

Μερτζάνη, Α. (2011). *Έχω δικαίωμα να πω μια ιστορία;* Αθήνα: Απόπειρα.

Μηνιάδου, Μ. (2000). *Παιδιά στα χίλια χρώματα. Μανιφέστο με τα δικαιώματα των παιδιών.* Αθήνα: Ιανός.

Neuman, S. &Celano, D. (2012).*Giving Our Children a Fighting Chance: Poverty, Literacy, and the Development of Information Capita*l. New York: Teachers College Press

Polis, A. & Schwab, P. (ED.)(1980).*Human Rights: Cultural and Ideological Perspectives.* New York: Praeger.

Rawls, J. (1971). *Theorie de la justice.* γαλ. μτφρ. C. Audard, Παρίσι: Seuil 1997. [Ελλ. Εκδ.: Ρωλς, Τ. (2001). *Θεωρίατηςδικαιοσύνης,*μτφρ. Φ. Βασιλόγιαννηςκ.α., επίμ. Α. Τάκης, επίμετρο Κ. Παπαγεωργίου, Αθήνα: Πόλις.]

Rorty, R. (1993). "Feminism, ideology, and deconstruction: A pragmatist view", *Hypatia.*

Paugam, S. (2005). *Les formes elementaires de la pauvrete.* Paris: PUF.

Petersen, A., Koller, S., Motti-Stefanidi, F. &Verma, S. (2016). *Positive Youth Development in Global Contexts of Social and Economic Change.* London: Routledge

Rapley, T. (2008).*Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. London: Sage.

Ruck, M., Peterson- Badali, M. & Freeman, M. (2016). *Handbook of Children'sRights: Global and Multidisciplinary Perspectives.* London: Routledge.

Sandel.M. (1982). *Liberalism and the limits of justice.* Cambridge: Cambridge University Press. [Ελλ.εκδ: Σάντελ, Μ. (2003). *Ο φιλελευθερισμός και τα όρια της δικαιοσύνης,* μτφρ. Κ. Γεωργοπούλου, επίμ. Εις. Μολύβας Γ., Αθήνα: Πόλις.

Sen, A. (1992). *Repenser l'inegalite.* γαλ.μτφρ. P. Chemla, Paris: Seuil 2000.[Ελλ. Εκδ.: Σεν, Α. (2004). *Επανεξετάζοντας την ανισότητα,*μτφρ. Κ. Γεωργοπούλου, Αθήνα: Καστανιώτης]

Smith, A. (1969). *The Theory of Moral Sentiments.* Ιντιανάπολις: Liberty Classics.

Stieglitz, J. (2018). *The Elements of Qualitative Chemical Analysis: With Special Consideration of the Application of the Laws of Equilibrium and of the Modern Theories of Solution*. London: ForgottenBooks

Συλλογικόέργο. (2009). *Μεγάλη Εγκυκλοπαίδεια των Παιδιών: Ανθρώπινα δικαιώματα.* Αθήνα: Καθημερινή.

Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries,* London: Duke University Press.

Tomlinson, J. (1991). *Cultural Imperialism: A Critical Introduction.* London: Pinter Publishers.

Trantter, W.I. (1970). *Crusade for the Children.*Chicago: Quadrangle Books.

Walzer, M. (2004). *Morale maximale, morale minimale,* γαλ.μτφρ. C.Fort, Paris: Bayard. [Ελλ. Εκδ. Ηθικήεντόςκαιεκτός των συνόρων, Αθήνα: Πόλις].

Η Δια Βίου Μάθηση, η ΕΕΚ και η Σχέση τους με την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε, στον 3ο Κύκλο Εργασίας του Work Programme ET2020 της Στρατηγικής EU2020

Μαρία Δρακάκη	*Νίκος Παπαδάκης*
Διδάκτωρ Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης	Καθηγητής & Διευθυντής ΚΕΠΕΤ
Ερευνήτρια ΚΕΠΕΤ	Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης
Πανεπιστημίου Κρήτης	Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Προοιμιακές Επισημάνεις

Η Στρατηγική «Ευρώπη 2020» (EU2020) ακολούθησε την Στρατηγική της Λισσαβόνας (ΣτΛ). Αποτέλεσε στην ουσία την διάδοχη στρατηγική. Ακριβέστερα, πριν ολοκληρωθεί επισήμως η ΣτΛ, ήδη από το 2009, είχε αρχίσει η διαδικασία διαμόρφωσης της νέας στρατηγικής της Ε.Ε. και συγκεκριμένα της Europe2020 ή EU2020, η οποία και θεωρήθηκε εξαρχής συγκροτησιακή συνιστώσα του EU Recovery Plan (βλ. Παπαδάκης 2009α: 171 και Παπαδάκης 2016β: 91). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η πρώτη φάση σχεδιασμού και η εκκίνηση υλοποίησης της "EU2020" στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρά τους σοβαρούς μετασχηματισμούς, διατήρησε την έμφαση στο reskilling και ενέτεινε την ανάγκη για ακόμα μεγαλύτερη ευελιξία και υπερεθνικοποίηση (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2016β: 92). Το νέο πλαίσιο "υπολογίσιμων κανονικοτήτων" για την δια βίου μάθηση, την εκπαίδευση και κατάρτιση της Στρατηγικής EU2020 προσδιορίστηκε από δυο σημαντικές αλλαγές: α) τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο εργαλείο πολιτικής, το Joint Assessment Framework (JAF) για τον βέλτιστο συντονισμό, για την διασφάλιση της συνεχούς και αποτελεσματικής συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων και της προόδου των κρατών-μελών (Παπαδάκης 2016γ: 68- 69 και αναλυτικά Παπαδάκης 2017: 669- 670) και β) 2 από τα 5 κριτήρια αναφοράς της ευρωπαϊκής στρατηγικής, που καθορίζουν τις πραγματικές πολιτικές προτεραιότητες για τη νέα δεκαετία, άλλαξαν πλήρως, ενώ και στα τρία εναπομείναντα μετασχηματίστηκε είτε το περιεχόμενο είτε η ποσοτική διάσταση (Παπαδάκης 2011: 933). Ειδικότερα, οι δύο νέοι δείκτες αφορούν (βλ. αναλυτικά European Commission 2009: 14): στην

συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (που αντικαθιστά τον αντίστοιχο δείκτη για την Δευτεροβάθμια) και προσδιορίζεται ως στόχος το 40% του πληθυσμού των 30-34 χρονών έως το 2020, όπως και στην συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση, που αντικαθιστά τον δείκτη ο οποίος αφορά στους αποφοίτους στις θετικές επιστήμες και προσδιορίζεται στο 95% του πληθυσμού των παιδιών από την ηλικία των 4 ετών έως το έτος έναρξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έως το 2020. Ο τελευταίος αποτελεί μια σαφή ένδειξη στροφής στην κοινωνική διάσταση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής/ στρατηγικής.

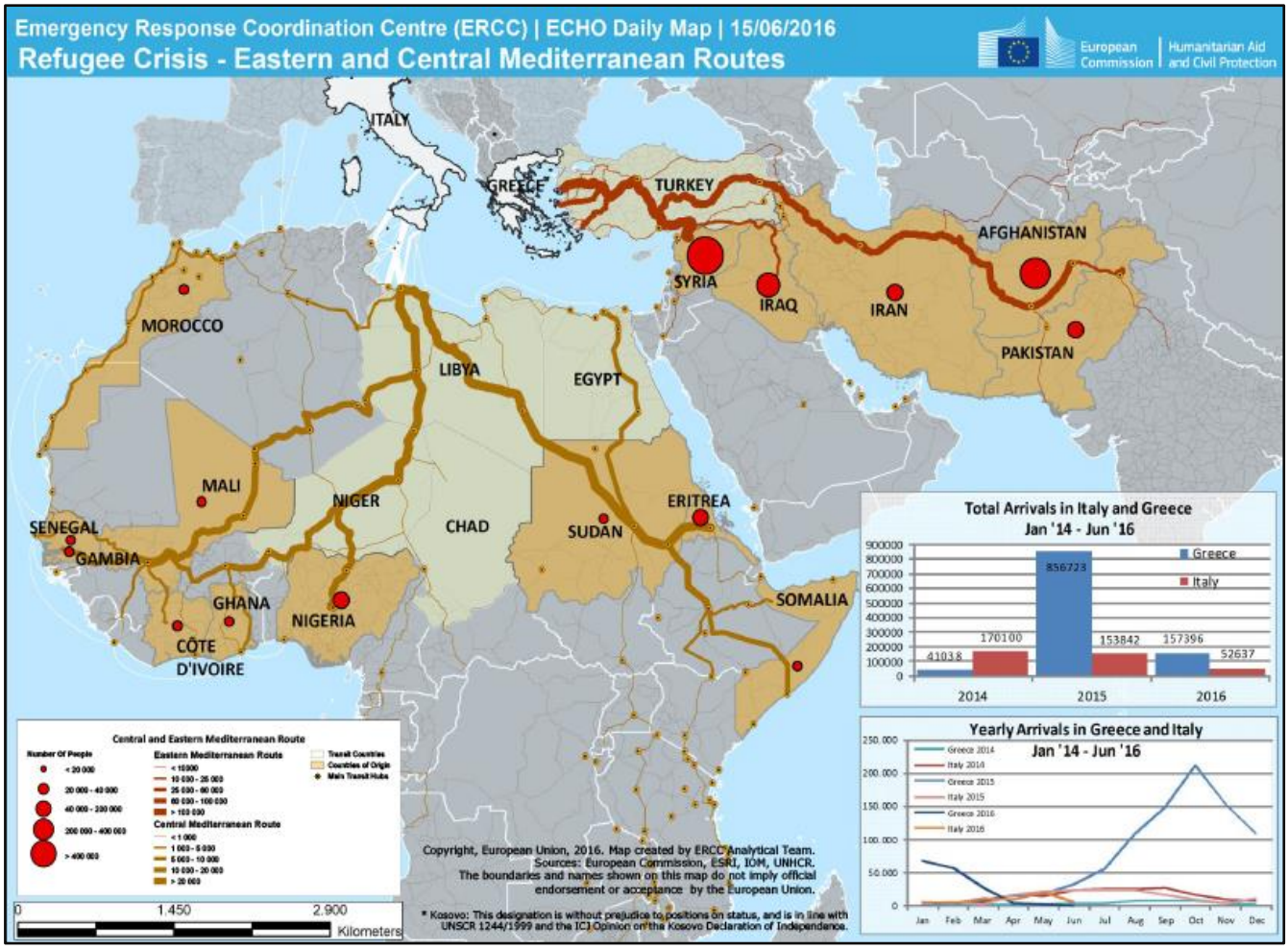
Πέντε έτη μετά την εκκίνηση της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», το Πρόγραμμα Εργασίας «Education and Training 2020» εισήλθε στην έναρξη της εφαρμογής του 3ου Κύκλου Εργασίας (2015-2020). Την ίδια περίοδο, η Ευρωπαϊκή Ένωση ούσα σε σταδιακή τροχιά ανάκαμψης της οικονομίας της, ήδη από το προηγούμενο έτος, και αργής αλλά σταδιακής υποχώρησης της πολυπαραμετρικής κοινωνικοοικονομικής ύφεσης, πλήττεται από μία δεύτερη κρίση, -με πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από την οικονομική κρίση του 2008-. Την Προσφυγική και Μεταναστευτική Κρίση.

Πιο αναλυτικά, το 2015 πάνω από 1.000.000 αιτούντες/ούσες άσυλο αφίχθησαν στην Ευρώπη, κυρίως λόγω της παρατεταμένης σύρραξης στη Συρία, αναδεικνύοντας, με τον πιο δυσάρεστο τρόπο, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του συστήματος ασύλου της Ε.Ε. (European Parliament, 2017: http://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20170629STO78630/eu-migrant-crisis-facts-and-figures; European Commission, 2015: 5).

Παράλληλα, το ίδιο έτος, διαπιστώθηκε ότι 2.200.000 εκ. άτομα ήταν παράτυποι/ες μετανάστες/στριες στην Ε.Ε. (European Parliament, 2017).

Οι αριθμοί των προσφυγικών ροών στην Ευρώπη, και ιδίως στην Ελλάδα και στην Ιταλία, από το 2014 έως και το 2016, καταδεικνύουν με τον πιο εμφατικό τρόπο, το μέγεθος της κατάστασης των πραγμάτων και, συγχρόνως, της πρόκλησης, που έπρεπε να αντιμετωπίσει η Ε.Ε.. Συγκεκριμένα, το 2015, στην Ελλάδα οι προσφυγικές ροές αυξήθηκαν κατακόρυφα στα 856.723 άτομα και στην Ιταλία στους/στις 153.842 πρόσφυγες (European Commission/ESRI/IOM/UNHCR όπ. αναφ. στο European Commission/DG ECHO, 2016: http://ec.europa.eu/echo/node/4115_fr) (Χάρτης 9).

Χάρτης 1: Προσφυγικές Ροές στην Ελλάδα και στην Ιταλία (2014-2016)



Πηγή: European Commission/ESRI/IOM/UNHCR όπ. παρατ. στο European Commission/DG ECHO, 2016: http://ec.europa.eu/echo/node/4115_fr

Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με τις εξτρεμιστικές τρομοκρατικές επιθέσεις που έλαβαν χώρα στη Δανία και στη Γαλλία το ίδιο έτος (2015), αναπόφευκτα οδήγησαν την Ευρωπαϊκή Ένωση να επιχειρήσει να αποκριθεί στις νέες προκλήσεις και, κατά τη γνώμη μας, μεταξύ άλλων να «ξαναθυμηθεί» την κοινωνική διάσταση της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», η οποία είχε «ασθενήσει» εν συγκρίσει με την οικονομική της διάσταση από την εκκίνηση της νέας Ευρωπαϊκής Στρατηγικής, λόγω της έμφασης που είχε δοθεί στην αντιμετώπιση της οικονομικής ύφεσης, στοχεύοντας στην οικονομική ανάκαμψη της Ε.Ε. και στην ενδυνάμωση του ανταγωνιστικού της πλεονεκτήματος στις διεθνείς αγορές.

Για άλλη μία φορά, η Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως και στην έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008, δείχνει μάλλον απροετοίμαστη να αντιμετωπίσει δυο μείζονες κρίσεις-προκλήσεις:

i. την προσφυγική κρίση και τη μεταναστευτική κρίση,

ii. το υφιστάμενο μεγάλο κοινωνικό κόστος της οικονομικής κρίσης σε συνδυασμό με την διεύρυνση των κοινωνικο-οικονομικών αλλά και εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των Κ-Μ (ειδικά μεταξύ Βορρά και Νότου, όπως έχουμε ήδη επισημάνει), αλλά και εντός αρκετών Κρατών-Μελών.

Ο ίδιος δε ο κοινωνικός της ιστός δείχνει έτοιμος να διαρραγεί, ενώ η Ένωση αντιμετωπίζει αυξανόμενο έλλειμμα εμπιστοσύνης και κρίση νομιμοποίησης.

Στο πλαίσιο, αυτό, τα ευρωπαϊκά συστήματα της Δια Βίου Μάθησης (ΔΒΜ), της εκπαίδευσης και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), ήτοι η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη ΔΒΜ (υπό το πρίσμα και των δύο εννοιολογικών προσεγγίσεων της ΔΒΜ) και την ΕΕΚ, καλούνται εκ των πραγμάτων πλέον να επιτελέσουν έναν πολυεπίπεδο ρόλο: **i.** Από τη μία να συμβάλουν διαμεσολαβητικά στην κατεύθυνση της οικονομικής ανάκαμψης της ευρωπαϊκής οικονομίας (Council of the European Union & European Commission, 2015: 25) και **ii.** από την άλλη να εξασφαλίσουν την ισότιμη πρόσβαση, ιδίως για τις μειονεκτικές ομάδες, δίδοντας, εν προκειμένω, ιδιαίτερη έμφαση, στην ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση στους/στις μετανάστες/στριες και στους/στις πρόσφυγες με στόχο την κοινωνική τους ενσωμάτωση (Council of the European Union & European Commission, 2015: 25), καθώς επίσης **iii.** να διασφαλίσουν και να μεταβιβάσουν στις μελλοντικές γενιές τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αξίες (ανθρώπινες, κοινωνικές, πολιτικές) για τη διασφάλιση των κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις (Council of the European Union & European Commission, 2015: 25; Council of the European Union & Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport, 2015: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf.

Ο πολυεπίπεδος αυτός, αναγκαίος, ρόλος δείχνει να γίνεται κατανοητός, τουλάχιστον σε ρηματικό (discursive) επίπεδο.

Η δήλωση του Συμβουλίου των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας και του Tibor Navracsics, αρμόδιου Επιτρόπου για την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό, τη Νεολαία και τον Αθλητισμό (European Commission/DG EAC, 2018: https://ec.europa.eu/education/news/20160316-paris-declaration-education_en), στο πλαίσιο της «Διακήρυξης για την Προώθηση της Ιδιότητας του Πολίτη και των Κοινών Αξιών της Ελευθερίας, της Ανεκτικότητας και της Μη-Διάκρισης μέσω της

Εκπαίδευσης» ("Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education"), στις 17 Μαρτίου 2015 (Council of the European Union & Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport, 2015), είναι χαρακτηριστική της στροφής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην «επαν-ανακάλυψης» της κοινωνικής ορθολογικότητας στο πλαίσιο του 3ου Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2015-2020). Δεν αναιρούνται φυσικά τα βασικά προτάγματα της Στρατηγικής «EU2020» για έξοδο από την οικονομική ύφεση και ενδυνάμωσης της παραγωγικότητας και της οικονομίας της Ε.Ε. Η κοινή δήωση, μεταξύ άλλων, επισημαίνει: *«..... σεβασμός για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την ελευθερία (συμπεριλαμβανομένης της ελευθερίας της έκφρασης), τη δημοκρατία, την ισότητα, το κράτος δικαίου και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτές οι αξίες είναι κοινές στα Κράτη-Μέλη σε μια ευρωπαϊκή κοινωνία στην οποία επικρατούν ο πλουραλισμός, η μη-διάκριση, η ανεκτικότητα, η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη και η ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών.»* (Council of the European Union & Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport, 2015).

2. Τάσεις και προτεραιότητες του 3ου Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» για την ΔΒΜ και την ΕΕΚ

2.1. Οι Βασικές Προτεραιότητες για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στον 3ο Κύκλο Εργασίας του ΕΤ2020

Στο πλαίσιο εφαρμογής του 3ου Κύκλου Εργασίας (2015-2020) του «ΕΤ2020», οι βασικές προτεραιότητες που καθορίστηκαν για την συγκεκριμένη περίοδο, σε γενικές γραμμές συνιστούν μία συνέχεια των βασικών προτεραιοτήτων του 2ου Κύκλου Εργασίας (2012-2014), με κάποιους ενδιαφέροντες μετασχηματισμούς ωστόσο.

Συγκεκριμένα, στο σύνολό τους είναι πολύ πιο περιορισμένες αριθμητικά εν συγκρίσει με τις βασικές προτεραιότητες του 2ου Κύκλου Εργασίας. Συγκεκριμένα, και στον 3ο Κύκλο Εργασίας, παραμένουν οι ποιοτικοί στρατηγικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Συνεργασίας για την Εκπαίδευση και της Κατάρτιση «ΕΤ2020», προκειμένου να επιτευχθεί ο εξορθολογισμός των τομέων προτεραιοτήτων στα Κράτη-Μέλη για την ανάληψη πρωτοβουλιών και την υλοποίηση μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων στα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ, οι βασικές προτεραιότητες μειώνονται από 13 σε 6 υπό τη μορφή συγκεκριμένων ζητημάτων

(concrete issues) για την περίοδο 2015-2020 (Council of the European Union & European Commission, 2015: 32).

Οι 6 τομείς προτεραιότητας και οι επιμέρους στοχεύσεις τους στο πλαίσιο του 3ου Κύκλου Εργασίας είναι οι κάτωθι (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2015: 26-30 & 32-34):

i. *«Κατάλληλες και υψηλής ποιότητας γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω της διά βίου μάθησης, με έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα για την απασχολησιμότητα, την καινοτομία, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και την ευημερία;*

ii. *Εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, ισότητα, ισοτιμία, αποφυγή διακρίσεων και προώθηση των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη;*

iii. *Ανοικτή και καινοτόμος εκπαίδευση και κατάρτιση, συμπεριλαμβανομένης της πλήρους ενσωμάτωσής της στην ψηφιακή εποχή;*

iv. *Ενισχυμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών/τριών, των διευθυντών/τριών σχολείων και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού;*

v. *Διαφάνεια και αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων προκειμένου να διευκολυνθεί η μάθηση και η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού;*

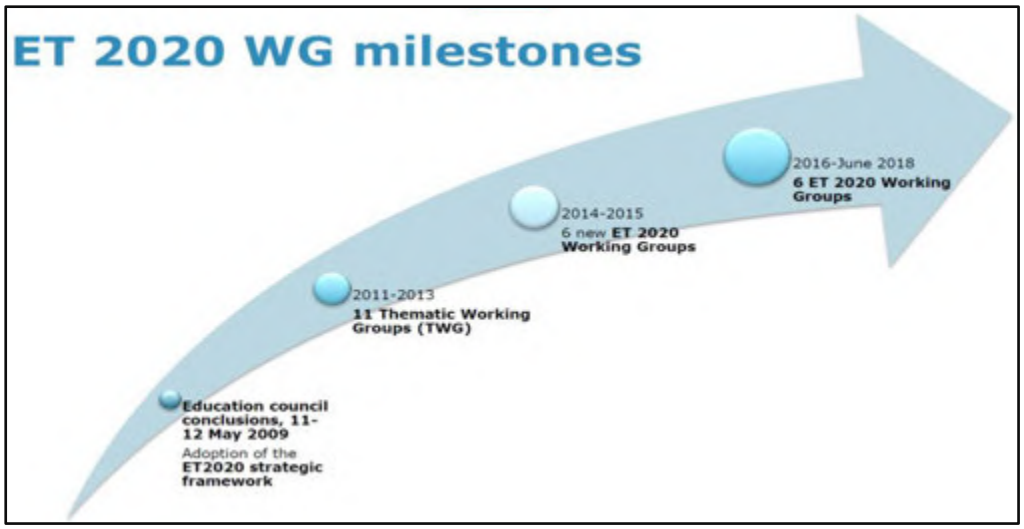
vi. *Βιώσιμες επενδύσεις, ποιότητα και αποτελεσματικότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.»* (Council of the European Union & European Commission, 2015: 26-27).

Συγχρόνως, με τον προσδιορισμό των νέων βασικών προτεραιοτήτων για τα πεδία της εκπαίδευσης, της ΕΕΚ και της ΔΒΜ στο πλαίσιο της εφαρμογής του 3ου Κύκλου Εργασίας, διατηρούνται τα εργαλεία πολιτικής του «ΕΤ2020», δίδοντας έμφαση, ωστόσο, στην ενδυνάμωσή τους και στην βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους σε επίπεδο Κρατών-Μελών (εθνικό επίπεδο) (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2015: 30-31). Κι αυτό, *«κυρίως λόγω της (παρατηρούμενης) έλλειψης συγχρονισμού των δραστηριοτήτων, των ελλείψεων/αδυναμιών στο πεδίο της διάδοσης των αποτελεσμάτων και του χαμηλού βαθμού εθνικής συνειδητοποίησης σε σχέση με την χρησιμότητα των αποτελεσμάτων.»* (Council of the European Union & European Commission, 2015: 31).

Επιπροσθέτως, από το 2016, τέθηκε σε ισχύ μία νέα δέσμη Ομάδων Εργασίας (Working Groups), η οποία αντικαθιστά τα προηγούμενα 11 Thematic Working Groups της περιόδου 2011-2013, καθώς και τα μετέπειτα 6 νέα ET2020 Working

Groups των ετών 2014-2015 (βλ. αναλυτικά European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf; European Commission, 2018: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups; Council of the European Union & European Commission, 2015: 31) (βλ. και Σχήμα 10).

Σχήμα 1: «ET2020» Working Groups Milestones



Πηγή: European Commission, 2016a: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf.

Τα 6 νέα ET2020 Working Groups έχουν ισχύ από τις 22 Φεβρουαρίου 2016 έως και τον Ιούνιο του 2018 και οι εργασίες τους αφορούν στα κάτωθι πεδία ανά Working Group (βλ. αναλυτικά European Commission, 2018: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups; European Commission, 2016a) (βλ. Πίνακα 1):

Πίνακας 11: Τα 6 ET2020 Working Groups (Φεβρουάριος 2016 – Ιούνιος 2018)

1. Ομάδα Εργασίας για τα Σχολεία: Διακυβέρνηση των Συστημάτων Σχολικής Εκπαίδευσης *(Working Group on Schools: Governance of School Education Systems)*	**4.** Ομάδα Εργασίας για την Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μάθηση των Ενηλίκων στον Εργασιακό Χώρο *(Working Group on Adult Learning: Workplace Learning of Adults)*
2. Ομάδα Εργασίας για τον Εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης *(Working Group on the Modernisation of Higher Education)*	**5.** Ομάδα Εργασίας για τις Ψηφιακές Δεξιότητες και Ικανότητες *(Working Group on Digital Skills and Competences)*
3. Ομάδα Εργασίας για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Εκπαιδευτικοί και Εκπαιδευτές/τριες στην Μάθηση με βάση την Εργασία *(Working Group on Vocational Education and Training: Teachers and Trainers in Work-Based Learning)*	**6.** Ομάδα Εργασίας για την Προώθηση της Ιδιότητας του Πολίτη και τις Κοινές Αξίες της Ελευθερίας, της Ανεκτικότητας και της Μη-Διάκρισης μέσω της Εκπαίδευσης (follow-up της Διακήρυξης στο Παρίσι) *[Working Group on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education (follow-up the Paris Declaration)]*

Πηγή: European Commission, 2018 και European Commission, 2016a.

Συν τοις άλλοις, το 2016 δημοσιεύεται το «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη» (A New Skills Agenda for Europe), στο οποίο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπερθεματίζει την ανάγκη απόκτησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων:

- ✓ στη βάση ενδυνάμωσης και εξορθολογισμού, όπου ενδείκνυται, των υφιστάμενων πρωτοβουλιών για την διευκόλυνση και υποστήριξη των Κρατών-Μελών να υλοποιήσουν μεταρρυθμίσεις (European Commission, 2016b: 3), αλλά και
- ✓ για να συμβάλει στην αλλαγή της νοοτροπίας οργανισμών και μεμονωμένων ατόμων σε σχέση με την στρατηγική σημασία των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητας των ατόμων, διατήρησης των υφιστάμενων θέσεων εργασίας και αύξησης της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας της αγοράς εργασίας και της οικονομίας (European Commission, 2016b: 3).

Το «Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη» επικεντρώνεται σε τρείς άξονες εργασίας, οι οποίοι, έχουν μία σχετική συνάφεια με τους μεσοπρόθεσμους στόχους της ΕΕΚ (2015-2020) (βλ. παρακάτω): **i.** βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της ανάπτυξης δεξιοτήτων, **ii.** ενίσχυση της προσβασιμότητας και της συγκρισιμότητας των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων και **iii.** βελτίωση της πληροφόρησης για τις δεξιότητες και της ενημέρωσης για καλύτερες επιλογές και δυνατότητες σταδιοδρομίας (European Commission: 2016b: 3).

Στη βάση των προαναφερθέντων αξόνων εργασίας προσδιορίστηκαν 10 βασικές πρωτοβουλίες, και συγκεκριμένα οι ακόλουθες: (βλ. αναλυτικά European Commission, 2016b: 4-12) (Πίνακας 2):

Πίνακας 2: Οι 10 Βασικές Πρωτοβουλίες του «Νέου Θεματολογίου Δεξιοτήτων για την Ευρώπη»

Α. Βελτίωση της Ποιότητας και της Συνάφειας της Ανάπτυξης Δεξιοτήτων	**1. Βασικές Δεξιότητες:** Πρόταση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέσπισης μιας Εγγύησης Δεξιοτήτων (Skills Guarantee) (European Commission, 2016b: 4-5).
	2. Αναπτύσσοντας την Ανθεκτικότητα: Βασικές Ικανότητες και πιο Σύνθετες Δεξιότητες Υψηλού Επιπέδου: Αναθεώρηση Πλαισίου Βασικών Ικανοτήτων το 2017 από της Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 2016b: 5 & 6).
	3. «Καθιστώντας την ΕΕΚ Πρώτη Επιλογή*:* *Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με τα Κράτη-Μέλη, τους κοινωνικούς εταίρους και τους φορείς παροχής εκπαίδευσης και κατάρτισης, θα υποστηρίξει την υλοποίηση των Συμπερασμάτων της Ρίγας για ποιοτικές και σχετικές με την αγορά εργασίας επαγγελματικές δεξιότητες και επαγγελματικά προσόντα»* (European Commission, 2016b: 7).

	4. «Διασύνδεση: Έμφαση στις Ψηφιακές Δεξιότητες: *Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκινά τον Συνασπισμό για τις Ψηφιακές Δεξιότητες και Θέσεις Εργασίας για την ανάπτυξη μιας μεγάλης ψηφιακής δεξαμενής ταλέντων και τη διασφάλιση ότι τα άτομα και το εργατικό δυναμικό στην Ευρώπη θα διαθέτουν τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες. Αξιοποιώντας τα θετικά αποτελέσματα του μεγάλου συνασπισμού για τις ψηφιακές θέσεις εργασίας και της στρατηγικής της Ε.Ε. για τις ηλεκτρονικές δεξιότητες, και σε συντονισμό με τις εργασίες στο πλαίσιο της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ2020»), τα Κράτη-Μέλη καλούνται να αναπτύξουν ολοκληρωμένες εθνικές στρατηγικές ψηφιακών δεξιοτήτων έως τα μέσα του 2017 με βάση τους στόχους που έχουν οριστεί έως τα τέλη του 2016* (European Commission, 2016b: 7-8).
Β. Προβολή και Συγκρισιμότητα Δεξιοτήτων και Προσόντων	*5.* **«Βελτίωση της Διαφάνειας και της Συγκρισιμότητας των Προσόντων:** *Για να καταστεί ευκολότερη η κατανόηση των προσόντων και των δεξιοτήτων που τους αντιστοιχούν και προκειμένου να συμβάλει στην καλύτερη χρήση τους στην αγορά εργασίας της Ε.Ε., η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποβάλλει πρόταση για την αναθεώρηση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων».* (European Commission, 2016b: 8-9).
	6. Έγκαιρος Προσδιορισμός των Δεξιοτήτων και των Προσόντων των Μεταναστών/στριών (European Commission, 2016b: 10): *«Για την ταχύτερη ενσωμάτωση των υπηκόων τρίτων χωρών, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρόκειται να:* ✓ *προωθήσει ένα «Εργαλείο Κατάρτισης Προφίλ δεξιοτήτων για Υπηκόους Τρίτων Χωρών». Το εργαλείο θα συνδράμει τις υπηρεσίες στις χώρες υποδοχής και φιλοξενίας στον προσδιορισμό και την τεκμηρίωση των δεξιοτήτων, των τίτλων πιστοποίησης προσόντων και της εμπειρίας των νεοαφιχθέντων/εισών υπηκόων τρίτων χωρών.* ✓ *συνεργαστεί με τις εθνικές αρχές για τη διευκόλυνση της διαδικασίας αναγνώρισης των δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων των μεταναστών/στριών, συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων, την υποστήριξη της κατάρτισης του προσωπικού των εγκαταστάσεων υποδοχής για την επιτάχυνση των διαδικασιών αναγνώρισης, και την*

	προώθηση της ανταλλαγής πληροφοριών και βέλτιστων πρακτικών σχετικά με την κατανόηση και την αναγνώριση των δεξιοτήτων και των προσόντων. ✓ *καταστήσει διαθέσιμη την ηλεκτρονική εκμάθηση γλωσσών για νεοαφιχθέντες/εισες μετανάστες/στριες, συμπεριλαμβανομένων και των προσφύγων, μέσω του προγράμματος διαδικτυακής γλωσσικής υποστήριξης Erasmus+ (100.000 άδειες για μαθήματα γλωσσών στο διαδίκτυο πρόκειται να διατεθούν σε πρόσφυγες σε διάστημα τριών ετών).»* (European Commission, 2016b: 10).
Γ. Βελτίωση της Πληροφόρησης για τις Δεξιότητες και της Ενημέρωσης για Καλύτερες Επιλογές και Δυνατότητες Σταδιοδρομίας	**7. Βελτίωση της Πληροφόρησης για Καλύτερες Επιλογές και Δυνατότητες Σταδιοδρομίας (**European Commission, 2016b: 10 & 11**).**
	8. Βελτίωση της Πληροφόρησης για Καλύτερες Επιλογές και Δυνατότητες Σταδιοδρομίας (European Commission, 2016b: 10 & 11).
	9. *«Ενίσχυση της Πληροφόρησης σε σχέση με τις Δεξιότητες και της Συνεργασίας σε Οικονομικούς Τομείς»* (European Commission, 2016b: 11-12).
	10. «Καλύτερη Κατανόηση των Επιδόσεων των Αποφοίτων: Στοχεύοντας στο να βοηθήσει τους/τις φοιτητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς φορείς στην αξιολόγηση της συνάφειας της προσφερόμενης μάθησης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σχεδιάζει να προτείνει ως πρώτο βήμα το 2017 μια πρωτοβουλία για την παρακολούθηση των αποφοίτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να υποστηρίξει τα Κράτη-Μέλη στη βελτίωση της πληροφόρησης σχετικά με την πρόοδο των αποφοίτων στην αγορά εργασίας.» (European Commission, 2016b: 12).

Πηγή: European Commission, 2016b: 4-12.

Ειδικότερα, ως προς τις περιεχομενικές ατζέντες για τις επιμέρους πολιτικές για τα πεδία της ΔΒΜ (ως συμμετοχή ενηλίκων στη ΔΒΜ) και της ΕΕΚ, οι τομείς προτεραιότητας για την περίοδο 2015-2020 είναι οι κάτωθι:

Α. Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ – Εκπαίδευση Ενηλίκων

Αναφορικά με την συμμετοχή των ενηλίκων σε προγράμματα ΔΒΜ, διατηρούνται οι τομείς προτεραιότητας του Ανανεωμένου Ευρωπαϊκού Θεματολογίου για την

Εκπαίδευση Ενηλίκων που τέθηκαν για την περίοδο 2012-2014 (2ος Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020»), οι οποίοι εντάσσονται σε ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο προκειμένου να ευθυγραμμίζονται με τους 4 ποιοτικούς στρατηγικούς στόχους του «ΕΤ2020». Για την περίοδο 2015-2020 προσδιορίζονται από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή 4 βασικές γενικές προτεραιότητες για την εκπαίδευση ενηλίκων που αφορούν στα πεδία της διακυβέρνησης, της παροχής και της ανταπόκρισης, της πρόσβασης και της ευελιξίας και της διασφάλισης της ποιότητας (βλ. αναλυτικά Council of the European Union & European Commission, 2015: 35):

i. Διακυβέρνηση/διαχείριση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35): *«Διασφάλιση της συνοχής μεταξύ της εκπαίδευσης ενηλίκων και άλλων τομέων πολιτικής, βελτίωση του συντονισμού, της αποτελεσματικότητας και της σύνδεσης με/ανταπόκρισης στις ανάγκες της κοινωνίας, της οικονομίας και του περιβάλλοντος; Αύξηση, όπου ενδείκνυται, των ιδιωτικών και των δημόσιων επενδύσεων.»* (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35).

ii. Παροχή εκπαίδευσης ενηλίκων υψηλής ποιότητας & ανταπόκριση: Ενίσχυση των δράσεων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ενήλικων ατόμων, με έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων του γραμματισμού (γραφή και ανάγνωση), της αριθμητικής και των ψηφιακών ικανοτήτων, μέσω δράσεων ενημέρωσης, συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού και παροχής κινήτρων, στοχεύοντας, ιδίως στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35).

iii. Πρόσβαση στο πεδίο και ευελιξία: Ενίσχυση της πρόσβασης στη ΔΒΜ, εστιάζοντας στην συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ στον χώρο εργασίας αξιοποιώντας, στο μέγιστο, τις ΤΠΕ, καθώς επίσης και ενδυνάμωση των διαδικασιών αξιολόγησης και αναγνώρισης των ικανοτήτων των ενηλίκων από το EQF, ιδίως για τα low-skilled άτομα, παρέχοντας παράλληλα επιλογές «δεύτερης ευκαιρίας (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35), και

iv. Διασφάλιση της ποιότητας: Βελτίωση της διασφάλισης της ποιότητας του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της παρακολούθησης και της αξιολόγησης του αντικτύπου (impact assessment), βελτίωση και ενίσχυση της αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτών/τριών, καθώς επίσης και συλλογή στοιχείων και δεδομένων σε σχέση με τις ανάγκες των ενηλίκων, στην κατεύθυνση σχεδίασης

αποτελεσματικών προγραμμάτων ΔΒΜ για τους/τις ενήλικες (Council of the European Union & European Commission, 2015: 35).

Β. Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (VET)

Στο πλαίσιο εφαρμογής του 3ου Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020», οι βασικές προτεραιότητες που τέθηκαν για το πεδίο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, προσδιορίστηκαν από τα Συμπεράσματα της Ρίγας (Riga Conclusions 2015) την 22^{α} Ιουνίου 2015 (βλ. αναλυτικά Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission & European VET Providers' Associations, 2015: 1-9), στο πλαίσιο του Ανακοινωθέντος της Μπριζ (Bruges Communiqué) της 7^{ης} Δεκεμβρίου 2010 για την περίοδο 2011-2020 (βλ. αναλυτικά European Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission, 2010: 1-19), ως μέρος της Διαδικασίας της Κοπεγχάγης που τέθηκε σε ισχύ το 2002 (European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission, 2002: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).

Με βάση τα προαναφερθέντα, οι νέοι προτεινόμενοι μεσοπρόθεσμοι (medium-term deliverables) στόχοι για την ΕΕΚ για την περίοδο (2015-2020), είναι οι κάτωθι:

*«**1.** Προώθηση της μάθησης με βάση την εργασία, σε όλες τις μορφές της, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στα προγράμματα μαθητείας, με τη συμμετοχή κοινωνικών εταίρων, επιχειρήσεων, επιμελητηρίων και φορέων παροχής ΕΕΚ, καθώς και με την τόνωση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας.*

***2.** Περαιτέρω ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας στην ΕΕΚ σύμφωνα με τις συστάσεις του EQAVET και, ως μέρος των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας, εξασφάλιση συνεχούς ενημέρωσης και ανατροφοδότησης των συστημάτων ΑΕΕΚ και ΣΕΕΚ με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα.*

***3.** Βελτίωση της πρόσβασης στην ΕΕΚ και επαγγελματικά προσόντα για όλους, μέσω πιο ευέλικτων και διαπερατών συστημάτων, ιδίως με την παροχή αποτελεσματικών και ολοκληρωμένων υπηρεσιών προσανατολισμού καθώς και με τη δυνατότητα επικύρωσης της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.*

***4.** Περαιτέρω ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων στα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ και παροχή πιο αποτελεσματικών ευκαιριών για την απόκτηση ή την ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων μέσω της ΑΕΕΚ και της ΣΕΕΚ.*

5. *Ανάπτυξη συστηματικών προσεγγίσεων και ευκαιριών για την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών/τριών και των μεντόρων (συμβούλων) της ΕΕΚ τόσο σε σχολικό όσο και σε εργασιακό περιβάλλον.»* (Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission & European VET Providers' Associations, 2015: 4).

Σε γενικές γραμμές, οι μεσοπρόθεσμοι στόχοι για το πεδίο της ΕΕΚ (2015-2020), που προτάθηκαν στα Συμπεράσματα της Ρίγας (2015), στοχεύουν: **i.** στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων και προσόντων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα, **ii.** στην ενδυνάμωση των δράσεων ενημέρωσης των ατόμων για τις εναλλακτικές επιλογές και διαδρομές που υπάρχουν στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης της απασχολησιμότητάς τους και της προσαρμοστικότητάς τους στις μεταβαλλόμενες ανάγκες για δεξιότητες και ικανότητες της αγοράς εργασίας και **iii.** στην υποστήριξη υλοποίησης αποτελεσματικών μεταρρυθμίσεων και διασφάλισης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της ΕΕΚ (Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission & European VET Providers' Associations, 2015: 4).

2.2. Συμπερασματικές Επισημάνσεις για τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ στο Πλαίσιο Υλοποίησης του 3ου Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2015-2020)

Με βάση τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι οι βασικές πολιτικές προτεραιότητες που τέθηκαν στο πλαίσιο υλοποίησης του 3ου Κύκλου Εργασίας, τόσο για τα πεδία της ΔΒΜ (ως συμμετοχή των ενηλίκων στη ΔΒΜ) και της ΕΕΚ, όσο και του «ΕΤ2020» εν συνόλω, ουσιαστικά αποτελούν μία συνέχεια των βασικών πολιτικών προτεραιοτήτων του 2ου Κύκλου Εργασίας, δίδοντας ωστόσο περισσότερη έμφαση εν συγκρίσει με την προηγούμενη περίοδο (2012-2014) στην κοινωνική ενσωμάτωση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και, ιδίως, των μεταναστών/στριών και των προσφύγων, λόγω του τεράστιου κύματος των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών προς την Ε.Ε,. από το 2015 και μετά.

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερη σημασία δίδεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (citizenship) και με τις κοινές αξίες και αρχές των δημοκρατικών κοινωνιών, καθώς και με την ανεκτικότητα (tolerance) σε όλα τα

επίπεδα και στις βαθμίδες των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και ΔΒΜ, λόγω αφενός της αύξησης του εξτρεμισμού (τρομοκρατικά γεγονότα σε Γαλλία και Δανία το 2015) στην Ε.Ε. κι αφετέρου της ενίσχυσης των αντιμεταναστευτικών-ξενοφοβικών (αλλά και αντι-ευρωπαϊκών) ρευμάτων και ρητορικής σε αρκετές χώρες της Ε.Ε.

Ωστόσο, παρά την έμφαση που δίδεται στον κοινωνικό χαρακτήρα της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ (στο πλαίσιο και των δύο εννοιολογικών διαστάσεων του πεδίου) και την ΕΕΚ, οι μακροοικονομικοί στόχοι εξακολουθούν να κατισχύουν και στον 3ο Κύκλο Εργασίας.

Η εστίαση στην απόκτηση ή ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων από τα άτομα που τις έχουν πραγματικά ανάγκη (π.χ. ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, low-skilled, ΑμεΑ, μετανάστες/στριες κ.λπ.), στην απόκτηση πιο εξειδικευμένων ικανοτήτων, καθώς και των ψηφιακών ικανοτήτων, της προώθησης των ικανοτήτων της καινοτομίας και του επιχειρηματικού πνεύματος, η προώθηση και η ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ (ΑΕΕΚ & ΣΕΕΚ), η επικύρωση των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων, και, ιδίως των μεταναστών/στριών, καθώς και έμφαση που δίδεται στη συγκρισιμότητά τους με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (EQF) κ.λπ. αποτελούν και σ' αυτό τον Κύκλο Εργασίας τις μείζονες πολιτικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής ατζέντας για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (βλ. αναλυτικά European Commission, 2016b: 4-12), που αναμένεται να συμβάλει στην ενδυνάμωση της οικονομικής ανάκαμψης της Ε.Ε..

Ωστόσο, σ' αυτό τον Κύκλο Εργασίας, περισσότερο από κάθε άλλο προηγούμενο, ο προσανατολισμός των βασικών προτεραιοτήτων του «ΕΤ2020» θεωρούμε ότι αποτελεί πλέον ένα κράμα οικονομικών και κοινωνικών στοχεύσεων. Οι τελευταίες, αναπόφευκτα λόγω της μεταναστευτικής και προσφυγικής κρίσης, συνδέονται περισσότερο από κάθε άλλη φορά με την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα, εστιάζοντας στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ευπάθειας, στη μείωση του κινδύνου διάρρηξης του κοινωνικού ιστού της Ευρώπης, στην κοινωνική ενσωμάτωση του μεταναστευτικού και προσφυγικού πληθυσμού, καθώς και στην προώθηση και περαιτέρω ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη και των κοινών δημοκρατικών αρχών και αξιών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

3. Η Κατάσταση των Πραγμάτων για τη ΔΒΜ, στον 3ο Κύκλο Εργασίας του «ΕΤ2020»

Στο πλαίσιο εφαρμογής του τελευταίου Κύκλου Εργασίας (2015-2020) του «ΕΤ2020» Work Programme, κι ειδικότερα για την περίοδο 2015- 2017, διαπιστώνουμε ότι ναι μεν έχει υπάρξει πρόοδος στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών, ωστόσο στους περισσότερους ευρωπαϊκούς δείκτες είναι αρκετά μικρή έως και στάσιμη. Συγχρόνως, οι αποκλίσεις που υφίστανται μεταξύ των επιδόσεων των Κρατών-Μελών παραμένουν, ιδίως, μεταξύ των Κρατών-Μελών της Βόρειας (και σε κάποιους δείκτες της Κεντρικής) και της Νότιας Ευρώπης.

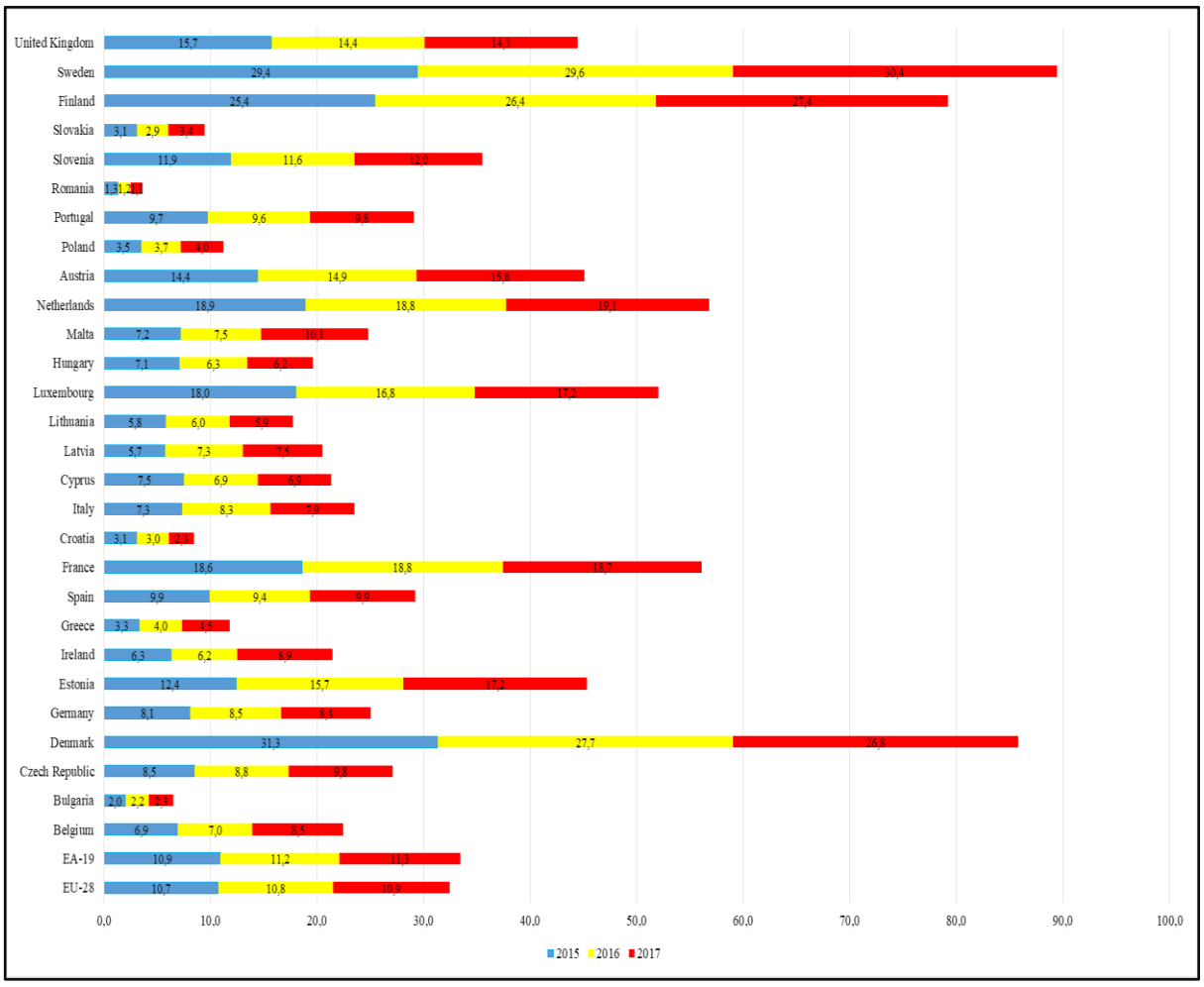
Στο σημείο αυτό, κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε ότι δίνουμε περισσότερη έμφαση στο πώς έχει διαμορφωθεί η σχέση της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Ευρωπαϊκή Πολιτική για την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε., στο πλαίσιο του 3ου Κύκλου Εργασίας, για την εξεταζόμενη περίοδο 2015-2017.

Ως προς τον δείκτη της **«Συμμετοχής των Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ**, δυστυχώς η πρόοδος που έχει συντελεστεί στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών συνολικά, σε επίπεδο ευρωπαϊκού μέσου όρου, είναι παρά πολύ μικρή, για την εξεταζόμενη περίοδο. Συγκεκριμένα, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος το 2017, παρουσίασε μία αμελητέα αύξηση της τάξεως της 0,1 ποσοστιαίας μονάδας από το 2016 (10,8%), απέχοντας, κατά πολύ, από την ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 15% έως το 2020 (European Commission, 2017b: 73; Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en).

Επιπροσθέτως, με βάση τη Eurostat, το 2017, οι γυναίκες συμμετείχαν λίγο περισσότερο (11,8%) στη ΔΒΜ έναντι των ανδρών (10%). Ωστόσο, μεταξύ 2015-2017, η συμμετοχή των ανδρών (25-64 ετών) σημείωσε υψηλότερες ανοδικές τάσεις (αύξηση κατά 0,3 ποσοστιαίες μονάδες / 2015: 9,7%, 2016: 9,8%, 2017: 10%) εν συγκρίσει με την αύξηση της συμμετοχής των γυναικών (25-64 ετών) στη ΔΒΜ, που ήταν σχεδόν στάσιμη (αύξηση κατά 0,1 ποσοστιαία μονάδα / 2015: 11,7%, 2016: 11,7%, 2017: 11,8%) (Eurostat, 2018f: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en).

Γενικότερα, η συνολική αύξηση του ευρωπαϊκού μέσου όρου του συγκεκριμένου headline δείκτη του Προγράμματος Εργασίας «ΕΤ2020», μεταξύ 2015-2017 ήταν μόλις 0,2 ποσοστιαίες μονάδες (2015: 10,7% & 2017: 10,9%) (European Commission, 2016c: 79; European Commission, 2017b: 73, Eurostat, 2018f) (βλ. Διάγραμμα 1).

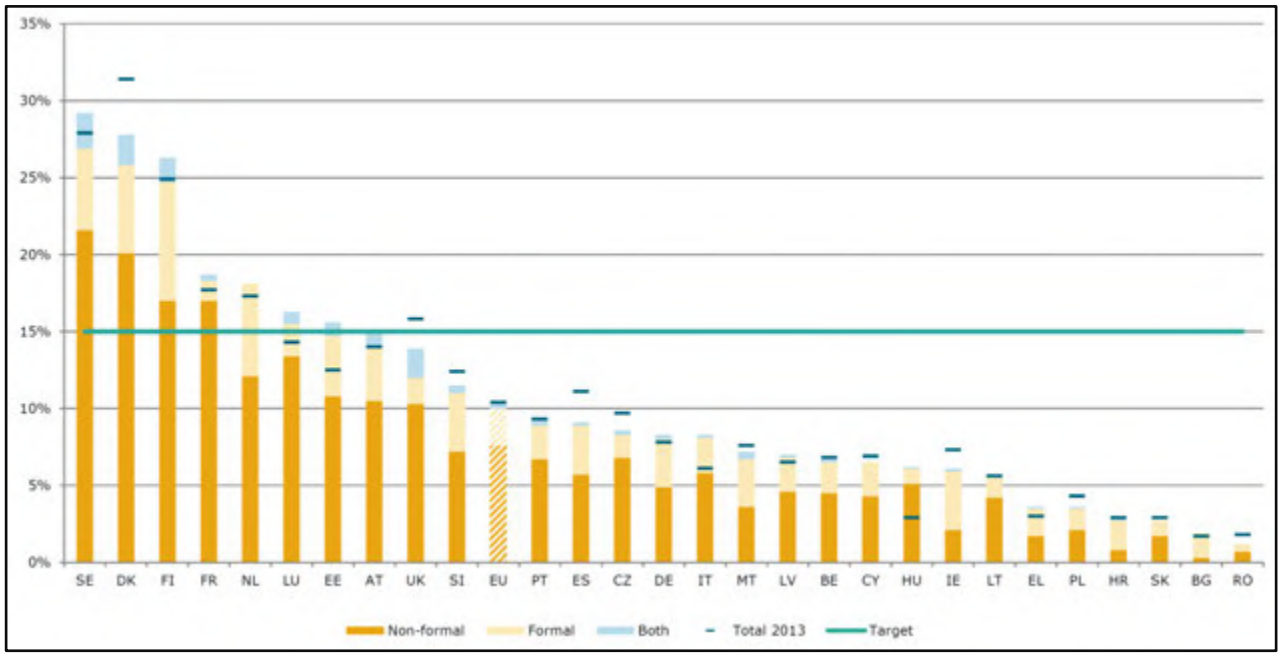
Διάγραμμα 1: Συμμετοχή Ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ στην Ε.Ε.-28 (2015-2017) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018f.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, και σ' αυτόν τον Κύκλο Εργασίας στο πλαίσιο της εξεταζόμενης περιόδου (2015-2017), υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών, σε σχέση με την συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (Eurostat, 2018f). Ωστόσο, σε όλα τα Κράτη-Μέλη, για το 2016, οι ενήλικες, στην πλειοψηφία τους συμμετέχουν σε προγράμματα μη-τυπικής (παρά τυπικής) μάθησης, στο πλαίσιο της ΔΒΜ (Eurostat, 2017: 73) (βλ. Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2: Συμμετοχή Ενηλίκων στη ΔΒΜ ανά Διαφορετική Μορφή Μάθησης (Τυπική & Μη-Τυπική Μάθηση) (2016) (%)



Πηγή: Eurostat, EU Labour Force Survey 2016, special data extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2017b: 73.

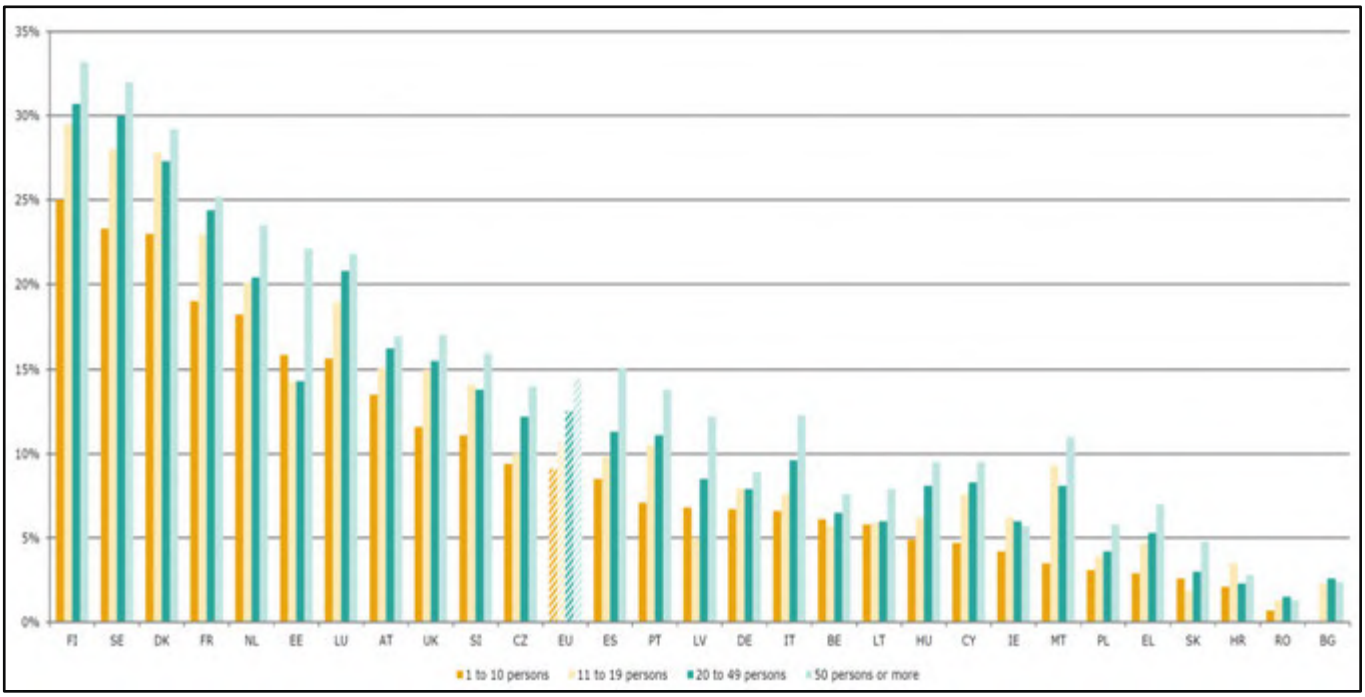
Επιπροσθέτως, αναφορικά με την συμμετοχή των ενηλίκων ανά εκπαιδευτικό επίπεδο, με βάση τα υφιστάμενα δεδομένα, η κατάσταση των πραγμάτων παραμένει σταθερή και αμετάβλητη και στον 3ο Κύκλο Εργασίας. Συγκεκριμένα, το 2016, το ποσοστό συμμετοχής των high-skilled ενηλίκων (25-64 ετών) στη ΔΒΜ (τυπική & μη τυπική μάθηση) ανήλθε στο 18,6% έναντι 19% που βρισκόταν το 2013, των medium-qualified ενηλίκων στο 8,8%, παραμένοντας σταθερό συγκριτικά με το 2013 (8,8%), και των low-skilled μειώθηκε στο 4,2%, από 4,5% που βρισκόταν το 2013 (European Commission, 2017b: 73).

Ως προς τη συμμετοχή των εργαζομένων σε προγράμματα ΔΒΜ (τυπική & μη-τυπική μάθηση), μία σημαντική παράμετρος που συμβάλλει στη συμμετοχή τους, είναι και το μέγεθος της εταιρείας-επιχείρησης στην οποία εργάζονται. Δηλαδή, πόσα άτομα απασχολεί η εταιρεία-επιχείρηση (European Commission, 2017b: 73).

Συγκεκριμένα, για το 2016, το ποσοστό συμμετοχής των εργαζομένων που απασχολούνταν σε μεγάλες επιχειρήσεις στην κατάρτιση ήταν από 5 έως 10 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό εργαζομένων που

απασχολούνταν σε πολύ μικρές επιχειρήσεις. Ενώ, ήταν λίγο πιο υψηλό σε Κράτη-Μέλη, τα οποία είχαν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στη ΔΒΜ εν συνόλω (European Commission, 2017b: 73) (βλ. Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3: Συμμετοχή Εργαζομένων στη ΔΒΜ ανά Μέγεθος Εταιρείας-Επιχείρησης (2016)



Πηγή: Eurostat, EU Labour Force Survey 2016, special extraction όπ. παρατ. στο European Commission, 2017b: 74).

Σημαντική παράμετρος στην προαναφερθείσα διαφοροποίηση των ποσοστών συμμετοχής των εργαζομένων στη ΔΒΜ φαίνεται να αποτελούν, σε μεγάλο βαθμό, τα διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης μεταξύ των χωρών, που παρέχουν κίνητρα (ενθαρρύνουν) ή «υπονομεύουν» την παροχή ΔΒΜ, παρά το μέγεθος της εταιρείας-επιχείρησης (European Commission, 2017b: 74).

Στο πλαίσιο των διαφορετικών μαθησιακών περιβαλλόντων, μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στις προαναφερθείσες διαφοροποιήσεις μεταξύ των Κρατών-Μελών, επηρεάζοντας τις επιλογές των εργοδοτών και των εργαζομένων καθώς και το πιθανό ποσοστό συμμετοχής στη ΔΒΜ ή παροχής κατάρτισης, συμπεριλαμβάνονται και:

«- ο σκοπός και η παροχή υποχρεωτικής κατάρτισης που αφορά στην υγεία και στην ασφάλεια,

- η ύπαρξη κεφαλαίων για κατάρτιση και άλλων συλλογικών ρυθμίσεων για την προώθηση της μάθησης;

- το υποχρεωτικό ρυθμιστικό πλαίσιο για παροχή αδειών στους εργαζομένους για να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης ή υφιστάμενα εργασιακά δικαιώματα (άδειες) για συμμετοχή σε προγράμματα κατάρτισης,

- το συνολικό βιομηχανικό, τεχνολογικό και πολιτιστικό περιβάλλον (για παράδειγμα η απροθυμία ορισμένων εργοδοτών να προσλαμβάνουν εργαζομένους/ες μεγαλύτερης ηλικίας, μπορεί να συμβάλει ανασταλτικά στην κινητοποίηση των εργαζομένων για συμμετοχή στη ΔΒΜ)» (European Commission, 2017b: 74).

4. Συμπεράσματα: Μια κριτική αποτίμηση του 3ου Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2015-2017)

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα προκύπτει, ότι ο 3ος Κύκλος Εργασίας του «ΕΤ2020» Work Programme ξεκινάει στη βάση δύο δεδομένων, που, κατά τη γνώμη μας, καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, και την συνολική εξέλιξη της υλοποίησης της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής «Europe 2020», για την περίοδο τουλάχιστον 2015- 2017, ήτοι:

i. τη σταδιακή αλλά ουσιαστική έξοδο από την οικονομική ύφεση, αλλά και το επίμονο και ορατό κοινωνικό κόστος αυτής και

ii. την μεταναστευτική και προσφυγική κρίση, και τον επακόλουθο αντίκτυπό της, στον, ήδη, τραυματισμένο από την πολυετή οικονομική ύφεση, κοινωνικό ιστό της Ε.Ε..

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στα πεδία της ΔΒΜ, της ΕΕΚ και της Εκπαίδευσης, δηλαδή της συνολικής Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ (ως ομπρέλα όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων), η πρόοδος που έχει καταγραφεί στους περισσότερους ευρωπαϊκούς μέσους όρους των κεντρικών (headline) δεικτών του «ΕΤ2020» και στις επιδόσεις αρκετών Κρατών-Μελών, για την περίοδο 2015-2017, μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι έως το 2020, οι περισσότερες κεντρικές ευρωπαϊκές τιμές-στόχοι (EU benchmarks), που έχουν τεθεί στο πλαίσιο εφαρμογής του Προγράμματος Εργασίας «Education and Training 2020», θα έχουν επιτευχθεί (βλ. Παπαδάκης 2016β: 114- 115, Παπαδάκης 2018 και Δρακάκη 2018: 827- 829).

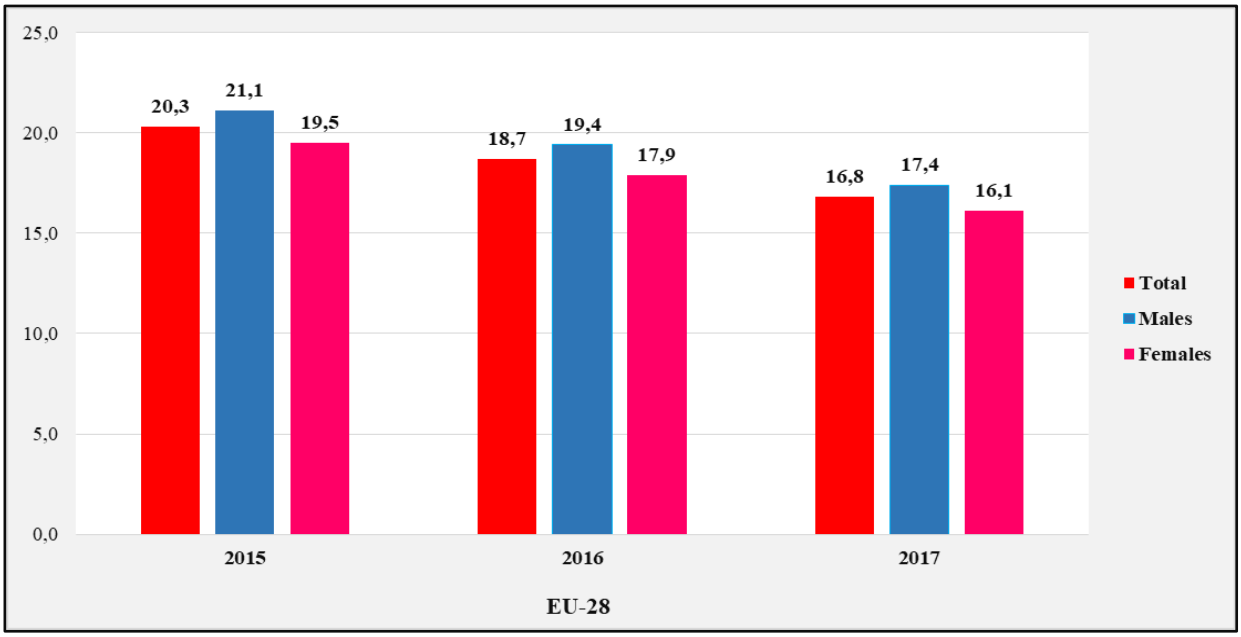
Ήδη, οι EU benchmarks i. των αποφοίτων (30-34 ετών) από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ii. της συμμετοχής των παιδιών (4+ έτη) στην Προσχολική Εκπαίδευση και Φροντίδα, και iii. της μείωσης των early leavers (18-24 ετών) από την εκπαίδευση

και την κατάρτιση έχουν σχεδόν επιτευχθεί ή απέχουν ελάχιστα από την επίτευξη της ευρωπαϊκής τιμής-στόχου (βλ. Παπαδάκης 2016β: 114 και Δρακάκη 2018: 827- 828). Επίσης, η συνολική αύξηση του ευρωπαϊκού μέσου όρου του ποσοστού απασχόλησης των πρόσφατων αποφοίτων (20-34 ετών) (ISCED 3-8) (και των medium-qualified και των high-qualified) και η σημαντική εγγύτητά του (μόλις 1,8 ποσοστιαία μονάδα) στην ευρωπαϊκή τιμή-στόχο του 82%, καθιστά, εφικτή, την επίτευξη και του συγκεκριμένου μείζονος στόχου, έως το 2020.

Εξάλλου, τόσο η αύξηση του ποσοστού απασχόλησης των ενηλίκων (20-64 ετών) στο 72,2% το 2017 από 70,1% που βρισκόταν το 2017, πλησιάζοντας τον headline target της Στρατηγικής «EU2020» του 75% έως το 2020 (Eurostat, 2018j: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_10&plugin=1), όσο και η συνακόλουθη μείωση των ποσοστών της συνολικής ανεργίας (15-74 ετών) (2017: 7,6%) (Eurostat, 2018a: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=teem120&plugin=1) και της νεανικής ανεργίας (15-24 ετών) (2017: 16,8%) (Eurostat, 2018c: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=teem140&plugin=1), συνιστούν σημάδια ανάκαμψης της οικονομίας και της αγοράς εργασίας στην Ε.Ε.-28, την περίοδο υλοποίησης του 3ου Κύκλου Εργασίας του «ΕΤ2020» (2015-2020/ εξεταζόμενη περίοδος: 2015-2017).

Ωστόσο, η ανεργία, και ιδίως των νέων εξακολουθεί να κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα, μεταξύ 2015-2017 (βλ. και Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 41: Ποσοστά Νεανικής Ανεργίας (15-24 ετών) στην Ε.Ε.28 (2015-2017) (%)



Πηγή: Eurostat, 2018c.

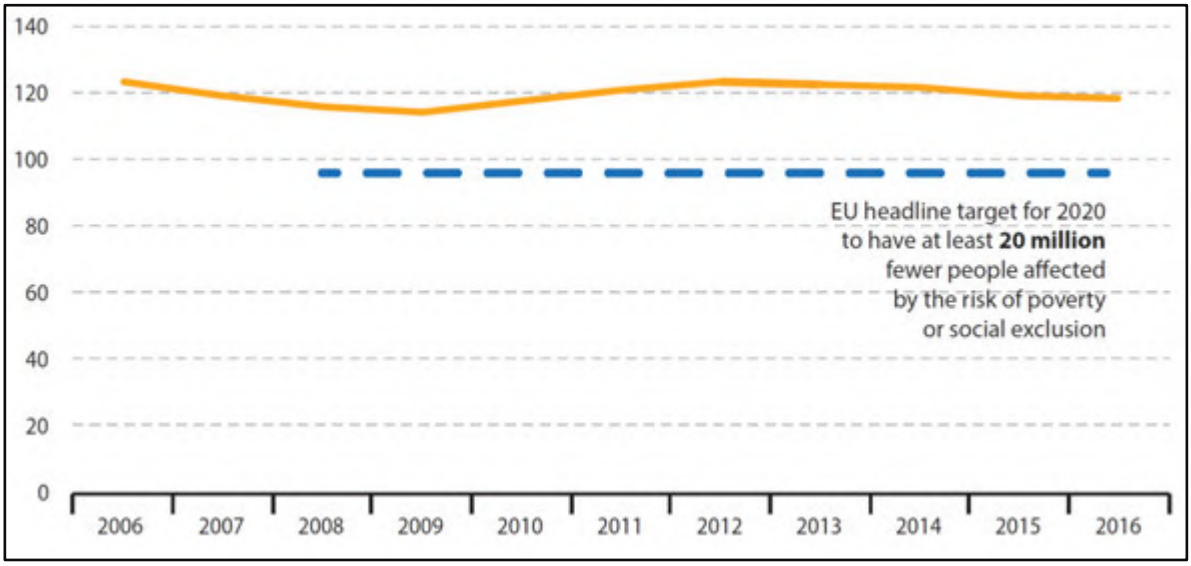
Παράλληλα, οι αποκλίσεις και οι διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις των Κρατών-Μελών εξακολουθούν να υφίστανται, είτε σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό, σε όλους τους δείκτες του «ΕΤ2020», ενώ το χάσμα μεταξύ των δύο φύλων (η έμφυλη διάσταση στις ανισότητες) και η σώρευση συστατικών κοινωνικής ευπάθειας και «εκπαιδευτικής φτώχειας» κυρίως, στον μη γηγενή πληθυσμό, ιδίως στην πρώτη γενιά μεταναστών/στριών και στα άτομα με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό κεφάλαιο (βλ. και Engle & Black, 2008: 243-250) παραμένει, και σε ορισμένες περιπτώσεις μεγεθύνεται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι επιδόσεις των low achievers στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών, και των θετικών επιστημών, καθώς και τα ποσοστά των early leavers από την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Επιπροσθέτως, και στον 3ο Κύκλο Εργασίας του «ΕΤ2020» η συμμετοχή των ενηλίκων (25-64 ετών) στην ΔΒΜ εξακολουθεί να κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα, τόσο στον ευρωπαϊκό μέσο όρο όσο και στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.-28, γεγονός που μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι, κατά πάσα πιθανότητα, η ευρωπαϊκή τιμή-στόχος του 15% έως του 2020, δεν θα επιτευχθεί. Το προαναφερθέν σε συνδυασμό με την επιδείνωση των επιδόσεων των low achievers (15 ετών) στις βασικές ικανότητες της ανάγνωσης, των μαθηματικών και των θετικών επιστημών, βάσει των αποτελεσμάτων του PISA 2015 (βλ. Δρακάκη 2018: 827-828 και Παπαδάκης 2016β: 109- 111), καθώς επίσης και με την μείωση του αριθμού των

εγγεγραμμένων μαθητών/τριών στην ΑΕΕΚ (βλ. Δρακάκη 2018: 693-695), όχι μόνο δυσχεραίνουν την επίτευξη των βασικών πολιτικών προτεραιοτήτων, που έχουν τεθεί στο πλαίσιο του 3ου Κύκλου Εργασίας, αλλά αυξάνουν και τον κίνδυνο της αποδυνάμωσης της απασχολησιμότητας ειδικά των ατόμων που ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, του αποκλεισμού τους από την αγορά εργασίας ή τη δυσκολία ένταξης ή επανένταξής τους σ' αυτήν, και, ακολούθως της αύξησης των πιθανοτήτων μετάβασης σε κατάσταση ανεργίας και του κινδύνου να φτωχοποιηθούν και να αποκλειστούν κοινωνικά.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι το 2016, περίπου 1 στους/στις 4 Ευρωπαίους/ες βρισκόταν σε κίνδυνο φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού. Πιο αναλυτικά, 118.000.000 εκ. άτομα στη Ε.Ε.-28, το 2016 κινδύνευαν να φτωχοποιηθούν ή να αποκλειστούν κοινωνικά. Αριθμός που ισοδυναμεί με το 23,5% του συνολικού πληθυσμού της Ε.Ε. (Eurostat, 2018k: 28) (βλ. και Διάγραμμα 5).

Διάγραμμα 5: Αριθμός Ατόμων που Κινδυνεύουν με Φτώχεια ή Κοινωνικό Αποκλεισμό στην Ε.Ε.28 (2006-2016) (εκατ. άτομα)



Πηγή: Eurostat (online data code: ilc_peps01) όπ. παρατ. στο Eurostat, 2018k: 28.

Συν τοις άλλοις, η μεταναστευτική και προσφυγική κρίση το 2015 βρήκε τα περισσότερα Κράτη-Μέλη απροετοίμαστα ή και απολύτως απρόθυμα (όπως τις χώρες του Βίσεγκραντ), να διαχειριστούν την άφιξη του τεράστιου ρεύματος προσφυγικών, ιδίως, ροών στη Ε.Ε., και να εντάξουν, ομαλά, τον μη γηγενή πληθυσμό στην κοινωνία. Το γεγονός αυτό, αλλά και όλα όσα έχουμε αναλύσει παραπάνω εγείρουν

αρκετά ερωτήματα και προκλήσεις τόσο ως προς την εξέλιξη της σχέσης της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για τη ΔΒΜ και την ΕΕΚ με την Απασχόληση και την Ευρωπαϊκή Κοινωνική Ατζέντα, όσο και για το μέλλον του ίδιου του Ενωσιακού Εγχειρήματος.

Σε κάθε περίπτωση, καθίσταται σαφές ότι παραδειγματικό σήμα της στρατηγικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο πλαίσιο της EU2020 συνεχίζει να αποτελεί η στόχευση στη μείωση των ποσοστών της νεανικής ανεργίας και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κυρίως μέσω της ΕΕΚ και της ΔΒΜ (βλ. αναλυτικά European Commission, 2012a: 2-3). 8 χρόνια μετά την εκκίνηση της EU2020 και συνακόλουθα του Work Programme ET2020, φαίνεται ότι η νέα στρατηγική έχει αποφέρει σημαντικά αποτελέσματα και μάλιστα σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες. Ωστόσο υπάρχουν και αποθαρρυντικά δεδομένα σε σχέση με την επίτευξη κάποιων τιμών-στόχων και συνακόλουθα των βασικών πολιτικών προτεραιοτήτων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση έως το 2020.

Οι μεγάλες ανακατατάξεις που συντελέστηκαν σε κοινωνικο-οικονομικό και εργασιακό επίπεδο με την έλευση της οικονομικής κρίσης το 2008, σηματοδότησαν μία νέα εποχή στην Ε.Ε. (βλ. Παπαδάκης 2013: 25- 31) και η νεανική ανεργία αποτελεί, δίχως άλλο, παραδειγματικό σήμα αυτής της δυσοίωνης νέας πραγματικότητας, διευρύνοντας συγχρόνως ολοένα και περισσότερο το χάσμα μεταξύ Βορρά και Νότου στην Ευρώπη (βλ. House of Lords/European Union Committee 2014: 16). Επιπρόσθετα, ανασταλτικός παράγοντας επίτευξης των βασικών στοχεύσεων στην εκπαίδευση και στη κατάρτιση αποτελεί και η ένταση μιας ακόμα ανισότητας, όπως αυτή αναδεικνύεται με την ολοένα αυξανόμενη ζήτηση εξειδικευμένου high-skilled ανθρώπινου δυναμικού και την παράλληλη μείωση της ζήτησης για ανθρώπινο δυναμικό με χαμηλού επιπέδου δεξιότητες (βλ. Παπαδάκης & Δρακάκη 2014: 66, Παπαδάκης 2016β: 117 και CEDEFOP 2016).

Τα προαναφερθέντα σε συνδυασμό με τα υφιστάμενα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης των low-skilled, με την πολύ χαμηλή συμμετοχή σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας[168] και τα υψηλά ποσοστά μακροχρόνιας και νεανικής ανεργίας, αναπόφευκτα θα εξακολουθούν να οδηγούν ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού και δη αυτού των ανειδίκευτων ατόμων σε κατάσταση ανεργίας και κατά συνέπεια στον κοινωνικό αποκλεισμό, αυξάνοντας τον κίνδυνο να

[168] όπως και των ενηλίκων που ανήκουν σε μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες και ιδίως στην ηλικιακή ομάδα 55-64

βρεθούν στο όριο ή και κάτω από το όριο της φτώχειας. Κι αυτή είναι μια διαρκής και επίμονη πρόκληση που δεν μπορεί να μείνει αναπάντητη σε επίπεδο δημόσιας πολιτικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

CEDEFOP (2016), *Employment trends 2016 Skills forecast.* Available online at: http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/employment-trends

Council of the European Union & European Commission (2015). *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020). New Priorities for European Cooperation in Education and Training.* 2015/C 417/04, 15.12.2015. Available online at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02).

Council of the European Union & Commissioner for Education, Culture, Youth and Sport (2015*). Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination through Education*. Informal Meeting of European Union Education Ministers, Paris, 17 March 2015. Available online at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf

Engle, P. & Black, M. (2008). The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes, *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1136, Issue 1, pp. 243-256. Available online at: https://doi.org/10.1196/annals.1425.023.

European Commission (2009), *Progress Towards the Lisbon objectives in Education & Training. Indicators & benchmarks*, Brussels: EC DG EAC (SEC (2009)1616. Brussels: E.C. 2009).

European Commission (2012a), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing*

in skills for better socio-economic outcomes, COM(2012) 669 final, Strasbourg, 20.11.2012.

European Commission (2015). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A European Agenda on Migration*. COM(2015) 240 final, Brussels, 13.05.2015. Available online at: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/background-information/docs/communication_on_the_european_agenda_on_migration_en.pdf.

European Commission (2016a). *Education and Training 2020. ET 2020 Working Groups, 2016-2020*. Available online at: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/et2020-presentation_en.pdf

European Commission (2016b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Skills Agenda for Europe. Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness*. COM(2016) 381 final, Brussels, 10.06.2016. Available online at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EL.

European Commission (2016c). *Education and Training Monitor 2016*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf.

European Commission (2017a). *Reflection Paper on the Social Dimension of Europe*. COM(2017) 206, 26.04.2017. Brussels: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/commission/files/reflection-paper-social-dimension-europe_en.

European Commission (2017b). *Education and Training Monitor 2017*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf.

European Commission (2018). "ET 2020 Working Groups". Available online at: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups.

European Commission/DG EAC (2018). "Education and Radicalisation - The Paris Declaration One Year On". Available online at: https://ec.europa.eu/education/news/20160316-paris-declaration-education_en.

European Commission/DG ECHO (2016). "Refugee Crisis in Europe". 20.06.2016. Available online at: http://ec.europa.eu/echo/node/4115_fr.

European Ministers of Vocational Education and Training & European Commission (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training "The Copenhagen Declaration"*. 29 & 30 November 2002, Copenhagen. Available online at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf

European Parliament (2017). "EU Migrant Crisis: Facts and Figures". 30.06.2017. Available online at: http://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/society/20170629STO78630/eu-migrant-crisis-facts-and-figures

Eurostat (2017). "Adult participation in learning by sex (tsdsc440). Indicator Profile (ESMS)". Available online: http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/tsdsc440_esmsip.htm.

Eurostat (2018a). "Unemployment Rate by Sex (tesem120)". Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem120&plugin=1.

Eurostat (2018b). "Long-Term Unemployment Rate by Sex (tesem130)". Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem130&plugin=1.

Eurostat (2018c). "Youth Unemployment Rate by Sex (tesem140)". Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem140&plugin=1.

Eurostat (2018d). "Employment rate of low skilled persons, age group 20-64 (tesem080)". Available online at:

http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem080&plugin=1.

Eurostat (2018e). "Young People Neither in Employment nor in Education and Training by Sex, Age and Labour Status (NEET Rates) (edat_lfse_20)". Available online at: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en.

Eurostat (2018f). "Adult Participation in Learning by Sex (sdg_04_60)". Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=sdg_04_60&language=en.

Eurostat (2018g). "Tertiary Educational Attainment by Sex, Age Group 30-34 (t2020_41)". Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&tableSelection=1&labeling=labels&footnotes=yes&layout=time,geo,cat&language=en&pcode=t2020_41&plugin=1

Eurostat (2018h). "Early Leavers from Education and Training by Sex and Labour Status (t2020_40)". Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1.

Eurostat (2018i). "Employment Rates of Recent Graduates (tps00053)". Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1.

Eurostat (2018j). "Employment Rate by Sex, Age Group 20-64 (t2020_10)". Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_10&plugin=1.

Eurostat (2018k). *Living Conditions in Europe. 2018 Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: doi: 10.2785/39876 & http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/9079352/KS-DZ-18-001-EN-N.pdf/884f6fec-2450-430a-b68d-f12c3012f4d0.

House of Lords/European Union Committee (2014), *Youth unemployment in the EU: a scarred generation?*, 12th Report of Session 2013-14, London: House of Lords. Available online at:

http://www.publications.parliament.uk/pa/ld201314/ldselect/ldeucom/164/164.pdf.

Ministers for Vocational Education and Training, European Social Partners, European Commission & European VET Providers' Associations (2015). *Riga Conclusions 2015. On a New Set of Medium-Term Deliverables in the Field of VET for the Period 2015-2020, as a Result of the Review of Short-Term Deliverables Defined in the 2010 Bruges Communiqué*. 22 June 2015. Available online at: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf.

Ελληνόγλωσσες

Δρακάκη, Μ. (2018), *Η Ευρωπαϊκή Πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση, την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και την Απασχολησιμότητα, στο Πλέγμα των Δημόσιων Πολιτικών, στο Πλαίσιο της Στρατηγικής «Ευρώπη 2020»*. Διδακτορική Διατριβή. Ρέθυμνο: Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης.

Παπαδάκης, Ν. (2009α), «Η Κρίση και οι κρίσεις. Στοιχεία για το αίτημα αλλαγής υποδείγματος παραγωγής δημόσιας πολιτικής και το διακύβευμα της διακυβέρνησης στην Ε.Ε. στην «εποχή της κρίσης», στο *Κοινωνικό Κέντρο,* τεύχ. 4, Μάρτιος 2009, σσ. 65-79.

Παπαδάκης, Ν. (2011), «Το μέλλον διαρκεί πολύ (?). Προκλήσεις και προτεραιότητες για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη της κρίσης»**,** στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική,* Αθήνα, Πεδίο, 2011, σσ. 932-939.

Παπαδάκης, Ν. (2013), «Οι Neets στην Ευρώπη: Συγκλίσεις, αποκλίσεις και οι ερμηνευτικά προσπελάσιμες όψεις του φαινομένου», στο Ν. Παπαδάκης (επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα,* Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 15-75.

Παπαδάκης, Ν. (2016), «Πολιτικές Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Για τις επιστημολογικές συνιστώσες του πεδίου και την ευρωπαϊκή κατάσταση των πραγμάτων», στο Α-Ι. Δ. Μεταξάς (επιμ.), Πολιτική Επιστήμη: Διακλαδική και Κριτική Προσέγγιση της Πολιτικής Πράξης (Δεκάτομο Έργο). Τόμος ΙΧ:

Πολιτική Μεθοδολογία. Αθήνα: Ι. Σιδέρης & Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, σσ. 287- 322.

Παπαδάκης, Ν. (2016β), *Η ανέκκλητη ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995- 2015).* Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Παπαδάκης, Ν. (2016γ), «Πλοηγώντας στα αδιέξοδα: Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και η κατάσταση των πραγμάτων στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση. Μεταξύ ανταγωνιστικότητας και κοινωνικής ενσωμάτωσης?», στο Σπ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Εμ. Μπελαδάκης (επιμ), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών* (Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου – Ηράκλειο 24-26 Απριλίου 2015). Ηράκλειο: εκδ. Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών/ ΙΑΚΕ, σσ. 62-93.

Παπαδάκης, Ν. (2017) «Από το σχεδιασμό στην υλοποίηση: ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, benchmarking και εργαλεία πολιτικής εντός και εκτός Ε.Ε.», στο Δ. Φωτεινός, Π. Σιμενή & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις* (Τιμητικός τόμος Σήφη Μπουζάκη). Αθήνα: Gutenberg, 2017, σσ. 667- 681

Παπαδάκης, Ν. (2018), «Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση, εκπαιδευτική πολιτική και απασχόληση/ ανεργία», στο Φ. Ασδεράκη (επιμ.), *Μελετώντας, Διδάσκοντας, Μαθαίνοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση* (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου). Αθήνα: εκδ. Ι. Σιδέρης (υπό δημοσίευση).

Παπαδάκης, Ν. & Δρακάκη, Μ. (2014), «Γνώση ή Δεξιότητες; Το Εγχείρημα του Reskilling και η Βραχεία Ιστορία της νέας Πολιτικής για τη Διά Βίου Μάθηση στην Ε.Ε.», στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ποια Γνώση έχει την πιο Μεγάλη Αξία; Ιστορικές-Συγκριτικές Προσεγγίσεις* (Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή- Πάτρα/ Πανεπιστήμιο Πατρών, 27-29 Ιουνίου 2014). Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, σσ. 34-77. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/programmata_spoydon_aei.pdf

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές Διά Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης, Η Ελληνική Περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό

Μαρία Σακελλαρίου, *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, *Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Παναγιώτα Στράτη, *Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη*: Σημαντικό ενδιαφέρον υπάρχει από ερευνητές και εκπαιδευτικούς σχετικά με τον καλύτερο τρόπο στήριξης των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στον Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. Σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η μετάβαση έχει οριστεί ως μια πολύπλοκη διαδικασία που συνοδεύεται από διαδοχικές και σύνθετες αλλαγές που επηρεάζουν τη ζωή του ατόμου από την προσχολική ηλικία και αποτελεί μία από τις πιο κρίσιμες περιόδους της ζωής του. Οι Kagan και Neuman την ορίζουν ως «κάθετο και οριζόντιο πέρασμα». Ως «κάθετη» μετάβαση εννοείται μια σημαντική αλλαγή από μία κατάσταση σε μία άλλη, όπως είναι η μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στον Βρεφονηπιακό Σταθμό, από τον Βρεφονηπιακό Σταθμό στον Παιδικό Σταθμό και μετέπειτα στο Νηπιαγωγείο, ενώ η «οριζόντια» μετάβαση αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες καθημερινές κινήσεις των παιδιών και σχετίζεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.*
Έρευνες έχουν δείξει πως σημαντικός αριθμός παιδιών κατά τη μετάβαση παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής. Για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης πρέπει να συνεκτιμηθούν παράγοντες με θετική και αρνητική επίδραση, η οποία πρέπει να εντάσσεται στο συνολικό πλαίσιο των παραγόντων που αλληλεπιδρούν κυκλικά στην επιτυχημένη μετάβαση.
Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η οποία διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 διερευνήθηκαν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, η σχολική ετοιμότητα, η θετική στάση για το σχολείο, τα προγράμματα μετάβασης και η εκπαιδευτική πολιτική. Δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν οι απόψεις 155 Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από την Ήπειρο στο πλαίσιο της οποίας, στόχος ήταν η διερεύνηση των απόψεων τους για τους παράγοντες που

επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν πως το άγχος της οικογένειας, η κουλτούρα και η γλώσσα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκουν τα παιδιά, η άρνηση της οικογένειας να συμμετέχει σε πρόγραμμα μετάβασης οργανωμένο από τα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, η ηλικία του παιδιού, ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη καθώς και η αυξημένη παραμονή του παιδιού στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό σταθμό είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση, τη σχολική προσαρμογή και τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: *παράγοντες μετάβασης, Βρεφονηπιακός Σταθμός, Παιδικός Σταθμός, Οικογένεια, κοινότητα.*

1. Εισαγωγή

Στην σύγχρονη εποχή, της μετανεωτερικότητας και του μετασχηματισμού, τα υψηλής ποιότητας προσχολικά προγράμματα επιδρούν θετικά στη μάθηση, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και καθιστούν σημαντικό τον έλεγχο και τη διασφάλιση της παρεχόμενης ποιότητας της αγωγής και φροντίδας από τα προσχολικά κέντρα (Hutchins et al., 2009) καθώς και τη διασφάλιση μίας επιτυχημένης μετάβασης.

Έχοντας υπόψη πως το προσχολικό περιβάλλον αντιπροσωπεύει το πρώτο βήμα του παιδιού, την πρώτη συγκροτημένη κοινωνική ομάδα έξω από το φυσικό οικογενειακό περιβάλλον και πως τα πρώτα πέντε χρόνια αποτελούν την πιο σημαντική ίσως περίοδο για την ανάπτυξη του, γίνεται κατανοητό πως σκοπός των Βρεφονηπιακών και Παιδικών σταθμών είναι η καθημερινή φροντίδα, ημερήσια διατροφή, διαπαιδαγώγηση και ψυχαγωγία νηπίων και βρεφών εργαζομένων γονέων, η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η προετοιμασία τους για τη φυσική μετάβαση από το οικογενειακό στο προσχολικό περιβάλλον (ΦΕΚ 637·Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981 · Τζουριάδου, 2004 · Σακελλαρίου & Ρέντζου, 2014) και ο εφοδιασμός των παιδιών με εκείνες τις ικανότητες που θα του επιτρέψουν να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα και αλληλοεξαρτώμενα περιβάλλοντα (Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου & Στράτη, 2015)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας, ως δυναμικός και ενεργός παράγοντας αλλαγής και με στόχο το μετασχηματισμό της παιδαγωγικής πράξης, θα πρέπει να ανακαλύψει τον καλύτερο τρόπο στήριξης των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το οικογενειακό περιβάλλον στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό προκειμένου η εμπειρία από τα Προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης να είναι ευχάριστη και ενδιαφέρουσα τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για την οικογένεια του (Akhter, Sarkar, Kibria & Das, 2012). Για να επιτευχθεί αυτό ο Παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα εμπόδια και τις πιθανές δυσκολίες κατά τη μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό σταθμό, να λάβει υπόψη την προσωπικότητα (χαρακτηριστικά, δεξιότητες, ικανότητες) κάθε παιδιού, τις ανησυχίες και τις ανάγκες της οικογένειας, τους κανόνες λειτουργίας του προσχολικού περιβάλλοντος, να είναι ερευνητής και «μέτοχος της επικοινωνιακής σχέσης των παιδιών» (Χρυσαφίδης, Κ. 2004) αλλά και να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες ώστε να σχεδιάσει, να συνθέσει και να εφαρμόσει προγράμματα μετάβασης υιοθετώντας νέες πρακτικές και στρατηγικές μετάβασης (Fabian 2007).

Στη πατρίδα μας η προσχολική αγωγή εδραιώθηκε μέσα από δύο θεσμούς, τον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο με κοινωνικό και παιδαγωγικό στόχο (Δαράκη & Χατζηκωνσταντίνου, 1981). Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο δεν ήταν υποχρεωτική μέχρι την σχολική χρονιά 2006-2007. Έκτοτε σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (ΦΕΚ 272), η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά που την 31η Δεκεμβρίου συμπληρώνουν το 5ο έτος της ηλικίας τους, με αποτέλεσμα να αλλάξει η ηλικιακή σύσταση των ομάδων των παιδιών στους Βρεφονηπιακούς και Παιδικούς Σταθμούς και η ένταξη των παιδιών στο Νηπιαγωγείο να γίνεται με μοναδικό κριτήριο την χρονολογική ηλικία.

Σήμερα η προσχολική αγωγή παρέχεται από τους παρακάτω τύπους:

α) Βρεφονηπιακοί σταθμοί διαφόρων ιδρυμάτων και ιδιωτικών φορέων οι οποίοι φιλοξενούν παιδιά ηλικίας 40 ημερών έως 6 ετών.

β) Δημοτικοί Βρεφονηπιακοί σταθμοί και Βρεφονηπιακοί σταθμοί Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου όπου φοιτούν παιδιά ηλικίας 6 μηνών έως 6 ετών και 8 μηνών έως 6 ετών αντίστοιχα.

γ) Παιδικοί σταθμοί διαφόρων ιδρυμάτων και ιδιωτικών φορέων στους οποίους φοιτούν παιδιά ηλικίας 2,5 έως 6 ετών.

δ) Δημοτικοί Παιδικοί σταθμοί που υπάγονται στους Δήμους και στους οποίους φοιτούν παιδιά ηλικίας 2,5 έως 6 ετών.

ε) Νηπιαγωγεία τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και φοιτούν παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών.

2. Εννοιολογικά πλαίσια

2.1 Μετάβαση

Υπάρχουν πολλές και διάφορες ερμηνείες που κατά καιρούς έχουν δοθεί στην έννοια της μετάβασης (Kagan & Neuman, 1998). Ο Vogler και οι συνεργάτες του (2008) υποστηρίζουν ότι ο όρος μετάβαση δεν μπορεί να συμπεριληφθεί σε ένα ενιαίο ορισμό. Ο Wustmann (2004) την χαρακτηρίζει ως επώδυνη αλλαγή δίνοντας έμφαση στην αρνητική πλευρά της μετάβασης. Σύμφωνα με το Good (1973) η μετάβαση περιγράφεται «ως το πέρασμα από το ένα στάδιο ανάπτυξης σε άλλο» και από τους Ο' Dell και Eisenberg (1989) « ως ένα πέρασμα από μία κατάσταση, τύπο, επίπεδο, δραστηριότητα ή θέση, σε μία άλλη» από έναν «γνωστό» σε έναν «άγνωστο» κόσμο ζωής (Carle, Samuel & Lernen, 2006), από ένα περιβάλλον αγωγής σε ένα άλλο (Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου & Χρυσαφίδης, 2008). Το παιδί με την είσοδο του στον Παιδικό Σταθμό και στο Νηπιαγωγείο καλείται να αναπροσαρμοστεί σε καινούριες καταστάσεις και νέα περιβάλλοντα, να αντιμετωπίσει ένα νέο, άγνωστο, διαφορετικό και πιο απαιτητικό περιβάλλον σε σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες του (Margetes, 2002) και να ανεξαρτητοποιηθεί από το οικογενειακό περιβάλλον για χάρη του φυσικού και κοινωνικού του περίγυρου (Πανταζής, 2006).

Οι Kagan και Neuman (1998) την ορίζουν ως «κάθετο και οριζόντιο πέρασμα». Ως «κάθετη» μετάβαση εννοείται μια σημαντική αλλαγή από μία κατάσταση σε μία άλλη, όπως είναι η μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στο Βρεφονηπιακό Σταθμό, από το Βρεφονηπιακό Σταθμό στον Παιδικό Σταθμό και μετέπειτα στο Νηπιαγωγείο, ενώ η «οριζόντια» μετάβαση αναφέρεται σε επαναλαμβανόμενες καθημερινές κινήσεις των παιδιών και σχετίζεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα του παιδιού από το οικογενειακό και προσχολικό περιβάλλον, τα οποία δεν διέπονται οπωσδήποτε από τις ίδιες αρχές και αξίες.

2.2 Μοντέλα Μετάβασης

Από τη βιβλιογραφία μπορεί να διαπιστωθεί ότι διεθνώς πολλά σχολικά συστήματα και εκπαιδευτικοί υιοθετούν διάφορα μοντέλα που υποστηρίζουν θεωρητικά τη διαδικασία της μετάβασης (Dockett & Perry, 2001). Τα πιο ευρέως γνωστά μοντέλα είναι το μοντέλο των ικανοτήτων – μοντέλο ετοιμότητας και το αναπτυξιακό μοντέλο- οικολογικό δυναμικό μοντέλο. Σύμφωνα με τον Kagan (1998) τα μοντέλα αντιλαμβάνονται διαφορετικά τη μετάβαση αλλά και τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν.

Το μοντέλο των ικανοτήτων δίνει έμφαση σε παράγοντες που σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού όπως το γένος, η εθνότητα και θεωρεί τη μετάβαση ως ένα στιγμιαίο γεγονός (Downer, Driscoll & Pianta, 2006), ενώ το οικολογικό δυναμικό μοντέλο αντιλαμβάνεται τη μετάβαση ως μια συνεχής, μεγάλου χρονικού διαστήματος διαδικασία, η οποία συνοδεύεται από διαδοχικές και σύνθετες αλλαγές και επηρεάζεται από παράγοντες που αναφέρονται στο παιδί, στην οικογένεια του, το προσχολικό περιβάλλον και ευρύτερο περιβάλλον (Bronfenbrenner, 1979).

Οι παράγοντες αυτοί αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται κατά τη διαδικασία της μετάβασης, ώστε να διευκολύνουν την προσαρμογή του παιδιού και να εξασφαλίσουν μια επιτυχημένη μετάβαση στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης σε μια περίοδο αυξημένων απαιτήσεων για το παιδί (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000).

3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μετάβαση

Όπως προκύπτει από ερευνητικά τεκμηριωμένες διαπιστώσεις τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα προσαρμογής κατά τη διαδικασία της μετάβασης από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον (Pianta & Cox, 1999 · Peters, 2000 · Griebel & Niesel, 2002 · Griebel & Niesel, 2004 · Margetts, 2002 · Margetts, 2006 · Kiening, 2002 · Yeboah,2002). Το ποσοστό κυμαίνεται από 10 έως 12 % στην Ευρώπη και έως 40% στις ΗΠΑ (Griebel & Niesel, 2004 · Βρυνιώτη κ.α. 2008). Για την ομαλή μετάβαση των παιδιών στα Προσχολικά Κέντρα Αγωγής και Εκπαίδευσης πρέπει να συνεκτιμηθούν παράγοντες με θετική και αρνητική επίδραση

και αυτοί πρέπει να εντάσσονται στο συνολικό πλαίσιο των παραγόντων που αλληλεπιδρούν κυκλικά στην επιτυχημένη μετάβαση (Griebel & Nielsen 2004).
Η επιτυχημένη μετάβαση σχετίζεται με ένα πλήθος παραγόντων και συγκεκριμένα:

- Παράγοντες που αναφέρονται στο ίδιο το παιδί, όπως η κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις, η χρονολογική ηλικία φοίτησης του παιδιού, η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους σχολικούς κανόνες, η εξάρτηση του από μεταβατικό αντικείμενο
- Παράγοντες που αναφέρονται στην οικογένεια, όπως η προσχολική εμπειρία της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο, το κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο, το άγχος, η άρνηση συμμετοχής της οικογένειας σε πρόγραμμα μετάβασης
- Παράγοντες που άπτονται του προσχολικού περιβάλλοντος (Βρεφονηπιακός Σταθμός και Παιδικός Σταθμός), όπως η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, το ωράριο, ο συνολικός αριθμός παιδιών στην τάξη
- Παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική

4. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ερευνητική προσπάθεια προκειμένου να συμβάλλουμε στην ευρύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και των απόψεων των Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής σχετικά με τη διαδικασία της μετάβασης. Ειδικότερα, στόχος της έρευνας, που παρουσιάζουμε στη συνέχεια, είναι να καταγράψει τις αντιλήψεις των Βρεφονηπιοκόμων αναφορικά με τα εμπόδια και τους πιθανούς λόγους που επηρεάζουν την επιτυχή έκβαση της μετάβασης από το οικογενειακό περιβάλλον στα κέντρα προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επιπλέον να αποτελέσει κίνητρο για τους Παιδαγωγούς Προσχολικής Ηλικίας, ώστε να διευκολυνθούν στο σχεδιασμό και οργάνωση προγραμμάτων μετάβασης προκειμένου να είναι ομαλή η προσαρμογή των παιδιών στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό, λαμβάνοντας υπόψη τις δικές τους ανάγκες, τις ανάγκες των παιδιών της τάξης τους και των οικογενειών τους.

4.1 Δείγμα

Στην έρευνα μας έλαβαν μέρος 155 Παιδαγωγοί Προσχολικής Αγωγής από Δημοτικούς, Δημόσιους και Ιδιωτικούς Βρεφονηπιακούς και Παιδικούς Σταθμούς της ευρύτερης περιοχής της Ηπείρου. Η συμμετοχή των Παιδαγωγών ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία, έτσι, αυτό θεωρείται αντιπροσωπευτικό του προς εξέταση πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994).

4.2 Ερευνητικό εργαλείο

Προκειμένου να εξετάσουμε τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες ένα ερωτηματολόγιο μορφής Likert. Κάθε ερώτηση βαθμολογείτε με βάση πεντάβαθμη κλίμακα αξιολόγησης (1= « Διαφωνώ απολύτως», 2 = «Διαφωνώ», 3 = «Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ», 4 = «Συμφωνώ», 5 = «Συμφωνώ απολύτως». Η έρευνα διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS ver.15 για Windows.

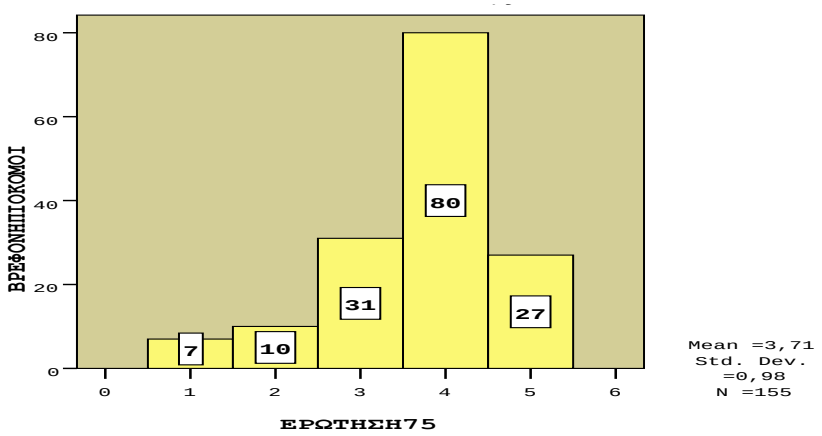
5. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Τα ερωτήματα ταξινομήθηκαν σε ενότητες που μας οδήγησε σε ένα σύνολο τεσσάρων ενοτήτων: α) Παράγοντες που αναφέρονται στο παιδί, β) στην οικογένεια, γ) στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και δ) στην εκπαιδευτική πολιτική.

5.1 Παράγοντες που αναφέρονται στο ίδιο το παιδί

Στην ερώτηση αν η ηλικία του παιδιού κατά την είσοδό του στο Βρεφονηπιακό σταθμό και τον Παιδικό σταθμό επηρεάζει την επιτυχή έκβαση της μετάβασης (σχήμα 5.1.1) διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία 69% των Βρεφονηπιοκόμων συμφωνεί και συμφωνεί απόλυτα, το 20% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Ένα ποσοστό 6,5 % διαφωνεί και το 4,5% διαφωνεί απολύτως.

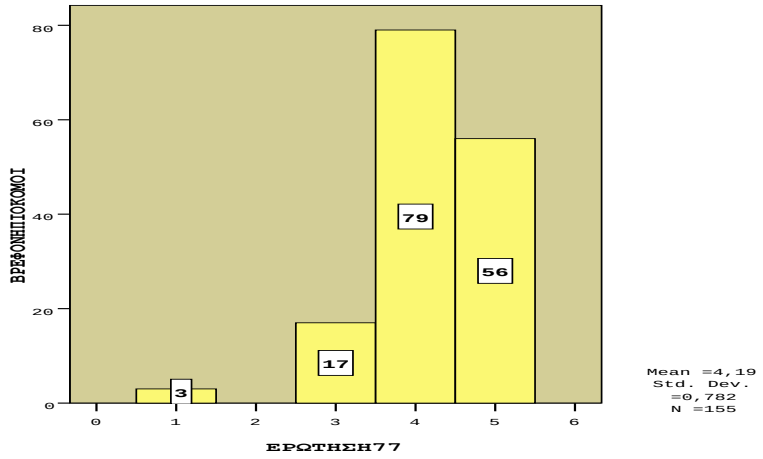
Σχήμα 5.1.1: Χρονολογική ηλικία κατά τη φοίτηση στο Βρεφονηπιακό-Παιδικό Σταθμό



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Στο ερώτημα σχετικά με το αν η δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί την οικογένεια του επηρεάζει την προσαρμογή του στο νέο προσχολικό περιβάλλον διαπιστώθηκε πως το 36,1 % των ερωτηθέντων Βρεφονηπιοκόμων συμφωνεί απόλυτα και το 51% ότι συμφωνεί. Το 11 % των Βρεφονηπιοκόμων διαφαίνεται πως ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό 1,9% φαίνεται να διαφωνεί απολύτως (σχήμα 5.1.2).

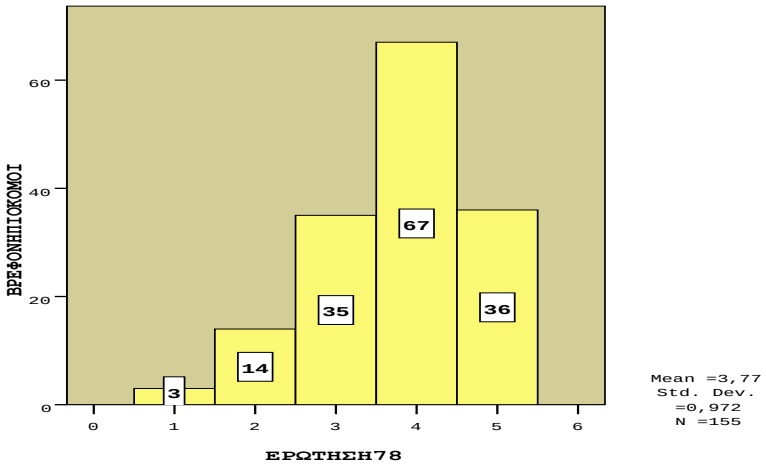
Σχήμα 5.1.2: Δυσκολία του παιδιού να αποχωριστεί την οικογένεια



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Όσον αφορά την ερώτηση αν η εξάρτηση του παιδιού από μεταβατικά αντικείμενα επηρεάζει την επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού από το φυσικό οικογενειακό περιβάλλον στο Βρεφονηπιακό σταθμό το 66,4 % τοποθετείται θετικά και το 10,9 % αρνητικά, ενώ ένα ποσοστό 22,6% των ερωτηθέντων Βρεφονηπιοκόμων φαίνεται να μην συμφωνεί ούτε να διαφωνεί με το εάν η εξάρτηση του παιδιού από τα αντικείμενα διευκολύνει ή δυσκολεύει την προσαρμογή του παιδιού (σχήμα: 5.1.3).

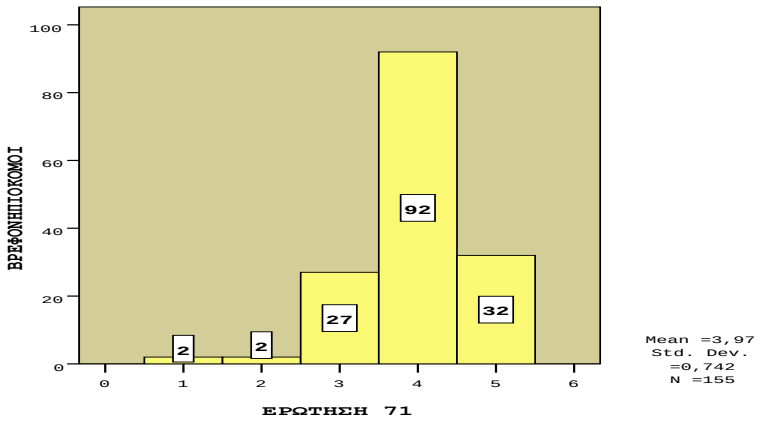
Σχήμα: 5.1.3: Εξάρτηση του παιδιού από αντικείμενα



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Εξετάζοντας εάν οι κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού (σχήμα 5.1.4) επηρεάζουν τη μετάβαση του στα προσχολικά κέντρα, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των Βρεφονηπιοκόμων 80% συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα με την αλληλεπίδραση των παιδιών και τη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους ομηλίκους τους. Το 17,4% είναι ουδέτερο και το 2,6% διαφωνεί.

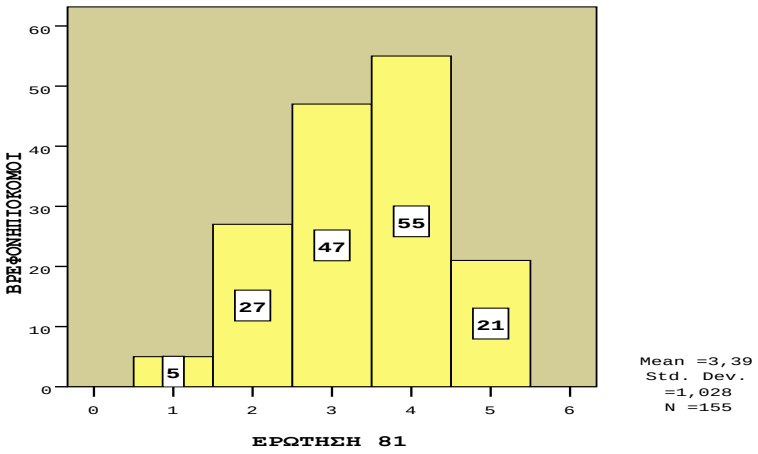
Σχήμα: 5.1.4: Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Επίσης στην ερώτηση σχετικά με τον παράγοντα που αναφέρεται στην έλλειψη φίλων το 59,0% των ερωτηθέντων Βρεφονηπιοκόμων τοποθετείται θετικά, το 30,3% αμφιταλαντεύεται και το 20,6% διαφωνεί και διαφωνεί απόλυτα (σχήμα: 5.1.5).

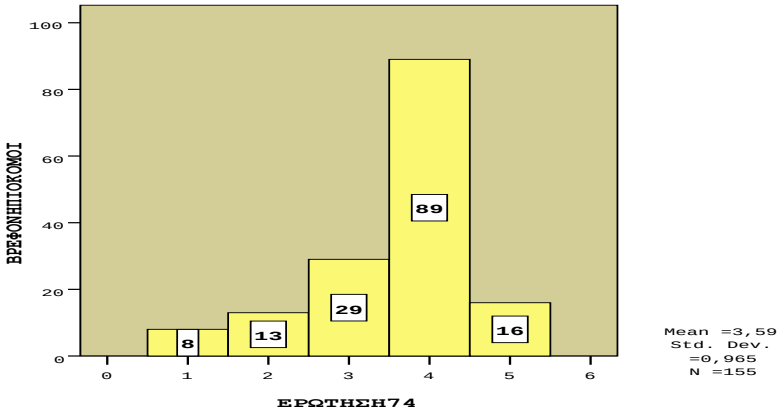
Σχήμα 5.1.5: Έλλειψη φίλων



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Στην ερώτηση 74 (σχήμα 5.1.6.) διαφαίνεται πως η πλειοψηφία των Βρεφονηπιοκόμων το 57,4 % συμφωνεί και το 10,3% συμφωνεί απόλυτα πως η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του προσχολικού κέντρου αγωγής και εκπαίδευσης επιδρά στην επιτυχημένη μετάβαση. Το 18,7 % είναι ουδέτερο, το 8,4% διαφωνεί και το 5,2% διαφωνεί απόλυτα.

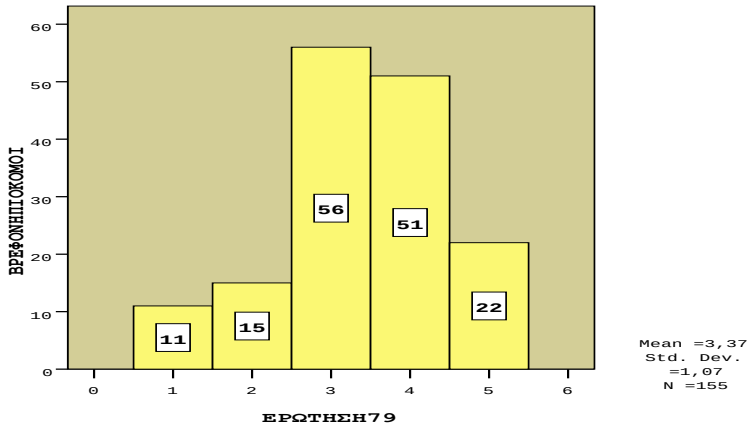
Σχήμα 5.1.6: η ικανότητα των παιδιών να ακολουθούν τους σχολικούς κανόνες



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Στην ερώτηση σε σχέση με την γνωριμία του παιδιού με το προσχολικό περιβάλλον (χώρο, προσωπικό) το 47,1% των Παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας τοποθετείται θετικά με τη συγκεκριμένη πρακτική μετάβασης και το 16,8% τοποθετείται αρνητικά. Αξιοσημείωτο είναι πως ένα ποσοστό 36.1 % των ερωτηθέντων Βρεφονηπιοκόμων είναι ουδέτερο.

Σχήμα: 5.1.7: Γνωριμία του παιδιού με το προσχολικό περιβάλλον πριν την φοίτηση

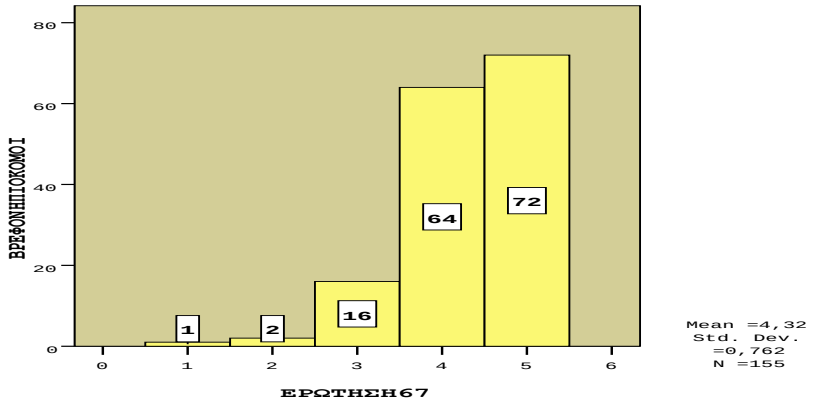


Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

5.2 Παράγοντες που αναφέρονται στην οικογένεια

Ανιχνεύοντας τις απόψεις των Βρεφονηπιοκόμων σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού στα προσχολικά κέντρα, η πλειοψηφία 87,8% των Βρεφονηπιοκόμων θεωρεί πως το άγχος της οικογένειας (σχήμα 5.2.1) είναι ανασταλτικός παράγοντας στην επιτυχημένη μετάβαση του παιδιού. Το 10,3% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και μόνο το 2,9% διαφωνεί.

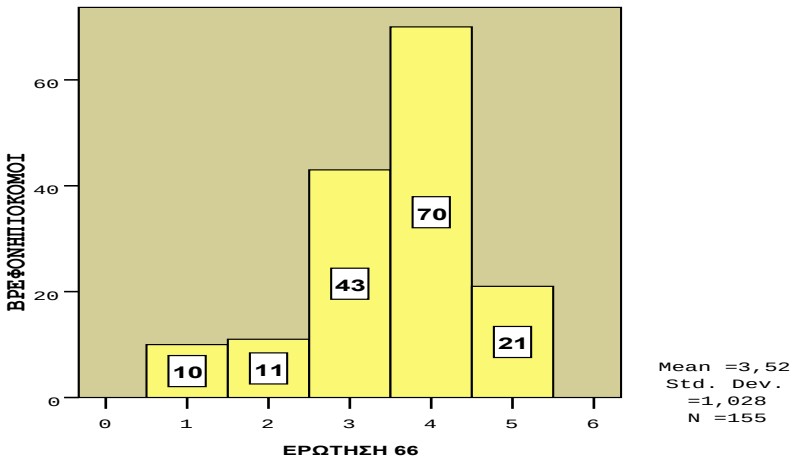
Σχήμα:5.2.1 Άγχος της οικογένειας



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Όσον αφορά την ερώτηση αν το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της ομαλής μετάβασης του παιδιού (σχήμα 5.2.2) φαίνεται πως το 58,7% των ερωτηθέντων Βρεφονηπιοκόμων θεωρούν πως το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας ασκεί επίδραση στην επιτυχία της μετάβασης του παιδιού, το 27,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 13,7% τοποθετείται αρνητικά.

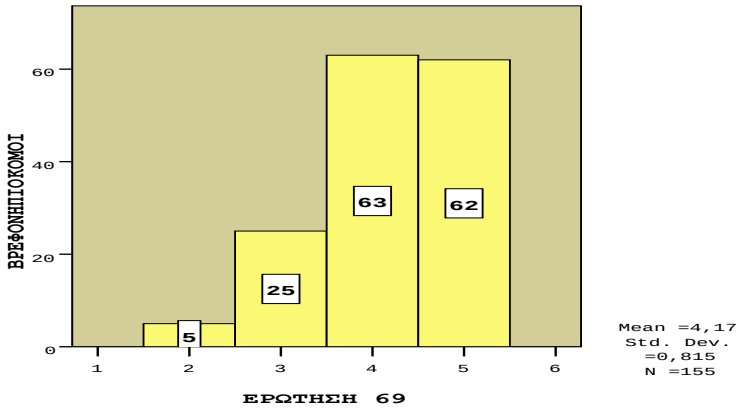
Σχήμα:5.2.2: Μορφωτικό επίπεδο οικογένειας



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Συνεχίζοντας με την ερώτηση εάν η άρνηση της οικογένειας να συμμετέχει ενεργά σε ένα πρόγραμμα μετάβασης έχει επιπτώσεις στην προσαρμογή του παιδιού στο νέο προσχολικό περιβάλλον, αξίζει να σημειωθεί πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων Βρεφονηπιοκόμων 80,6% τοποθετούνται θετικά. Το 16,1% είναι ουδέτερο και μόνο το 3,2% διαφωνεί (σχήμα 5.2.3).

Σχήμα 5.2.3: Η αρνητική στάση της οικογένειας στη συμμετοχή σε πρόγραμμα μετάβασης

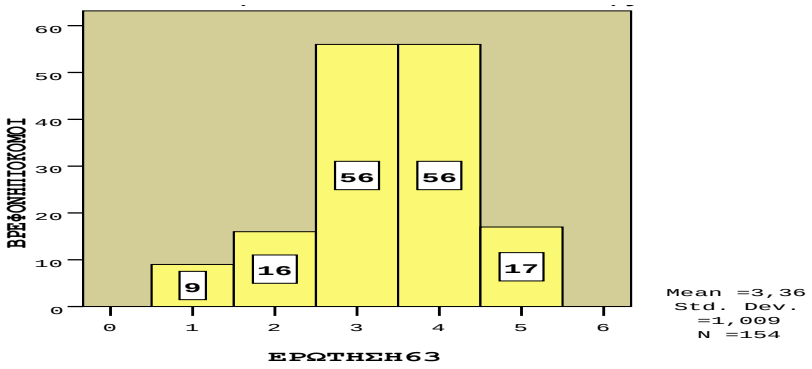


Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

5.3 Παράγοντες που άπτονται του προσχολικού περιβάλλοντος

Στο πλαίσιο διερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών στα προσχολικά κέντρα, στην ερώτηση αν η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του Βρεφονηπιακού και Παιδικού Σταθμού επιδρά στην μετάβαση του παιδιού (σχήμα 5.3.1) διαπιστώνεται πως ίδιο ποσοστό των ερωτηθέντων Βρεφονηπιοκόμων 36,1% αμφιταλαντεύεται και συμφωνεί. Το 11% συμφωνεί απόλυτα και ένα σημαντικό ποσοστό 26,1 % φαίνεται πως είναι επιφυλακτικό.

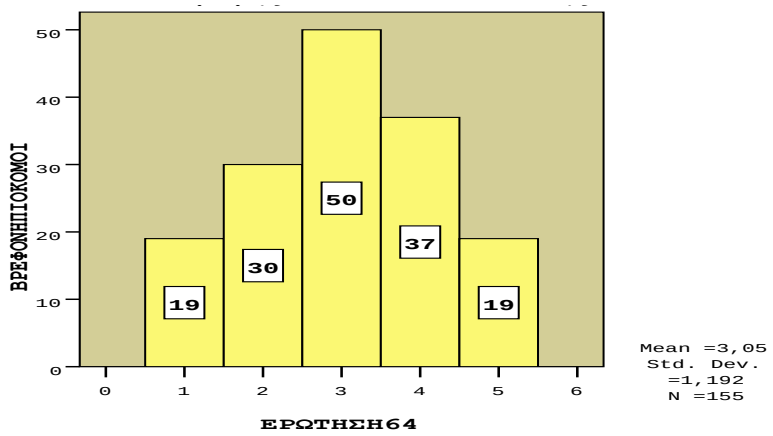
Σχήμα 5.3.1: Η κτιριακή υποδομή των προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Στην ερώτηση εάν το ωράριο του Βρεφονηπιακού και Παιδικού Σταθμού αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην ομαλή έκβαση της μετάβασης αξίζει να σημειωθεί πως το 31.7% των ερωτηθέντων Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής τοποθετούνται αρνητικά, το 36,2% θετικά και το 32.3% διατηρούν μια ουδέτερη άποψη (σχήμα 5.3.2).

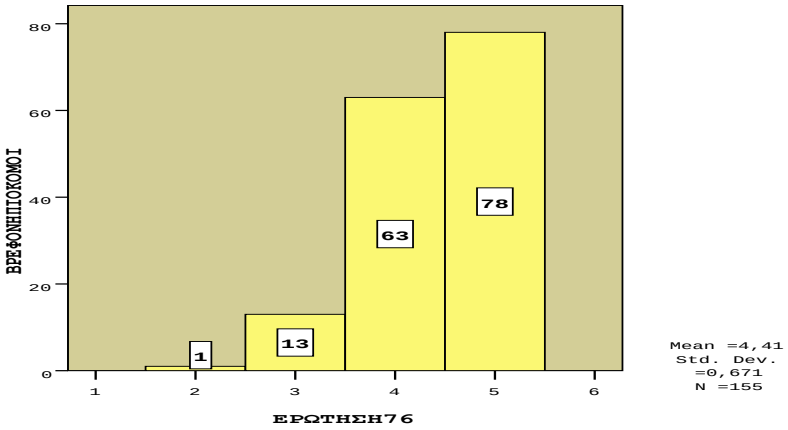
Σχήμα 5.3.2: Ωράριο των κέντρων προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5.3.3 η συντριπτική πλειοψηφία των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας 90,9% τοποθετούνται θετικά. Το 8,4% είναι ουδέτεροι και ένα μικρό ποσοστό 0,6% διαφωνεί.

Σχήμα 5.3.3: Μεγάλος αριθμός παιδιών στις προσχολικές τάξεις



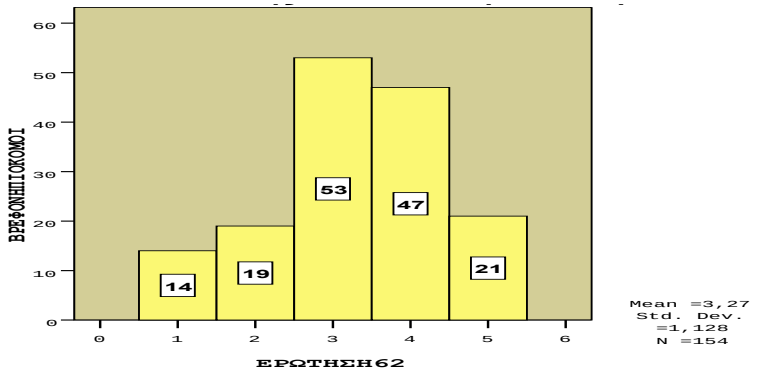
Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

5.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική

Στο ερώτημα σε σχέση με την ελλιπή εκπαιδευτική πολιτική για την προσχολική εκπαίδευση δηλαδή με την αδυναμία χάραξης κατευθυντήριων γραμμών, ικανών να προσανατολίσουν την προσχολική εκπαιδευτική πράξη διαπιστώθηκε (σχήμα 5.4.1)

πως ένα σημαντικό ποσοστό Βρεφονηπιοκόμων 34,2% αμφιταλαντεύεται. Το 30,3% συμφωνεί, το 13,5 συμφωνεί απόλυτα, το 12,3% διαφωνεί και το 9% διαφωνεί απολύτως.

Σχήμα 5.4.1: Εκπαιδευτική πολιτική



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

6. Συμπερασματική Συζήτηση

Κατανοώντας τις απόψεις των Βρεφονηπιοκόμων για τη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης του παιδιού στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα της έρευνας μας κατέδειξαν, ότι οι παιδαγωγοί θεωρούν αφενός ως σημαντικότερα εμπόδια μιας ομαλής μετάβασης, σύμφωνα με τη συχνότητα που αναφέρθηκαν από τους Παιδαγωγούς, το μεγάλο αριθμό παιδιών στην προσχολική τάξη (90,9%), το άγχος της οικογένειας (87,8%), το άγχος αποχωρισμού (87,1%), την άρνηση συμμετοχής της οικογένειας σε πρόγραμμα μετάβασης (80,6%), την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού (80%), την χρονολογική ηλικία εισόδου του παιδιού στα προσχολικά κέντρα (69%), την ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους σχολικούς κανόνες (67,7%), την εξάρτηση του παιδιού από μεταβατικά αντικείμενα (66,4%), την έλλειψη φίλων στη σχολική τάξη (59%) και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (58,7%). Αφετέρου ως λιγότερο σημαντικούς παράγοντες το ωράριο των προσχολικών κέντρων (31,7%), την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του προσχολικού κέντρου (26,1%), τη

γνωριμία του παιδιού με το προσχολικό κέντρο (24,5%) και την ελλιπή κρατική εκπαιδευτική πολιτική (21,3%).

Όταν το παιδί εισάγεται στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό δημιουργείται ένα διπολικό σύστημα αγωγής, με τους γονείς ως φυσικούς παιδαγωγούς και τους Νηπιοβρεφοκόμους ως επαγγελματίες παιδαγωγούς (Σακελλαρίου, 2008). Η διασφάλιση της επιτυχημένης μετάβασης από το φυσικό οικογενειακό περιβάλλον στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό σταθμό προϋποθέτει την ανάγκη κατανόησης και αναγνώρισης της σημασίας της μετάβασης (Yeboah, 2002), την ύπαρξη ενός κοινού οράματος μεταξύ οικογένειας, προσχολικών κέντρων και της εκπαιδευτικής πολιτικής για την προσχολική εκπαίδευση στα πλαίσια μιας οικολογικής προοπτικής. Η ανάγκη της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας του προσχολικού περιβάλλοντος (Βρεφονηπιακός Σταθμός, Παιδικός Σταθμός)με τη οικογένεια κάθε παιδιού είναι πιο επιτακτική όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά που εισάγονται στα προσχολικά κέντρα αγωγής και εκπαίδευσης.

Η οικογένεια πρέπει να νιώθει ευπρόσδεκτη στο νέο προσχολικό περιβάλλον, να ενημερώνεται και να ενισχύεται η συμμετοχή της σε πρόγραμμα μετάβασης, όχι μόνο με την εμπλοκή της αλλά και λαμβάνοντας μέρος στη λήψη αποφάσεων σχετικών με αυτό. Η θετική σχέση της οικογένειας και του προσχολικού περιβάλλοντος οδηγεί στην αποφυγή σύγχυσης και δυσκολίας προσαρμογής στο παιδί και στην οικογένεια του, εφόσον δεν υπάρχουν διαφορετικές απαιτήσεις αξίες και αρχές από τους δύο φορείς κοινωνικοποίησης (Αναγνωστοπούλου, 2003 · Dockett & Perry, 2007 · Σακελλαρίου, 2008). Επιπλέον αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της μετάβασης (Margetts, 2002 · Yeboah, 2002) και προϋποθέτει ο γονέας να τοποθετήσει τον εαυτό του ως ένα άτομο που έχει θετική επιρροή στις αναπτυξιακές εκβάσεις του παιδιού του, ώστε να κατανοήσει τη σημαντικότητα της εμπλοκής του στην προσχολική εκπαίδευση του παιδιού του.

Εξίσου σημαντική είναι η ύπαρξη ενός Παιδαγωγού Προσχολικής Αγωγής που τολμά να οραματίζεται, «στοχάζεται, αναρωτιέται, δοκιμάζει, πειραματίζεται» (Παπαναούμ, 2005). Εφαρμόζοντας αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές (Howes & Ponciano, 2006) στηρίζει τα παιδιά και τις οικογένειες τους πριν και κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών, ώστε να προετοιμαστούν να αντιμετωπίσουν τις προβλέψιμες και γνωστές δυσκολίες της μετάβασης. Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθάει η ύπαρξη μικρής ομάδας παιδιών, η οποία αποτελεί βασικό δείκτη ποιότητας της προσχολικής αγωγής, η οποία επηρεάζει άμεσα τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του παιδαγωγού και

του παιδιού (Allhusen & Clarke-Stewart, 2001) και επιτρέπει στον Παιδαγωγό Προσχολικής ηλικίας να διαχειριστεί καλύτερα την ομάδα.

Για να ανταποκριθούν οι Παιδαγωγοί Προσχολικής Αγωγής στις παραπάνω απαιτήσεις με επιτυχία και προς όφελος των παιδιών και των δυνατοτήτων των οικογενειών τους, πρέπει να επιμορφωθούν μέσα από την οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης (Carle & Samuel, 2006), η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα τόσο για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξης όσο και για τη βελτίωση του παιδαγωγικού τους έργου (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά προγράμματα έχουν την δυνατότητα να ενημερωθούν διεξοδικά για τη διαδικασία, το σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης, την εφαρμογή στρατηγικών για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό. Σημαντικό επίσης είναι η κατάρτιση τους ώστε να υποστηρίζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους, να ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας σε προγράμματα μετάβασης προκειμένου να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τις πολυεπίπεδες αλλαγές που δημιουργεί η μετάβαση (Jorde, 1984 · Kagan et al 2010 · Morales, 2015).

Προς την επιτυχή έκβαση της μετάβασης σημαντικός επίσης είναι και ο ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα πρέπει να σχεδιάζει προγράμματα υψηλής ποιότητας και να ενθαρρύνει την επιστημονική κοινότητα (Βρυνιώτη κ.α. 2008) να ενδιαφερθεί για τον στρατηγικό σχεδιασμό προγραμμάτων μετάβασης και υιοθέτησης πρακτικών ικανών να οδηγήσουν την προσχολική εκπαιδευτική πράξη σε επιτυχημένη μετάβαση (Kagan et al 2010, Morales, 2015), όπως άλλωστε συμβαίνει σε παγκόσμιο επίπεδο (Dunlop & Fabian, 2007).

Από τη συμπερασματική συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, καταλήγουμε στις ακόλουθες ενδεικτικές προτάσεις:

- Συνεργασία οικογένειας και προσχολικών κέντρων αγωγής και εκπαίδευσης
- Ανάγκη κατανόησης των ανησυχιών της οικογένειας για τη μετάβαση των παιδιών τους
- Ανάγκη για διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού ενός προγράμματος μετάβασης

- Υποστήριξη των οικογενειών με την οργάνωση σεμιναρίων αναφορικά με την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον στο προσχολικό χώρο.
- Δημιουργία προγραμμάτων επιμόρφωσης Παιδαγωγών Προσχολικής Αγωγής, προκειμένου να ενημερωθούν διεξοδικά για τη διαδικασία της μετάβασης.
- Εξειδικευμένο μάθημα στα Τεχνολογικά ιδρύματα με αντικείμενο τη μετάβαση και τις στρατηγικές ομαλής προσαρμογής των παιδιών από το φυσικό οικογενειακό περιβάλλον στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό σταθμό.

Σήμερα, στην εποχή του μετασχηματισμού θεωρούμε ότι όλα τα παραπάνω αποτελούν μια πρόκληση για την επιστημονική κοινότητα και την παιδαγωγική πράξη. Η εκπαιδευτική και κρατική ευαισθητοποίηση αναφορικά με τη διαδικασία της μετάβασης, η έμφαση στη συνέχεια της έρευνας, οι ουσιαστικές αλλαγές στην προσχολική εκπαίδευση και ο ζήλος των Παιδαγωγών θα βοηθήσουν να ξεπεραστούν οι όποιες δυσκολίες, προκειμένου να ενισχύσουμε καινοτόμες στρατηγικές που θα υποστηρίξουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα παιδιά κατά τη διαδικασία της μετάβασης τους στο προσχολικό περιβάλλον. Όλοι οφείλουμε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα και να εργαστούμε για ένα σχολείο που συμμετέχει, δημιουργεί, αγαπά, φαντάζεται, λέει ναι στη ζωή, πάει μπροστά. Ένα σχολείο που δεν σιωπά και δεν παραιτείται (Freire, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Allhusen, V.D. & Clarke-Stewart, A. (2001). Η παιδική φροντίδα στις Ηνωμένες Πολιτείες: Τα χαρακτηριστικά της και οι επιπτώσεις της. Στο Κ. Πετρογιάννης & Ε. C. Melhuish (Επιμ.), *Προσχολική ηλικία: Φροντίδα – Αγωγή – Ανάπτυξη, Ευρήματα από τη διεθνή έρευνα* (σσ. 117-164). Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστοπούλου, Λ. (2003). *Προς μια Συνεργατική και Συμμετοχική Επιμόρφωση στην Προσχολική Αγωγή.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Παιδαγωγικό υλικό για το ολοήμερο νηπιαγωγείο, Οδηγός Γονέα.* Αθήνα: Πατάκη.

Δαράκη, Π. & Χατζηκωνσταντίνου, Φ. (1981). *Παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία*. Δίπτυχο. Αθήνα

Howes, C. & Ponciano, L. (2006). Παιδικοί Μέριμνα. Στο J.L. Roopnarine & J.E. Johnson (Επιμ.), *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη διεθνή πρακτική* (Επιμ.-Εισαγ. Ε. Κουτσουβάνου & Κ. Χρυσαφίδης) (σσ. 103-130). Αθήνα: Παπαζήσης

Κουτής, Χ., Κωνσταντινίδης, Θ., Ζέρβα, Μ., Τσαούλα, Κ. & Μπούρχα, Δ. (2008). Η προαγωγή και αγωγή υγείας στο χώρο του βρεφονηπιακού σταθμού: ένα πρόγραμμα με έμφαση στην υποκειμενική εκτίμηση κινδύνου. Στο Δ.-Μ. Κακανά *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σσ. 172-180) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ντολιοπούλου, Ε. (2008). Η υποχρεωτικότητα στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Στο, Δ.-Μ. Κακανά *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα:* Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές (σσ. 60-70). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πανταζής, Σ. (2006). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα, σ.107.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη: Γιατί, Πότε, Πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις.* Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.

Σακελλαρίου, Μ. & Ρέντζου, Κ. (2014). *Ο χώρος ως παιδαγωγικό πεδίο σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Σχεδιασμός και οργάνωση*. Αθήνα: πεδίο

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου Ρ. & Στράτη, Π. (2015). Η τάξη της χαράς

Τζουριάδου, Μ. (2004). Διαφορική αξιολόγηση προβλημάτων νοημοσύνης-μάθησης-επίδοσης σε παιδιά με σχολικές δυσκολίες. Στο Εκπαιδευτικό υλικό για το σεμινάριο επιμόρφωσης με θέμα: *Δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία* (ΕΠΕΑΕΚ).Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ

ΦΕΚ 272

ΦΕΚ 645

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπώθητω- Γ. Δαρδανός

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

Akhter, M., Sarkar, R. K., Kibria, G. & Das, H. K. (2012). *Transitioning from Home to ECCE Program, from ECCE Program/Home to Primary School. A Desk Review of Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood* http://www.arnec.net/ntuc/slot/u2323/publication/Final%20report%20on%20Transition-.21.10.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carle, U. & Samuel, A. (2006). *Fruhes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung*. Bremen: Universitat.

Carle,U., Samuel, A. & Lernen, F. (2006). *Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht Begleitung*. Bremen: Universitat.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Μητσοπούλου, Χ.,Φιλοπούλου, Μ., μτφρ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Dockett, S. & Perry, B. (2007). Children's transitions to school: changing expectations. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp. 92-104). London: Open University Press.

Dockett, S. and Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research Practice,* 3(2).

Downer, J., Driscoll, K. & Pianta, R. (2006). Transition from kindergarten to First Grade. In Dominic Gullo (Eds.), *Teaching and Learning in kindergarten Year*. USA: NAEYC

Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years.* Berkshire: Open University Press.

Good, C.V. (1973). *Dictionary of Education*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In H. Fabian, A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years,* (pp. 64-75). London and New York: Routledge Falmer.

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen*. Weinheim: Beltz.

Hutchins, T., Saggers, S. & Frances, K. (2009). Australian indigenous perspectives on quality assurance in children's services. *Australian Journal of Early Childhood*, 34(1), 10-19.

Jorde, P. (1984). Transitions: The Influence of Parent's Attitudes and Behaviors on the Adjustment of Two Year Olds to a NewSchool Experience. ERIC. ED 252307

Kagan et al 2010

Kagan, S. L. & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365–379.

Kagan, S.L. (1999). Cracking the Readiness Mystique. *Young Children*, 54(5), 2-3.

Kienig, A. (2002). The importance of social adjustment for future success. In H. Fabian,. & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*, (pp. 23-37). London, New York: Routledge Falmer.

Margetes, K. (2002). Planning transition programmes. In H. Fabian & W.A. Dunlop (Eds.), *Transitions in the Early Years: Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 11-122). London and New York.

Margetts, K. (2006). *Teachers should explain what they mean: What new children need to know about starting school.* Summary of paper presented at the EECERA 16th Annual Conference Reykjavik, Iceland, 30 August – 2 September 2006 http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_06.pdf

Morales, A. (2015). Factors Affecting Third Culture Kids' (TCKs) Transition. *Journal of International Education Research – First Quarter,* 11(1), 51-56.

Niesel, R. & Griebel, W. (2005). Transition Competence and Resiliency in Educational Institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1.

O'Dell F.L. & Eisenberg, S. (1989). Helping students to make important Transitions. *The school Counselor*, 36 (4), 286.

Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school.*Tenth European Early Childhood Research Association Conference, London, 29 August - 1September.

Pianta, R.C. & Cox, M.J. (2002). Transition to Kindergarten, *Early Childhood Research and Policy Briefs*, 2(2). http://www.fpg.unc.edu/~ncedl/PDFs/TranBrief.pdf

Rimm-Kaufmann, S. & Pianta, R. (2000). An ecological perspective in the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Development Psychology* 21(5), 491-511.

Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). Early childhood transition research: A review of concepts, theory and practice, Working Paper in Early Childhood Development 48.The Hague: Bernard van Leer Foundation/ Young Lives.

Wustmann, C. (2004). *Resilienz.* Weinheim: Beltz.

Yeboah, D. A. (2002). Enhanching transition from early childhood phase into primary education: evidence from the research literature. *Early Years*, 22, 51-68.

The new development of preschool education in Mainland China: An analysis of recent educational policies on preschool education

Xia Liu, *University of Ioannina, Greece Northeast Normal University, China*

Jenny Pange, *Prof. University of Ioannina, Greece*

Abstract: *Since the reform and opening-up policy in the late 1970s, especially since the 21st century, the preschool education in Mainland China has made great progress. However, the preschool education has been the weakest section of the whole educational system in Mainland China. Due to the long-term absence of the government, and the new problems which are brought by the new economic and social transformation, the preschool education in Mainland China is gradually becoming a social issue in recent years, which must be paid enough attention by the government. This paper aims to present the new development and new features of the current and near future preschool education in Mainland China through an interpretation and analysis of the recent policies on preschool education. It firstly described the main problems that the preschool education in Mainland China faced before the new policies. Then it analyzed the main issues on which are focused by the new policies. The final part summarized the new development and new features of the preschool education in Mainland China both currently and in the near future. It was concluded that the current and near future development of preschool education in Mainland China would tend to four aspects: preschool education as a public welfare; universal preschool education; equitable preschool education; and quality preschool education.*

Keywords: *Mainland China, Preschool Education, New Development, New Educational Policies.*

1. Introduction

Since the reform and opening-up policy in the late 1970s, especially since the new 21st century, the preschool education in Mainland China has made great progress. This can be reflected in not only the amount of enrolled children, but also the quality of education. However, the preschool education has been the weakest section of the whole educational system in Mainland China (State Council of the Peoples' Republic of China, 2010), and also it has been long marginalized by the Mainland Chinese government (Pang, 2012). Besides, as the rapid development and transformation of economy and society in Mainland China, a number of new problems in the field of preschool education have emerged. The absence of the government and the new problems gradually turned the preschool education into a social issue, beyond a simple educational issue (Li, 2011),which must be paid enough attention by the Mainland Chinese government. In order to cope with and solve the new problems in the field of preschool education, the Mainland Chinese government has begun paid more attention to the development and reform of preschool education in recent years. The most obvious reflection is the formulation and implementation of a series of new policies of preschool education since 2010. Under the guidance and impetus of these new policies, the preschool education reform and development in Mainland China has entered anew stage. This paper aims to present the new development of the preschool education in Mainland China through an analysis of the latest policies on preschool education. It will firstly describe the main problems that the preschool education in Mainland China faced before the new policies. It will then interpret and analyze the main issues and focuses of the new polices. Finally the new development and features of current preschool educational reform in Mainland China will be concluded.

2. Emerging problems in preschool education before the new policies

2.1 Insufficient amount of preschool educational resources

The improvement of people's living level and the increased awareness of children's early learning and development have led to a strong demand for preschool education in Mainland China. However, the actual preschool educational resources which preschool educational institutions in Mainland China were able to provide were far

from meeting the social demand (Guo & Zhong, 2013). According to the statistics (Ministry of Education, the People's Republic of China, 2010a), in 2009, the gross enrollment ratio of preschool education in Mainland China was only 50.86%, which means that nearly a half of children could not access preschools to receive education at their right age. Furthermore, the amount of affordable and quality preschool educational resources in Mainland China was much scarcer. Before the new policies, only public preschools were funded by the government. These preschools were usually equipped with sufficient facilities and qualified teachers, but accounted for a small proportion of the whole preschool system in Mainland China (with 35% in 2009) (Ministry of Education, the People's Republic of China, 2010a). On the contrary, private preschools accounted for the majority of the whole preschool system in Mainland China (with 65% in 2009) (Ministry of Education, the People's Republic of China, 2010a), but they were out of the scope of the government funding. Due to the fact that the operation and development of private preschools were totally based on the market economy principle in Mainland China, the educational resources which were offered by private preschools were seriously polarized (Wang, 2013). Quality private preschools usually charged high fees, which could not be afforded by normal families. However, private preschools with low fees could not provide sufficient and quality educational resources and services. Thus, "difficult enrollment, expensive enrollment" has become a common phenomenon in the field of preschool education in Mainland China inrecent years.

2.2 Uneven distribution of preschool educational resources

Due to the disparity of economic and social development level, there has been a great gap in preschool educational resources between regions, as well as between urban and rural areas in Mainland China. Specifically, the eastern region and the urban area owned more sufficient and quality preschool educational resources. However, preschool educational resources in the central and western regions, as well as in rural areas were both deficient andlow-quality, especially those in poor and remote areas (Liu, 2013; Hao, 2013). In addition, since the 1990s, the Mainland Chinese government has been implementing the "efficiency first" policy in the distribution of public resources in all the areas of economy and society (Zheng, 2014). In the area of preschool education, the priority of public resource distribution by the Mainland Chinese government has been put on the eastern region, the urban area and the public

preschool. However, the preschools in the central and western regions, the rural areas, as well as the private preschools have long been excluded from the distribution of public resources by the government (Wang, 2013). It can be said that the efficiency-oriented public resource distribution policy, which was followed by the Mainland Chinese government at the early stage of economic and social development, ignored the equity of public resource distribution, and also further exacerbated the gap of preschool educational resources between regions, between urban and rural areas,and between preschools.

2.3 Poorly qualified preschool teachers

Firstly, the educational level of preschool teachers in Mainland China was not high. According to the statistics of Ministry of Education, there were a total of 985,889 full-time preschool teachers in Mainland China in 2009. The majority of them held college degree (469,928 preschool teachers, 47.7%), and senior high school degree (375,499 preschool teachers, 38.1%). Only 10.9% of preschool teachers (107,701 preschool teachers) were Bachelor or Master holders. The rest 3.3% of preschool teachers (32,761 preschool teachers) held a degree below senior high school education (Ministry of Education, the People's Republic of China, 2010b). Second, the percentage of preschool teachers who obtained the qualification certificate of preschool teacher in Mainland China was extremely low. The teacherqualification system is adopted in Mainland China, which also involves preschool teachers. In other words, only the teacher who has obtained the preschool teacher qualification certificate can serve as a preschool teacher. However, according to a recent research, the actual situation on the acquisition of the preschool teacher qualification certificate in Mainland China was not optimistic. Even though in the eastern region which is more developed, only a half of preschool teachers held the preschool teacher qualification certificate. The proportion of preschool teachers who had obtained the preschool teacher qualification certificate in the western region was much lower, with less than one third (Yi, 2009).

Therefore, it can be seen that before the new policies on preschool education, a large number of preschoolteachers wereunqualified, buttheywerestill workinginthe preschoolinMainlandChina. Last but not the least, preschool teachers in Mainland China did not have sufficient opportunities to attend in-service training for further professional development, particularly the effective and on-going ones (Yi, 2009).

This is also an important factor to lead to the poor professional qualities of preschool teachers in Mainland China.

2.4 Missing responsibilities of the government for preschool education

The absence of government's responsibility was considered as the fundamental cause for the problems which the preschool education encountered in Mainland China. First of all, the funding that was provided by the Mainland Chinese government for preschool education was seriously insufficient. Before the new policies of preschool education, the percentage of public expenditure on preschool education accounted for between 0.03% and 0.06% of GDP. The proportion of educational expenditure that was allocated to preschool education remained at between 1.19% and 1.22% (Liu & Xu, 2011). Furthermore, the Mainland Chinese government tended to put the limited funding into public preschools in urban areas. Other types of preschools, including private preschools and preschools in rural areas, which accounted for the majority of preschools, could not obtain the government funding. For these preschools, the parents of enrolled children had to afford most of the fees for educational services. The children from disadvantaged groups and areas were also out of the scope of the government funding. Secondly, with regard to the regulation and management of preschool education, the Mainland Chinese government was only responsible for public preschools. Private preschools and rural preschools were excluded from the responsibility of the government. Meanwhile, the low standard for opening a preschool, and the lack of monitoring and evaluation system led to the emergence of many substandard preschools, even some "blackpreschools"which werenot approved by the government. Finally, there was no nationwide preschool education law in Mainland China. Besides, the educational policies on preschool education that were implemented in practice before the new policies could not adapt to the new relationships and new problems which were brought by the economic and social development and transformation. Thus, the formulation and implementation of new nationwide preschool educational policies and laws were in pressing need in Mainland China.

2.5 Primary school-oriented phenomenon

In recent years, as the increasing awareness of early learning and education, the cultural tradition of pursuing academic success, and the fierce social competition, the

primary school-oriented phenomenon has gained popularity in the preschool education field. This phenomenon can be defined as that teachers in preschools adopt the content and method of primary schools to educate and discipline the children of preschools. The key features of the primary school-oriented phenomenon are: (1) preschool teachers adopt the method of classroom teaching instead of the method of play; (2) preschool children learn in advance the content of primary schools; (3) the content which preschool children learn is overmuch. The content that children have to learn include not only the regular content learned in the preschool, but also a broad range of extracurricular content learned after the preschool, even at the weekend; (4) preschool teachers organize the daily lives in preschools with the schedule of primary schools (Li &Liu, 2006).

3. Main issues addressed by the new policies on preschool education

In order to cope with and solve the new problems emerging in the field of preschool education, the Mainland Chinese government has paid increasing attention to the preschool education, and also has issued a number of policies on the preschool education in recent years. In July 2010, the first national educational plan in the 21st century in Mainland China - "Outline of National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020)" (hereinafter referred to as "National Plan") (Ministry of Education, the People's Republic of China, 2010c) was issued. It highly emphasized the significance of preschool education, and listed the development and reform of preschool education as one of the main developmental goals in the following ten years (2010-2020). Based on the "National Plan", the State Council introduced the "Several Opinions on the Current Development of Preschool Education" in November 2010 (hereinafter referred to as "Opinions") (State Council, the People's Republic of China, 2010). It provided a series of more detailed arrangements and guidances for the future development and reformof preschool education in Mainland China. Later, a number of more specific policies on preschool education were published one after another. More specifically, these policies include "Preschool Teachers' Professional Standards" (Ministry of Education, the People's Republic of China, 2011a), "Measures for the Management of Preschool Charging" (National Development and Reform Commission et al., 2011), "Guidelines to the

Learning and Development of Children Aged 3-6" (Ministry of Education, the People's Republic of China, 2012), as well as "Opinions on the Regulation of Preschool Care and Education and the Prevention and Correction of Primary School oriented Phenomenon" (Ministry of Education, the People's Republic of China, 2011b). The next section will interpret and analyze the new policies on preschool education which were lately issued by the Mainland Chinese government. Through the interpretation and analysis of these new policies, the following issues which were addressed by the policies were summarized.

3.1 Extend the amount of preschool educational resources, and basically achieve the universal preschooleducation

The National Plan (2010) and the Opinions (2010) clearly pointed out that preschool educational resources should be expanded by a variety of ways. Specifically, the ways to expand preschool educational resources involve: (1) to develop public preschools in order to establish the basic public service system for preschool education; (2) to support non-governmental forces to establish and develop private preschools, in particular, the low-cost and affordable ones; (3) to establish community preschools as a part of the construction and development of communities; (4) to expand preschool educational resources in rural areas in order to gradually form a complete preschool educational network in rural areas. The National Plan (2010) also clearly set up the universal preschool education as one of the development goals in the field of preschool education. More specifically, it was planned that by 2020, the one-year universal preschool education should be achieved; the two-year universal preschool education should be basically achieved; and the three-year universal preschool education should be achieved in the areas with suitable conditions. Furthermore, the gross enrollment ratio of preschool education for one-year, two-year and three-year preschool education was also set up by the National Plan. It was planned that by 2015 the ratio should be 85% (one year), 70% (two years) and 60% (three years) respectively, and by 2020 the ratio should arrive at 95% (oneyear), 80% (two years) and 70% (threeyears) respectively.

3.2 Tilt towards the preschool education of disadvantaged areas and groups

The National Plan (2010) and the Opinions (2010) paid more attention to the development of preschool education in disadvantaged areas. These areas specifically

involve the central and western regions, rural areas, ethnic minority areas and remote areas. Based on the spirit of the National Plan (2010 and the Opinions (2010), the Mainland Chinese central government set up a special funding to support and promote the development ofpreschool education in the rural areasof the central and western regions, ethnic minority areas and remote areas. In addition, a major programme – "Programme to Promote Rural Preschool Education" was also implemented by the Mainland Chinese government in 2010. The aim was to increase the popularization level of preschool education in rural areas, particularly the rural area in the central and western regions. Meanwhile, the preschool education of disadvantaged groups was also emphasized by the National Plan (2010) and the Opinions (2010). In these two documents, it was regulated that a subsidy system which was supported by the government should be established in order to support and help disadvantaged groups to get the equal opportunity for preschool education. These disadvantaged groups are mainly composed by the children from poor families, orphans and disabled children.

3.3 Enhance preschool teachers' professional qualities, status and treatment

The National Plan (2010) explicitly pointed out that preschool teachers' professional qualities should be improved, and that preschool teachers' social status and treatment should also be paid enough attention. The Opinions (2010) further made specific regulations on the enhancement of preschool teachers' professional qualities, social status and treatment. First of all, a strict qualification entry system of preschool teachers should be established and implemented. Second, the system for preschool teachers' education and training should be transformed. The five-year training mode after junior high school education was recommended to be tried out in the pre-service training practice of preschool teachers. Besides, a nationwide in-service training programme which included 10,000 preschool principals and teachers was required to be conducted in the following three years from 2010. A regional in-service training programme was also required to be implemented in the next five years from 2010, in which all the preschool principals and teachers in the given region would be included. Finally, preschool teachers' social status and treatment should be improved by meansofvarious ways. Furthermore, as mentioned above, the Preschool Teachers' Professional Standards was issued in 2011. This document can be regarded as a very important landmark to improve the professional qualities of preschool teachers in Mainland China. Because it provided the basic and detailed requirements and

regulations for the professional qualities with which qualified preschool teachers should be equipped. In addition, after its issue, the Preschool Teachers' Professional Standards (2011) has become the main guide to preschool teachers' initial education, entry, in-service training and assessment, as well as the key behavioral standard for preschool teachers in their educational practices.

3.4 Clarify the responsibilities of the government for preschool leducation

Clarifying the responsibilities of the government was one of the developmental goals of preschool education in the National Plan (2010). It regulated that the educational administrative department of the government should take the main responsibility for the management and guidance of preschool education. Meanwhile, other relevant departments of the government should also take their own responsibilities for preschool education. The Opinions (2010) provided more detailed description of the responsibilities of the government for preschool education. More specifically, the responsibilities of the government for preschool education mainlyinvolve three aspects. First of all, the government should increase the funding for preschool education. The Opinions (2010) pointed out that the governments at all levels should involve the preschool educational expenditure in the governmental budgets. The newly increased educational expenditure need to be tilted toward the preschool education. The preschool educational expenditure should account for a proper proportion in the whole educational expenditure. And this proportionshould have an obvious growth in the following three years from 2010. In addition, as mentioned above, the Opinions (2010) proposed to establish a subsidy system for the children from poor families, orphans and disabled children to receive preschool education. A special fund supported by the central government was also set up in order to support the disadvantaged areas to develop their preschool education. These areas include the rural areas in the central and western regions, ethnic minorityareasandremoteareas. Then, a new preschool system was required to be established. The National Plan (2010) regulated that a new preschool system should be established in which the government would play the leading role and the socialforceswouldbethe supporters. Finally, the government should set up a series of standards and guidances to regulate and manage the development of preschool education. Both the National Plan (2010) and the Opinions (2010) mentioned these standards for preschool education. These standards mainly include the standard for opening a new preschool, the standard for

preschool charging, the professional standard of preschool teachers, and the guidance to children learning and development, etc.

3.5 Advocate for a scientific way to care and educate children

Both the National Plan (2010) and the Opinions (2010) advocated that preschool teachers should adopted a scientific way in their care and educational practices. In preschool care and educational practices, children's learning and developmental features and rules should be the basis and standard, and the play should be the basic activity for children. In addition, the primary school-oriented educational practice was significantly harmful to children's physical and mental health. Thus, it should be firmly prohibited and corrected. The Guidelines to the Learning and Development of Children Aged 3-6 was issued in 2012. It provided a more specific and clear guidance to the scientific preschool care and education for preschool teachers. The Guidelines to the Learning and Development of Children Aged 3-6 (2012) was divided into five learning areas, which included Health, Language, Society, Science and Art. Based on children's different ages (3-4 years old, 4-5 years old, and 5-6 years old), each learning area was further divided into two sections: (1) children's learning and developmental features and rules; (2) effective content and approaches to support and help children to learn and develop. In addition, the Opinions on the Regulation of Preschool Care and Education and the Prevention and Correction of Primary School-oriented Phenomenon was published in 2011. The main aim is to correct the primary school-oriented phenomenon in the field of preschool education. It was explicitly pointed out by this document that the primary school-oriented phenomenon had seriously interfered with the normal preschool care and educational practice, and had harmed children's physical and mental health. Thus, the governments at all levels should pay more attention to this phenomenon, and should take effective measures to avoid and correct it. Furthermore, several strategies were also recommended in this document. These strategies involved a variety of aspects of preschool education, such as educational content and methods, educational environment, children's enrollment policy to primary schools, ongoing check and monitoring, as well as the establishment of a benign social environment.

4. Conclusion

The main aim of the current paper is to present the new development and new features of preschool education in Mainland China in recent several years. This aim was achieved by means of an interpretation and analysis of the new preschool educational policies, which have been issued bythe Mainland Chinese government since 2010. The paper firstly described the problems that the preschool education in Mainland China faced before the new policies. This part can be considered as the background information or main reasons to promote the Mainland Chinese government to formulate and issue the recent policies in the field of preschool education. Then the paper analyzed and interpreted the key issues to which were paid attention by the new policies on preschool education. Through the interpretation and analysis of the new policies, the final part of the paper will make effort to conclude the new development and new features of preschool education in Mainland China,both currently and in the near future.

4.1 Preschool education as a public welfare

Through the analysis of the new policies on preschool education, it can be concluded that the Mainland Chinese government is currently attempting to include the preschool education into the public service system. In this system, the government plays a leading role in the service provision and development of preschool education. Other social forces are supporters. With the growing amount of preschool educational resources, particularly the public preschool educational resources, the “difficult enrollment, expensive enrollment” situation will be gradually alleviated. Moreover, the Mainland Chinese government will take the due responsibilities for preschool education. This can be reflected in terms of the planning, funding, regulation, management, monitoring, and evaluation of preschool education.

4.2 Universal preschool education

It has been mentioned before that the universal preschool education has been set up by the Mainland Chinese government as one of the developmental tasks in the current and future preschool educational reform and development. In order to achieve this developmental task, the Mainland Chinese government will encourage to establish and develop both public and private preschools to expand the overall amount of

preschool educational resources. In addition, the Mainland Chinese government will also increase the governmental fund to support and help the development of preschool education across the whole country.

4.3 Equitable preschool education

In the new stage of preschool education, the Mainland Chinese government will take measures to bridge the gap of preschool educational resources between areas and groups. In other words, the disadvantaged areas and disadvantaged groups will be paid more attention by the Mainland Chinese government. More specifically, the disadvantaged areas mainly include the central and western regions, rural areas, ethnic minority areas, as well as remote areas. The disadvantaged groups mainly include the children from poor families, orphans and disabled children. Through the effort, each child across the whole country will get the equitable opportunity for preschool education no matter what back ground she/he has.

4.4 Quality preschool education

Meanwhile, the Mainland Chinese government will also focus on the quality of preschool care and education. This can bereflected by two respects. The first one isthat the Mainland Chinese government will devote itself to enhancing preschool teachers' professional qualities, which is a key factor for quality preschool education. The enhancement of preschool teachers' professional qualities can be achieved by a range of ways. These ways mainly include the establishment and implementation of strict qualification entry system of preschool teachers, the transformation of preschool teachers' pre-service and in-service education and training, as well as the issue and implementation of preschool teachers'professional standard. The other respect is that the Mainland Chinese government has issued related policies to provide guidances and regulations for scientific care and educational content and approaches for preschools and preschool teachers. The most significant reflection is the formulation and issue of the Guidelines to the Learning and Development of Children Aged 3-6 (2012) and the Opinions on the Regulation of Preschool Care and Education and the Prevention and Correction of Primary School-oriented Phenomenon (2011). Through the former policy, preschool teachers will know about the features and needs of children's learning and development at different ages. They will also learn the appropriate and effective educational content and approaches to support and promote

children to learn and develop. On the other hand, the latter policy pointed out the harm of Primary School-oriented Phenomenon to young children, which should be firmly avoided and corrected.

REFERENCES

Guo, B., & Zhong, X. (2013). Chinese preschool education reform [中国学前教育改革]. Journal of Jiamusi Educational Institute[佳木斯教育学院学报],(11),280-281.

Hao, S. (2013). On the future development of China's preschool education from the perspective of "Guideline to the Learning and Development of Children aged 3-6" [从《3-6 岁儿童学习与发展指南》看我国未来学前教 育领域发展].The Science EducationArticle Collects[科教文汇],(12),39-40.

Li, D., & Liu, X. (2006). Kindergarten's inclination to primary school: problem and solution [幼儿教育"小学 化"倾向的现状与对策]. Journal ofNortheast Normal University (Philosophy and Social Sciences) [东北师大学 报 (哲学社会科学版)],(6),164-167.

Li, T. (2011).Lay the foundation for the future with public welfare and universal preschool education [以公益 普惠的学前教育奠基未来]. People'sEducation[人民教育],(11),25-27. Liu, H., & Xu, J. (2011). On the lack of preschool education public interest and its countermeasures - in the view of the government's duty [从政府责任的视角看当前我国学前教育的公益性]. Studies in Preschool Education[学前教育研究],(2),3-7.

Liu, Z. (2013). Research on the comprehensive development level of preschool education in China [中国学前 教育综合发展水平研究].Educational Research[教育研究],(4),30-37.

Ministry of Education, the People's Republic of China. (2001). The Notice on the Issue of the Guidelines for PreschoolEducation(Provisional) bythe Ministry ofEducation[教育部关于印发《幼儿园教育指导纲要（试行）》的通知].Retrieved23August,2015,fromhttp://www.gov.cn/gongbao/content/2002/content_61459.htm.

Ministry ofEducation, the People'sRepublic ofChina. (2010a).The amount ofpreschools and classrooms [幼儿园园数、班数]. Retrieved 8 May, 2015, from http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4965/201012/113496.html.

Ministry of Education, the People's Republic of China. (2010b). The educational level and professional title ofpreschool principals andfull-time teachers[幼儿园园长、专任教师学历、职称情况].Retrieved 8May, 2015, fromhttp://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4965/201012/113489.html.

Ministry of Education, the People's Republic of China. (2010c). Outline of National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020) [国家中长期教育改革和发展规划纲要（20102010）]. Retrieved 8 May, 2015, from http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_838/201008/93704.html. Ministry of Education, the People's Republic of China. (2011a). Preschool Teachers' Professional Standards (Provisional) [幼儿园教师专业标准(试行）]. Retrieved 8 May, 2015, from http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6127/201112/127838.html. Ministry of Education, the People's Republic of China. (2011b). Notice on the Regulation of Preschool Care and Educationand the Prevention and CorrectionofPrimarySchool-oriented Phenomenon [教育部关于规范幼儿园保育教育工作,防止和纠正"小学化"现象的通知]. Retrieved 8 May, 2015, from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s3327/201112/t20111228_129266.html. Ministry of Education, the People's Republic of China (2012). Guidelines to the Learning and Development of Children Aged 3-6 [3-6岁儿童学习与发展指南]. Retrieved 8 May, 2015, from http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3327/201210/143254.html. National Development and Reform Commission, Ministry of Education & Ministry of Finance, the People's Republic of China (2010). Measures for the Management of Preschool Charging [幼儿园收费管理暂行办法].

Retrieved8May, 2015,fromhttp://www.china.com.cn/policy/txt/2012-01/05/content_24330445.htm. Pang, L. (2012). Early childhood educational policy needs top-level designing [学前教育政策须高位入手顶层设计].Retrieved8May,2015,fromhttp://www.nies.net.cn/ky/jypl/pl_jysp/201208/t20120817_306068.html. State Council, the People's Republic of China. (2010). Several Opinions on the Current Development of Preschool Education [国务院关于当前发展学前教育的若干意见]. Retrieved 8 May, 2015, from http://www.gov.cn/zwgk/2010-11/24/content_1752377.htm.

Wang, L. (2013). An analysis on preschool educational policies in China [我国学前教育新政策评析]. New West[新西部],(36),114,117. Yi, L. (2009). The status, problems and solutions of preschool teacher group [我国幼儿教师队伍的现状、问题与对策].Teacher'sJournal [中国教师],(13),41-44.

Zheng, Z. (2014). The basic direction of preschool educational reform and development in China [我国学前教育改革发展的基本路向]. Retrieved 8 May, 2015, from http://epaper.gmw.cn/gmrb/html/201405/04/nw.D110000gmrb_20140504_1-07.htm.

ΟΤΑΝ Ο ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΣΜΟΣ ΣΥΝΑΝΤΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ: Η ΕΝΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΗΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ ΩΣ ΕΜΠΟΔΙΟ ΣΤΗ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Μαυρογιώργου Άννα Καλλιόπη, *Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Περίληψη*: Στην παρούσα εργασία θα υποστηρίξουμε την άποψη ότι η συνδυασμένη δίδυμη ιδεολογία του παιδοκεντρισμού και της σχολικής βίας/εκφοβισμού, τοποθετώντας το παιδί προσχολικής ηλικίας στο επίκεντρο/μικροσκόπιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, νομιμοποιεί διευθετήσεις, διαδικασίες και πρακτικές, που είναι απαραίτητες για την καθιέρωση και εδραίωση μιας συστηματικής, συνεχούς, αδιάκριτης και ιεραρχικής επιτήρησης των νηπίων. Στη συνέχεια θα θεμελιώσουμε τον ισχυρισμό ότι το κανονιστικό πλαίσιο διαρκούς και συστηματικής επιτήρησης των νηπίων δεν ευνοεί την προώθηση αρχών μετασχηματιστικής μάθησης στο νηπιαγωγείο, τόσο για τα ίδια νήπια όσο και για τις νηπιαγωγούς.*

Λέξεις Κλειδιά*: μετασχηματιστική μάθηση, παιδοκεντρισμός, σχολικός εκφοβισμός, επιτήρηση, πειθαρχία.*

Το πλαίσιο της έρευνας

Η σπουδαιότητα και η καθοριστική σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης στην κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και σωματική ανάπτυξη του ατόμου είναι περισσότερο, από κάθε άλλη φορά, προφανής. Δε χρειαζόταν η σχετικά πρόσφατη, αλλά χρονικά πολύ καθυστερημένη, ανακοίνωση της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006), που δίνει προτεραιότητα στη «μάθηση σε μικρή ηλικία» και αναγνωρίζει ότι η προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά απόδοσης σε όλη τη διά βίου μαθησιακή πορεία. Είναι και τα ενδιαφέροντα ευρήματα των νευροβιολογικών ερευνών, που έχουν θεμελιώσει τον ισχυρισμό ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής των νηπίων έχουν προσδιοριστική σημασία για την εν γένει εξέλιξη και ανάπτυξη των ενηλίκων διαβίου (Huther, G., 2007α, 2007β). Υπάρχουν, άλλωστε, και οι ισχυρισμοί σύμφωνα με τους οποίους όσα πραγματικά πρέπει να ξέρω για το τι να κάνω, πώς να ζω και πώς να είμαι, τα έμαθα στο νηπιαγωγείο (Fulghum,1992).

Η καθολική αναγνώριση της προτεραιότητας που έχει η προσχολική εκπαίδευση συνετέλεσε, ανάμεσα στα άλλα, στην καθιέρωση της υποχρεωτικής φοίτησης των νηπίων, γεγονός που συνδέθηκε με την ένταση των θεσμικών ρυθμίσεων γύρω από την οργάνωση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Το νηπιαγωγείο είναι, πλέον, ένας οργανωμένος εκπαιδευτικός θεσμός και διέπεται από μια σειρά κανονιστικών διατάξεων (νόμους, προεδρικά διατάγματα, εγκύκλιους κ.ά), που αφορούν στην οργάνωση και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε αυτό. Το βασικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα που ισχύει κάθε φορά και που συγκροτείται με αναφορά σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές θεωρίες και παραδοχές.

Κεντρική θέση, στην όλη ρητορική συγκρότησης του Α.Π. και των συμπληρωματικών διευκρινιστικών κειμένων που το συνοδεύουν, έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, με τις ανάγκες τους, τις ικανότητές τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα βιώματά τους κλπ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, «Η αντίληψη που διαμορφώνεται και που αποτυπώνεται σε όλο και περισσότερα προγράμματα συνηγορεί υπέρ της συγκρότησης ενός μαθησιακού-αναπτυξιακού περιβάλλοντος το οποίο εστιάζει το ενδιαφέρον του στο παιδί και στη συνολική ανάπτυξή του. Στο πλαίσιο που διαμορφώνεται ακούγεται η φωνή των παιδιών και λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις και οι εμπειρίες τους, εξατομικεύονται οι μαθησιακές διαδρομές και προσαρμόζονται στο ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006:25). Η συγκεκριμένη ρητορική είναι γνωστή στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ως «παιδοκεντρισμός», με την έννοια ότι το νήπιο έχει προτεραιότητα και τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η όλη οργάνωση των δραστηριοτήτων, των διαδικασιών, του χώρου και του χρόνου, σύμφωνα με όσα προβλέπονται, δομείται γύρω από τις παραδοχές, που προβάλλονται για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και γενικά τις εμπειρίες των νηπίων.

Τα τελευταία χρόνια, η συγκεκριμένη ρητορική και ιδεολογία του παιδοκεντρισμού (αν και δε γίνεται ρητή αναφορά στον όρο) δεν αξιοποιείται μόνο για την επιλογή των παιδαγωγικών, διδακτικών και επικοινωνιακών μεθόδων και τεχνικών οργάνωσης της συμμετοχής των νηπίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε συνδυασμό με αυτές, συχνά, οι επιμέρους παραδοχές του παιδοκεντρισμού συνδέονται με ορισμένες νεόκοπες και ιδιαίτερες «ανησυχίες» και προβληματισμούς, που περιφέρονται γύρω από το θεματικό άξονα αυτού που αναφέρεται ως βία και εκφοβισμός στο νηπιαγωγείο. Έτσι, π.χ. ορισμένα από τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της

παιδικής ηλικίας, καθώς επίσης και ορισμένες από τις συνυφασμένες με την παιδική ηλικία συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα, καβγάδες, πειράγματα, παρατσούκλια, κλπ. προβάλλονται ως ανησυχητικά, παθολογικά και αποκλίνοντα κρούσματα βίας. Αυτό το είδος βίας αναφέρεται ως σχολική βία, χωρίς να διευκρινίζεται, βέβαια, κάθε φορά, τι από αυτό το φαινόμενο είναι βία που παράγει ή ασκεί το νηπιαγωγείο και τι είναι η βία ή επιθετικότητα, που εκδηλώνουν τα νήπια στο νηπιαγωγείο. Συνήθως, αυτό που αναφέρεται ως σχολική βία εξατομικεύεται και προβάλλεται ως ατομική υπόθεση/ατομικό πρόβλημα του κάθε παιδιού, την ίδια στιγμή που αποσιωπάται η βία του νηπιαγωγείου και πολύ περισσότερο η «δομική» βία, που ασκείται σε μεγάλο τμήμα του πληθυσμού -ανεργία, πείνα, πενιχροί μισθοί, εντατικοποίηση της εργασίας κλπ-, και ευνοεί τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση μορφών βίας και εκφοβισμού. Η αναγωγή των κοινωνικών όρων και συνθηκών σε μη κοινωνικούς, ιδεολογικοποεί το πρόβλημα με όρους ατομικής ευθύνης, μετατρέποντας την κοινωνική ανάλυση σε μία ανάλυση ατομικών διαφορών, ανατροφής, στάσεων, συμπεριφορών, κλπ.. (Παπαθανάσης, Λ. 2014, Αλεξίου, Θ. 2015). Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να «παίρνουν τα κατάλληλα μέτρα»: να επιτηρούν το παιδί, να καταγράφουν κρούσματα και περιστατικά, να οργανώνουν δραστηριότητες πρόληψης και ευαισθητοποίησης, να παρεμβαίνουν και να επιλύουν αποτελεσματικά περιστατικά βίας στο νηπιαγωγείο. Έχουν στηθεί και «παρατηρητήρια βίας»!

Υποστηρίζουμε την άποψη ότι η συνδυασμένη δίδυμη ιδεολογία του παιδοκεντρισμού και σχολικής βίας/εκφοβισμού, τοποθετώντας το παιδί προσχολικής ηλικίας στο επίκεντρο/μικροσκόπιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, νομιμοποιεί διευθετήσεις, διαδικασίες και πρακτικές, που είναι απαραίτητες για την καθιέρωση και εδραίωση μιας συστηματικής, συνεχούς, αδιάκριτης και ιεραρχικής επιτήρησης των νηπίων, που έχουν ως αποτέλεσμα την άσκηση των νηπίων στην πειθαρχία. Μάλιστα, η έξαρση και η ένταση της συζήτησης και η κρίση πανικού για την καταπολέμηση φαινομένων βίας και εκφοβισμού εντείνουν, ανάμεσα στα άλλα, τις πρακτικές και τις διαδικασίες για ιδιότυπη αστυνόμευση, επιτήρηση, πειθαρχία και έλεγχο των νηπίων. Σε μια άλλη μελέτη, με βάση τα ερευνητικά μας δεδομένα, είχαμε υποστηρίξει ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα των νηπιαγωγείων συνιστά και πλαίσιο άσκησης των νηπίων στην πειθαρχία (Μαυρογιώργου, 2009). Σε μια άλλη εργασία μας, υποστηρίξαμε τον ισχυρισμό ότι το νηπιαγωγείο, πέρα από την αναπαραγωγική του λειτουργία, ορθώνει εμπόδια και προκαλεί αναστολές στη διαδικασία της, έτσι κι

αλλιώς, φυσιολογικής προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των νηπίων (Μαυρογιώργου, 2013).

Στην παρούσα μελέτη θα επιχειρήσουμε να θεμελιώσουμε τον ισχυρισμό ότι το κανονιστικό πλαίσιο διαρκούς και συστηματικής επιτήρησης των νηπίων δεν ευνοεί την προώθηση αρχών μετασχηματιστικής μάθησης στο νηπιαγωγείο, τόσο για τα ίδια νήπια όσο και για τις νηπιαγωγούς. Βασικός πυρήνας στη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης αποτελεί η κριτική επανεξέταση των δομημένων «νοηματικών σχημάτων», των παγιωμένων, δηλαδή αντιλήψεων, στάσεων και τρόπων ερμηνείας, που έχει υιοθετήσει το άτομο και ο μετασχηματισμός τους (Παρθένη, χ.χ.). Επιπρόσθετα, η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης προωθεί και ενισχύει τη χειραφετική διάσταση της μάθησης, υποστηρίζοντας ότι ο κριτικός στοχασμός και ο μετασχηματισμός των υπαρχόντων «νοηματικών σχημάτων» απελευθερώνει το άτομο από αντιλήψεις, στάσεις και ερμηνείες, που επιδρούσαν περιοριστικά στην ανάπτυξή του (Kalantzis, Cope, 2013).

Με βάση λοιπόν τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, οι νηπιαγωγοί δρουν κάτω από συγκεκριμένες ρυθμίσεις, οριοθετήσεις και «αυτοματισμού», οι οποίοι εμποδίζουν την κριτική επανεξέταση των αυτονόητων αντιλήψεων, παραδοχών και πρακτικών του κανονιστικού πλαισίου οργάνωσης της σχολικής ζωής και των δραστηριοτήτων και την κριτική συνειδητοποίηση του «πλαισίου αναφοράς» με βάση το οποίο κάνουν τις επιλογές τους. Για να χρησιμοποιήσουμε ένα παράδειγμα: η έγκαιρη προσέλευση των νηπίων στο νηπιαγωγείο, εντός καθορισμένου χρονικού περιθωρίου, είναι μια από τις πιο θεμελιώδεις προδιαγραφές για την αποτελεσματική οργάνωση και συμμετοχή των νηπίων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η ενεργοποίηση διεργασιών κριτικού στοχασμού και μετασχηματιστικής μάθησης, προσβλέπει στην ανάδειξη των πολιτικών και κοινωνικών «νοημάτων» που προκύπτουν για τα νήπια και τις νηπιαγωγούς από την επιτήρηση της έγκαιρης προσέλευσης. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να αξιοποιηθεί για ενδεχόμενη επαναδιαπραγμάτευση και «αναπλαισίωση», ώστε να έχουμε προϋποθέσεις αυτο-ρύθμισης και απελευθέρωσης από «αναιτιολόγητα» δεσμά και περιορισμούς. Το ίδιο, βέβαια, ισχύει και για το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που γίνονται. Όπως έχουμε υποστηρίξει και σε άλλη μελέτη μας, το παιχνίδι έχει κεντρική θέση στην όλη συγκρότηση του Α.Π. για το νηπιαγωγείο και υποβάλλει νήπια και νηπιαγωγούς σε ένα σύνολο πρακτικών και διαδικασιών, που προβάλλουν συγκεκριμένες παραδοχές για τη συμμόρφωση στους κανόνες, την επιδίωξης της

νίκης, τον ανταγωνισμό και την αποδοχή της ήττας (Μαυρογιώργου, 2014). Η διαδικασία μετασχηματιστικής μάθησης προσβλέπει και προωθεί, ανάμεσα στα άλλα, την κριτική αντιμετώπιση των παραδοχών, των στάσεων και των αντιλήψεων που προωθεί το παιχνίδι (π.χ. ανταγωνισμός, ατομικισμός, πρωτιά κλπ.), την ανάδειξη των πολιτικών και κοινωνικών «νοημάτων» που προκύπτουν για τα νήπια και τις νηπιαγωγούς από την επιτήρηση του «σωστού» τρόπου παιχνιδιού (π.χ. ιεραρχικές σχέσεις, πειθαρχία, υπακοή, κλπ.) και το μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο νήπια και νηπιαγωγοί εμπλέκονται και συμμετέχουν στο παιχνίδι (π.χ. Χ νικητές και ηττημένοι, επιβράβευση της προσπάθειας και όχι της νίκης, κλπ.),

Η συζήτηση για τη μετασχηματιστική μάθηση «εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από άλλους-να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που παίρνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη» (Mezirow, 2007: 47-48). Πρόκειται για μια διεργασία που συνδέεται με τη συνειδητοποίηση του πώς αποκτούμε τη γνώση, αλλά και που μας αποκαλύπτει τις αρχές και τις αξίες πάνω στις οποίες θεμελιώνουμε τις απόψεις μας, τις «νοητικές συνήθειες», τις πρακτικές μας και τις ρουτίνες μας. Από αυτή την άποψη, σε αντίθεση με το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ένα μετασχηματιστικό πλαίσιο οργάνωσης ενδιαφέρεται για τη μάθηση ως χειραφέτηση, αυτο-ρύθμιση και αυτοέλεγχο νηπίων και νηπιαγωγών. Έτσι, π.χ. ένα πρόβλημα οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ρυθμιστικών κανόνων, αντιμετωπίζεται όχι ως δεδομένο, αλλά προσεγγίζεται ως υπόθεση του πώς ορίζεται το πρόβλημα και κατ' επέκταση πώς αυτό επαναδιατυπώνεται ή επαναπλαισιώνεται. Αυτές οι διεργασίες βοηθούν, ώστε τα δρώντα υποκείμενα να επανεξετάζουν ανεπιθύμητες κι αναιτιολόγητες απόψεις ή πεποιθήσεις και ανεπεξέργαστες συνήθειες και να αποκτούν την αίσθηση της αυτοεξουσιοδότησης και της ευθύνης. Όλα αυτά, σε συνδυασμό, ευνοούν εμπειρίες συμμετοχικής δημοκρατίας, καθώς υποστηρίζονται από διαδικασίες που επανεξετάζουν πάγιες παραδοχές και «αυτοματισμούς», υποστηρίζουν αμφισβητούμενες εκδοχές, ενθαρρύνουν τη διεκδίκηση δικαιωμάτων και τη σύγκρουση, αποκλείουν την προσφυγή στην ισχύ, ενθαρρύνουν την αυτοδυναμία και αξιολογούν την αξιοπιστία των κανόνων που είναι σε ισχύ.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τους τρόπους, τις διαδικασίες και τις πρακτικές μέσω των οποίων εδραιώνεται θεσμικά η επιτήρηση των νηπίων και με αυτόν τον τρόπο παρεμποδίζονται οι παραπάνω δυνατότητες για την καθιέρωση διεργασιών και προσεγγίσεων σε μια μετασχηματιστική και ανατρεπτική κατεύθυνση. Βασική, δηλαδή, ερευνητική υπόθεση που κάνουμε είναι ότι το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, προωθεί και προβάλλει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο συστηματικής επιτήρησης των νηπίων στην πειθαρχία, την «τάξη» και τη συμμόρφωση. Αυτή η υπόθεση έχει σαφώς κοινωνιολογική αναφορά. Σε συνδυασμό με αυτή, με βάση τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, όπως την προσδιορίσαμε προηγουμένως, θα υποστηρίξουμε ότι οι ασύμμετρες παιδαγωγικές σχέσεις, οι παραδοσιακοί «αυτοματισμοί» και η συστηματική επιτήρηση, χωρίς να επαναπροσδιορίζονται οι αφετηριακές τους παραδοχές και χωρίς να επανεξετάζονται οι «νοηματικές συνήθειες» που αποτυπώνονται στις εν γένει διευθετήσεις και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που γίνονται, αναστέλλουν και εμποδίζουν τη μετασχηματιστική μάθηση.

Υλικό ανάλυσής μας είναι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ο οδηγός της νηπιαγωγού, καθώς και το σύνολο των νόμων και προεδρικών διαταγμάτων, που αφορούν στην οργάνωση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Η τεχνική ανάλυσης του υλικού είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Στη συγκεκριμένη μελέτη υιοθετούμε τη θεωρητική παραδοχή που αντιμετωπίζει το σχολείο αφενός ως ιδεολογικό κρατικό μηχανισμό, που συμβάλλει με ειδικό τρόπο στη διευρυμένη αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων και των πολιτικών σχέσεων κυριαρχίας/υποταγής και αφετέρου ως πειθαρχικό μηχανισμό, που νομιμοποιεί το πρότυπο πολίτη, που υπακούει και υποτάσσεται στις εντολές αυτών που εξουσιάζουν.

Ευρήματα

Η κυριαρχία της επιτήρησης : αδιάκριτη και διακριτική επιτήρηση

Σύμφωνα με το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια των ποικίλων δραστηριοτήτων και γενικότερα της σχολικής ζωής καλείται να αναλαμβάνει και ρόλο επιτηρητή με σκοπό, ανάμεσα στα άλλα, την πειθαρχία, την «τάξη», τη συμμόρφωση των νηπίων και την πρόληψη της

όποιας πιθανής παρεκτροπής. Τα νήπια, σύμφωνα με τις επίσημες προδιαγραφές, επιτηρούνται κατά τη διάρκεια όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Η επιτήρηση, δηλαδή, συνιστά μηχανισμό και πρακτική, που δε συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά συνοδεύει το σύνολο των δραστηριοτήτων της σχολικής ζωής. Ακόμα και το ελεύθερο παιχνίδι[169] των νηπίων προβλέπεται να αποτελεί πεδίο και αντικείμενο συστηματικής επιτήρησης/παρατήρησης:

> (Οι εκπαιδευτικοί) είναι υπεύθυνοι για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη, εισέρχονται στην αίθουσα μαζί τους και εξέρχονται μετά την αποχώρηση αυτών. (ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β΄, Άρθρο 36, Παρ. 19, σ. 17900).
>
> Η χωροθέτηση των γωνιών να είναι τέτοια ώστε η εκπαιδευτικός να μπορεί να έχει τη συνολική εποπτεία… (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 64).
>
> (Η νηπιαγωγός) υπενθυμίζει τυχόν αποφάσεις της τάξης που συνδέονται με τις δραστηριότητες στις γωνιές… (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 71).
>
> (Οι εκπαιδευτικοί) να παρατηρούν και να καταγράφουν τις κατασκευές που φτιάχνουν τα παιδιά, τις στρατηγικές που αναπτύσσουν για την επίλυση προβλημάτων αλλά και τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν στο παιχνίδι. (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 42).
>
> Όταν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και καταγράφουν τι λένε και τι κάνουν τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι τους… (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 35).

Η επιτήρηση των νηπίων δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο της αίθουσας και στις δραστηριότητες, που οργανώνονται και υλοποιούνται μέσα σε αυτήν. Επιπρόσθετα, η επιτήρηση, ως πρακτική και διαδικασία, επεκτείνεται και έξω από την αίθουσα –στην αυλή- όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση η επιτήρηση των νηπίων στα διαλείμματα νομιμοποιείται στο πλαίσιο ενός λόγου περί ασφάλειας και υγιεινής των νηπίων:

> Υπεύθυνος για την επιτήρηση των παιδιών στα διαλείμματα είναι ο/η νηπιαγωγός, ο οποίος παίρνει όλα τα μέτρα για την προστασία και τη σωματική ακεραιότητα των νηπίων, τον έλεγχο καθαριότητας των σχολικών

[169] Για μία διεξοδική ανάλυση των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο βλ. Μαυρογιώργου, 2006.

χώρων και ό,τι έχει σχέση με την υγιεινή και την ασφάλειά τους. (Π.Δ. 200/1998 Παρ. 2γ, σ. 2201).

Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μάλιστα, όπως για παράδειγμα, στις μεταφορές των νηπίων για την υλοποίηση των προβλεπόμενων από τα Α.Π. διδακτικών επισκέψεων, η επιτήρηση των νηπίων προβάλλεται τόσο επιτακτικά, ώστε η συμμετοχή των γονέων θεωρείται απαραίτητη, εφόσον κρίνεται ότι συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη και καλύτερη επιτήρησή τους:

> Οι έξοδοι από το νηπιαγωγείο γίνονται με ευθύνη του/της νηπιαγωγού και σε κάθε περίπτωση εξασφαλίζεται η ασφαλής μετακίνηση και η **επαρκής επίβλεψη** των νηπίων. **Η συμμετοχή των γονέων** σ' αυτές είναι δυνατή, εφόσον ο/η νηπιαγωγός κρίνει ότι συμβάλλουν στην **καλύτερη επιτήρηση των παιδιών**. (Π.Δ. 200/1998 Παρ. 3γ, σ. 2201).

Εύλογα επομένως μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, σύμφωνα με το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, το νηπιαγωγείο τείνει να συγκροτεί ένα ιδιότυπο «μικροσκοπικό κοινωνικό παρατηρητήριο» (Φουκώ, 1989: 278). Η νηπιαγωγός καλείται να επιτηρεί, να εποπτεύει και να παρατηρεί συστηματικά τα νήπια τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική αίθουσα. Όλη η σχολική ζωή, όλες οι δραστηριότητες και όλα τα νήπια προβλέπεται να υποβάλλονται σε μία διαρκή, συστηματική και εντατική επιτήρηση και παρατήρηση.

Το «πώς» της επιτήρησης: τρόποι και πρακτικές εδραίωσης

Η επιτήρηση των νηπίων εξασφαλίζεται μέσα από ένα σύνολο οργάνων, τεχνικών, μεθόδων, διαδικασιών και πρακτικών, που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο καθιστούν απόλυτα ορατούς εκείνους, που πρέπει να επιτηρούνται και επιβάλλουν έτσι στα νήπια μια αναγκαστική ορατότητα. Πιο αναλυτικά, μία από τις πρακτικές άσκησης της επιτήρησης είναι ο χωρισμός των νηπίων σε ομάδες. Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων πολλές φορές προϋποθέτει την κατανομή των νηπίων σε ομάδες.

> Κάθε γωνιά λειτουργεί καλά με 4-6 παιδιά, αν και σε ορισμένες γωνιές θα πρέπει ο αριθμός να είναι μικρότερος… (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 61).

> Η ηλικία και το γένος των παιδιών, οι ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, οι φιλίες που έχουν αναπτύξει και ο χρόνος γνωριμίας τους είναι παράμετροι που θα πρέπει να συνεκτιμά η εκπαιδευτικός προκειμένου να κάνει επιτυχείς παρεμβάσεις για τη συγκρότηση ομάδων… (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 81).

Ο χωρισμός και η κατανομή των νηπίων σε μικρές ομάδες δεν αποτελεί πρακτική και διαδικασία, με αποκλειστικά και μόνο παιδαγωγική σκοπιμότητα και λειτουργία. Σε συνδυασμό με αυτό, ο χωρισμός των νηπίων σε ομάδες συγκροτεί παράλληλα μηχανισμό πειθαρχίας, «τάξης» και επιτήρησης: αφενός αποτρέπει και αποθαρρύνει το συνωστισμό των νηπίων και κατ΄ επέκταση την όποια ενδεχόμενη αταξία, φασαρία και διασάλευση της «τάξης» και αφετέρου καθιστά ευκολότερο και αποτελεσματικότερο τον έλεγχο και την επιτήρηση των νηπίων. Τα νήπια, δηλαδή, είναι εξαιτίας της κατανομής τους σε μικρές ομάδες ιδιαίτερα ορατά και επιτηρήσιμα. Επιπρόσθετα, ένας άλλος μηχανισμός επιτήρησης αποτελεί και η ίδια η αίθουσα του νηπιαγωγείου με τη συγκεκριμένη οργάνωση του χώρου, την επίπλωση και τον εξοπλισμό της. Η επίπλωση και ο εξοπλισμός του νηπιαγωγείου αποτελείται από ένα σύνολο αντικειμένων (τραπεζάκια, καρεκλάκια, πάγκοι, γωνιές με τον αντίστοιχο εξοπλισμό τους κ.ά), όλα προσαρμοσμένα και σχεδιασμένα στα μέτρα του παιδιού (Γερμανός, 1993). Τα τραπεζάκια, τα καρεκλάκια, οι γωνιές κ.ά., προσαρμοσμένα και σχεδιασμένα στις διαστάσεις των νηπίων, έχουν το προσφορότερο και καταλληλότερο μέγεθος/γεωμετρία για την επιτήρηση από τη νηπιαγωγό των όσων συμβαίνουν στην αίθουσα ανά πάσα στιγμή (Τσίγκρα, 2014). Η επίπλωση και ο εξοπλισμός κ.ά. στα μέτρα του παιδιού υποβάλλει τα νήπια σε μία μόνιμη κατάσταση ορατότητας, που εξασφαλίζει, ανάμεσα στα άλλα, την πειθαρχία, και την «τάξη». Τα νήπια όταν παίζουν, για παράδειγμα, στο κουκλόσπιτο δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν αν και πότε η νηπιαγωγός τα κοιτάζει και τα παρατηρεί, αλλά γνωρίζουν ό,τι είναι απαραίτητο για τη συμμόρφωση και την πειθαρχία τους: ότι η νηπιαγωγός μπορεί ανά πάσα στιγμή να τα παρακολουθεί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και στο Φουκώ, «Το άτομο που καθυποβάλλεται σε ένα πεδίο ορατότητας και που το ξέρει επωμίζεται το ίδιο τους καταναγκασμούς της εξουσίας, τους προσαρμόζει αυθόρμητα στον εαυτό του, δέχεται μέσα του τη σχέση εξουσίας όπου παίζει ταυτόχρονα και τους δυο ρόλους, γίνεται η βάση της ίδιας του της καθυπόταξης». (Φουκώ, 1979:268). Επομένως, η συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης της αίθουσας του νηπιαγωγείου χαρακτηρίζεται, ανάμεσα στα άλλα, από την αρχή της ορατότητας και

εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική, συνεχή και παράλληλα «διακριτική» επιτήρηση των νηπίων. Η αρχή άλλωστε της ορατότητας και της άμεσης και συνεχούς επιτήρησης είναι μία από τις θεμελιώδεις αρχές της οργάνωσης των πειθαρχικών ιδρυμάτων, που αναπτύσσονται κατά τον 18ο και 19ο αιώνα στην Ευρώπη, με κορύφωμα το Πανοπτικό του J. Bentham. (Φουκώ, 1979).

Τέλος, η επιτήρηση των νηπίων τις περισσότερες φορές ασκείται από τον ίδιο τον παιδαγωγικό ρόλο της νηπιαγωγού. Η νηπιαγωγός συμμετέχοντας, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, στις διάφορες δραστηριότητες μπορεί να επιτηρεί καλύτερα τα όσα κάνουν τα νήπια κάθε στιγμή. Με άλλα λόγια, μέσα από την ίδια τη συμμετοχή της νηπιαγωγού στις ποικίλες δραστηριότητες του προγράμματος επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη επιτήρηση των νηπίων, η πειθάρχησή τους και η αντιμετώπιση της όποιας παρεκτροπής. Η κίνηση της νηπιαγωγού στο χώρο από γωνιά σε γωνιά και από ομάδα σε ομάδα και η συμμετοχή της στα παιχνίδια και στις δραστηριότητες των νηπίων συγκροτεί μηχανισμό και πρακτική, που πέρα από την όποια παιδαγωγική χρησιμότητα, εξασφαλίζει ταυτόχρονα και την αποτελεσματική και συνεχή επιτήρηση των νηπίων.

> Συμμετέχει στα παιχνίδια των παιδιών ακολουθώντας τους όρους και τις οδηγίες που ισχύουν για όλους … (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 70).
>
> Κινείται διακριτικά ανάμεσα στις διαφορετικές γωνιές, παρατηρεί και παρεμβαίνει με ερωτήσεις…(ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006: 69).

Συμπερασματικά

Η σχολική ζωή των νηπίων υποβάλλεται σε εντατική, συστηματική και συνεχή επιτήρηση και εποπτεία. Η επιτήρηση των νηπίων, όπως υπαγορεύεται από το κανονιστικό πλαίσιο, είναι ενσωματωμένη στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από συγκεκριμένες «παιδαγωγικές» διευθετήσεις και πρακτικές, όπως την οργάνωση και τον εξοπλισμό της αίθουσας, την κατανομή των νηπίων σε ομάδες και τη συμμετοχή της νηπιαγωγού. Με αυτού του είδους τις πρακτικές η μορφή άσκησης της επιτήρησης στο νηπιαγωγείο είναι παράλληλα και «*αδιάκριτη*», αφού βρίσκεται σε διαρκή επαγρύπνηση και δεν αφήνει καμία πτυχή της σχολικής ζωής, καμία δραστηριότητα και κανένα νήπιο στο σκοτάδι και «*διακριτική*» στο βαθμό που

λειτουργεί και ασκείται μόνιμα, σταθερά και πολλές φορές σιωπηρά μιας και δομείται μέσα από την ίδια την οργάνωση του χώρου, τη συγκρότηση των νηπίων σε ομάδες κ.ά.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, νηπιαγωγοί και νήπια δεν ευνοούνται να ψάχνουν και να αναζητούν την προέλευση των διευθετήσεων που κάνουν και στις οποίες συμμετέχουν. Ξεκινούν από τα δεδομένα και αυτά που θεωρούνται «αυτονόητα» χωρίς να διευκρινίζουν το βαθύτερο νόημα των παραδοχών με βάση τις οποίες ενεργούν και δραστηριοποιούνται. Κι αυτό δε τους βοηθά να αξιολογούν κριτικά την αξιοπιστία των κανόνων, να βρίσκουν διέξοδο από τις «παραδοσιακές νοητικές συνήθειες» και να κάνουν συνειδητές επιλογές αντίστασης σε ανεπεξέργαστες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές νόρμες. Το υφιστάμενο κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εγκλωβίζει και τις νηπιαγωγούς και τα νήπια, παρά τις ασύμμετρες παιδαγωγικές σχέσεις ή και εξαιτίας των ασύμμετρων παιδαγωγικών σχέσεων, σε ένα πλέγμα ενσωματωμένων σχέσεων εξουσίας και επιτήρησης, που δεν ευνοούν τη μετασχηματιστική μάθηση. Κάτι που συντελεί στην αναπαραγωγική λειτουργία του νηπιαγωγείου. Θα κλείσουμε τη σχετική μας ανάλυση, υπενθυμίζοντας πως ο Όσκαρ Ουάιλντ στο δοκίμιό του «Η ανθρώπινη ψυχή» κατέληξε στο συμπέρασμα πως «Οποιοσδήποτε έχει μελετήσει την ιστορία γνωρίζει ότι η πρώτη αρετή του ανθρώπου είναι η ανυπακοή. Ο άνθρωπος προόδευσε ακριβώς με την ανυπακοή και την εξέγερση»! (Labica, G. 2014:78*)*. Όσο κι αν ακούγεται ως εγκώμιο της ανυπακοής μια τέτοια άποψη, υπογραμμίζει την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε ένα πλαίσιο αναφοράς που αντιμετωπίζεται ως δεδομένο και σε ένα πλαίσιο αναφοράς που ευνοεί την επανεξέταση, τον επαναπροσδιορισμό και τον μετασχηματισμό των αυτοματισμών στην άσκηση της επιτήρησης και της πειθαρχίας.

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Θ. (2015). *Το Bullying και η ενοχοποίηση της* (*λαϊκής*) *οικογένειας*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http//: www.alfavita.gr/apopsin (23/03/2015).

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006). *Αποδοτικότητα και Ισότητα στο Πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Συστημάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Βρυξέλλες {SEC(2006) 1096}.

Huther, G.(2007). *Η βιολογία του φόβου* (Μ. Κολοκοτσά, Μετάφ.). Αθήνα: Πολύτροπον.

Huther, G.(2007). *Οδηγίες χρήσης ενός ανθρώπινου μυαλού* (Μ. Κολοκοτσά, Μετάφ.). Αθήνα: Πολύτροπον.

Labica,G.(2014). *Η βία; Ποια βία*; (Χ. Βαλλιάνος, & Τ. Μπέτζελος, Μετάφ.). Αθήνα: Εκτός Γραμμής.

Kalantzis, M., Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Ε. Αρβανίτη, Επιμ.). Αθήνα: Κριτική.

Mezirow. J. & Συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (Α. Κόκκος, Επιμ.), (Γ. Κουλαουζίδης Μετάφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαθάνασης, Λ. (2014). *Η κατασκευή της «ενδοσχολικής βίας»*. Διάθεσιμο στην ιστοσελίδα: http//: www.alfavita.gr/apopsin (13/12/2014).

Παρθένη, Μ. (χ.χ.). *Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης. Η περίπτωση ενός σεμιναρίου μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.* Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Π.Δ. 200/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων», ΦΕΚ 161/13-07-1998, τ. Α΄.

Μαυρογιώργου, Ά.-Κ. (2006). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο.* Αδημοσίευτη ερευνητική διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

Μαυρογιώργου, Ά.-Κ. (2009, Νοέμβριος). *Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: πλαίσιο άσκησης των νηπίων στην πειθαρχία.* Επιστημονική εργασία στο ΙΓ' Διεθνές Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία», Ιωάννινα.

Μαυρογιώργου, Ά.-Κ. (2013, Οκτώβριος). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο: Εμπόδια και αναστολές στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων.* Επιστημονική εργασία στο 9ο Συνέδριο

Ο.Μ.Ε.Ρ. «Δεξιότητες ζωής. Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία», Ιωάννινα.

Μαυρογιώργου, Ά.-Κ. (2014, Οκτώβριος). *Σχολική ζωή και πρακτική ιδεολογία στο νηπιαγωγείο.* Επιστημονική εργασία στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Η έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παρόν και Προοπτικές», Ιωάννινα.

Τσίγκρα, Μ. (2014). *Μέσα στο νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας*. Αθήνα: Λεξίτυπον.

Υ.Α. 353.1/324/105657/Δ1 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων», ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β΄.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο*. *Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Fulghum, R. (1992). *Όσα πραγματικά πρέπει να ξέρω τα έμαθα στο νηπιαγωγείο* (Μ. Καββαδία, Μετάφ.). Αθήνα: Λύχνος.

Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής* (Κ. Χατζηδήμου - Ι.Ράλλη Μετάφ.). Αθήνα: Ράππα.

6η ΕΝΟΤΗΤΑ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Η συγκρότηση της Εθνικής Ταυτότητας στην Προσχολική Ηλικία
- Διαπολιτισμική Ικανότητα – Διαπολιτισμική Αποτελεσματικότητα – Διαπολιτισμική Κατανόηση και Ευαισθητοποίηση
- Προσεγγίζοντας τις Έννοιες της Ειρήνης, της Δημοκρατίας και της Πολυπολιτισμικής / Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

«Θα πας στην Τουρκία και δεν φοβάσαι;». Μετασχηματίζοντας την ταυτότητα του «εχθρού» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Κώστας Μάγος, *Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*
Ελένη Τριανταφυλλίδη, *Νηπιαγωγός*

Περίληψη: *Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας γίνεται κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, ενώ ο ρόλος του νηπιαγωγείου είναι καθοριστικός για το τι είδους εθνική ταυτότητα θα διαμορφώσουν οι μικροί μαθητές. Προηγούμενες έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι για τους Έλληνες μαθητές η τουρκική εθνική ταυτότητα φαίνεται διαχρονικά να αντανακλά την ταυτότητα του εχθρού. Το παρόν άρθρο εστιάζει αφενός στην εικόνα του εχθρού, όπως αυτή προσλαμβάνεται από μαθητές ενός ελληνικού νηπιαγωγείου και αφετέρου στον τρόπο που η εικόνα αυτή μετασχηματίζεται ύστερα από μια διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση της μεθόδου project.*

Λέξεις-κλειδιά: *εθνική ταυτότητα, ταυτότητα του «εχθρού», προσχολική ηλικία, μέθοδος project*

Εθνική ταυτότητα και ταυτότητα του «εχθρού»

Η πολυπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών, η ανάπτυξη της εθνικιστικής ρητορικής καθώς και οι διάφορες γεωπολιτικές ανατροπές παρέχουν πολλές αφορμές ώστε να εμφανίζονται διεθνώς και με ιδιαίτερη συχνότητα, τόσο στον επιστημονικό όσο και στον καθημερινό λόγο, ζητήματα σχετικά την έννοια και τις διαστάσεις της εθνικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Woolf (1995) η εθνική ταυτότητα αποτελεί μια αφηρημένη έννοια η οποία αναδεικνύει τη συλλογική έκφραση της ατομικής αίσθησης σύμφωνα με την οποία ένα άτομο αυτοπροσδιορίζεται ως μέλος ενός

συγκεκριμένου εθνικού κράτους. Με βάση τον ορισμό αυτό είναι φανερό ότι η εθνική ταυτότητα νοηματοδοτείται μέσα από το κλασικό δίπολο του «εμείς και οι άλλοι», όπου τα χαρακτηριστικά του εθνικού εαυτού αντιπαραβάλλονται με εκείνα του εθνικού άλλου. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτά κυρίαρχη είναι η θέση της γνώσης της επίσημης γλώσσας του έθνους - κράτους καθώς και η αποδοχή της επίσημης ιστορίας, δηλαδή του εθνικού ιστορικού αφηγήματος, όπως η εκάστοτε κυρίαρχη ομάδα επιθυμεί να παρουσιάζει. Με τον τρόπο αυτό η κοινωνική, πολιτισμική, γλωσσική, θρησκευτική και κάθε άλλη ετερογένεια που υπάρχει ανάμεσα στα μέλη της ίδιας εθνοπολιτισμικής ομάδας συχνά υποβαθμίζεται, ενώ αντίθετα ενδυναμώνεται η αίσθηση της κοινής ταυτότητας μεταξύ εκείνων που συναποτελούν τον πληθυσμό ενός έθνους-κράτους.

Σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας έχει αφενός το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και αφετέρου η επίσημη εθνική εκπαίδευση. Η τελευταία έχει ως έναν από τους βασικούς σκοπούς της την καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος, στοιχείο το οποίο με τη σειρά του οδηγεί σε μια ψευδή εικόνα ενός εθνικά ομοιογενούς κοινωνικού σώματος όπου ο εθνικά «άλλος» συχνά παρουσιάζεται και ως εθνικός «εχθρός».

Η ύπαρξη του «εχθρού», όπως υποστηρίζει ο Eco (2011), είναι καθοριστική γιατί βοηθά την κυρίαρχη εθνική ομάδα να ορίσει την ταυτότητά της και να προσδιορίσει το δικό της αξιακό σύστημα σε αντιπαραβολή με το αντίστοιχο αξιακό σύστημα του εχθρού. Είναι προφανές ότι το αποτέλεσμα της αντιπαραβολής δικαιώνει σταθερά τον εθνικό «εαυτό», δηλαδή τα μέλη της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας. Σύμφωνα με τον Ροζάνη (1998), ο εχθρός είναι συνήθως κάποιος «ξένος» που δεν ανήκει στην κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα και ο οποίος έχει την αποκλειστική ευθύνη για κάθε αρνητικό γεγονός που συμβαίνει στο εθνικό κράτος.

Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στα παιδιά

Σύμφωνα με την Κιρκινέ (2013), η πλειονότητα των ερευνών που ασχολούνται με τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στα παιδιά διασταυρώνονται στην άποψη ότι αυτό αρχίζει από την προσχολική ήδη ηλικία. Η Levin (2003) επισημαίνει ότι τα μικρά παιδιά αμέσως μετά την έμφυλη ταυτότητα κατακτούν την φυλετική και την

εθνική ταυτότητα, ενώ τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο έχουν σχεδόν στο σύνολό τους κατακτήσει και τις τρεις από τις παραπάνω ταυτότητες.

Αν και παλαιότερες έρευνες, όπως εκείνες του Piaget και Weil (1952) και του Jahoda (1964) αναδεικνύουν μια σειρά από ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στα παιδιά, η έρευνα των Tajfel et al (1970), η οποία εστιάζει στο βαθμό προτίμησης των παιδιών για τη χώρα τους, είναι εκείνη που ανέδειξε με βεβαιότητα ότι παιδιά στην ηλικία των έξι έως επτά ετών παρουσιάζουν ήδη μια ξεκάθαρη προτίμηση για την εθνική έσω-ομάδα τους, στην οποία αποδίδουν σημαντικά υψηλότερο βαθμό σε σύγκριση με άλλες εθνικές έξω-ομάδες. Η τάση αυτή φαίνεται να μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών. Αντίστοιχα η έρευνα των Cutts, Eisenhart και Webley (1992) η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά δύο διαφορετικών χωρών, της Αγγλίας και της Αργεντινής, επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά έχουν συγκεκριμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις σε σχέση με την εθνική ταυτότητα, οι οποίες αν και διαφοροποιούνται σε κάθε χώρα, είναι ιδιαίτερα ισχυρές και ανθεκτικές στο χρόνο.

Επίσης, η έρευνα του Barrett (2000) σε παιδιά ηλικίας 5-11 ετών έδειξε έντονα την προτίμησή τους για τη δική τους εθνική έσω-ομάδα, για την οποία εκφράζουν θετικότερα συναισθήματα σε σχέση με άλλες εθνικές ομάδες. Η ίδια έρευνα επισήμανε ότι σε κάποιες χώρες, όπως στην περίπτωση της Αγγλίας και της Ισπανίας, η εθνική ταυτότητα φαίνεται να αποκτά μεγαλύτερη αξία όσο αυξάνεται η ηλικία των ερευνητικών υποκειμένων.

Έντονες εθνικιστικές προσεγγίσεις αναδεικνύει και η έρευνα του Mertran (2011) και στην περίπτωση των Τουρκοκυπρίων μαθητών Οι τελευταίοι αξιολόγησαν ως θετικότερη τη δική τους εθνική ταυτότητα, ενώ χρησιμοποιούν αρνητικούς χαρακτηρισμούς για την ελληνική και ελληνοκυπριακή ταυτότητα σε σχέση με άλλες τρίτες ταυτότητες όπως η ολλανδική ή η ιρλανδική.

Η τουρκική ταυτότητα ως ταυτότητα του «εχθρού»

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες αναδεικνύουν ότι ο κυρίαρχος εθνικός «άλλος» για την περίπτωση της κυρίαρχης ελληνικής εθνικής ταυτότητας είναι ο Τούρκος. Σύμφωνα με τον Argyrou (2006) οι Τούρκοι αποτελούν για τους Έλληνες τον στερεοτυπικό εθνικό, πολιτισμικό και

θρησκευτικό εχθρό. Αντίστοιχα, όπως υποστηρίζει ο Spyrou (2006), ο Τούρκος είναι ο κυρίαρχος εχθρικός «άλλος» απέναντι στον οποίο διαμορφώνουν την ταυτότητά τους οι περισσότεροι Ελληνοκύπριοι, ενώ τα παιδιά από μικρή ηλικία αποκτούν μέσα από τις οικογενειακές και σχολικές αφηγήσεις αρνητική εικόνα για τους Τούρκους και την Τουρκία.

Στην έρευνα των Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997) με σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών σε ζητήματα εθνοκεντρισμού και εκπαίδευσης, στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μοιάζουμε με τους παρακάτω λαούς;» το 75% από ένα δείγμα 1000 εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν θεωρούν ότι οι Έλληνες μοιάζουν πολύ με τους Ιταλούς και 53% ότι δεν μοιάζουν καθόλου με τους Τούρκους. Είναι προφανές ότι η προτίμηση των Ιταλών σε σχέση με τους Τούρκους από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παραπάνω έρευνα αναδεικνύει την εικόνα των τελευταίων ως διαχρονικών εχθρών. Η εικόνα αυτή επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ώστε να τοποθετούν τον συγκεκριμένο εθνικό «άλλο» σε θέση αντιδιαμετρική από τον εθνικό «εαυτό» και προφανώς να ταυτίζουν τον κάθε κάτοικο της γειτονικής χώρας, ανεξαρτήτως των απόψεων του, με την εικόνα του εχθρού. Η ίδια εικόνα επηρεάζει και έναν αριθμό εκπαιδευτικών της κυρίαρχης ομάδας που εργάζονται στη Θράκη και στα σχολεία τους φοιτούν μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας με τουρκική καταγωγή (Magos, 2006). Αρκετά συχνά η αρνητική εικόνα απέναντι στο συγκεκριμένο εθνικό «άλλο», μεταφέρεται προς κάθε «άλλο» με μουσουλμανική θρησκευτική ταυτότητα, δημιουργώντας έντονα συναισθήματα μισαλλοδοξίας.

Αντίστοιχα η έρευνα των Rampton, Charalambous & Charalampous (2014) αναδεικνύει την αρνητική στάση της κυρίαρχης ελληνοκυπριακής πληθυσμιακής ομάδας απέναντι σε όσα από τα μέλη της αποφασίζουν να μάθουν ως ξένη γλώσσα τα τουρκικά. Σύμφωνα με τα συμπεράσματά της παραπάνω έρευνας, όσοι επιλέγουν να μάθουν τη «γλώσσα του εχθρού», αποκαλούνται από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας «Τούρκοι» ή εθνικοί «προδότες». Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι στην ίδια έρευνα αναδεικνύεται ότι ένα μέρος εκείνων που αποφασίζουν να μάθουν τουρκικά δεν το κάνουν για λόγους διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, αλλά γιατί με τον τρόπο αυτό πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγχουν καλύτερα τον «εθνικό εχθρό».

Στην έρευνα της Παΐδα (1998) για το ποια είναι η εικόνα του εχθρού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας η πλειονότητα των παιδιών από την Ελλάδα που συμμετείχε στην έρευνα ως εχθρό όρισε ή/και ζωγράφισε τον Τούρκο. Το στοιχείο αυτό ήταν

έντονο τόσο στη Χίο όσο και στη Θεσσαλονίκη, στις δύο ελληνικές περιοχές της έρευνας, όμως στην περίπτωση της Χίου ήταν σημαντικά πιο αυξημένο. Αντίθετα στην περίπτωση της Αγγλίας, όπου η ερευνήτρια επίσης πραγματοποίησε την ίδια έρευνα, η πλειονότητα των μικρών παιδιών που αποτέλεσαν τα μέλη του δείγματος όρισαν ή ζωγράφισαν ως εχθρούς ως επί το πλείστον «κακούς» ήρωες από παιδικές τηλεοπτικές σειρές ή άτομα που προξενούν κακό σε συνανθρώπους τους ή στο φυσικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, στη διδακτική παρέμβαση που περιγράφει ο Μάγος (2013) με θέμα «τα παραμύθια του γείτονα» αναδεικνύεται η προκατάληψη μαθητών Δημοτικού Σχολείου απέναντι στα τουρκικά παραμύθια, καθώς προτείνουν να «αφήσουμε αυτό το βιβλίο [με τα τουρκικά παραμύθια] και να διαλέξουμε άλλο, [με τα παραμύθια] από μια άλλη χώρα».

Επομένως, αν και το σύνολο των ερευνών που μελετούν τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στα παιδιά συγκλίνουν στην άποψη ότι αυτή ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία, προφανώς υπάρχουν παράμετροι που επηρεάζουν τη διαδικασία συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας. Ο βαθμός αποδοχής μιας εθνικιστικής ιδεολογίας από το οικογενειακό, κοινωνικό, τοπικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει ένα παιδί προφανώς παίζει καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση μιας περισσότερο κλειστής ή ανοικτής εθνικής ταυτότητας. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους χώρους με την ισχυρότερη διαμεσολάβηση στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας από τα μικρά παιδιά, ενώ η προσχολική εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί την καταλληλότερη βαθμίδα προκειμένου να ξεκινήσει η ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών για τη δημιουργία μιας εθνικής ταυτότητας που δεν διακατέχεται από εθνικιστικές και μισαλλόδοξες αντιλήψεις και στάσεις. Έτσι, ο ρόλος του νηπιαγωγείου και της/του νηπιαγωγού είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των νηπίων.

Το νηπιαγωγείο αποτελεί πρωταρχικό χώρο κοινωνικής ζωής για το μικρό παιδί, ενώ ο/η νηπιαγωγός είναι ο ισχυρός άλλος/η που με τις απόψεις και τις στάσεις της/του δεν επηρεάζει απλώς, αλλά συχνά διαμορφώνει την εξέλιξη της προσωπικότητας του νηπίου, μετασχηματίζοντας προς το θετικότερο τις όποιες αρνητικές για το κοινωνικό σύνολο αντιλήψεις και στάσεις προσλαμβάνει πιθανόν ένα παιδί από το οικογενειακό του περιβάλλον. Επομένως, το αν τελικά ένας μαθητής που φοιτά στο νηπιαγωγείο θα κινηθεί προς μια διαπολιτισμική ή αντίθετα προς μια εθνικιστική ιδεολογία, άρα και ταυτότητα, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό και από τον τρόπο που ο/η ίδιος/α ο/η νηπιαγωγός έχει συγκροτήσει τη δική του/της εθνική ταυτότητα, αλλά και

διαχειρίζεται ζητήματα σχετικά με την εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Η αναπαραγωγή εθνικιστικών αντιλήψεων μέσα από τις απόψεις του/της νηπιαγωγού, τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιεί, την προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, τον εορτασμό των εθνικών γιορτών κ.λπ είναι προφανές ότι ενισχύουν μια εθνικιστική και ξενοφοβική ιδεολογία, όπου ο κάθε εθνικά διαφορετικός θα αποτελεί εν δυνάμει και εθνικό εχθρό. Αντίθετα, η επιλογή από τον/την νηπιαγωγό των αρχών και των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως οδηγού για την καθημερινή σχολική θεωρία και πρακτική αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη πολιτών με δημοκρατική ευθύνη και διαπολιτισμικό όραμα.

Η έρευνα και η διδακτική παρέμβαση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων νηπίων σχετικά με την εικόνα του εχθρού, καθώς και η διερεύνηση των πιθανών μετασχηματισμών των παραπάνω αντιλήψεων ύστερα από μια οργανωμένη διδακτική παρέμβαση με τη μορφή σχεδίου εργασίας (project). Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 37 νήπια από δυο διαφορετικά τμήματα ενός παιδικού σταθμού του Βόλου.

Η έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης με χαρακτηριστικά έρευνας δράσης, αφού η μία ερευνήτρια ήταν συγχρόνως η νηπιαγωγός που πραγματοποίησε την παρέμβαση, ενώ ο δεύτερος εκπαιδευτικός- ερευνητής είχε το ρόλο του κριτικού φίλου. Η συμβολή του κριτικού φίλου στην έρευνα δράσης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η εμπειρία του βοηθά την υποστήριξη και ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ερευνητικά ημερολόγια των δύο ερευνητών, συνεντεύξεις με ομάδες εστίασης προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τους εθνικούς εχθρούς, καθώς και ζωγραφιές των παιδιών. Η έρευνα ακολούθησε τον κλασικό κύκλο της έρευνας δράσης. Μετά τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών και τον εντοπισμό της προβληματικής κατάστασης, σχεδιάσθηκε η διδακτική παρέμβαση που είχε τη μορφή ενός project. Συγχρόνως γινόταν παρατήρηση από τους δυο ερευνητές κατά τη διάρκεια των δράσεων του project, ενώ ακολούθησε η διαδικασία του στοχασμού σε σχέση με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Η επιλογή της μεθόδου project για την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης αποφασίστηκε λόγω των βασικών χαρακτηριστικών που η μέθοδος αυτή διαθέτει, μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση κατέχει η ανάπτυξη της συνεργατικότητας ανάμεσα στους μαθητές, η συμμετοχή σε ερευνητικές δραστηριότητες, η αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών των παιδιών, η διαθεματική προσέγγιση, καθώς και η σύνδεση σχολείου και ευρύτερης κοινότητας. Η πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας ακολουθεί μια σειρά σταδίων, των οποίων τα όρια δεν είναι απολύτως διακριτά. Ο Χρυσαφίδης (1994) αναφέρει τέσσερα στάδια στην πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας: το στάδιο του προβληματισμού, του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων, της πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης. Όπως υποστηρίζουν οι Helm and Katz (2003), βασικός σκοπός ενός project είναι να ενθαρρύνει τα παιδιά να αξιοποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μέσα από ανοικτές δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου που ζουν.

Τα ευρήματα της έρευνας. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τον «εχθρό»

Όπως προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, η έννοια του «εχθρού» για τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετίζεται με την έννοια του «κακού», του «κλέφτη», καθώς και εκείνου που κάνει επίθεση. Η παρομοίωση του εχθρού με «καρχαρία» ή «άγριο ζώο» προφανώς αναδεικνύει μεταφορικά την εικόνα κάποιου που επιτίθεται. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω φράσεις, όπως ακριβώς αποδόθηκαν από τα παιδιά για το «τι είναι εχθρός»:

> Κάποιος που πάει να μας επιτεθεί /Κάποιος κακός γιατί πάει να μας σκοτώσει / Κάποιος κακός γιατί οι κακοί πάνε να νικήσουν τους καλούς /Ένας κακός που κλέβει πράγματα, χρυσά νομίσματα /Ένας εχθρός πήγε να πάρει το κινητό της μαμάς μου. Εγώ ήμουν μωρό, παραλίγο να ανοίξει την κοιλιά και να με πάρει. Τον πήρε ο μπαμπάς και του έριξε μία /Η μαμά μου στην οικοδομή έχει έναν εχθρό. Έχει κάποιον στην οικοδομή που της ζητάει να της δώσει κάτι με το ζόρι κι αν το δώσει θα χάσει πολλά λεφτά /Είναι σαν καρχαρίας / Είναι σαν ένα άγριο ζώο

Στην ερώτηση για το αν η Ελλάδα έχει κάποιον εχθρό και αν ναι, ποιος είναι αυτός, η πλειονότητα των παιδιών στις ομάδες εστίασης έκανε αναφορά στους Τούρκους:

> Τους Τούρκους γιατί ήθελαν να μας κλέψουν την Ελλάδα / Τους Τούρκους και τους είπαμε όχι / Τους Τούρκους γιατί ήθελαν να κάνουν την Ελλάδα δική τους

Ο Τούρκος ως εχθρός αποτέλεσε την άμεση και παρορμητική απάντηση των παιδιών στη συγκεκριμένη ερώτηση. Παρόλα αυτά μετά την επανάληψη της ερώτησης από την νηπιαγωγό για το «αν υπάρχει άλλος εχθρός εκτός από τους Τούρκους», τα παιδιά έκαναν αναφορά στους «Ιταλούς», στους «Γερμανούς», αλλά και στους «πολέμους». Είναι προφανές ότι οι απαντήσεις των παιδιών είναι επηρεασμένες από το περιεχόμενο των συζητήσεων στο πλαίσιο των εθνικών γιορτών της 25ης Μαρτίου και της 28ης Οκτωβρίου τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι.

Η διδακτική παρέμβαση. Το project «Γνωριμία με τον γείτονα»

Οι βασικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του project «Γνωριμία με τον γείτονα» ήταν οι παρακάτω:

Διαχωρισμός του «τότε» από το «τώρα». Η χρήση της ιστορικής γραμμής

Σε έναν τοίχο της αίθουσας του νηπιαγωγείου σχεδιάστηκε μια ιστορική γραμμή ώστε να γίνει με τον αποτελεσματικότερο τρόπο κατανοητή από τα παιδιά η διάκριση του παρόντος από το παρελθόν. Με εικόνες και σχέδια πάνω στην ιστορική γραμμή και με αναφορά σε προπαππούδες και προγιαγιάδες έγινε προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές την ιστορικότητα του χρόνου και το πέρασμα των αιώνων από την περίοδο της οθωμανικής αυτοκρατορίας μέχρι τη σημερινή εποχή.

Αφήγηση του ιστορικού πλαισίου. Χρήση του χάρτη. Παρουσίαση εικόνων πολυπολιτισμικής συνύπαρξης

Αξιοποιώντας έναν πολιτικό χάρτη της Ευρώπης έγινε προσπάθεια να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της οθωμανικής αυτοκρατορίας καθώς και τα εθνικά κράτη που δημιουργήθηκαν μετά τη διάλυσή της. Παράλληλα, στα παιδιά παρουσιάστηκαν εικόνες από γκραβούρες που αναδείκνυαν την πολυπολιτισμική συνύπαρξη στον

ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της οθωμανικής αυτοκρατορίας, με σκοπό να κατανοήσουν ότι, πέραν από τις εμπόλεμες περιόδους, άνθρωποι με διαφορετική εθνική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα βρίσκονταν σε καθημερινή αλληλεπίδραση.

Εστίαση στα δίπολα «εξάρτηση/αιχμαλωσία – ανεξαρτησία/ελευθερία», «πόλεμος – ειρήνη». Παραδείγματα αγώνων ανεξαρτησίας από τη διεθνή ιστορία

Με σκοπό τα παιδιά να απεμπλακούν από την εικόνα του Τούρκου ως διαχρονικού εχθρού και να αποσυνδέσουν το δίπολο «Έλληνας-Τούρκος» από το δίπολο «καλός-κακός», έγινε επανειλημμένα συζήτηση πάνω στις έννοιες ανεξαρτησία/ελευθερία και εξάρτηση/αιχμαλωσία, ενώ δόθηκαν παραδείγματα από τη διεθνή ιστορία αγώνων ανεξαρτησίας και άλλων λαών πέραν του ελληνικού.

Οι συνέπειες του (κάθε) πολέμου

Αντίστοιχα, κάνοντας χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, συζητήθηκαν με τα παιδιά οι συνέπειες του κάθε πολέμου, ανεξαρτήτως των εμπλεκομένων χωρών. Σκοπός και της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η αποδόμηση του διπόλου «Έλληνες – Τούρκοι» ως ταυτόσημου με το αντίστοιχο «ειρηνικός λαός – πολεμικός λαός», όπως συνήθως εκλαμβάνεται από τα παιδιά μέσα από την κυρίαρχη ιστορική αφήγηση και τις αναπαραστάσεις ιστορικών περιστατικών στο πλαίσιο των εθνικών γιορτών.

Ο καραγκιόζης ως αφηγητής

Σε πολλές από τις παραπάνω δραστηριότητες αξιοποιήθηκε ως αφηγητής και ως κίνητρο για συζήτηση ο καραγκιόζης. Ο καραγκιόζης αποτελεί πολιτισμική γέφυρα ανάμεσα στους δυο λαούς και ως τέτοια μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά κατά του αντιθετικού, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, διπόλου «Έλληνες – Τούρκοι». Τα παιδιά γνώριζαν τον καραγκιόζη και την ιστορία του από προηγούμενες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και η αξιοποίηση στο πλαίσιο του συγκεκριμένου project λειτούργησε ως μέσο εξοικείωσης τους με τον πολιτισμικά «άλλο».
Οι μέχρι τώρα δραστηριότητες του project εστίαζαν στην κατανόηση εκ μέρους των παιδιών του χρονικού, γεωγραφικού και ιστορικού πλαισίου που αφορούσε την οθωμανική αυτοκρατορία και τον τουρκικό πληθυσμό κατά την παραπάνω ιστορική

περίοδο. Οι δραστηριότητες που ακολουθούν εστιάζουν στη σύγχρονη Τουρκία και στον εντοπισμό ομοιοτήτων, αλλά και διαφορών ανάμεσα στα δύο γειτονικά κράτη.

Εικόνες από τη σημερινή Τουρκία

Στα παιδιά παρουσιάστηκαν ένα πλήθος διαφορετικών εικόνων από τη ζωή στη σημερινή Τουρκία. Σκοπός της παρουσίασης ήταν αφενός να κατανοήσουν τις διαφορές του σύγχρονου τουρκικού κράτους από την περίοδο της οθωμανικής αυτοκρατορίας και αφετέρου να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην καθημερινή ζωή του ελληνικού και τουρκικού λαού. Οι εικόνες αφορούσαν διαφορετικές διαστάσεις της καθημερινής ζωής, όπως εκπαίδευση, θρησκεία, αγορά, διατροφή, ψυχαγωγία κ.ά. και έδιναν στα παιδιά τη δυνατότητα να διαπιστώσουν το πλήθος των πολιτισμικών διασταυρώσεων ανάμεσα στα δύο χώρες.

Ο αφηγητής παππούς

Η πρόσκληση στο νηπιαγωγείο ενός παππού μαθητή ο οποίος είχε γεννηθεί και ζήσει για πολλά χρόνια στην Τουρκία ήταν μια από τις δραστηριότητες του project που συνέβαλε σημαντικά στην υπέρβαση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων των μικρών μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο εθνικό «άλλο». Ο παππούς αξιοποιώντας τη δυναμική και την αποτελεσματικότητα των προφορικών αφηγήσεων μετέφερε στα παιδιά βιώματα και ιστορίες από την καθημερινή συνύπαρξη Ελλήνων και Τούρκων στην Κωνσταντινούπολη. Ο παππούς απάντησε σε πολλές αυθόρμητες ερωτήσεις των παιδιών που όπως τα ίδια είπαν νόμιζαν ότι θα άκουγαν «πολεμικές ιστορίες». Ιδιαίτερο ήταν το ενδιαφέρον των παιδιών για τον εντοπισμό κοινών λέξεων ανάμεσα στην ελληνική και τουρκική γλώσσα, στοιχείο που αποτέλεσε το κίνητρο για μια δεύτερη συνάντηση μεταξύ παππού και μαθητών με σκοπό τη δημιουργία ενός μικρού ελληνοτουρκικού λεξικού.

Το ελληνοτουρκικό λεξικό

Το ελληνοτουρκικό λεξικό ξεκίνησε ως ένας κατάλογος με κοινές λέξεις από την ελληνική και τουρκική γλώσσα, όπως ονόματα κάποιων αντικειμένων, φαγητών κ.λπ. Στη συνέχεια συμπεριέλαβε μια σειρά από ελληνικές λέξεις και τη μετάφραση τους στα τουρκικά με τις οποίες οι μαθητές επιθυμούσαν να συμπληρώσουν τον αρχικό κατάλογο. Οι περισσότερες από τις λέξεις αυτές αφορούσαν χαιρετισμούς (γεια σου, καλημέρα, καλησπέρα), αλλά και απλές καθημερινές φράσεις πού θα έκαναν σε ένα

παιδί από την Τουρκία (Πώς σε λένε; Τι κάνεις; Πόσο χρονών είσαι; Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι; κ.λπ) Οι λέξεις γράφτηκαν σε χαρτόνι μεγάλων διαστάσεων τόσο στα ελληνικά όσο και στα τουρκικά, ενώ οι μαθητές έκαναν μια επεξηγηματική ζωγραφιά δίπλα σε κάθε λέξη ή φράση.

Επικοινωνία με τουρκικό νηπιαγωγείο

Ως τελευταία δραστηριότητα του project η οποία όμως σχεδιάσθηκε για να πραγματοποιηθεί σε χρόνο μετά τη συγγραφή του παρόντος άρθρου ήταν η επικοινωνία μέσω του διαδικτύου του ελληνικού νηπιαγωγείου όπου διεξήχθη η έρευνα με ένα τουρκικό νηπιαγωγείο. Μέσω της επικοινωνίας αυτής οι Έλληνες μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα της προσωπικής γνωριμίας και πολιτισμικής ανταλλαγής με Τούρκους συμμαθητές τους, συνθήκη που βοηθά στην υπέρβαση των προκαταλήψεων απέναντι στο συγκεκριμένο εθνικό «άλλο». Εξάλλου, όπως έχουν δείξει προηγούμενες έρευνες (Magos, Tsilimeni & Spanopoulou, 2013) οι μαθητές προσχολικής ηλικίας μπορούν με επιτυχία να αναπτύξουν αποτελεσματική ψηφιακή επικοινωνία με συμμαθητές τους από άλλες χώρες, γεγονός που προωθεί τη διαπολιτισμική ανταλλαγή και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Συμπεράσματα

Σκοπός της έρευνας που παρουσιάστηκε στο παρόν άρθρο ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον Τούρκο ως εθνικό εχθρό, αλλά και για το αν οι αντιλήψεις αυτές μπορούν να μετασχηματισθούν ύστερα από μια κατάλληλη διδακτική παρέμβαση. Οι συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης που πραγματοποιήθηκαν με τους μικρούς μαθητές στην αρχή της έρευνας ανέδειξαν ότι για την πλειονότητα των μαθητών οι κάτοικοι της γειτονικής χώρας αντανακλούν την εικόνα του εθνικού εχθρού. Η διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε και είχε τη μορφή ενός project είχε ως σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν αφενός ότι η εικόνα του Τούρκου ως εχθρού εκπροσωπούσε μια παλαιότερη ιστορική περίοδο και αφετέρου εντοπίζοντας τις ομοιότητες και διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη σημερινή Ελλάδα και Τουρκία να μετασχηματίσουν την εικόνα του εχθρού σε εικόνες που αντανακλούν την επιθυμία διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Mezirow (2003), έναν από τους βασικούς εκπροσώπους της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων είναι αποτέλεσμα του κριτικού στοχασμού που αναπτύσσουν οι εκπαιδευόμενοι στη διαδικασία επεξεργασίας ενός θέματος. Με δεδομένο ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν ακόμη αναπτύξει κριτική σκέψη, δεν μπορεί κανείς να ισχυρισθεί με βεβαιότητα ότι στο πλαίσιο της παρούσας παρέμβασης υπήρξε μετασχηματισμός των απόψεων τους. Μπορούμε όμως να ισχυρισθούμε ότι τα ερεθίσματα που δόθηκαν στα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή τους στο project και η σχετική συζήτηση που αναπτύχθηκε πάνω σε αυτά, λειτούργησε καταλυτικά προκειμένου να δουν μια άλλη οπτική της εικόνας του γείτονα «άλλου» από αυτή που είχαν αποδεχθεί μέχρι τη συγκεκριμένη στιγμή.

Η νέα οπτική για τον Τούρκο ως «άλλο» αντανακλάται και στις ζωγραφιές που έκαναν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του project. Έτσι, στις ζωγραφιές που έγιναν στο πλαίσιο των δράσεων του project και με την απλή οδηγία «ζωγράφισε μια εικόνα όπως τη φαντάζεσαι με ανθρώπους από την Τουρκία» οι Έλληνες μαθητές ζωγράφισαν συνηθισμένες εικόνες με παιδιά που παίζουν ή πηγαίνουν στο σχολείο, οικογένειες που πηγαίνουν στην αγορά ή γιορτάζουν και γενικότερα εικόνες καθημερινής ζωής που σε καμιά περίπτωση δεν παραπέμπουν σε εικόνες του εχθρού. Επίσης, η επιθυμία των παιδιών να μάθουν τουρκικές λέξεις και φράσεις, όπως αυτές καταγράφτηκαν στο πλαίσιο του ελληνοτουρκικού λεξικού που δημιουργήθηκε στην τάξη, αλλά και ο ενθουσιασμός που έδειξαν ύστερα από πρόταση της νηπιαγωγού να επικοινωνήσουν με ένα τουρκικό νηπιαγωγείο αναδεικνύει ότι τουλάχιστον στο πλαίσιο της συγκεκριμένης παρέμβασης η οπτική που δημιουργήθηκε στα παιδιά για τον κάτοικο της γειτονικής χώρας είναι φιλικότερη από την αρχική εχθρική οπτική, όπως αυτή διαπιστώθηκε στο πλαίσιο των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης.

Το κατά πόσο η οπτική που δημιουργήθηκε στα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες του project θα μπορέσει να ανατρέψει τις προηγούμενες νοηματικές οπτικές (Mezirow, 2000) και να αποτελέσει ένα νέο πλαίσιο αναφοράς και θέασης του εθνικού εαυτού και του εθνικού «άλλου» εξαρτάται από μια σειρά παραμέτρων. Μεταξύ αυτών σημαντική θέση κατέχει η συστηματικότητα με την οποία θα δέχονται τα παιδιά αντίστοιχα ερεθίσματα στο πλαίσιο τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης εκπαίδευσής τους, καθώς και η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα ερεθίσματα που δέχονται για το θέμα αυτό αφενός από το σχολείο και αφετέρου από την οικογένεια. Όπως έχουν δείξει οι σχετικές έρευνες (Vanderbroek, 2004) όσα περισσότερα κοινά

σημεία υπάρχουν μεταξύ της κουλτούρας και της ιδεολογίας που μεταφέρει το σχολείο και εκείνης που μεταφέρει η οικογένεια τόσο περισσότερο αποτελεσματική και μόνιμη είναι η μάθηση στα μικρά παιδιά.

Με δεδομένο ότι η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας πραγματοποιείται ήδη από την προσχολική ηλικία, ενώ τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της ταυτότητας αυτής, είναι αναγκαία η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας προκειμένου οι σημερινοί μαθητές του νηπιαγωγείου και αυριανοί ενεργοί πολίτες να αποκτήσουν μια ανοικτή εθνική ταυτότητα, όπου ο κάτοικος της γειτονικής χώρας δεν θα εκλαμβάνεται αυτόματα ως εθνικός εχθρός, αλλά θα αποτελεί κίνητρο για διαπολιτισμική γνωριμία και πολιτισμική ανταλλαγή.

Βιβλιογραφία

Argyrou, V. (2006). How Greek Thinks: about Turks, for Example. *South European Society and Politics*, 11 (1), 33-46.

Barrett, M. (2000). The development of national identity in Childhood and adolescence. *Paper presented at the University of Surrey, March 2000.*

Cutts Dougherty K., Eisenhart M., Webley, P. (1992). The role of Social representations and national Identities in the Development of territorial Knowledge: A study of political socialization in Argentina and England. *American Educational Research Journal*, 29, 809-835.

Eco, U. (2011). *Κατασκευάζοντας τον εχθρό και άλλα περιστασιακά κείμενα.* Ψυχογιός: Αθήνα.

Helm, J. H. and Katz, L. (2003*). Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jahoda, G. (1964). Children's concept of nationality: a critical study of Piaget stages. *Child Developmental*, 35, 1081-1092.

Κιρκινέ, Ε. (2014). *Γιορτές στο Νηπιαγωγείο. Η Εθνική και Θρησκευτική τους Διάσταση. Μια Εθνογραφική Μελέτη*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Levin, D. (2003). *Teaching Young Children in Violent Times*. Washington DC: National Association for the Education of the Young Children.

Magos, K. (2006) Teachers from the majority population – Pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education, *European Journal of Teacher Education*. 29 (3), 357-370.

Μάγος, Κ. (2013). Όταν το βασιλόπουλο συνάντησε τον Κέλογλαν. Το λαϊκό παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης και Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Magos, K., Tsilimeni, T. and Spanopoulou, K. (2013). «Goodmorning Alex – Kalimera Maria: Digital communities and intercultural dimension in early childhood education, *Intercultural Education.* 24 (4), 366-373.

Mertan, B. (2011). Children's perception of national identity and in-group/out-group attitudes: Turkish- Cypriot school children. *European Journal of Developmental Psychology*, 8 (1), 74-86.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow and Associates (Ed.), *Learning as Transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. NJ: John Willey and Sons, Inc., 3-34.

Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.

Piaget J. and Weil, A. (1951).The development in children of idea of homeland and of relations with other countries. *International Social Science Bulletin,* 3, 561-578.

Ροζάνης, Σ. (1998). Φασισμός, Ρατσισμός, Ξενοφοβία και Γλώσσα. Στο Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού (Επιμ.) *Έξι κείμενα για το ρατσισμό*. Αθήνα: Παρασκήνιο, 11-17.

Παΐδα, Σ. (1999). Η εικόνα του εχθρού σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικήςηλικίας. Σκέψεις και προτάσεις, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 32-34.

Spyrou, S. (2006). Constructing "the Turk" as an enemy: The complexity of stereotypes in children's everyday worlds. *South European Society and Politics*, 11 (1), 95-110.

Tajfel, H. Jahoda, G. Nemeth, G. Campbell, J.D. and Johnson, N. (1970). The development of children's preference of their own country: a cross-national study. *International Journal of Psychology,* 5, 245-253.

Φραγκουδάκη, Α. και Δραγώνα, Θ. (1997). *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994) *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή τηςΜεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg

Rampton, B., Charalambous, P. & Charalampous, C. (2014). De-securitising Turkish: Teaching the language of a former enemy and intercultural language education. *Working Papers in UrbanLanguages and Literacies*, 137, 1-20.

Vanderbroek, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος

Ανασκοπώντας τη Συζήτηση για τη Διαπολιτισμική Ικανότητα

Βασίλης Ανδρικόπουλος, *Πανεπιστήμιο Πατρών*

Ευθυμία Παλαιολόγου, *Πανεπιστήμιο Πατρών*

Περίληψη: *Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με επίκεντρο τις εννοιολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη διαπολιτισμική ικανότητα, ενώ παρουσιάζονται και εργαλεία μέτρησης αλλά και τρόποι αποτίμησής της ύπαρξής της σε ένα άτομο. Οι τελευταίοι απορρέουν από και συνάδουν με τα αντίστοιχα μοντέλα για τη διαπολιτισμική ικανότητα και τους παράγοντες που τη συγκροτούν. Ειδικότερα, η διαπολιτισμική ικανότητα ιδώνεται ολιστικά ως έννοια και συνισταμένη επιμέρους συνιστωσών που προβάλλουν σε γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές αλλά και συναισθήματα. Επίσης, μορφοποιείται ως αποτελεσματικότητα, κατανόηση και ευαισθητοποίηση, ικανότητα επικοινωνίας και τύπος ευφυΐας. Τέλος, συμπεραίνεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας και ανάδυσής της στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού για την οικοδόμηση ενός διαπολιτισμικού κοινωνικού κεφαλαίου που με τη σειρά του απολήγει στη συρρίκνωση του φάσματος της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και στη διεύρυνση του πλέγματος της αμοιβαιότητας και των συνεργειών.*

Λέξεις κλειδιά: *Διαπολιτισμική Ικανότητα, Διαπολιτισμική Αποτελεσματικότητα, Διαπολιτισμική Κατανόηση και Ευαισθητοποίηση, Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα, Διαπολιτισμική Ευφυΐα.*

Εισαγωγή

Διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και επικοινωνία με διαφορετικούς και διαφοροποιημένους ανθρώπους με ετεροτικές ταυτότητες και ταυτοτικές ετερότητες εντάσσονται στην ημερήσια διάταξη, έχουν γίνει μέρος της καθημερινής ζωής μας σε έναν παγκοσμιοποιημένο και ολοένα και πιο αλληλεξαρτώμενο κόσμο. Οι οικονομικές, τεχνολογικές, δημογραφικές εξελίξεις και μια απώτερη επιδίωξη της παγκόσμιας ειρήνης καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για απόκτηση ικανοτήτων που επιτρέπουν και ενθαρρύνουν τον διαπολιτισμικό και αλληλοπολιτισμικό συσχετισμό. Η σημασία της διαπολιτισμικής ικανότητας αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς και τους εργοδότες. Οι εργοδότες θέλουν τους υπαλλήλους τους να γίνονται πιο ικανοί διαπραγματευτές στις αυξημένες διαπολιτισμικές εργασιακές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πιστεύουν ότι οι μαθητές τους θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για να ζήσουν σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο. Σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που βοηθούν τους μαθητές να επιτύχουν τον ανθρωπιστικό στόχο της διαπολιτισμικής ικανότητας. Επιπλέον, τόσο στον επαγγελματικό όσο και στον εκπαιδευτικό τομέα, αναζητούνται τρόποι για να αξιολογηθεί εάν οι άνθρωποι έχουν πράγματι αποκτήσει τη διαπολιτισμική ικανότητα ή όχι. Οι εργοδότες επιθυμούν ένα αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης που μπορεί να προβλέψει αν ένας συγκεκριμένος υπάλληλος διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ώστε να είναι αποδοτικός σε διαπολιτισμικές επιχειρησιακές συναντήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, ψάχνουν εργαλεία και μέσα που θα τους επιτρέψουν να αντλούν πληροφορίες αναφορικά με το αν οι μαθητές τους έχουν επωφεληθεί από τη διαπολιτισμική διδασκαλία τους, και μπορούν να αποδείξουν στην κοινωνία ότι οι μαθητές και γενικότερα οι εκπαιδευόμενοι έχουν φτάσει στα αναμενόμενα αποτελέσματα, όπως αυτά έχουν συμπεριληφθεί και τεθεί ως εκπαιδευτικοί στόχοι στο πρόγραμμα σπουδών (Sercu, 2004). Ως εκ τούτου, τα πεδία των διαπολιτισμικών σπουδών και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν αναπόφευκτα τεθεί στο επίκεντρο των συζητήσεων ως απάντηση σε αυτές τις υπαγορεύσεις, με τις περισσότερες έρευνες να περιστρέφονται γύρω από τα ακόλουθα ζητήματα (Perry & Southwell, 2011). Πρώτον, ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά και οι δεξιότητες που κάνουν ένα άτομο αποτελεσματικό στη διαπολιτισμική επικοινωνία και σε ποια διαδικασία εννοιολόγησης υπακούουν; Με άλλα λόγια, τι καλούμε διαπολιτισμική

ικανότητα και πώς αυτή εννοιολογείται βάσει των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών που τη συγκροτούν; Δεύτερον, πώς μπορεί να αποτιμηθεί η απόκτησή της και να μετρηθεί η ύπαρξή της σε ένα άτομο; Η εργασία αρθρώνεται στα ακόλουθα μέρη ακολουθώντας τις εννοιολογικές προσπάθειες που επιχειρούνται στη βάση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα θεωρητικά σχήματα που τη βλέπουν ως σύνολη έκφραση επιμέρους συνιστωσών, ως ολιστική ικανότητα. Το δεύτερο αναφέρεται στη διαπολιτισμική κατανόηση και ευαισθητοποίηση, ενώ το τρίτο σκιαγραφεί τη διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τη διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα. Το πέμπτο κεφάλαιο εξετάζει τους ισχυρισμούς σχετικά με τη θεώρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας ως ευφυΐας (νοημοσύνης). Το επόμενο κεφάλαιο συνοψίζει τους τρόπους και τα εργαλεία μέτρησής της και την αξιολόγηση της ύπαρξής της σε ένα άτομο. Τέλος, επιχειρείται μια κριτική αποτίμηση των όσων ελέχθησαν περί διαπολιτισμικής ικανότητας και των
Η διαφόρων εκδοχών της ή συνιστωσών της και παρατίθενται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, όπως επίσης και για τη σχέση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τη διδασκαλία και μάθηση, που εμφορείται από τη μετασχηματιστική θεώρηση της εκπαίδευσης και τη συνεισφορά της στην οικοδόμηση ενός διαπολιτισμικού κοινωνικού κεφαλαίου που εδράζει στην αμοιβαιότητα και τις συνέργειες.

Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η Deardorff (2006, όπως αναφ. στο Perry & Southwell, 2011) υποστηρίζει πως πρόκειται για τον πιο διαδεδομένο όρο των τριάντα τελευταίων χρόνων, η εννοιολόγηση του οποίου δε βασίζεται σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό, καθώς η νοηματοδότησή του ποικίλλει ανάλογα με το πλαίσιο που οριοθετεί τη χρήση του. Εντούτοις, αναγνωρίζεται πως η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται στην κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση σε διαπολιτισμικές περιστάσεις, με ανθρώπους δηλαδή από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις: γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές. Τα επικρατέστερα μοντέλα της διαπολιτισμικής ικανότητας ενσωματώνουν εξίσου τις τέσσερις αυτές διαστάσεις προκρίνοντας κάθε φορά μία ή περισσότερες από αυτές τις

όψεις της ικανότητας (Gertsen,1990). Οι Hiller & Wozniak (2009) συνδέουν τη διαπολιτισμική ικανότητα με την ανοχή στην ασάφεια, τη συμπεριφορική ευκαμψία, την επικοινωνιακή συνειδητοποίηση, την ανακάλυψη γνώσεων, το σεβασμό για τους άλλους και τέλος με την εμπαθητική - ενσυναισθητική ικανότητα, με καθεμιά αυτών των συνιστωσών να αντανακλά σε γνωστική, συναισθηματική/στάσεων και συμπεριφορική εικόνα.

Οι Alred & Byram (2002) αποπειρώμενοι να προσεγγίσουν την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας υποστηρίζουν πως πέντε είναι τα στοιχεία που καθιστούν ένα άτομο διαπολιτισμικά ικανό: οι συμπεριφορές (savoir etre), δηλαδή η περιέργεια, η ετοιμότητα και η έλλειψη δυσπιστίας για άλλους πολιτισμούς, η γνώση των κοινωνικών ομάδων, των πρακτικών τους και των διαδικασιών κοινωνικής και ομαδικής διάδρασης (savoirs), η ερμηνεία κάποιων στοιχείων του άλλου πολιτισμού και η εξήγηση και συσχέτιση με στοιχεία του οικείου πολιτισμού (savoir comprendre), οι ικανότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης, δηλαδή η απόκτηση καινούριας γνώσης για έναν πολιτισμό και ο χειρισμός αυτής της γνώσης στον πραγματικό κόσμο (savoir apprendre), και η κριτική πολιτισμική μεταγνώση και η πολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή η κριτική αξιολόγηση του οικείου και των άλλων πολιτισμών (savoir s' engager). Κατά αυτούς, τα περιβάλλοντα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η σχολική τάξη, όπου υπάρχει μεν γνώση αλλά όχι πραγματική διάδραση, ο εργασιακός χώρος, όπου υπάρχει πραγματική διάδραση, και τα ανεξάρτητα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου υπάρχει ικανότητα για ανεξάρτητη, αυτόνομη μάθηση. Ο Heyward (2002) κάνοντας λόγο για διαπολιτισμικό γραμματισμό μοντελοποιεί τη διαπολιτισμική ικανότητα με βάση «την κατανόηση, ικανότητες, στάσεις, την άρτια γνώση και χρήση ξένων γλωσσών και μια πολυσυμμετοχική ταυτότητα για την επιτυχή διαπολιτισμική δέσμευση» (Heyward 2002, p. 17). Έτσι, διαμορφώνεται η ακόλουθη ταξινομία:

- Κατανόηση εκ των έσω του πώς λειτουργεί ο πολιτισμός και τι συναισθήματα προκαλεί με άμεσο συνεπαγόμενο την κατανόηση της πρωταρχικής και μεταπολιτισμικής και παγκόσμιας αλληλεξάρτησης.
- Ικανότητες: ένα αυξημένο και βελτιωμένο επίπεδο ικανοτήτων, όπως παρατηρητικότητα, ενσυναίσθηση, ανάληψη προοπτικής του άλλου, ανεκτικότητα και επικοινωνία.

- Στάσεις: διαφοροποιημένες, ρεαλιστικές και δυναμικές, ένας υπέρτατος σεβασμός για την ακεραιότητα του πολιτισμού συνοδευόμενος από ενημέρωση και νομιμότητα, καλώς εγκαθιδρυμένες φιλικές και συνεργατικές διαπολιτισμικές και αλλληλοπολιτισμικές σχέσεις με ικανότητες βίωσης του πολιτισμού ως σαν να ζεις εντός αυτού, γενόμενος διαμεσολαβητικός.
- Γλωσσική επάρκεια: διαγλωσσική και πολυγλωσσική.
- Ταυτότητα: δι- και διαπολιτισμική ταυτότητα, ανάδυση μιας παγκόσμιας ταυτότητας, ικανότητας ενσυνείδητης αλλαγής και μετάβασης από μια ταυτότητα σε άλλη.

Οι παραπάνω διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας ιδωμένης υπό το πρίσμα της θεωρίας του διαπολιτισμικού γραμματισμού συνιστούν το τελευταίο και επαρκώς ανεπτυγμένο στάδιο, πριν από το οποίο εδράζονται τέσσερα στάδια πρώιμης ή ανεπαρκούς ανάπτυξης ή ανυπαρξίας διαπολιτισμικής ικανότητας (Heyward, 2002). Ο Bennett (2008) συνοψίζοντας τις ομοιότητες των εννοιολογήσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας επισημαίνει πως οι περισσότεροι θεωρητικοί ομοφωνούν στην προσέγγισή της ως συνάρθρωσης γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που ενισχύουν την αποτελεσματική και στοχοθετημένη αλληλεπίδραση σε μια ευρεία γκάμα πολιτισμικών πλαισίων.

Η διαπολιτισμική ικανότητα έχει επίσης περιγραφεί από την Deardorff (2006) ως εξελισσόμενη διεργασία, αναπαριστώντας την ως πυραμίδα με θεμέλια συγκεκριμένες ικανότητες και προδιαθέσεις ως απαραίτητες για την ανάπτυξή της. Έτσι, η διαπολιτισμική ικανότητα προβάλλει ως συνισταμένη των ακόλουθων: σεβασμού, αυτοεπίγνωσης-αυτοταυτοποίησης, ενσυναίσθησης και ικανότητας αλλαγής προοπτικής θέασης των πραγμάτων, διαπολιτισμικού διαλόγου, προσαρμογής, με την έννοια της προσωρινής μετακίνησης σε άλλη προοπτική, σφυρηλάτησης διαπολιτισμικών δεσμών μέσω της οικοδόμησης σχέσεων και πολιτισμικής ταπεινότητας. Στη βάση της πυραμίδας υπάρχουν οι αρχικές ικανότητες, δηλαδή σεβασμός, ανοιχτότητα και περιέργεια. Το επόμενο επίπεδο περιλαμβάνει την ανάπτυξη διαπολιτισμικής γνώσης και κατανόησης, με αποκορύφωμα την αυτογνωσία και την αυτορρύθμιση, καθώς και οι ικανότητες ακρόασης, παρατήρησης, ερμηνείας, ανάλυσης, αξιολόγησης και συσχέτισης.

Το τελευταίο επίπεδο είναι ένα ενημερωμένο πλαίσιο αναφοράς με βασικά συστατικά την ενσυναίσθηση και την εθνοσχετικιστική θέαση των πραγμάτων και δύο κεντρικούς άξονες: το εσωτερικό αποτέλεσμα, δηλαδή την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία και την ενσυναίσθηση και το εξωτερικό αποτέλεσμα, δηλαδή την αποτελεσματική επικοινωνία με σκοπό την επιτυχή επίτευξη στόχων. Η διαπολιτισμική ικανότητα αναδεικνύεται ως ένα σημαντικότατο παγκόσμιο προϊόν (global commodity) που συνδέεται άμεσα με τη διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και τον διεθνοποιημένο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα άτομα και οριοθετεί μια πολύπλοκη διαδικασία πολιτισμικής ανταλλαγής, αλληλεπίδρασης και συμβολισμών σε ένα διεπιστημονικό πεδίο εφαρμογής και κοινωνικής πράξης, το οποίο αφορά την πολιτισμική διαφορετικότητα στο σύνολό της (Αρβανίτη, 2011). Έτσι, συνδυάζει τη δυνατότητα ενός ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί σχέσεις, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να συνεργάζεται με σκοπό την επίτευξη συνεργατικών αποτελεσμάτων. Επίσης, εμπερικλείει και δεξιότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού, αποδοχής της αμφισημίας, ανάληψης ρίσκου, ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικής συνείδησης και ικανότητας μετασχηματισμού στο πλαίσιο της αναστοχαστικής νεωτερικότητας (Αρβανίτη, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα αυτή αποτυπώνεται σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, όπου τα επίπεδα αυτά προϋποθέτουν διαφορετικό βαθμό αφαιρετικής και μεταγνωστικής σκέψης: i) Διαπολιτισμικές γνώσεις Το επίπεδο αυτό αφορά στη δυνατότητα θεωρητικής κατανόησης και ανάλυσης βασικών εννοιών, αλλά και στις ίδιες τις γνώσεις σχετικά με τις πολιτισμικές συνθήκες (γεγονότα ιστορίας, μοντέλων συμπεριφοράς, αξιών, αρχών, εθίμων, συμβολισμών, παραδόσεων, ρόλων, κτλ.) των μετόχων μιας πολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Αναφέρεται επίσης και στην ικανότητα εφαρμογής των γνώσεων, δηλαδή έκφρασης και απόδειξής τους στο πλαίσιο σχεδιασμού και πραγματοποίησης εργασιών ή θεμάτων συζήτησης. Με βάση τις γνώσεις αυτές, αλλά και την εμπειρία του, το άτομο μπορεί να αλληλεπιδρά στο πλαίσιο των σύγχρονων οργανισμών μάθησης, κάτι που προϋποθέτει τη γνώση της δομής, της λειτουργίας και της διαδικασίας αλλαγής τους, την κατανόηση των συνθηκών και συστημάτων επικοινωνίας και τη διαχείριση κινδύνων/ρίσκου (risk management) (Αρβανίτη, 2011). ii) Διαπολιτισμικές δεξιότητες Το επίπεδο αυτό αφορά τη δεξιότητα α) διαχείρισης και εφαρμογής της γνώσης (με βοήθεια, ανεξάρτητα ή συνεργατικά) μέσα από τη χρήση διεπιστημονικών μεθόδων εργασίας, β) αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και της πληροφορίας στην παρουσίαση των

δεδομένων (χρήση διαφορετικών τεχνικών, μέσων, συμβόλων και όρων για την αναδιαμόρφωση νοημάτων) και γ) επίδειξης δημιουργικών και κριτικών δεξιοτήτων.

Σημαντικές δεξιότητες είναι οι:

- Επικοινωνιακές δεξιότητες (η δυνατότητα επικοινωνίας σε ένα ευρύ φάσμα τρόπων, ειδών, συστημάτων και γλωσσών). Ιδιαίτερα, η γνώση και λειτουργική επικοινωνία σε τουλάχιστον δύο γλώσσες επανακαθορίζει τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται και εκφράζει τον εαυτό του και ανοίγει νέες δυνατότητες/στρατηγικές επικοινωνίας με αποτέλεσμα την υπέρβαση των ορίων και τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων.
- Ομαδοσυνεργαστικές δεξιότητες.
- Ενδοπροσωπικές δεξιότητες που αναφέρονται σε γνωστικές δεξιότητες για την εναλλαγή ρόλων (perspective alternation), για αυτοστοχασμό (self-reflection), για ανάληψη ρόλων (role-taking), για διαχείριση και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν σε διαπολιτισμικές συναντήσεις (problem-solving), για ανάδειξη και ευαισθητοποίηση σε πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (culturedetection) και για κριτική αξιολόγηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας (axiological distance) (Stier, 2003).
- Ενδοπροσωπικές δεξιότητες που αναφέρονται σε συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η προδιάθεση για κριτική αντίληψη και η κατανόηση των στερεοτυπικών συναισθημάτων και των επιπτώσεών τους, η διαχείριση συναισθημάτων, όπως ξενοφοβία, αμηχανία, ανασφάλεια, αμφισημία, απογοήτευση, θυμός και εθνοκεντρισμός που προκαλούνται από άγνωστα πολιτισμικά πλαίσια (Stier, 2006).
- Διαπροσωπικές δεξιότητες που αναφέρονται στη δυνατότητα επικοινωνίας με συνομιλητές σε ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών καταστάσεων, στη συνειδητοποίηση των επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα αλλά και στην ερμηνεία του τρόπου αξιοποίησης των διαφόρων μορφών επικοινωνίας (σώμα γλώσσας, μη λεκτικά σχήματα, σύμβολα, συναισθηματικές απαντήσεις).
- Μεταγνωστικές δεξιότητες συγκρισιμότητας και αναγνώρισης του πολιτισμικού σχετικισμού, καθώς και δεξιότητες κριτικής σκέψης, δηλαδή δυνατότητα κριτικής ανάλυσης διαπολιτισμικών συναντήσεων/αλληλεπιδράσεων και εξέτασης των πολιτισμικών συνθηκών που επηρεάζουν την οπτική των ατόμων. Σημαντική

διάσταση αυτής της δεξιότητας είναι και η συνειδητοποίηση των μορφών του ιδιωτικού και δημόσιου λόγου (discourse awareness) που επηρεάζονται από πολιτισμικές προκαταλήψεις (Stier, 2006). iii) Στάσεις – διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (intercultural/multicultural awareness) Το επίπεδο αυτό αναφέρεται στη διαμόρφωση θετικής στάσης και προδιάθεσης για αποτελεσματική επικοινωνία, στην ενεργή συμμετοχή για κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, καθώς επίσης και στη διαπραγμάτευση και προσαρμογή στις απαιτήσεις διαφορετικών μαθησιακών περιστάσεων και περιβαλλόντων. Επιπλέον, αναφέρεται στην αυτοπεποίθηση και δέσμευση του ατόμου σε πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα (Αρβανίτη, 2011).

Διαπολιτισμική Κατανόηση και Ευαισθητοποίηση

Η διαπολιτισμική κατανόηση εμπλέκει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές περιοχές (Hill, 2006). Η γνωστική περιοχή της διαπολιτισμικής κατανόησης περιλαμβάνει τη γνώση ενός ατόμου για τη δική του κουλτούρα και πολιτισμό, καθώς και γνώση για άλλους πολιτισμούς και ό,τι αφορά τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών. Ωστόσο, ενώ η γνώση είναι αναγκαία, δεν είναι και επαρκής συνιστώσα της διαπολιτισμικής κατανόησης. Απαιτείται θετική στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς, όπως επίσης ενσυναίσθηση, περιέργεια και σεβασμός (Arasaratnam & Doerfel, 2005). Έτσι, η συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου στην πολιτισμική διαφορά έχει ονομαστεί διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και νοείται ως (1) η συναισθηματική πτυχή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ικανότητας (Chen & Starosta, 2000) και αναπτυξιακά (2) ως η υποκειμενική (φαινομενολογική) εμπειρία της πολιτισμικής διαφοράς (Bennett, 1986). Οι Hammer, Bennett, & Wiseman (2003) υποστηρίζουν πως η αύξηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης οδηγεί σε αυξημένη ανάδυση διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Ως εκ τούτου, κατά τους Chen & Starosta (2000), η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση περιγράφεται ως η ενεργός επιθυμία των ατόμων να κινητοποιηθούν για να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να αποδεχθούν τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών. Επιμένουν δε η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση να διακρίνεται από τη διαπολιτισμική επίγνωση που αναφέρεται στο γνωστικό τμήμα της διαπολιτισμικής ικανότητας και από τη διαπολιτισμική δεξιότητα που προβάλλει στο συμπεριφορικό συστατικό της ικανότητας. Και αυτό το πραγματοποιούν με την κατασκευή της

Κλίμακας Διαπολιτισμικής Ευαισθητοποίησης. Από την άλλη, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση ορίζεται επίσης ως η εμπειρία της πολιτισμικής διαφοράς, που συνυφαίνεται με τον τρόπο που το άτομο οικοδομεί και αντιλαμβάνεται αυτή τη διαφορά (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). Ο ορισμός αυτός είναι η λυδία λίθος του αναπτυξιακού μοντέλου για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση που αναπτύχθηκε από τον Bennett (1986). Σύμφωνα με τη μοντελοποίηση αυτή, τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα έχουν ένα εθνοσχετικιστικό κοσμοείδωλο, ενώ τα λιγότερο ευαισθητοποιημένα τείνουν προς τον εθνοκεντρισμό. Το μοντέλο περιλαμβάνει έξι στάδια που κινούνται από την πλήρη άρνηση στην ενσωμάτωση της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Τα στάδια είναι προοδευτικά και γραμμικά, με το καθένα από αυτά να κινείται σε ένα βαθύτερο επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Η παραδοχή που υποκρύπτει είναι πως η εμπειρία ενός ατόμου ή η κατανόηση της πολιτισμικής διαφοράς γίνεται ολοένα και πιο σύνθετη, βελτιώνοντας τη δυναμική του για ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Η γραμμικότητα του μοντέλου δε διέφυγε κριτικής, εφόσον μια τέτοια θεώρηση υποθέτει ότι τα άτομα αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία βαθμιαία, αποκλείοντας την πιθανότητα τα άτομα να κινούνται προς τα πίσω, όπως και εμπρός, μορφοποιώντας ένα συνεχές παρά μια αφετηριακή βάση και έναν τερματικό σταθμό.

Ο Bennett (1986) αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική ικανότητα ως ένα εξελικτικό μοντέλο στο οποίο τα άτομα προχωρούν κατά μήκος ενός συνεχούς προς ένα στόχο, την πρόσκτηση της παγκόσμιας προοπτικής (global perspective). Το μοντέλο του για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αντλεί από τον τρόπο που τα άτομα βιώνουν τις πολιτισμικές διαφορές και αποτελείται από τρία στάδια εθνοκεντρισμού (άρνηση, άμυνα, ελαχιστοποίηση) ακολουθούμενο από τρία στάδια εθνοσχετικισμού (αποδοχή, προσαρμογή, ολοκλήρωση). Η θεώρηση του εθνοκεντρισμού παραπέμπει σε μια παραδοχή για τον οικείο πολιτισμό ως κεντρικό και απόλυτο για την πραγματικότητα συνολικά, ενώ ο εθνοσχετικισμός προϋποθέτει την ύπαρξη ενός κοσμοειδώλου όπου οι διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να γίνουν αντιληπτές μέσω του συσχετισμού τους, τελώντας δηλαδή εν σχέσει και εντός πολιτισμικών πλαισίων. Κεντρικό ρόλο σε αυτήν τη σύλληψη παίζει η διαπολιτισμική ικανότητα, η ισότιμη και παραγωγική διαχείριση του διαφορετικού και η ικανότητα για βίωση μιας πτυχής της ζωής από διαφορετική οπτική και θέαση, μέσα από τα «παπούτσια» ενός άλλου πολιτισμού ή πολιτισμών. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική ικανότητα προσεγγίζεται ως διεργασία

αναστοχαστική με αναβαθμούς ανάβασης και διαδικασία εμπλουτισμού της προοπτικής, εξελικτικής και εξελισσόμενης ευαισθητοποίησης.

Σε παράλληλη τροχιά, οι Fennes & Hapgood (1997), αναφερόμενοι σε ζητήματα διαπολιτισμικής ικανότητας και διαπολιτισμικής μάθησης, υπογραμμίζουν πως η διαπολιτισμική ικανότητα ως διαδικασία απόκτησης συνεπάγεται την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού, αποκτώντας ικανότητες επικοινωνίας και ενσυναίσθησης με άλλους πολιτισμούς, διασχίζοντας τα πολιτισμικά σύνορα και αναπτύσσοντας ένα μέσο συνεργασίας και διασύνδεσης. Δύο πτυχές είναι εγγενείς σε αυτή τη διαδικασία: 1) ο βαθμός στον οποίο τα μοτίβα συμπεριφοράς κάποιου είναι συνεπή με τα μοτίβα των άλλων και 2) η επεκτασιμότητα, ευελιξία και προσαρμοστικότητα του πλαισίου αναφοράς ή φίλτρου. Οι συγγραφείς προσαρμόζουν ένα μοντέλο από τον Hoopes, στο οποίο τα άτομα κινούνται από το ένα άκρο του εθνοκεντρισμού στο αντίπερα της διαπολιτισμικής ικανότητας κατά μήκος ενός συνεχούς. Η διεργασία για την επίτευξη της διαπολιτισμικής ικανότητας περιλαμβάνει την ευαισθητοποίηση, την κατανόηση, την αποδοχή και το σεβασμό, την εκτίμηση και την αξιολόγηση και την ανάπτυξη νέων στάσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών σε ανταπόκριση προς αυτές των άλλων πολιτισμών.

Η διαπολιτισμική ικανότητα από την οπτική της εξελικτικής διεργασίας προτείνεται και από τον Pedersen (1994), ο οποίος χρησιμοποιεί επίσης αναπτυξιακά στάδια για να περιγράψει την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας από την προοπτική της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής. Βλέπει την διαπολιτισμική ανάπτυξη ως συνεχή διαδικασία μάθησης που βασίζεται σε τρία στάδια: α) της επίγνωσης (παραδοχές για τις πολιτισμικές διαφορές και ταυτότητες και την ικανότητα να κρίνει το άτομο μια πολιτισμική συνθήκη τόσο από την πλευρά του δικού του όσο και από του άλλου πολιτισμού), β) της γνώσης (το οποίο επεκτείνει τις πληροφορίες σχετικά με τις πολιτισμικά εμπεδωμένες παραδοχές) και γ) των δεξιοτήτων που βασίζονται σε διακριτές παραδοχές και ακριβή γνώση (Pedersen, 2001; Deardorff, 2006).

Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα

Οι Lustig, Koester, & Zhuang (2006) περιγράφουν τη διαπολιτισμική ικανότητα ως συνισταμένη γνώσεων, κινήτρων, δεξιοτήτων στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία και κατάλληλων και αποτελεσματικών συμπεριφορών. Χρησιμοποιούν τον όρο διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δίνοντας έμφαση σε τρία βασικά

στοιχεία: το διαπροσωπικό και περικειμενικό πλαίσιο, το βαθμό καταλληλότητας και αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας και την επάρκεια γνώσεων, κινήτρων και δράσεων. Συγκεκριμένα, τονίζουν ότι η επικοινωνιακή ικανότητα εξαρτάται από τους συντελεστές και την περίσταση της επικοινωνίας και ότι εκφάνσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας εξαρτώνται επίσης από πολιτισμικές προσδοκίες σχετικά με τις επιτρεπόμενες συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν ή ρυθμίζουν τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεν συντίθεται από τα γνωρίσματα ή ατομικά χαρακτηριστικά, αλλά πρόκειται, μάλλον, για ένα χαρακτηριστικό που απορρέει από και ταυτόχρονα απολήγει στη συσχέτιση μεταξύ των ατόμων. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει το στοιχείο της κανονιστικότητας που να εγγυάται το σκηνικό ή την περίσταση, όπου αναδύεται η διαπολιτισμική ικανότητα εν γένει και η ικανότητα επικοινωνίας ειδικότερα. Προέκταση της διαπολιτισμικής ικανότητας, επομένως, αλλά και βασική συνιστώσα της, η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι αναγκαία προϋπόθεση μιας αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία λαμβάνει χώρα όταν μεγάλες και σημαντικές πολιτισμικές διαφορές δημιουργούν ανόμοιες ερμηνείες και προσδοκίες σχετικά με το πώς συντελείται η αποτελεσματική επικοινωνία, με τη διαμεσολάβηση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας που ορίζεται ως η ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά και κατάλληλα άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες (Arasaratnam & Doerfel, 2005). Μια τέτοια σύλληψη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας απαιτεί την ενσωμάτωση του πολιτισμού στην θεωρία της επικοινωνίας, ένα έργο το οποίο έχει προσεγγιστεί με διάφορους τρόπους και η ολοκλήρωση του οποίου ανακόπτεται από σύμφυτες με την έννοια του πολιτισμού δυσκολίες, λόγω της εγγενούς πολυπλοκότητας των ερωτημάτων για τον πολιτισμό και τις εκφάνσεις του. Επιπλέον, τροχοπέδη συνιστά και η μεταβλητότητα αλλά και η διαφοροποίηση της επικοινωνίας μέσα σε έναν πολιτισμό, καθώς και μεταξύ των πολιτισμών. Ως εκ τούτου, καθίσταται ασαφές το κατά πόσο είναι μεταβιβάσιμη η διαπολιτισμική ικανότητα και κυρίως αυτές της οι όψεις και οι πτυχές της που απολήγουν στην επικοινωνία. Ως εκ τούτου, με βάση το ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεν είναι ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό, αλλά μάλλον ένα χαρακτηριστικό της συσχέτισης μεταξύ των ατόμων (Lustig, Koester, & Zhuang, 2006), έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που

σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Οι Matveev & Nelson (2004) την αντιλαμβάνονται ως εμπεριέχουσα τέσσερις διαστάσεις σε επίπεδο ομάδας: διαπροσωπικές δεξιότητες, αποτελεσματικότητα στην ομάδα, πολιτισμική αβεβαιότητα και πολιτισμική ενσυναίσθηση.

Αυτές αναλύονται ως ακολούθως: Α) Διαπροσωπικές δεξιότητες • Ικανότητα αναγνώρισης των διαφορών στην επικοινωνία και τα στιλ αλληλεπίδρασης • Ικανότητα αντιμετώπισης παρανοήσεων • Άνεση στην επικοινωνία με αλλοδαπούς • Επίγνωση της πολιτισμικής συνθήκης που συμμετέχει το άτομο • Βασικές γνώσεις για τη χώρα, τον πολιτισμό και τη γλώσσα των μελών της ομάδας. Β) Αποτελεσματικότητα στην ομάδα • Ικανότητα κατανόησης και καθορισμού των στόχων, των ρόλων και των κανόνων της ομάδας • Ικανότητα παροχής και εισδοχής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης • Ικανότητα συζήτησης και επίλυσης προβλημάτων • Ικανότητα επίλυσης σύγκρουσης • Ικανότητα επίδειξης σεβασμού προς τους άλλους • Συμμετοχική ηγεσία • Ικανότητα συνεργασίας με τους άλλους. Γ) Πολιτισμική αβεβαιότητα • Ικανότητα αντιμετώπισης της πολιτισμικής ασάφειας/αβεβαιότητας • Ικανότητα του ατόμου να επιδεικνύει υπομονή • Ανοχή στην ασάφεια και αβεβαιότητα που οφείλεται στις πολιτισμικές διαφορές • Ανοιχτότητα στην πολιτισμική διαφορά • Προθυμία για αλλαγές και αποδοχή του ρίσκου • Εξάσκηση ευκαμψίας. Δ) Πολιτισμική ενσυναίσθηση • Ικανότητα θέασης και κατανόησης του κόσμου από την πολιτισμική προοπτική των άλλων • Διάθεση εξερεύνησης άλλων πολιτισμών, αξιών, πεποιθήσεων και επικοινωνιακών μοτίβων • Ικανότητα να εκτιμώνται ανόμοια εργασιακά στιλ • Ικανότητα αποδοχής και εκτίμησης διαφορετικών τρόπων πραγματοποίησης στόχων • Μη επικριτική στάση προς τους ανθρώπους και τα πράγματα αλλά και απέναντι σε άλλους πολιτισμούς (Matveev & Nelson, 2004). Από την άλλη, οι Arasaratnam & Doerfel (2005) προτείνουν πέντε συγκεκριμένες ιδιότητες που συνδέονται με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα: ενσυναίσθηση, διαπολιτισμική εμπειρία/διαπολιτισμική εκπαίδευση, κίνητρα, η στάση απέναντι στην παγκοσμιότητα και η ικανότητα συμμετοχής και ακρόασης στο διάλογο.

Διαπολιτισμική Αποτελεσματικότητα

Οι Hammer, Gudykunst & Wiseman (1978, όπως αναφ. στο Hannigan, 1990) συναρτούν την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα με την διαπολιτισμική

αποτελεσματικότητα, με την τελευταία να συγκροτείται από τις ακόλουθες τέσσερις δεξιότητες που σχετίζονται στενά με την αποτελεσματική επικοινωνία: α) τη δυνατότητα να προβεί το άτομο σε ουσιαστικό διάλογο με άλλους ανθρώπους, β) την ικανότητα να ξεκινήσει αλληλεπίδραση με έναν ξένο, γ) την ικανότητα να διαχειριστεί παρανοήσεις στην επικοινωνία μεταξύ του ιδίου και των άλλων και δ) την ικανότητα να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά διαφορετικά στιλ επικοινωνίας. Η διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής προσαρμογής και της εργασιακής αποδοτικότητας σε μια ξένη χώρα ορίζεται ως αρμονική συνταύτιση πέντε συνιστωσών: γνώση της γλώσσας του πολιτισμού-στόχου σε συνδυασμό με διαπροσωπικές ικανότητες, κοινωνική αλληλεπίδραση, διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, χαρακτηριστικά προσωπικότητας (πολυμήχανος και ζωηρός άνθρωπος, πνευματική περιέργεια, ικανότητα οικοδόμησης θεσμών, περιβαλλοντική κινητικότητα και προσαρμοστικότητα) και διαχειριστική ικανότητα (Hammer, Gudykunst, & Wiseman, 1979; Gui & Awa, 1992). Ο Paige (1993, όπως αναφ. στο Deardorff, 2006) χρησιμοποιεί τον όρο «διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα» επισημαίνοντας την πολυπλοκότητά της ως φαινομένου που απαρτίζεται από έξι παράγοντες: • τη γνώση του πολιτισμού-στόχου • τις προσωπικές ιδιότητες ενός ατόμου (δηλαδή την ευελιξία, την ανοχή στην αβεβαιότητα, την αίσθηση του χιούμορ, την ειλικρίνεια) • συμπεριφορικές δεξιότητες (π.χ. την επικοινωνιακή ικανότητα) • αυτογνωσία (επίγνωση των αξιών και των πεποιθήσεων) • τεχνικές δεξιότητες (π.χ. ικανότητα για εκτέλεση έργων) • καταστασιακούς παράγοντες (συμπεριλαμβανομένης της σαφήνειας των προσδοκιών και των ψυχολογικών πιέσεων). Μοναδικό καινοφανές στοιχείο στην ταυτοποίηση των παραγόντων από τον Paige αναφορικά προς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα είναι οι λεγόμενες τεχνικές δεξιότητες. Τέλος, η αναφορά στην παράμετρο της γνώσης ενός πολιτισμού-στόχου επάγει μια επικεντρωμένη σε συγκεκριμένο πολιτισμό κάθε φορά διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα, με αποτέλεσμα να αποστερείται η έννοια της ικανότητας για διαπολιτισμικό συσχετισμό της γενικευσιμότητας για ευαισθητοποίηση σε όλους τους πολιτισμούς (Deardorff, 2004).

Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως Ευφυΐα

Η διαπολιτισμική ικανότητα θεωρείται από πολλούς ένα πρόσθετος τύπος ευφυΐας είτε πρόκειται για την ταξινομία του Gardner1 είτε για αυτή του Sternberg2, καλείται πολιτισμική ευφυΐα και ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά καταστάσεις σε πολυπολιτισμικές συνθήκες. Αυτή η σύλληψη της πολιτισμική ευφυΐας συνεπάγεται μια ευρύτερη και πιο εκτεταμένη προσέγγιση της διαπολιτισμικής ικανότητας σε πλαίσια μαθησιακά, διδακτικά και ψυχοδυναμικά, με την τελευταία να περιενδύεται πέπλα συγκρότησης πολυπολιτισμικών ομάδων και αποτελεσματικής δράσης και λειτουργίας εντός αυτών αλλά και κατά τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Έτσι, προτείνεται ένα μοντέλο ευφυϊών που συμπεριλαμβάνει αυτό τον τύπο ευφυΐας και δύναται να εξηγεί την ετερότητα (μεταβλητότητα) στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, ωστόσο, παραγωγικής σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δεδομένου ότι οι κανόνες για την κοινωνική αλληλεπίδραση ποικίλλουν από πολιτισμό σε πολιτισμό, είναι απίθανο ότι οι αυξημένοι δείκτες IQ και EQ (νοημοσύνη και συναισθηματική ή κοινωνική νοημοσύνη, αντίστοιχα) μεταφράζονται αυτόματα σε αποτελεσματική διαπολιτισμική προσαρμογή και αλληλεπίδραση, αλλά και επιθυμία για διαπολιτισμικό συσχετισμό (Ang & Inkpen, 2008).

1) Ο Gardner κάνει λόγο για οκτώ τύπους ευφυΐας (νοημοσύνης), τους οποίους και ενσωματώνει στην ταξινομία του. Είναι οι ακόλουθοι: λεκτική/γλωσσική, λογικομαθηματική, χωρική, σωματική/κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και φυσιογνωστική (Κολέζα, 2009). 2) Ο Sternberg υποστηρίζει ότι τα άτομα χαρακτηρίζονται κυρίως από τρεις μορφές νοημοσύνης (ευφυΐας): τη δημιουργική, την κριτική και την αναλυτική, ο ισορροπημένος συντονισμός των οποίων οδηγεί σε λειτουργική ευφυΐα και αποτελεσματικότητα (Κολέζα, 2009).

Εργαλεία και Τρόποι Μέτρησης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Η εννοιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως ειπώθηκε και νωρίτερα, σηματοδοτεί και την ανάγκη μέτρησής της και αποτίμησης της ανάπτυξής της σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο. Στο βαθμό που οι ορισμοί και οι αναφορές στη διαπολιτισμική ικανότητα ποικίλλουν, έτσι και τα μοντέλα μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας προϋποθέτοντας ένα κατάλληλο υποστηρικτικό

θεωρητικό υπόβαθρο είναι δύσκολο να συγκλίνουν. Πιο συγκεκριμένα, το CCAI (Cross-Cultural Adaptability Inventory) των Kelley και Meyers κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της διαπολιτισμικής προσαρμοστικότητας, αποτελούμενο από 50 ερωτήσεις που μετρούν ικανότητες που εντάσσονται σε τέσσερις περιοχές: συναισθηματική ελαστικότητα, ευελιξία/ανοιχτότητα, αντιληπτική οξυδέρκεια και προσωπική αυτονομία (Perry & Southwell, 2011). Η διαπολιτισμική ικανότητα σε συμπεριφορικό επίπεδο μετράται με το BASIC (Behavioural Assessment Scale for Intercultural Competence) των Koester και Olebe, που αποτιμά οκτώ τομείς σχετικούς με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα: επίδειξη σεβασμού, προσανατολισμό στη γνώση, ενσυναίσθηση, διαχείριση της αλληλεπίδρασης, συμπεριφορά ανάληψης ρόλου, συμπεριφορά ανάληψης σχέσης, ανοχή στην ασάφεια και προδιάθεση για αλληλεπίδραση (Perry & Southwell, 2011). Μια πτυχή της διαπολιτισμικής ικανότητας που εστιάζει κατά κύριο λόγο στην προδιάθεση και τη θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική συσχέτιση μετράται από την κλίμακα IDI (Intercultural Development Inventory), που δημιουργήθηκε ως μετεξέλιξη της κλίμακας DMIS και αναθεωρημένη περιλαμβάνει πέντε παράγοντες που συνιστούν ένα συνεχές μεταξύ δύο άκρων του εθνοκεντρισμού και του εθνοσχετικισμού: άρνηση και άμυνα, αναστροφή, ελαχιστοποίηση, αποδοχή και προσαρμογή, και ενσωματωμένη περιθωριακότητα (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003). Το εν λόγω εργαλείο, αν και χαρακτηρίστηκε από συνέπεια αποτελεσμάτων, ήγειρε δριμεία κριτική αναφορικά προς τη δυναμική του να μεταφέρεται και να εφαρμόζεται διαπολιτισμικά και διαγλωσσικά (διαμέσου και κατά μήκος άλλων πολιτισμών και γλωσσών) (Perry & Southwell, 2011).

Επίσης, αμφισβητείται η μέτρηση μιας διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης που λαμβάνει χώρα ως απόρροια μιας γραμμικής εξέλιξης, μέσα από την αλληλουχία σταδίων χωρίς να αφήνει περιθώρια για πολλαπλά στάδια και φάσεις στην πορεία της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, πιθανώς ωθώντας τα άτομα να επιλέξουν μεταξύ σταδίων που δεν αντανακλούν την πολυπλοκότητα και πολλαπλότητα της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης ως έννοιας και ως στάσης. Ακόμη, κάτι που υπονοείται από το προηγούμενο, δεν γίνεται αναφορά και δεν καλύπτονται οι διάφορες εκφάνσεις της πιθανότητας να είναι και να μην είναι ένα άτομο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο (Perry & Southwell, 2011). Το ISS κατασκευάστηκε και σταθμίστηκε από τους Chen & Starosta (2000) λαμβάνοντας υπόψη πολλές από τις αδυναμίες του IDI και τεμαχίζοντας το συνεχές της

διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σε πέντε διαστάσεις: επιθυμία για εμπλοκή, σεβασμός στις διαπολιτισμικές διαφορές, αυτοπεποίθηση, απόλαυση, παρατηρητικότητα. Τέλος, γνωστό στην σχολική κοινότητα ως εργαλείο αξιολόγησης και όχι μόνο είναι το portfolio που δύνανται να λειτουργήσει και ως μέσο για την αποτίμηση της ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας. Αν και σχετικά νέο στην ερευνητική αυτή περιοχή, το portfolio είναι μια συλλογή υλικού χρήσιμου στην αποτίμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας και αλληλεπίδρασης στο βαθμό που αναπαριστά την πολυπλοκότητα της διαπολιτισμικής εμπειρίας αιχμαλωτίζοντας πτυχές τις διαπολιτισμικής μάθησης σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλα εργαλεία. Επιπλέον, πλεονεκτεί στην κατεύθυνση του χρόνου με τη συλλογή πλούσιων και λεπτομερειακών στοιχείων για τη μάθηση μέσα σε μεγάλα χρονικά διαστήματα ενθαρρύνοντας αυτοστοχασμό επί των εμπειριών και ουσιαστική γνώση για τον εαυτό. Από την άλλη, απαιτεί χρόνο η κατασκευή του και αναδεικνύει εμπόδια η αξιολόγηση ή αποτίμησή του, ιδίως σε περιπτώσεις που η διαπολιτισμική ικανότητα είναι αναγκαίο να μετρηθεί άμεσα και σύντομα (Deardorff, 2006; Perry & Southwell, 2011).

Συμπεράσματα - Κριτική Αποτίμηση

Η διαπολιτισμική ικανότητα με τις ποικίλες διαστάσεις και αποχρώσεις της συνιστά αναγκαία προϋπόθεση και όρο εκ των ων ουκ άνευ στη σύγχρονη εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Χαρακτηρίζεται δε οριζόντια διαπροσωπική δεξιότητα, ορατή και παρούσα σε συνθήκες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ιδίως υπό τις επιταγές μιας αναγκαιότητας για διαπολιτισμική και παγκόσμια διασύνδεση. Η σύστασή της σε θεωρητική βάση ποικίλλει ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο γεννάται η σύλληψή της και επιχειρείται η εννοιολόγηση και θεωρητικοποίησή της και από την εκκινητήριο βάση του μελετητή και της προσέγγισής του. Εντούτοις, εμφανίζει κοινές βασικές συνιστώσες, στο ότι προβάλλει σε γνωσιακό, συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο ενσωματώνοντας και δεξιότητες διατομικής και διομαδικής αλληλόδρασης. Οι πολιτισμικές γνώσεις, η εθνοπολιτισμική ενσυναίσθηση και η απομάκρυνση από τον εθνοκεντρισμό, με την έννοια της ολοένα και αυξανόμενης τάσης και διάθεσης για διαπολιτισμικό συσχετισμό, η ανοχή του ασαφούς περιβάλλοντος και η ικανότητα διαχείρισης του ρίσκου, η συναισθηματική

αυτορρύθμιση και η γνωστική ευκαμψία είναι μερικά μόνο από τα συστατικά της διαπολιτισμικής ικανότητας που συναντώνται σε όλες σχεδόν τις εκδοχές της.

Στην παρούσα μελέτη γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική ικανότητα υπό τις ακόλουθες μορφές: διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα, διαπολιτισμική κατανόηση και ευαισθητοποίηση, διαπολιτισμική ευφυΐα και διαπολιτισμική ικανότητα ως συνολική έκφραση μιας πλειάδας ιδιοτήτων και ικανοτήτων, ως προσέγγιση

της ικανότητας για διασύνδεση ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων εν τη γενέσει της και στην κορύφωσή της ως αυτοπραγμάτωση και αυτολοκλήρωση. Η διαπολιτισμική ικανότητα και η ανάπτυξη ή καλλιέργειά της δύναται να διαρρήξει το δίπολο "του εμείς και οι άλλοι", απορρέουσα και απολήγουσα σε ένα διαπολιτισμικό κοινωνικό κεφαλαίο και στη μετασχηματιστική μάθηση που θωρακίζει την ετερότητα με την παραγωγική διαφοροποίηση και την ταυτότητα με την πολυσυμμετοχικότητα και δημιουργεί γόνιμο έδαφος για την εδραίωση της αμοιβαιότητας και των συνεργειών και την ισότιμη ένταξη της διαφορετικότητας (Αρβανίτη, 2013).

Η διαπολιτισμική ικανότητα συμπεριλαμβάνεται και αναδεικνύεται στον δημόσιο και κοινωνικό διάλογο που εξοστρακίζει το ρατσισμό και την ξενοφοβία οικοδομώντας μια κοινωνία της διασύνδεσης, της αλληλοσυσχέτισης τοπικού και παγκόσμιου και την κινητικότητα και ευέλικτη συμμετοχή σε πλείστα όσα διαφορετικά πολιτισμικά, κοινωνικά και εργασιακά περιβάλλοντα, όπου πρυτανεύει η δυνατότητα των ατόμων να διαδραματίζουν μεγαλύτερο συμμετοχικό ρόλο και να έχουν περισσότερη ισχύ στη διαδικασία κοινωνικού μετασχηματισμού, γενόμενοι εν τέλει κοινωνικοί πρωταγωνιστές. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού την απάντηση στο ζήτημα ανάδυσης της διαπολιτισμικής ικανότητας καλείται να δώσει η διδασκαλία και η μάθηση, μορφούμενες σε μια μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω μιας μετασχηματιστικής συμπεριληπτικής παιδαγωγικής, ικανής να οριοθετήσει νέες σφαίρες ατομικής και κοινωνικής δράσης και επικοινωνίας, όπου κυριαρχεί η διαπολιτισμικότητα. Η τελευταία ως συνθήκη και η διαπολιτισμική ικανότητα ως δυναμική αλλά και ιδεώδες πυροδοτούν μια σειρά αλυσιδωτών αντιδράσεων που έχουν ως αποτέλεσμα τη σχηματοποίηση ενός διαπολιτισμικού κοινωνικού κεφαλαίου, ικανού να οδηγήσει σε ισότιμη και δυναμική συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών, στη βίωση της ετερότητας και την ανάληψης συνευθύνης μέσα από το διάλογο, σε διασύνδεση, διαμεσολάβηση, στην αμοιβαιότητα και τον αμοιβαίο σεβασμό (Αρβανίτη, 2013). Εξάλλου, σύμφωνα με

τον Pöllmann (2009, p. 542), «μέσα από καθαρά ανθρωπιστική προσέγγιση το ζωτικής σημασίας ερώτημα που ανακύπτει δεν είναι πώς να απαλλαγούμε από τους ξένους και το ανοίκειο, αλλά πώς να ζούμε με αυτούς σε καθημερινή βάση και τελικά σε μόνιμη βάση», κάτι που απολήγει με τη σειρά του στη δημιουργία κοινών διαπολιτισμικών υβριδικών ταυτοτήτων και μέσα από τον πολιτισμικό αλληλοεμπλουτισμό σε έναν διαπολιτισμικό πολίτη που χαιρετίζει και χαίρεται το να εξερευνά και να συνενεργεί με το ξένο και το άγνωστο, ενώ ταυτόχρονα γεννιέται μέσα από και κυοφορεί ικανότητες διαπολιτισμικής συνταύτισης και σύμπτωσης (Αρβανίτη, 2013).

Βιβλιογραφία

Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία (Τόμος Β'), Επιστημονική Επιμέλεια: Μαλαφάντης, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009 (σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός, διαπολιτισμικότητα και μετασχηματιστική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και "οι άλλοι". Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 6, 90-123.

Alred, G., & Byram, M. (2002). Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 23(5), 339-352.

Ang, S., & Inkpen, A. C. (2008). Cultural Intelligence and Offshore Outsourcing Success: A Framework of Firm Level Intercultural Capability. Decision Sciences, 39(3), 337-358.

Arasaratnam, L. A., & Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. International Journal of Intercultural Relations, 29(2), 137163.

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. International Journal of Intercultural Relations, 10(2), 179-196.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. Human Communication, 3, 1-15.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education, 10(3), 241-266.

Fennes, H., & Hapgood, K. (1997). Intercultural learning in the classroom: Crossing borders. London: Cassell. Gertsen, M.C. (1990) Intercultural competence and Expatriates. The International Journal of Human Resource Management, 1(3), 341-362.

Gui, G., & Awa, N. (1992). Measuring Intercultural Effectiveness: an integrative approach. International Journal of Intercultural Relations, 16, 311-328.

Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1979). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. International Journal of Intercultural Relations, 2(4), 382-393.

Hammer, M.R. (1987). Behavioral Dimensions of Intercultural Effectiveness: A Replication and Extension. International Journal of Intercultural Relations, 11, 65-88.

Hammer, M., Bennett, M., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations, 27, 421–443.

Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. International Journal of Intercultural Relations, 14(1), 89-111.

Heyward, M. (2002). From International to Intercultural: Redefining the International School for a Globalized World. Journal of Research in International Education, 1(9), 9-32.

Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. Journal of Research in International Education, 5(1), 5-33.

Κολέζα, Ε. (2009). Θεωρία και Πράξη στη Διδασκαλία των Μαθηματικών (Β' Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος. Lustig, M. W., Koester, J., & Zhuang, E. (2006). Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures.

Pearson A and B. Matveev, A. V., & Nelson, P. E. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance perceptions of

American and Russian managers. International Journal of Cross Cultural Management, 4(2), 253-270.

Pedersen, P.J. (2009). Teaching toward an ethnorelative worldview through psychology study abroad. Intercultural Education, 20(1), 73-86.

Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. Intercultural Education, 22(6), 453-466.

Pöllmann, A. (2009). Formal education and intercultural capital: Towards attachment beyond narrow ethnonational boundaries? Educational Studies, 35(5), 537-545.

Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. Intercultural Education, 15(1), 73-89.

Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. Intercultural Education, 14(1), 77-91.

Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. Journal of Intercultural Communication, 11(1), 1-12.

Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τη Δημοκρατία στο Πολυπολιτισμικό Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Μία έρευνα δράση

Φιλιάδου Κωνσταντίνα, *Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή εξειδίκευση στις Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

Περίληψη: *Σε αυτή την εργασία έγινε προσπάθεια να παρουσιαστεί μία γενική προσέγγιση της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τη Δημοκρατία σε μία Πολυπολιτισμική τάξη Νηπιαγωγείου. Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η έρευνα – δράση ως παρέμβαση μικρής κλίμακας στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσον αφορά τη διδασκαλία της Ειρήνης και της Δημοκρατίας σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Αρχικά σχεδιάστηκε ένα προτεινόμενο πλάνο δράσης, κατόπιν εφαρμόστηκε σε μία τάξη Νηπιαγωγείου, και στη συνέχεια αξιολογήθηκε και αναθεωρήθηκε με βάση τα δεδομένα της έρευνας. Το πρόγραμμα της παρέμβασης προσεγγίζει τις έννοιες της Ειρήνης, της Δημοκρατίας, της Πολυπολιτισμικότητας και της Πολυπολιτισμικής/ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της Εκπαίδευσης στην Ιδιότητα του Πολίτη, των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της ανάληψης κοινωνικής δράσης.*

Λέξεις κλειδιά: *Έρευνα-δράση, εκπαίδευση για την Ειρήνη και τη Δημοκρατία, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στην Ιδιότητα του Πολίτη, Ανθρώπινα Δικαιώματα, Ανάληψη κοινωνικής δράσης.*

Θεωρητικό πλαίσιο

"Εσύ θεωρείς τον εαυτό σου σαν μια κλωστή του χιτώνα. Τι σημαίνει αυτό; Θα έπρεπε να φροντίζεις για το πώς θα είσαι ίδιος με τους άλλους ανθρώπους, όπως και η απλή κλωστή δεν θέλει να ξεχωρίζει από τις άλλες κλωστές. Εγώ όμως θέλω να είμαι η πορφύρα, μία λεπτή και ξεχωριστή διαφορετική γραμμή που κάνει τα υπόλοιπα να μοιάζουν κομψά και όμορφα. Τι μου λες, δηλαδή 'γίνε όμοιος με το πλήθος'; Μα,

τότε, πώς θα παραμείνω πορφύρα;" Επίκτητος (Άπαντα 1, σελ.55) έναν κόσμο που δονείται από τη βία, τις συγκρούσεις και την αδικία, η ανάγκη της εκπαίδευσης στην Ειρήνη και τη Δημοκρατία επιβάλλεται επιτακτικά. Το σχολείο οφείλει και μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία υπεύθυνων, ισότιμων και ενεργών πολιτών για μια αρμονική και δημιουργική συμβίωση· οφείλει να καλλιεργήσει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Αν επιθυμούμε κάτι αποτελεσματικό, θα πρέπει να ξεκινήσουμε από τον εαυτό μας, να αναζητήσουμε την εσωτερική μας ειρήνη, κι έπειτα να αλλάξουμε τις στάσεις μας ώστε να είμαστε πιο ανεκτικοί απέναντι στους άλλους. Αν αλλάξουμε τη νοοτροπία μας μέσα στην οικογένεια, θα πετύχουμε καλύτερες κοινωνικές σχέσεις που θα οδηγήσουν με τη σειρά τους στο διάλογο, την αμοιβαία κατανόηση, τη συνεργασία, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ισότιμη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τη δίκαιη επίλυση προβλημάτων. Ξεκινώντας από το άτομο η ειρήνη και η δικαιοσύνη μεταφέρεται στην οικογένεια, και από την οικογένεια στην κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα. Η προθυμία και η ικανότητα να προβληματιστούμε για τις αξιοσέβαστες διαφορές μας αποτελεί στοιχείο του δημοκρατικού ιδεώδους. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες και κοινότητες που υπερασπίζονται την ελευθερία και την ισότητα όλων, βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό όλων των εύλογων πνευματικών, πολιτικών και πολιτισμικών διαφορών. (Gutmann, στο Taylor, 1997, σελ.69).

Βέβαια, το ζητούμενο είναι να αναγνωρίσουμε όλοι την ίση αξία διαφορετικών πολιτισμικών ενοτήτων. Όχι μόνο να τις αφήσουμε να επιβιώσουν, αλλά να αναγνωρίσουμε και τη σπουδαιότητά τους. (Taylor, 1997, σελ. 119). Το μονοπάτι για την 'προσωπικότητα της ειρήνης' ξεκινάει με επιλεκτική παρακολούθηση των ομοιοτήτων παρά των διαφορών μεταξύ του ενός και του άλλου, οδηγώντας στην έννοια της ενότητας ή του καθολικού προσανατολισμού. Ο καθολικός προσανατολισμός, με τη σειρά του, συνδέεται με την ενσυναίσθηση και την αναγνώριση των άλλων. (Ziller, Moriarty, Philips, 1999, σελ.79). Στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι αναγκαία η καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες σε ό,τι αφορά τις υφιστάμενες διαφορές μεταξύ πολιτισμών, την ισότιμη αντιμετώπισή τους, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας. Η συνειδητοποίηση των στοιχείων αυτών αναμένεται ότι θα καταστήσει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία, τη συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων στο

πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. (Ξωχέλλης, 2006, σελ.82-83). Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης αναγνωρίζουν και υπογραμμίζουν τη σημασία της συνύπαρξης διαφορετικών «κόσμων» και εναλλακτικών ερμηνειών, στο πλαίσιο των οποίων η διαφορά δεν εκλαμβάνεται ως μειονέκτημα, αλλά ως αγαθό και το διαφορετικό καθίσταται ισότιμο με το οικείο. (Νάκου, 2008, σελ.235). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μεταρρυθμιστικό κίνημα που δέχεται ότι η εθνική και πολιτισμική ποικιλότητα καθιστά πλουσιότερη μια χώρα και αυξάνει τους τρόπους με τους οποίους οι πολίτες της μπορούν να αντιληφθούν και να λύσουν προσωπικά και δημόσια προβλήματα. Η ποικιλότητα αυτή καθιστά, επίσης, πλουσιότερη μια κοινωνία, προσφέροντας σε όλους τους πολίτες περισσότερες ευκαιρίες να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και, έτσι να γίνουν πιο ολοκληρωμένοι ως ανθρώπινα όντα. (Banks 2004, σελ.21).

Η Ειρήνη μαζί με την ελευθερία, την ισότητα και τη δικαιοσύνη, είναι μία από τις πιο επιθυμητές αξίες σχεδόν σε κάθε κοινωνία. Έχει γίνει ένα καθολικό σύμβολο – μία σημαντική έννοια που υποδηλώνει μια θετική δήλωση και περιλαμβάνει όλες τις θετικές αξίες που εμπνέουν τους ανθρώπους (Bar-Tal, 2002, σελ.27). Η 'Ειρήνη' μία έννοια που κινητοποιεί τη φαντασία, υποδηλώνει κάτι περισσότερο από τη μη-βία. Αυτό συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι δουλεύουν μαζί για την επίλυση συγκρούσεων, σέβονται τα πρότυπα της δικαιοσύνης, ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες, και τιμούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η Ειρήνη περιλαμβάνει το σεβασμό για τη ζωή και την αξιοπρέπεια κάθε ανθρώπινου όντος χωρίς διάκριση ή προκατάληψη. (Harris & Morrison, 2003, σελ.12).

Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη είναι μία προσπάθεια να ανταποκριθεί σε προβλήματα συγκρούσεων και βίας, σε κλίμακες που κυμαίνονται από το παγκόσμιο και το εθνικό, στο τοπικό και προσωπικό. Επιπλέον, διερευνά τρόπους δημιουργίας πιο δίκαιου και βιώσιμου μέλλοντος. (Hicks, 1988, σελ.5). Για τον περισσότερο κόσμο, σχεδόν για όλους μας, Ειρήνη σημαίνει απουσία πολέμου. Η απουσία πολέμου είναι η λεγόμενη αρνητική Ειρήνη, δηλαδή μία συνθήκη στην οποία δεν υπάρχουν οργανωμένες στρατιωτικές βίαιες ενέργειες. (Παπαδοπούλου, 2004, σελ.41). Η αρνητική Ειρήνη αναφέρεται στην ειρηνική εκείνη κατάσταση κατά την οποία απουσιάζει κάθε μορφή άμεσης / προσωπικής σωματικής και ψυχολογικής βίας (ο πόλεμος, οι επιθέσεις, η βίαιη διατάραξη της τάξης, η τρομοκρατία) (Galtung, 1975, στο Μπονίδης, 2013, σελ.129-130, Galtung, 1964, 1969, 1989, στο Hakvoort, Oppenheimer, 1999, σελ.72). Η διεθνής πολιτική συνήθως εννοεί την Ειρήνη με τη

σημασία αυτή. Αυτή η θεώρηση, όμως, δηλαδή Ειρήνη = απουσία πολέμου ή συγκρούσεων, αφήνει εκτός ορισμού τα κρούσματα πολιτικής και κοινωνικής βίας όπως είναι η τρομοκρατία ή η εγκληματικότητα. Επίσης, αφήνει εκτός ορισμού τις εκδηλώσεις της λεγόμενης συστημικής ή δομικής βίας που είναι θεσμοποιημένη και ριζωμένη στους κοινωνικούς κανόνες που κυριαρχούν, στις πρακτικές και στον τρόπο ζωής.

Η συστημική βία είναι η θεσμοποιημένη καταστολή. Όταν οι άνθρωποι πεθαίνουν από πείνα, όταν πεθαίνουν από ασθένειες που μπορούν να προληφθούν, όταν στερούνται βασικών δικαιωμάτων τους όπως το δικαίωμα στην εκπαίδευση, το δικαίωμα να βρουν δουλειά, να δημιουργήσουν οικογένεια, να εξελιχθούν ή να εκφραστούν ελεύθερα, τότε, ακόμα κι αν δεν υπάρχει πόλεμος, δεν μπορούμε να μιλούμε για Ειρήνη, επειδή τότε υπάρχει μια μορφή βίας, η συστημική βία. (Παπαδοπούλου, 2004, σελ.41). Ο Johan Galtung, ειρηνολόγος του Institute for Peace Research του Όσλο (στο Κουλουμπής, 1990, σελ.76), πρόσθεσε την έννοια της διαρθρωτικής βίας. Δηλαδή, όπως δηλώνει ο Galtung, δε χρειάζεται να κάνεις πόλεμο με βόμβες, ξιφολόγχες, τουφέκια, πολυβόλα, αεροπλάνα ή πλοία. Μπορείς να έχεις διαρθρωτική βία, όταν η απόσταση ανάμεσα στους έχοντες και στους μη έχοντες, στους προνομιούχους και μη προνομιούχους, τους προστατευόμενους και μη προστατευόμενους είναι της τάξης που βλέπουμε στον πλανήτη μας σήμερα, όταν κάνουμε μια σύγκριση της ποιότητας ζωής μεταξύ Βορρά και Νότου.

Η διαρθρωτική βία εξισώνεται με την ανισότητα, κατά τον Johan Galtung, και για να έχουμε ειρήνη, πρέπει όχι μόνο να έχουμε έλλειψη πολέμου (αυτό που αποκαλούμε αρνητική ειρήνη), αλλά να έχουμε και μία σωστή και καλά οργανωμένη διάρθρωση του πλανήτη, ώστε τα αγαθά να κατανέμονται πιο δίκαια. (Κουλουμπής, 1990, σελ.76-77). Έτσι ερχόμαστε στη λεγόμενη θετική Ειρήνη, που δεν είναι απλώς η απουσία πολέμου ή βίας. Η θετική Ειρήνη είναι μια συνθήκη της κοινωνίας στην οποία η εκμετάλλευση ελαχιστοποιείται ή εξαλείφεται τελείως και στην οποία δεν υπάρχει ούτε η εμφανής βία ούτε το φαινόμενο της συστημικής δομικής βίας. (Παπαδοπούλου, 2004, σελ.41, Μπονίδης, 2013, σελ.130). Η θετική Ειρήνη ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία στοχεύει στη συνεργασία μεταξύ ομάδων και εθνών, καθώς και ως η απουσία της έμμεσης βίας, όπως είναι, για παράδειγμα, η δομική βία στην κοινωνία (Galtung, 1996, στο Hakvoort, Oppenheimer, 1999, σελ.72).

Η θετική Ειρήνη παρέχει ένα όραμα του ατόμου και των ανθρωπίνων κοινωνιών, που ενεργά προσπαθούν να επιλύσουν τις διαφορές τους χωρίς βία. Η ανάπτυξη της θετικής Ειρήνης απαιτεί μία δέσμευση για οικονομική ευημερία, κοινωνική δικαιοσύνη, δημοκρατική συμμετοχή, οικολογική ισορροπία, παγκόσμια ιδιότητα του πολίτη και πλήρη προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. (Harris & Morrison, 2003, σελ.38). Αξίζει να σημειωθεί ότι η δημοκρατία θεωρείται δίδυμος όρος της ιδιότητας του πολίτη καθώς γίνεται κατανοητή ως συμμετοχική πρακτική των πολιτών (Leonan, 1997, στο Phillips 2010, σελ.24). Κατά τον Loenan (στο Phillips 2010, σελ.24) η δημοκρατία και η ιδιότητα του πολίτη ενισχύονται αμοιβαία, καθώς η δημοκρατία ως διαδικασία είναι ένα μέσο που ενεργοποιεί την ιδιότητα του πολίτη, και η συμμετοχή των πολιτών στηρίζει τη δημοκρατία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Dewey (1916, 1966, στο Κουτσουβάνου, 2005, σελ.37) «η δημοκρατία είναι κάτι περισσότερο από μια μορφή διακυβέρνησης, είναι ένας τρόπος ζωής που χαρακτηρίζεται από την ένωση, την επικοινωνία και την ενεργό συμμετοχή».

Η δημοκρατική εκπαίδευση θα πρέπει να ανέχεται ή να αναγνωρίζει τη διδασκαλία των πολιτισμικών διαφορών που υποβοηθούν, ή τουλάχιστον δεν εμποδίζουν την εκπαίδευση των παιδιών ως ισότιμων πολιτών. Η δημοκρατική εκπαίδευση υπεραμύνεται των διαφόρων ειδών πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι συνεπή με το στόχο της έκφρασης της πολιτικής ισότητας και της εκπαίδευσης των παιδιών σε αυτήν. (Gutmann, 2012, σελ.150). Οι στόχοι που επιδιώκονται μέσα σε ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και είναι αφιερωμένες στην Ειρήνη και τη Δημοκρατία είναι: το να διδάσκεις τα παιδιά μια υγιή βασική εκπαίδευση· το να τους βοηθάς να αναπτυχθούν συναισθηματικά και ψυχολογικά σε ανοιχτόμυαλα ανθρώπινα όντα· το να τους προστατεύεις και να ικανοποιείς τις ανάγκες τους· το να βοηθάς τους γονείς να χειριστούν τα παιδιά· και το να ενεργείς ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά σαν βάση για τη δημιουργία κατανόησης ανάμεσα στους λαούς, και τη δημιουργία ειρηνικών σχέσεων ανάμεσά στα έθνη. (Issa, 1997, σελ.103). Προκειμένου να υπάρξει ειρήνη στον κόσμο, τα άτομα πρέπει να μάθουν να ζουν με τους άλλους, χωρίς να καταφεύγουν σε καταστροφική βία. Οι μαθητές που έχουν διαφορετικές απόψεις, θα διαφωνήσουν ενεργά (και συναισθηματικά) με τους άλλους, αλλά ακούγοντας (και δείχνοντας σεβασμό) στις ιδέες των άλλων, και προσπαθώντας να ενσωματώσουν τις απόψεις των άλλων, ενώ υπολογίζουν τι να κάνουν με τη σύγκρουση και τη βία, αυτό γίνεται ένα σημαντικό μέρος της

οικοδόμησης ενός δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. (Harris & Morrison, 2003, σελ.214).

Η δημοκρατία μαθαίνεται καλύτερα σε ένα δημοκρατικό σκηνικό όπου η συμμετοχή ενθαρρύνεται, οι απόψεις μπορούν να εκφραστούν ανοιχτά και να συζητηθούν, μαθητές και καθηγητές έχουν ελευθερία έκφρασης, και υπάρχει αμεροληψία και δικαιοσύνη (Osler & Vincent, 2002, στο Banks 2012, σελ.65). Εν συντομία, η δημοκρατική εκπαίδευση πρέπει να εκφράζει και να αναπτύσσει την ικανότητα όλων των παιδιών να γίνουν ίσοι πολίτες (Gutmann, 2012, σελ.149). Συνεπώς, ένας σημαντικός στόχος στην εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη σε μια δημοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τη γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη λήψη αναστοχαστικών αποφάσεων και την ανάληψη δράσης που θα καταστήσει τα έθνη-κράτη τους πιο δημοκρατικά και δίκαια (Banks, 1999, στο Banks 2012, σελ.56). Για να γίνουν στοχαστικοί λήπτες αποφάσεων και δρώντες πολίτες, οι μαθητές χρειάζεται να κατακτήσουν τη γνώση των κοινωνικών επιστημών, να αποσαφηνίσουν τις ηθικές δεσμεύσεις τους, να προσδιορίσουν εναλλακτικούς τρόπους δράσης, και να δράσουν με τρόπους που να είναι συμβατοί με τις δημοκρατικές αξίες (Banks & Banks, με Clegg, 1999, στο Banks 2012, σελ.56). Όπως παρατηρεί ο Paulo Freire (1985, στο Banks, 2004, σελ.144) «οι μαθητές πρέπει να μάθουν να διαβάζουν τις λέξεις και τον κόσμο». Με άλλα λόγια, πρέπει να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα γνώσης, να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ γνώσης και δράσης, να αφοσιωθούν στη δράση με σκοπό τη βελτίωση του κόσμου και να αποκτήσουν τις δεξιότητες τις οποίες χρειάζονται για να συμμετέχουν στην πολιτική δράση. Οι πολιτισμικοί πολίτες αναπτύσσουν δράση μέσα στις κοινότητες και τα εθνικά κράτη τους για να κάνουν τον κόσμο πιο ανθρώπινο. (Banks, 2004, σελ.144).

Σύμφωνα με τους Apple & Bean (1995, στο Sleeter & Grant, 2007, σελ.199) ‘το να παρέχεις στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν στη δημοκρατική ζωή των σχολείων, καθώς επίσης και το να εμπλέκεις τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας σε συλλογικές και εκπαιδευτικές προσπάθειες, παίζει σημαντικό ρόλο στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας’. Για να εφαρμοστεί η δημοκρατία μέσα στη σχολική τάξη, οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να παίρνουν συλλογικά ουσιαστικές αποφάσεις πάνω σε θέματα που τους αφορούν. (Grant & Sleeter, 2003, σελ.297). Το προοδευτικό, δημοκρατικό, χαρούμενο σχολείο που αξίζει, πρέπει να ξανασκεφτεί όλες τις σχέσεις ανάμεσα στη συνειδητή ύπαρξη και στον κόσμο.

Πρέπει να ορίσουμε εκ νέου πώς καταλαβαίνουμε τον κόσμο. Αυτή η κατανόηση, παρόλο που παράγεται στον κόσμο, παράγεται και από συνειδητές υπάρξεις κατά την αλληλεπίδρασή τους με τον κόσμο. Το αποτέλεσμα αυτής της κατανόησης είναι μια νέα αντίληψη της διδασκαλίας, της μάθησης και της ανακάλυψης (Freire, 2009, σελ.175). Θεμελιώδης προϋπόθεση της διεθνούς ειρήνης και της προόδου είναι η αποτελεσματική προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου (Περράκης, 1990, σελ.115).

Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ειρήνη και αποτελεί διαδικασία οικοδόμησης της ειρήνης. Μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των παραβιάσεων των ανθρώπινων δικαιωμάτων και την οικοδόμηση ελεύθερων, δίκαιων και ειρηνικών κοινωνιών. Αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση και επίτευξη σταθερών και αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στις κοινότητες και για τη δημιουργία και καλλιέργεια αμοιβαίας κατανόησης και ανεκτικότητας. (Ματθαιουδάκη, 2004, σελ.123). Οι προϋποθέσεις για την Εκπαίδευση για την Ειρήνη βασίζονται στην αποδοχή του άλλου και στην αμοιβαία αποδοχή των διαφορών. Ο δρόμος για την κατανόηση, τη συνεργασία, και την ενσυναίσθηση, βασίζεται στην κατανόηση και την αποδοχή των διαφορών των άλλων. Ο άλλος πρέπει να ανακαλυφθεί· χωρίς τον άλλο δεν μπορεί να υπάρξει εκπαίδευση στο σημερινό κόσμο. (Wulf, 1999, σελ.205). Ζούμε σε έναν κόσμο, όπου οι άνθρωποι αντικρίζουν ο ένας τον άλλο χωρίς η ματιά τους να εμποδίζεται από γεωγραφικούς, γλωσσικούς ή εθνικούς φραγμούς. Περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη εποχή, όλοι εξαρτόμαστε σήμερα από ανθρώπους που δεν έχουμε δει ποτέ, ενώ και εκείνοι εξαρτώνται από εμάς. (Nussbaum, 2013, σελ. 154). Όλοι μας γνωρίζουμε ότι η συνάντηση με την ετερότητα είναι η συνάντηση με τον εαυτό μας. Αλλά ο δρόμος που οδηγεί στη διαπίστωση ότι «οι άλλοι είμαστε εμείς» είναι σπαρμένος με εμπόδια (Μαγιόρ, στο Στενού, 1998, σελ. 10). Κάθε πρόσωπο – άνδρας, γυναίκα ή παιδί – ανεξάρτητα αν προσδιορίζεται κατά το μάλλον ή ήττον αυθαίρετα σε αναφορά με μια εθνική ομάδα, ένα έθνος, μια γλώσσα, μια θρησκεία, μια κοινωνική τάξη – έχει στην κατοχή του ένα τμήμα του συμβόλου ή του πάζλ. Αλλά το πάζλ αυτό παραμένει ακατανόητο χωρίς την παρέμβαση των κατόχων των άλλων κομματιών. Μόνο η διαπίστωση της ατέλειάς μας και η αναζήτηση της συμπληρωματικότητας μέσα στη διαφορά μπορούν να θεραπεύσουν τους ακρωτηριασμούς που έχουμε υποστεί και δεν μας αφήνουν να είμαστε πλήρως ανθρώπινοι. (Στενού, 1998, σελ. 155).

Εμπειρικό μέρος

Στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο με κύριο θέμα: «Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τη Δημοκρατία στο πολυπολιτισμικό Νηπιαγωγείο». Πρόκειται για μία γενική προσέγγιση σε πολυπολιτισμική τάξη, όπου έγινε προσπάθεια να προσεγγιστούν οι έννοιες της Ειρήνης και της Δημοκρατίας πολύπλευρα. Στηρίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας-δράσης, διότι είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου του νηπιαγωγείου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Είναι άμεση διαδικασία που σχεδιάστηκε για την προσέγγιση της Ειρήνης και της Δημοκρατίας σε μια άμεση κατάσταση, με την εμπλοκή των συμμετεχόντων ως ερευνητών, και με τελικό στόχο την τροποποίηση, την προσαρμογή, την αλλαγή κατεύθυνσης και τον επαναπροσδιορισμό, για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Σκοπός της παρούσης έρευνας-δράσης, ήταν η ευαισθητοποίηση των παιδιών για έναν πολιτισμό Ειρήνης και μη βίας, μέσω της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας ευκαιριών και της δημοκρατίας. Οι επιμέρους στόχοι ήταν:

• Να προβληματιστούν τα παιδιά απέναντι σε κοινωνικά προβλήματα και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η σωστή στάση απέναντι στην ισότητα, στη δικαιοσύνη και την αποφυγή βίας.

• Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες για αρμονική δημοκρατική συνεργασία με τους συνανθρώπους τους.

• Να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα και να συνειδητοποιήσουν την αξία του προσώπου ως μοναδικού και ανεπανάληπτου σε μια κοινωνία ισότιμων πολιτών.

Τα αρχικά ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

• Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την έννοια της Ειρήνης στην κοινωνία όπου ζουν;

• Πώς μπορούν να δραστηριοποιηθούν, ώστε να προτείνουν τρόπους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων;

Βασικές υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε μία πολυπολιτισμική τάξη νηπιαγωγείου:

• Αντιλαμβάνονται την έννοια της Ειρήνης κυρίως ως την απουσία πολέμου.

• Είναι δυνατόν να ενδυναμωθούν ώστε να αποφεύγουν μορφές βίας και να αλληλεπιδρούν δημιουργικά με τους συνανθρώπους τους.
• Μπορούν να κατανοήσουν έννοιες όπως η ισότητα ευκαιριών και η δημοκρατία.
• Αποδέχονται και σέβονται τη διαφορετικότητα, καλλιεργούν θετική στάση απέναντι σ' αυτή αρκεί να ενθαρρύνονται γι' αυτό μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες σε ένα κλασικό τμήμα Νηπιαγωγείου της πόλης της Καστοριάς, κατά τη διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων (από 5-5-2014 έως 30-5-2014). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, κρατούσα συστηματικά σημειώσεις, ενώ ταυτόχρονα μαγνητοφωνούσα την όλη διαδικασία. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση, έτσι ώστε να συγκεντρωθούν τα δεδομένα της έρευνας και να αναλυθούν.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με τις εισαγωγικές δραστηριότητες γνωριμίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών της τάξης του νηπιαγωγείου· ως κύριο στόχο τους είχαν την ενδυνάμωση των μελών της ομάδας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας, καθώς και την ενίσχυση της αυτογνωσίας των μαθητών. Οι κύριες δραστηριότητες ξεκίνησαν με τη δράση: «Τι κι αν είμαι διαφορετικός;», όπου χρησιμοποιήθηκε ένα κείμενο της παιδικής λογοτεχνίας, της Ειρήνης Καμαράτου – Γιαλλούση, με τίτλο: «Το ξενολούλουδο», με τη βοήθεια του οποίου έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθεί ο σεβασμός και η αποδοχή απέναντι στην ετερότητα, να εκφράσουν τα παιδιά συναισθήματά μπαίνοντας στη θέση του άλλου, καθώς επίσης να προβληματιστούν σχετικά με την ορθότητα του τρόπου με τον οποίο τα μέλη μιας ομάδας μπορούν να πάρουν αποφάσεις, δηλαδή τον ατομικό ή τον συλλογικό. Ακολούθησε δραματοποίηση του παραμυθιού, κι έτσι χρησιμοποιήθηκε η βιωματική μάθηση, μέσα από την ανάληψη ρόλων που οδηγεί τόσο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης όσο και στην κοινωνική δράση. Μέσω της δραστηριότητας αυτής έγινε προσπάθεια να αναπτύξουν τα παιδιά την ικανότητα κατανόησης και αλληλεγγύης απέναντι στην ετερότητα.

Η επόμενη δραστηριότητα η οποία είχε τίτλο: «Προσπάθεια για αποφυγή βίας» στόχευε στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι πάντα αρνητική και επιζήμια, να ενθαρρυνθούν να βρίσκουν ειρηνικές λύσεις στα καθημερινά τους προβλήματα, να εκφράσουν τα παιδιά τα συναισθήματά τους

μπαίνοντας στη θέση του άλλου, και να κατανοήσουν πως όταν οι άνθρωποι θέτουν κανόνες, αυτοί τους αφορούν όλους. Η δραστηριότητα ξεκίνησε με την ανάγνωση του βιβλίου: «Τα χέρια δεν είναι για να δέρνουμε» του Μάρτιν Αγκάσι, το οποίο αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση αναφορικά με τη στάση και τη συμπεριφορά των ίδιων των παιδιών στην οικογένεια, στο σχολείο, στη γειτονιά, σε περίπτωση σύγκρουσης ή διαφωνίας μεταξύ δύο πλευρών. Τα παιδιά προβληματίστηκαν για τις αιτίες που μπορεί να οδηγηθούν ορισμένοι άνθρωποι σε επιθετική συμπεριφορά, και ενθαρρύνθηκαν όχι μόνο να μιλήσουν για περιπτώσεις συγκεκριμένων προβλημάτων που τα ίδια έχουν αντιμετωπίσει, αλλά και να σκεφτούν διαφορετικές πιθανές λύσεις. Συζητήθηκαν, δηλαδή, εναλλακτικές συμπεριφορές που θα μπορούσαν να έχουν και προσδιόρισαν τους ενήλικες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε παρόμοιες περιπτώσεις. Τέλος δημιούργησαν «Κανόνες για να αποφεύγουμε τους καβγάδες στην τάξη μας», τους οποίους και κατέγραψαν.

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ασκήθηκαν έτσι σε ένα Πολιτισμό Ειρήνης όπου επιλύονται δημιουργικά οι συγκρούσεις και αποκαθίσταται η αδικία. Το πρόγραμμα της παρέμβασης συνεχίστηκε με τη δραστηριότητα: «Προβληματίζοντας τα παιδιά: Πόλεμος και Ειρήνη», η οποία αποτέλεσε ουσιαστικά δραστηριότητα ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών γύρω από τις έννοιες αυτές. Επιπρόσθετα, μέσω της δράσης αυτής έγινε προσπάθεια να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στον πολιτισμό Ειρήνης, να προβληματιστούν τα παιδιά με καταστάσεις και πράγματα που έχουν σχέση με τον πόλεμο και την ειρήνη, να εκφράσουν εντυπώσεις, σκέψεις, επιθυμίες, συναισθήματα, να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι σε κοινωνικά προβλήματα. Η δραστηριότητα ξεκίνησε με τη βοήθεια μιας κούκλας κουκλοθεάτρου, η οποία εισήγαγε τα παιδιά στο θέμα και τους ζήτησε να εκφράσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους για το τι σημαίνει πόλεμος και τι σημαίνει ειρήνη. Χρησιμοποιήθηκε πλούσιο εποπτικό υλικό με θέμα τον Πόλεμο και την Ειρήνη, καθώς και πολλοί πίνακες γνωστών ζωγράφων. Τα παιδιά κλήθηκαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους σχετικά με καταστάσεις πολέμου και ειρήνης και διατύπωσαν τις προτάσεις τους για να υπάρχει ειρήνη στον κόσμο.

Στη συνέχεια καταγράψαμε δύο στήλες για τα συναισθήματα: Πόλεμος / Ειρήνη και αναγνώστηκε: «Το βιβλίο της Ειρήνης» του Τοντ Παρ. Τα παιδιά σε ομάδες δημιούργησαν μία αφίσα με θέμα την ειρήνη. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μία δραστηριότητα, η οποία στηρίχτηκε στην ταινία κινουμένων σχεδίων με τίτλο

‘Ειρήνη’, της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε., διάρκειας 7 λεπτών (διαθέσιμη στον ιστότοπο: https://www.unhcr.gr/ekpaideysi/ekpaideytiko-yliko/eirini.html) και στόχευε στο να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά σχετικά με προβλήματα των σύγχρονων προσφύγων και των μεταναστών, να κατανοήσουν οι μαθητές ότι όλα τα παιδιά και οι άνθρωποι έχουν τις ίδιες βασικές ανάγκες, τα ίδια δικαιώματα και ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, να σκεφτούν πώς επιτυγχάνεται η σωστή στάση απέναντι στη δικαιοσύνη, την ισότητα και την αποφυγή βίας. Μέσω της συζήτησης και της χρήσης ερωτήσεων αναλύθηκε το περιεχόμενο της ταινίας, ενώ ταυτόχρονα δόθηκε έμφαση στην ενσυναίσθηση, βάζοντας τα παιδιά στη θέση του «άλλου». Τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν ποιες είναι οι βασικές ανάγκες των ανθρώπων για επιβίωση και συζητήθηκαν οι διάφορες μορφές απόρριψης και αποκλεισμού από τις οποίες υπέφερε η πρωταγωνίστρια της ταινίας. Επίσης, οι μαθητές πρότειναν τρόπους με τους οποίους οι ήρωες της ταινίας θα μπορούσαν να ανατρέψουν κάθε φορά τις καταστάσεις, ώστε να επικρατεί δικαιοσύνη και ισότητα ευκαιριών ανάμεσα στους ανθρώπους. Έπειτα, οι μαθητές προβληματίστηκαν και έγραψαν ένα γράμμα σε αρχηγούς διαφόρων κρατών για την αποφυγή του πολέμου και των ένοπλων συρράξεων, ενώ η δραστηριότητα έκλεισε με απαλή μουσική, όπου τα παιδιά φαντάστηκαν και ταξίδεψαν στη ‘γωνιά των ονείρων’. Επομένως, μέσω αυτής της ταινίας έγινε προσπάθεια να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η ισότητα, η ελευθερία και τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν τον πυρήνα κάθε δημοκρατικής κοινωνίας, έχοντας ως γνώμονα το σεβασμό στην αξιοπρέπεια του κάθε ατόμου.

Το πρόγραμμα της έρευνας-δράσης συνεχίστηκε με μία δραστηριότητα βασισμένη στο παραμύθι: «Ο σπόρος της Ειρήνης» της Ίζαμπελ Πιν, έχοντας ως κύριους στόχους την ευαισθητοποίηση των παιδιών στον πολιτισμό Ειρήνης, την καλλιέργεια φιλικού κλίματος στις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνειδητοποίηση ότι η συνεργασία είναι μία μέθοδος επίλυσης κοινών προβλημάτων, την απόκτηση μιας φιλειρηνικής στάσης ζωής από την πλευρά των παιδιών, και την κατανόηση πως όταν λειτουργείς συλλογικά κατορθώνεις να ξεπερνάς τις όποιες δυσκολίες και αντιθέσεις. Τα παιδιά μπήκαν στη θέση των ηρώων και πρότειναν τρόπους με τους οποίους οι κάτοικοι των δύο χωρών θα μπορούσαν να λύσουν τις διαφορές τους χωρίς να καταφύγουν στον πόλεμο. Κατόπιν, οι μαθητές αφού χωρίστηκαν σε ομάδες, συζήτησαν μεταξύ τους με σκοπό η καθεμία να γράψει ένα γράμμα στην Ειρήνη και ένα στον Πόλεμο. Τέλος, τα παιδιά δημιούργησαν σε χαρτόνι κάνσον ‘Ένα περιστέρι για την Ειρήνη’ με δαχτυλομπογιές και τη βοήθεια πινέλων. Κατά συνέπεια, οι μαθητές

προβληματίστηκαν σχετικά με το ότι η δυνατότητα για έναν λιγότερο βίαιο και περισσότερο ειρηνικό τρόπο, είναι μια πολυσύνθετη υπόθεση· χρειάζεται να καταβληθεί επίμονη προσπάθεια ώστε να γεφυρωθούν οι διαφορές και καλλιεργηθούν δημιουργικές συνδέσεις.

Η επόμενη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρέμβασης, στηρίχτηκε στο παραμύθι: «Η σοφή ελιά» της Ειρήνης Καμαράτου-Γιαλλούση, και στόχευε στο να προβληματιστούν τα παιδιά για το πώς επιτυγχάνεται η σωστή στάση απέναντι στη δικαιοσύνη, να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των παιδιών, να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα λήψης αποφάσεων, να σκεφτούν τρόπους που μπορεί να επιλυθεί μια σύγκρουση και να συνειδητοποιήσουν ότι η συνεργασία είναι μία μέθοδος επίλυσης κοινών προβλημάτων. Η αφήγηση του παραμυθιού εσκεμμένα σταμάτησε σε ένα σημείο, προκειμένου τα παιδιά να δώσουν τις δικές τους λύσεις και προτάσεις για την αποφυγή της σύγκρουσης. Το περιεχόμενο της ιστορίας συζητήθηκε και αναλύθηκε με τη βοήθεια των κατάλληλων ερωτήσεων. Η δραστηριότητα έκλεισε με τις τεχνικές του 'Θεματικού Στιγμιότυπου' και του 'Μονόλογου', ώστε να διερευνήσουν και να εκφράσουν τα παιδιά μία πληθώρα συναισθημάτων, αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης. Αξίζει να αναφερθεί ότι η αναγνώριση και η αντιμετώπιση της αδικίας είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική ειρήνη όταν επικρατεί μεγάλη αδικία σε μια κοινωνία ή σχέση.

Η 'Ψηφοφορία στην τάξη' ήταν η επόμενη δράση που πραγματοποιήθηκε, έχοντας ως κύριους στόχους το να έρθουν τα παιδιά τα παιδιά σε επαφή με τη διαδικασία της ψηφοφορίας, να κατανοήσουν οι μαθητές τους κανόνες της πλειοψηφίας – δημοκρατίας, να κατανοήσουν τα παιδιά το δικαίωμα του να συμμετέχεις ισότιμα σε όλες τις αποφάσεις που παίρνονται και να λειτουργείς δημοκρατικά, να καταλάβουν τα παιδιά ότι όλοι έχουν την ελευθερία της επιλογής και να αποδεχτούν με σεβασμό τις επιλογές των άλλων. Με αφορμή το παραμύθι: 'Η σοφή ελιά' και την απόφαση των καρπών να λειτουργούν δημοκρατικά στη λήψη των αποφάσεών τους, και σε περίπτωση διαφωνίας να ψηφίζουν, πραγματοποιήθηκε ψηφοφορία στην τάξη. Τα παιδιά ψήφισαν ανάμεσα στις προτεινόμενες λύσεις που είχαν δώσει οι ομάδες της προηγούμενης δραστηριότητας για το παραμύθι: «Η σοφή ελιά». Έτσι, με τη βοήθεια του κατάλληλου εξοπλισμού πραγματοποιήθηκαν εκλογές στην τάξη· καταμετρήθηκαν οι επιλογές των παιδιών, καταγράφηκαν και ανακοινώθηκαν τα

αποτελέσματα. Μέσω αυτής της δράσης, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν ότι η Δημοκρατία παρέχει ευκαιρίες για ισότητα της ψήφου.

Το πρόγραμμα της έρευνας – δράσης συνεχίστηκε με τη δραστηριότητα: «Αναζητώντας εναλλακτικές λύσεις: σενάρια σύγκρουσης ή αδικίας», και στόχευε στο να ενθαρρυνθούν τα παιδιά να βρίσκουν λύσεις στα καθημερινά προβλήματα, να ασκηθούν στο να αναγνωρίζουν περιπτώσεις σύγκρουσης ή αδικίας, να σκεφτούν πώς επιτυγχάνεται η σωστή στάση απέναντι στη δικαιοσύνη, την ισότητα και την αποφυγή βίας, να αναπτύξουν κριτική στάση στα μηνύματα που δέχονται. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και η καθεμία από αυτές κλήθηκε να ακούσει προσεκτικά ένα σενάριο σύγκρουσης ή αδικίας. Τα μέλη της κάθε ομάδας συζήτησαν μεταξύ τους και επιχειρηματολόγησαν, ώστε κατ' αρχάς να αναγνωρίσουν τη σύγκρουση ή την αδικία κι έπειτα να αναζητήσουν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των σχετικών 'προβλημάτων'. Έτσι, μέσω αυτής της δράσης έγινε προσπάθεια να αναπτύξουν ηθικές δεσμεύσεις με τη δικαιοσύνη και την ισότητα, και να δραστηριοποιηθούν ως πολίτες της κοινωνίας.

Η παρέμβαση με θέμα την Ειρήνη και τη Δημοκρατία εμπλουτίστηκε με τη δραστηριότητα: «Ανάληψη κοινωνικής δράσης» σε μια κοινωνία ισότιμων πολιτών, όπου όλοι συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι κύριοι στόχοι της δραστηριότητας ήταν το να αντιληφθούν τα παιδιά ότι όλοι έχουμε ευθύνες ως μέλη μιας κοινωνίας, να ενεργοποιηθούν ως υπεύθυνοι πολίτες για να δώσουν λύσεις σε προβλήματα που τους αφορούν, να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη των παιδιών και να αναπτύξουν συλλογική ευθύνη. Μάλιστα, η συγκεκριμένη δράση συνδέθηκε και με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σχετικά με ένα «πρόβλημα στην αυλή του σχολείου» το οποίο απασχολούσε έντονα τα ίδια τα παιδιά. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να αναλάβουν πρωτοβουλίες μέσω της συμμετοχής, του διαλόγου και της λήψης αποφάσεων με στόχο ένα βιώσιμο τρόπο ζωής. Άλλωστε σύμφωνα με τη Sleeter (2008, σελ.215) 'οι σχολικές αίθουσες πρέπει να είναι δημόσιοι χώροι όπου οι μαθητές θα μαθαίνουν πως να ενώνουν τις διαφορετικές απόψεις τους για να λύσουν δημιουργικά κάποιο πρόβλημα που τους απασχολεί'.

Η εκπαίδευση των παιδιών στην πολιτική ισότητα είναι ένας φιλόδοξος στόχος για την οποιαδήποτε δημοκρατία, και από την ίδια τη φύση του δεν μπορεί να πραγματωθεί μια για πάντα. Αυτό στο οποίο ένας δημοκράτης μπορεί ρεαλιστικά να στοχεύσει σε βάθος χρόνου είναι περισσότερη παρά λιγότερη πολιτική ισότητα. (Gutmann, 2012, σελ.180). Οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν δημοκρατικές αξίες

στο σχολείο αν ελπίζουμε ποτέ ότι θα αλλάξουμε τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές δομές των διαστρωματοποιημένων κοινωνιών και των εθνών – κρατών, διότι αυτοί είναι οι μελλοντικοί πολίτες και ηγέτες (Banks 2004, στο Sleeter & Grant, 2007, σελ.197).

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική χρησιμοποιεί τη συνεργατική κριτική διερεύνηση, για να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να συνδέουν το περιεχόμενο των μαθημάτων με την ατομική και συλλογική τους εμπειρία και να αναλύουν τα ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα που έχουν σημασία για τη ζωή τους. Επίσης, προτρέπει τους μαθητές να εξετάζουν τρόπους με τους οποίους η κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να μετασχηματιστεί μέσα από διάφορες μορφές δημοκρατικής συμμετοχής και κοινωνικής δράσης. (Cummins 2005, σελ. 226). Το πρόγραμμα της έρευνας – δράσης ολοκληρώθηκε με τη δραματοποίηση των «Ορνίθων» του Αριστοφάνη, σε διασκευή για παιδιά της Σοφίας Ζαραμπούκα. Η συγκεκριμένη κωμωδία επιλέχθηκε διότι διαπραγματεύεται το θέμα της Ειρήνης και του Πολέμου, της Δημοκρατίας, της αρχής της πλειοψηφίας, της μόλυνσης του περιβάλλοντος και της συλλογικής λήψης αποφάσεων. Επομένως, μέσα από έναν γιορτινό τρόπο οι μαθητές ανακεφαλαίωσαν όλες τις έννοιες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της παρέμβασης. Τα παιδιά προβληματίστηκαν για το πώς επιτυγχάνεται η σωστή στάση απέναντι στη δικαιοσύνη, την ισότητα και την αποφυγή βίας, και έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Carrol (1988, στο Άλκηστις, 2008, σελ.221) «η μάθηση που μπορούν να κατακτήσουν τα παιδιά μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση οδηγεί στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση αναφορικά με θέματα που προβληματίζουν τους ανθρώπους».

Αναφορικά με τις υποθέσεις της έρευνας, επιβεβαιώθηκαν όλες, εκτός από την πρώτη που επαληθεύτηκε μερικώς, καθώς κάποια παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την ειρήνη μόνο ως απουσία πολέμου (αρνητική ειρήνη), αλλά δείχνουν σημάδια κατανόησης ακόμη και της θετικής ειρήνης. Παρατηρώντας με κριτική ματιά τις δράσεις, οι οποίες αναπτύχθηκαν, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που έλειπε από την οργάνωση του προγράμματος ήταν η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, ένα από τα μειονεκτήματα της παρούσης έρευνας-δράσης ήταν ο περιορισμός του χρόνου υλοποίησης της παρέμβασης, καθώς ξεκίνησε Μάιο μήνα, διήρκεσε τέσσερις εβδομάδες και υλοποιήθηκε με αρκετά μεγάλη πίεση, καθώς

πλησίαζε το τέλος της σχολικής χρονιάς. Ένα πρόγραμμα που προωθεί τα ιδανικά της ειρήνης, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, καλό θα ήταν να διαρκεί πολύ περισσότερο, ενδεχομένως και όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς οι έννοιες αυτές κατανοούνται σε βάθος χρόνου από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αναμφισβήτητα, ένα πρόγραμμα που προσπαθεί να ενσωματώσει τις κοινωνικές επιστήμες στην καθημερινή ζωή των παιδιών, είναι ανάγκη να χαρακτηρίζεται με περισσότερες δράσεις ανάληψης κοινωνικής ευθύνης των ανθρώπων που είναι υπεύθυνοι πολίτες – μέλη της κοινωνίας, έχοντας ως απώτερο σκοπό το μετασχηματισμό του ατόμου και της κοινωνίας.

Αντί επιλόγου

Ζούμε σε κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία υποφέρουν από όλα τα είδη των διακρίσεων, της φτώχειας, της βίας, της επιθετικότητας και, τελικά, του πολέμου, τα οποία δεν έχουμε ακόμη καταφέρει να εξαλείψουμε. Η επαπειλούμενη υπονόμευση της ελευθερίας και της αξιοπρέπειας του ατόμου, επιβάλλουν τη δημιουργία αμυντικών μηχανισμών, όπως είναι η καλλιέργεια κριτικής στάσης, η οικολογική συνείδηση και η εκπαίδευση για την Ειρήνη. Κατά συνέπεια, η ιδέα της εκπαίδευσης που στοχεύει στην Ειρήνη, στη Δημοκρατία και στη μόρφωση του ενεργού πολίτη του κόσμου, μέσα από την ισότιμη αναγνώριση όλων των ανθρώπων, αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τις σημερινές κοινωνίες. Οι μαθητές χρειάζεται να έχουν όχι μόνο τη γνώση για τον κόσμο στον οποίο ζουν, αλλά και τις δεξιότητες και στάσεις που είναι απαραίτητες για την ισότιμη συμμετοχή τους στη δημοκρατία, για την ισότιμη συμμετοχή τους σε έναν πολιτισμό Ειρήνης και μη βίας. Η αναζήτηση τρόπων ειρηνικής συνύπαρξης και συνεργασίας όλων των ανθρώπων αποτελεί το κεντρικό αίτημα της εποχής μας σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η διαμόρφωση πολλών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές και η ανάγκη για συμβίωση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο ίδιο γεωγραφικό και κοινωνικό πλαίσιο, επιβάλλουν τη θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, η οποία στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη των ποικίλων πολιτισμικών ομάδων, στην προσφορά ίσων μορφωτικών ευκαιριών, στο σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, στην ισότητα μεταξύ των μαθητών, στην ισότητα μεταξύ των ανθρώπων. Όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν αξιοπρεπή και δίκαιη μεταχείριση, μέσω διδακτικών

τεχνικών που διέπονται από το πνεύμα της αποδοχής, της κατανόησης, της αναγνώρισης και του αμοιβαίου σεβασμού. Ξεκινώντας όχι από τους «άλλους», αλλά από τον ίδιο μας τον εαυτό και την οπτική γωνία που αντιμετωπίζουμε τις καταστάσεις, οφείλουμε, ως εκπαιδευτικοί, να υιοθετήσουμε τις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να δημιουργήσουμε ένα σχολείο, το οποίο όχι μόνο να απελευθερώνει και να καλλιεργεί τη σκέψη και τη βούληση των παιδιών, αλλά και να αποτελεί πηγή προβληματισμού και χειραφέτησης του ατόμου. Ο Κωνσταντίνος Καβάφης, ολοκληρώνοντας το ποίημα: 'Περιμένοντας τους Βαρβάρους' σημειώνει: «Και τώρα τι θα γένουμε χωρίς βαρβάρους. Οι άνθρωποι αυτοί ήσαν μια κάποια λύσις». Ας ελπίσουμε ότι τα παιδιά ως αυριανοί πολίτες δεν θα πορεύονται σε μια καθοδηγούμενη συμπεριφορά που ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές ενός 'δυνάστη', ενός 'καταπιεστή', μένοντας στην αδράνεια, στην εξάρτηση και φοβούμενα την ελευθερία τους. Οφείλουμε να αγωνιστούμε για το μετασχηματισμό του πολίτη, της κοινωνίας, του κόσμου και της ζωής. Οφείλουμε να αγωνιστούμε για τη δημιουργία πολιτών που είναι υπεύθυνοι, δημοκρατικοί, ελεύθεροι, ίσοι… Άλλωστε, όπως σημειώνει και ο Freire (1977, σελ.87-88): «Δεν μπορείς να απελευθερώσεις τους ανθρώπους αλλοτριώνοντάς τους. Η γνήσια απελευθέρωση – η πορεία εξανθρωπισμού – δεν είναι μια νέα «κατάθεση» που πρέπει να κάνουμε στις ψυχές των ανθρώπων. Η απελευθέρωση είναι μία πράξη: είναι η δράση και ο στοχασμός των ανθρώπων πάνω στην πραγματικότητά τους με πρόθεση να τη μετασχηματίσουν».

Βιβλιογραφία

Άλκηστις (2008). Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Τόπος.

Banks, J. (2004). Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. (Ν. Σταματάκης: μεταφρ.) (Ε. Κουτσουβάνου: Επιμ. –Πρόλογος). Αθήνα: Παπαζήση. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε: 2002).

Banks, J. (2012). Η δημοκρατική εκπαίδευση του πολίτη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σε J. Banks (επιμ.), Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη, (Ν. Παλαιολόγου, επιστημονική επιμ.), (Β. Αναστασιάδου, Η.

Οικονόμου, Π. Πολιτσίδης, Σ. Σφυρόερα, μεταφρ.), (σ.55-71). Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2004).

Bar-Tal, D. (2002). The Elusive Nature of Peace Education. In G. Salomon, B. Nevo (Eds), Peace Education. The Concept, Principles, and Practices Around the World (pp.27-36). Mahwah, New Jersey: Lawrence Arlbaum Associates.

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. (Ε. Σκούρτου, εισαγ.-επιμ.) (Σ. Αργύρη, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Επίκτητος (1994). Άπαντα 1 (Διατριβαί Α') Φιλολογική ομάδα Κάκτου (μετάφρ.). Β. Μανδηλαράς (επιμ.). Αθήνα: Κάκτος

Freire P. (1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. (Γ. Κρητικός, μεταφρ.) (Θ. Γέρου, εισαγωγή). Αθήνα: Κέδρος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1970). Freire P. (2009). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν.(Τ. Λιάμπας, επιμ.), (Μ. Νταμπαράκης, μεταφρ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Grant, C., Sleeter, C. (2003). Turning on learning. Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability. Hoboken N.J.: John Wiley and Sons.

Gutmann, A. (2012). Ενότητα και διαφορετικότητα στη δημοκρατική πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Δημιουργικές τάσεις, αλλά και τάσεις αποδόμησης. Σε J. Banks (επιμ.), Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη, (Ν. Παλαιολόγου, επιστημονική επιμ.), (Β. Ατασιάδου, Η. Οικονόμου, Π. Πολιτσίδης, Σ. Σφυρόερα, μεταφρ.), (σ.149-184). Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2004).

Hakvoort, I., Oppenheimer, L. (1999). I Know What you are Thinking. The Role-Taking Ability and Understanding of Peace and War. In A. Raviv, L. Oppenheimer, D. Bar-Tal (Eds), How Children Understand War and Peace. A Call for International Peace Education (pp.59-77). San Francisco: Jossey – Bass.

Harris, I.M., Morisson, M.L. (2003). Peace Education. (Second Edition). Jefferson, North Carolina: McFarland and Company.

Hicks D. (1988). Understanding the field. In D. Hicks (Ed.), Education for Peace. Issues, principles, and practice in the classroom (pp.3-19). London and New York: Routledge.

Issa H. I. (1997). Teaching Peace and Democracy in a West Bank Palestenian School. In D. Halperin (Ed.), To Live Together: Shaping New Attitudes to Peace Through Education (pp.103-108). France: SADAG Bellegarde.

Κουλουμπής, Θ. (1990). Τα αίτια των πολεμικών συγκρούσεων και η αντιμετώπισή τους. Σε Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου (σ.73-91). Θεσσαλονίκη: Έκδοση Ινστιτούτου Εκπαίδευσης για την Ειρήνη [2].

Κουτσουβάνου, Ε. και Ομάδα Εργασίας (2005). Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση (Δ΄ Έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.

Ματθαιουδάκη, Μ. (2004). Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο σχολικό πρόγραμμα. Μια ειρηνική συνύπαρξη. Σε Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), Για έναν Πολιτισμό Ειρήνης. Η εκπαίδευση για την Ειρήνη στο σχολείο (σ.119-134). Θεσσαλονίκη: Έκδοση Έδρας UNESCO του Α.Π.Θ.

Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). Παιδαγωγική της Ειρήνης. Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2008). Σχεδιασμός πολύπλευρου εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Σε: Θ. Δραγώνα, Α. Φραγκουδάκη, (επιμ.) Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση: η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης (σ. 233-252). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nussbaum M.C. (2013). Όχι για το κέρδος. Οι ανθρωπιστικές επιστήμες προάγουν τη δημοκρατία. (Χ.Ν. Τσιρώνης, πρόλογος και επιμ.) (Γ. Χρηστίδης, μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2010).

Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Παπαδοπούλου, Δ. (2004). UNESCO – Εκπαίδευση για έναν πολιτισμό ανθρωπίνων δικαιωμάτων και Ειρήνης. Σε Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), Για έναν Πολιτισμό Ειρήνης. Η εκπαίδευση για την Ειρήνη στο σχολείο (σ.35-57). Θεσσαλονίκη: Έκδοση Έδρας UNESCO του Α.Π.Θ.

Περράκης, Σ. (1990). Δικαιώματα του ανθρώπου και Ειρήνη. Σε Δ. Παπαδοπούλου (επιμ.), Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου (σ.113-138). Θεσσαλονίκη: Έκδοση Ινστιτούτου Εκπαίδευσης για την Ειρήνη [2].

Philiphs, L.G. (2010). Young Children's Active Citizenship: Storytelling, Stories, and Social Actions, Dissertation. Queensland University of Technology, Macquarie University, Sydney.

Sleeter, C. (2008). An invitation to support diverse students through teacher education. Journal of Teacher Education. 59 (3), 212-219.

Sleeter, C., Grant, C. (2007). Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class and Gender. Hoboken N.J.: John Wiley and Sons.

Στενού, Κ. (1998). Εικόνες του Άλλου. Η ετερότητα: από τον μύθο στην προκατάληψη. Αθήνα: Εξάντας – Unesco.

Taylor C. (1997). Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώριση. (Α. Gutmann, εισαγ. και επιμ.) (Φ. Παιονίδης, μεταφρ.). Αθήνα: Πόλις. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1994).

Wulf, C. (1999). The Other in Peace Education. In J. Calleja, A. Perucca (Eds), Peace Education. Contexts and Values (pp.197-215). Lecce (Italy): Pensa MultiMedia.

Ziller, R.C., Moriarty D.S., Philiphs S.T. (1999). The Peace Personality. In A. Raviv, L. Oppenheimer, D. Bar-Tal (Eds), How Children Understand War and Peace. A Call for International Peace Education (pp.78-90). San Francisco: Jossey - Bass.

7η ΕΝΟΤΗΤΑ

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης στη Συνεκπαίδευση παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη
- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Το μοντέλο των «Επαναλαμβανόμενων Αναγνώσεων»
- Οι Παράγοντες Μετάβασης των παιδιών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο
- Η αναγνωστική ικανότητα σε χαρισματικά παιδιά

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Παράλληλης Στήριξης στην Προσχολική Εκπαίδευση

Μαρία Σακελλαρίου, *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
Παναγιώτα Στράτη, *Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, *Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη*: Στο πλαίσιο του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, της συνεκπαίδευσης και της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι πολύ σημαντικός. Η παροχή «υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης» και οι ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές επιδρούν θετικά στην εκπαιδευτική πρακτική, στην ένταξη και στη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις γνώσεις τους, δεξιότητες στον τομέα της συμμετοχικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θα συναντήσουν στο σχολικό κλίμα.*

Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης εφαρμόζεται στη χώρα μας κυρίως από το 2010 για την οικοδόμηση του «ένα σχολείο για όλους». Παρά τη διάδοση του θεσμού παραμένει ένα από τα λιγότερα μελετημένα θέματα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Με τη διάδοση του θεσμού έχουν τη δυνατότητα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής τάξης και να εφαρμοστεί στην πράξη η συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Στόχος του νέου σχολείου είναι να έχουν όλοι οι μαθητές εκπαίδευση. Μαθητές με νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο και να ενισχυθούν με εξατομικευμένο πρόγραμμα στηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι απαραίτητη η οργάνωση του σχολείου, η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης για τον καθορισμό διδακτικών πρακτικών και του περιεχομένου μάθησης. Η παροχή επίσης ειδικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία και η καλλιέργεια δεξιοτήτων βοηθάει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μεταβούν ομαλά από τα Προσχολικά Κέντρα Αγωγής και Εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο. Η παρούσα έρευνα αναλύει τις απόψεις 120 νηπιαγωγών της Ηπείρου για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για τη σχολική χρονιά 2014-2015. Στο πλαίσιο της οποίας, στόχος είναι, η διερεύνηση του ρόλου όσον αφορά την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους, την

διευκόλυνση του εκπαιδευτικού της γενικής και την παροχή στήριξης, τη βοήθεια στους μαθητές ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις, τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, τη βοήθεια για την ολοκλήρωση των εργασιών, τη διδασκαλεία δεξιοτήτων και των εμπλουτισμό ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών, την αξιολόγηση και των καθορισμό των στόχων για τη σχολική χρονιά.

Σταδιακά μειώθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται μόνο φροντίδα και ενισχύεται η άποψη ότι, με την κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη μπορούν να ενταχθούν στο γενικό σχολείο. Στο χώρο του νηπιαγωγείου μπορεί να γίνει πράξη η ένταξη και η έννοια που είναι γνωστή με τον όρο " inclusive εκπαίδευση", η εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, που σέβεται την διαφορετικότητα και στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλοι χωρίς αποκλεισμούς.

Λέξεις κλειδιά: *Παράλληλη στήριξη, προσχολική ηλικία, συμπεριληπτική εκπαίδευση, εξατομικευμένο πρόγραμμα*

1. Εισαγωγή

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τροφοδοτήσει την αύξηση της υποστήριξής τους με έμφαση στο θεσμό της παράλληλης στήριξης. Η παροχή επίσης ειδικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία και η απαραίτητη καλλιέργεια δεξιοτήτων, έχουν συμβάλλει στην αύξηση του θεσμού (French & Pickett, 1997· Rogan & Held, 1999). Η κοινωνία αναμένει από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα και τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και να είναι ευαίσθητοί στον πολιτισμό των μαθητών. Περιμένει από αυτούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακά και να τους βοηθήσουν να μεταβούν και να ενταχθούν σε κάθε νέο περιβάλλον. Προσδοκούμε οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να συμβαδίζουν ταχέως με τις νέες γνώσεις και τις προσεγγίσεις για αποτελεσματική αξιολόγηση των μαθητών.

Τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν τη σημασία εδραίωσης της συνδιδασκαλίας ως εναλλακτική μέθοδος που ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα παιδιά με ιδιαιτερότητες (Padeliadou & Lampropoulou, 1997· Ρήγα, 1997· Κυπριωτάκης, 2000· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006 · Σούλης, 2008) και η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο όρος ιδιαιτερότητες είναι συμπεριληπτικός και αναφέρεται σε όλα τα παιδιά με εμπόδια στη μάθηση και όχι σε συγκεκριμένη ομάδα παιδιών (Κουρκούτας, 2008). Η συνύπαρξη μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη (με και χωρίς δυσκολίες) οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών καθώς μαθαίνουν να κατανοούν, να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα (Tilstone, Lani, & Rose, 1998).

Σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και στη Ευρώπη, υπάρχει μια σαφής τάση προς την πρακτική συνεκπαίδευσης και ευρεία συμφωνία σχετικά με τις βασικές αρχές που περιλαμβάνονται για πρώτη φορά στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Από εκείνη τη στιγμή, οι αρχές αυτές έχουν ενισχυθεί από πολλές συμβάσεις, δηλώσεις και συστάσεις, σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης και της σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (2006), η οποία κάνει ρητή αναφορά στη σημασία της διασφάλισης της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Η UNESCO (2009) στις κατευθυντήριες γραμμές για την πολιτική της ενταξιακής εκπαίδευσης ορίζει τα ακόλουθα για την συνεκπαίδευση όλων των παιδιών:

- Τα σχολεία συνεκπαίδευσης πρέπει να αναπτύξουν τρόπους διδασκαλίας που να ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές ώστε να επωφελούνται όλα τα παιδιά.
- Τα σχολεία συνεκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν τη στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα και να αποτελέσουν τη βάση για μια κοινωνία δίκαιη, χωρίς διακρίσεις.
- Η καθιέρωση και η διατήρηση των σχολείων που θα εκπαιδεύουν όλα τα παιδιά μαζί δεν επιβαρύνει οικονομικά το κράτος σε αντίθεση με ένα περίπλοκο σύστημα διαφορετικών σχολείων που θα ειδικεύονται σε διαφορετικές ομάδες παιδιών.

Η UNESCO (2008) αναφέρει ότι η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι: «μια συνεχιζόμενη διαδικασία που αποσκοπεί να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση για όλους, ενώ σέβεται την πολυμορφία, τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες,τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες για τη μάθηση των παιδιών και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων». Είναι σαφές, ότι η σκέψη προχώρησε πέρα από τη στενή ιδέα της ένταξης (κατανόηση και αντιμετώπιση του ελλείμματος) και είναι πλέον αποδεχτό ότι αφορά τα ζητήματα, της εθνικότητας, της τάξης, των κοινωνικών συνθηκών, την υγεία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και περιλαμβάνει την καθολική συμμετοχή, την πρόσβαση, τη συμμετοχή και την επίτευξη (Ouane, 2008).

Στο πλαίσιο του νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, της συνεκπαίδευσης και της ένταξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο ρόλος του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι πολύ σημαντικός (Ήμελλου, 2011). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης εφαρμόζεται στη χώρα μας κυρίως από το 2010 για την οικοδόμηση του «ένα σχολείο για όλους». Παρά τη διάδοση του θεσμού παραμένει ένα από τα λιγότερα μελετημένα θέματα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ατταλιώτου, 2013). Στην Ελλάδα σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 προβλέπεται η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με παράλληλη στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στις γνώσεις τους, δεξιότητες στον τομέα της συμμετοχικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που θα συναντήσουν στο σχολικό κλίμα (Carroll, Forlin & Jobling, 2003) .

Η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη βελτίωση των ικανοτήτων στην εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα (Commission of the European Communities, 2008),τονίζει την ανάγκη για αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών,για βελτίωση της ισορροπίας μεταξύ θεωρίας και πράξης και παρουσιάζει τη διδασκαλία ως επίλυση προβλημάτων ή ως έρευνα σε δράση δραστηριοτήτων που συνδέονται περισσότερο με τους μαθητές, τη μάθηση και την πρόοδό τους. Προσθέτει επίσης, ότι κανένα μάθημα στην αρχική τους εκπαίδευση δε μπορεί να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με όλες τις ικανότητες που θα χρειαστούν κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και σημειώνει ότι οι απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξελίσσονται με ταχείς ρυθμούς, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους μάθηση, τις απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου στο οποίο δουλεύουν και να είναι δική τους ευθύνη η δια βίου μάθηση.

Τα εκπαιδευτικά θέματα απασχολούν τις πολιτικές όλων των κυβερνήσεων και όλοι πιστεύουν ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να λάβουν εκπαίδευση για τα θέματα της ένταξης. Προτείνεται ένα μοντέλο κατάρτισης των εκπαιδευτικών για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς,που θα σέβεται την αναπηρία. Οι Peters και Reid (2009), επισημαίνουν ότι χρειάζεται χρόνος για να αλλάξουν οι διαδικασίες και οι πρακτικές του σχολείου καθημερινά στην τάξη. Τονίζουν την ανάγκη για από κοινού μεταρρυθμίσεις, στα κοινωνικά θέματα, στα θέματα της αναπηρίας και του σχολείου και μετατόπιση από το ιατρικό ή το μοντέλο του ελλείμματος στην ειδική εκπαίδευση.

Στη διαδικασία της ένταξης, είναι κοινά παραδεχτό ότι ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης έχει ορισμένες γνώσεις και κατανοεί μερικώς τις ανάγκες των παιδιών με δυσκολίες. Οι τρόποι διδασκαλίας, οι τεχνικές και οι στρατηγικές που απορρέουν από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν βοηθάνε προς αυτή την κατεύθυνση. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Savolainen, 2009). Μελέτες δείχνουν ότι η ποιότητα του εκπαιδευτικού συμβάλλει περισσότερο στα μαθητικά επιτεύγματα από οποιοδήποτε άλλο παράγοντα όπως το μέγεθος της τάξης και η ταξική προέλευση των μαθητών (Sanders & Horn, 1998). Η ανάγκη να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί «υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης» και ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές δεν είναι μόνο της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας. Οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες του δασκάλου συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, καθιστώντας το δάσκαλο ως σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση για την ένταξη και τη δημιουργία του «ένα σχολείο για όλους».

2. Ο Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής

Στο πλαίσιο του Μετασχηματισμού της σύγχρονης Παιδαγωγικής, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη δημιουργία της νέας Παιδαγωγικής και των διδακτικών πρακτικών. Η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική θέτει τους εκπαιδευτικούς της συνεκπαίδευσης στο κέντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την καταπολέμηση των ανισοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης εργάζονται για να δημιουργήσουν τάξεις που θα ανταποκρίνονται στο σεβασμό και την ισότητα όλων των μαθητών. Η Ballard

(2003) όπως επίσης και οι Florian καιi Rouse (2009), συμφωνούν ότι θα πρέπει να υπάρχει μέριμνα για όλους τους μαθητές, τονίζουν όμως ότι την αναγκαιότητα να ληφθούν υπόψη των εκπαιδευτικών το ευρύτερο ιστορικό των παιδιών, το κοινωνικοπολιτιστικό και ιδεολογικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουν.

Οι Εκπαιδευτικοί του 21ου αιώνα αποκτούν ικανότητες σημαντικές για την ένταξη και την ενσωμάτωση όλων των παιδιών στο σχολείο και την κοινωνία. Σχεδιάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες ενισχύοντας τη συνεργασία και τη συμμετοχικότητα. Στόχος του νέου σχολείου είναι να έχουν όλοι οι μαθητές εκπαίδευση. Μαθητές με: νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης, διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, πολλαπλές αναπηρίες μπορούν να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο και να ενισχυθούν με εξατομικευμένο πρόγραμμα στηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (Στράτη, 2014).

Οι δεξιότητες που αποκτά το άτομο κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικές. Καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό το είδος το σχέσεων με τους συνομήλικους τους καθώς και την συνολική τους εξέλιξη μέχρι την ενηλικίωση (Σακελλαρίου, 2008). Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να συμμετέχουν στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου εφόσον ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, σκόπιμα και μεθοδευμένα, διευκολύνοντας και στηρίζοντας το παιδί όπου αυτό είναι απαραίτητο. Καθήκον του, η ενίσχυση της παρατήρησης και η διαφοροποίηση των καταστάσεων μάθησης. Θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο για να μάθει σχετικά με το περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί, το οικογενειακό και πολιτιστικό του υπόβαθρο (Peters, 2010).

Πολλές φορές η παρουσία εκπαιδευτικού είναι αναγκαία για τη διδασκαλία δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης όταν το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι υποστηριχτικό και δεν τους παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την απόκτηση αυτών, όπως επίσης για κοινωνική προσαρμογή και ένταξη. Στο χώρο του νηπιαγωγείου μπορεί να γίνει πράξη η ένταξη και η έννοια που είναι γνωστή με τον όρο “ inclusive εκπαίδευση”, η εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, που σέβεται την διαφορετικότητα και στην οποία συμπεριλαμβάνονται όλοι χωρίς αποκλεισμούς (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000).

Οι Εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν για την κατεύθυνση της ένταξης καλά καθορισμένα πλαίσια πρακτικής άσκησης πριν την εργασία με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πολύ καλή γνώση της παιδικής και εφηβικής ανάπτυξης καθώς και μάθησης, κλινικές εμπειρίες στα πλαίσια των πτυχιακών και

μεταπτυχιακών σπουδών. Επίσης θα πρέπει να μεριμνήσουν για την απόκτηση στρατηγικών ώστε να αντιμετωπίζουν τις δικές τους παραδοχές σχετικά με τη μάθηση και τους μαθητές και να μάθουν για τις εμπειρίες των ανθρώπων που είναι διαφορετικοί από αυτούς. Η σύγχρονη παιδαγωγική θέλει επιπλέον, ο εκπαιδευτικός της συνεκπαίδευσης να έχει ισχυρές γνώσεις, κοινή γνώση και κοινές πεποιθήσεις να συνδέουν το σχολείο και το πανεπιστήμιο, απόκτηση μεθόδων μελέτης πάνω σε θέματα αξιολόγησης και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία (Darling-Hammond, 2006).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα Νηπιαγωγεία της Θεσπρωτίας τη σχολική χρονιά 2013- 2014 και ρωτώντας τους εκπαιδευτικούς για το πόσο σημαντικά είναι τα ακόλουθα για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης διαπιστώθηκε ότι (Μπέση & Στράτη, 2014): Ο καθορισμός με σαφήνεια του ρόλου και των ευθυνών των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης, η κατάλληλη κατάρτιση τα χρόνια των σπουδών και η στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών. Σημαντικοί επίσης παράγοντες είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης από ακαδημαϊκούς και οι συνεχείς αξιολογήσεις της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως σημαντικά καθήκοντα για τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης την αξιολόγηση του παιδιού και τον καθορισμό των στόχων, την τροποποίηση και την προσαρμογή των δραστηριοτήτων της τάξης. Τόνισαν επίσης, τη σπουδαιότητα δημιουργίας κατάλληλων εργασιών για τη δυσκολία του παιδιού, την ευθύνη για όλη την ημέρα του παιδιού στο σχολείο, την υποστηριχτική βοήθεια στην οικογένεια, τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής και τη τήρηση ατομικού φακέλου (Portfolio).

3. Μεθοδολογία

3.1 Δείγμα

Η παρούσα έρευνα αναλύει τις απόψεις 120 νηπιαγωγών της Ηπείρου για το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για τη σχολική χρονιά 2014-2015. Η συμμετοχή των Νηπιαγωγών ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Η επιλογή του δείγματος ήταν

τυχαία, έτσι, αυτό θεωρείται αντιπροσωπευτικό του προς εξέταση πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994).

3.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν, το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις «ανοιχτού» και «κλειστού» τύπου. Η έρευνα μέσω ερωτηματολογίου θεωρήθηκε η κατάλληλη μέθοδος συλλογής δεδομένων για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις δίνονταν με κλίμακα τύπου Likert, όπου οι συμμετέχοντες δήλωναν το βαθμό σημαντικότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης σημειώνοντας από το 1 μέχρι το 5 (όπου 1 καθόλου σημαντικός και 5 πάρα πολύ σημαντικός). Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS ver.15.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου:

Όσον αφορά την προστασία των παιδιών από τους κινδύνους

- Τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού της γενικής και την παροχή στήριξης
- Τη βοήθεια στους μαθητές ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις
- Τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών
- Τη βοήθεια για την ολοκλήρωση των εργασιών
- Τη διδασκαλεία δεξιοτήτων και των εμπλουτισμό ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών
- Την αξιολόγηση και τον καθορισμό των στόχων για τη σχολική χρονιά.

4. Παρουσίαση Δεδομένων

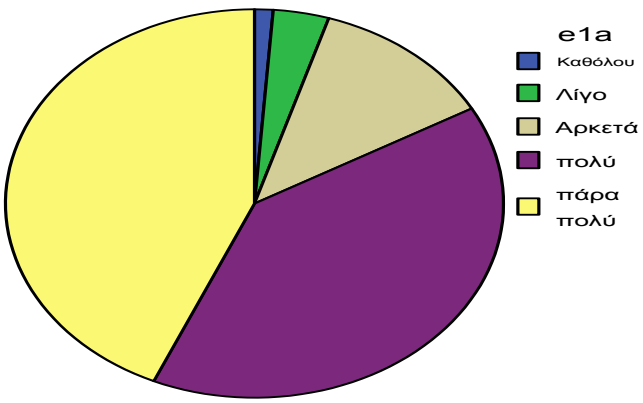
Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ότι, έχουν μόνο πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος νηπιαγωγών και μικρό είναι το ποσοστό εκείνων που παρακολούθησαν διδασκαλείο γενικής ή ειδικής αγωγής. Χαμηλό επίσης το ποσοστό νηπιαγωγών που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο και ετήσιο σεμινάριο, όπως μπορούμε να διακρίνουμε στον πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1 Σπουδές Εκπαιδευτικών

	Frequency (Συχνότητα τιμών- Αριθμός εκπαιδευτικών)	Percent (%ποσοστό)	Valid Percent (έγκυρο % ποσοστό)	Cumulative Percent (αθροιστική εκατοστιαία αναλογία)
Πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος	71	59,5	59,5	59,5
Διδασκαλείο γενικής αγωγής	21	17,9	17,9	77,4
Διδασκαλείο ειδικής αγωγής	4	3,6	3,6	81,0
Μεταπτυχιακό γενικής αγωγής	6	4,8	4,8	85,7
Μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής	3	2,4	2,4	88,1
Ετήσιο σεμινάριο ειδικής	11	9,5	9,5	97,6
Διδασκαλείο ειδικής αγωγής & μεταπτυχιακό γενικής αγωγής	2	1,2	1,2	98,8
Πτυχίο Παιδαγωγικού- M.Sc., E.A.E.- σεμινάριο ειδικής	2	1,2	1,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων το 45% των Νηπιαγωγών πιστεύει ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος των Εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για την προστασία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από κινδύνους και το 41% πολύ σημαντικός. Θεωρείται επίσης, αρκετά σημαντικός για το 10,4%, λίγο σημαντικός για το 2,4% και καθόλου σημαντικός για το 1,2% των νηπιαγωγών.

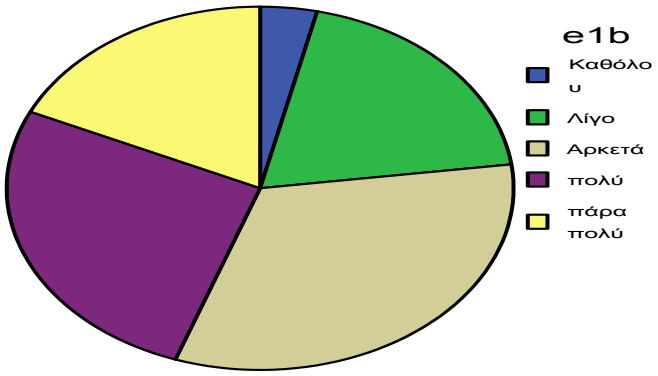
Σχήμα 1: Προστασία των παιδιών από τους κινδύνους



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου 2014-2015

Το 32,1% των νηπιαγωγών απάντησε αρκετά σημαντικός στην ερώτηση για τη σημαντικότητα όσον αφορά τη διευκόλυνση και στήριξη του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της συνεκπαίδευσης, το 27,2% πολύ και το 17,1% πάρα πολύ. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής θα πρέπει συνεργάζεται ισότιμα με τον εκπαιδευτικό της γενικής και από κοινού να καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

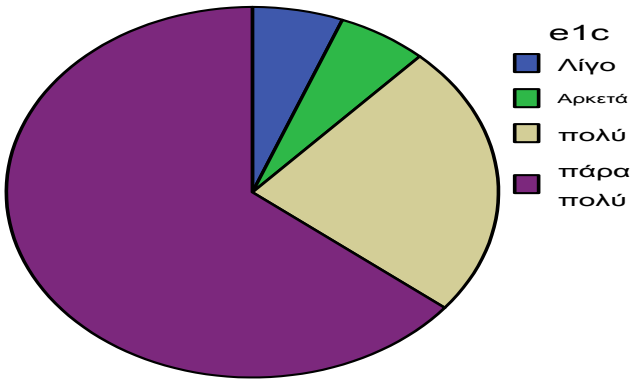
Σχήμα 2: Διευκόλυνση και στήριξη του Εκπαιδευτικού της Γενικής



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου 2014-2015

Για το 65,1% των νηπιαγωγών είναι πάρα πολύ σημαντικό, ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να σχεδιάζει τη διδασκαλία και όταν χρειαστεί να την προσαρμόζει ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Πολύ σημαντικός είναι για το 22,9%, αρκετά σημαντικός για το 6% και λίγο σημαντικός επίσης για το 6%.

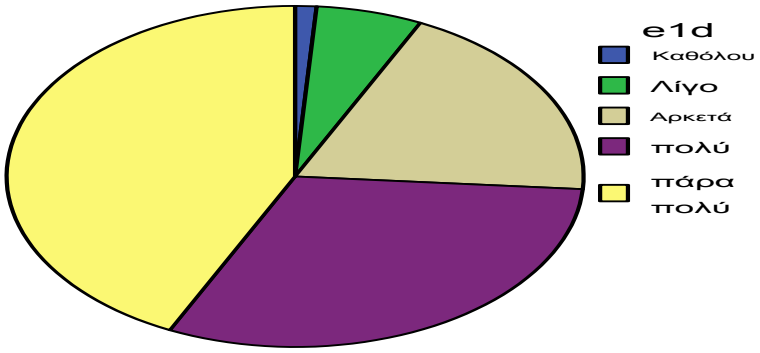
Σχήμα 3: Προσαρμογή και σχεδιασμός της Διδασκαλίας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου 2014-2015

Διακρίνουμε την επιθυμία των Νηπιαγωγών να υπάρχει καταρτισμένος εκπαιδευτικός ώστε να βοηθάει τα παιδιά να χειρίζονται το θυμό τους και να επιλύουν καταστάσεις συγκρούσεων σε ποσοστό 41,9% (πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος τους) και 32% πολύ σημαντικός. Αρκετά σημαντικός είναι για το 19%, λίγο σημαντικός για το 6% και καθόλου σημαντικός για το 1,25%.

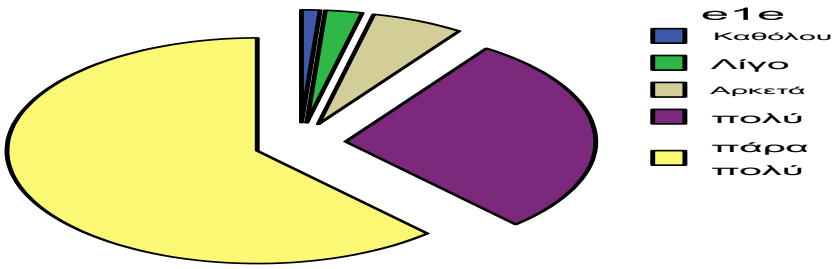
Σχήμα 4: Βοήθεια στους μαθητές ώστε να επιλύουν μόνοι τους καταστάσεις



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου 2014-2015

Ακόμη πιο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης για την διαχείριση των καθημερινών προβλημάτων του σχολείου, για το 60,9% είναι πάρα πολύ σημαντικός και για το 29,6% πολύ σημαντικός. Αυτά τα ποσοστά δείχνουν τον πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αρκετά σημαντικός είναι για το 6% των νηπιαγωγών, λίγο σημαντικός για το 2,4% και καθόλου σημαντικός για το 1,2%.

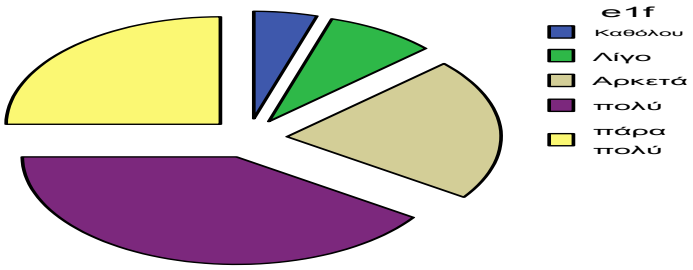
Σχήμα 5: Διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα προβλήματα του σχολείου



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου 2014-2015

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος στο νηπιαγωγείο είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του Εκπαιδευτικού της Παράλληλης στήριξης για την ολοκλήρωση των Εργασιών σε ποσοστό 41%,πάρα πολύ σημαντικός για το 26% και αρκετά σημαντικός για το 21,4%. Λίγο σημαντικός είναι για το 8,1% και καθόλου σημαντικός για το 3,6% των εκπαιδευτικών.

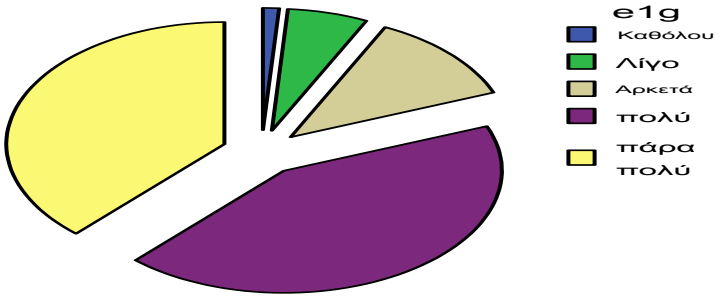
Σχήμα 6: Βοήθεια για την ολοκλήρωση των εργασιών



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου 2014-2015

Καθήκον πολύ σημαντικό για το 43,1% των νηπιαγωγών είναι και η διδασκαλία δεξιοτήτων σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης και πάρα πολύ σημαντικό για το 37,9%. Δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, γνωστικές, κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας, λεπτής και αδρής κινητικότητας. Αρκετά σημαντικό είναι για το 11,8%, λίγο σημαντικό για το 6% και καθόλου σημαντικό για το 1,2%.

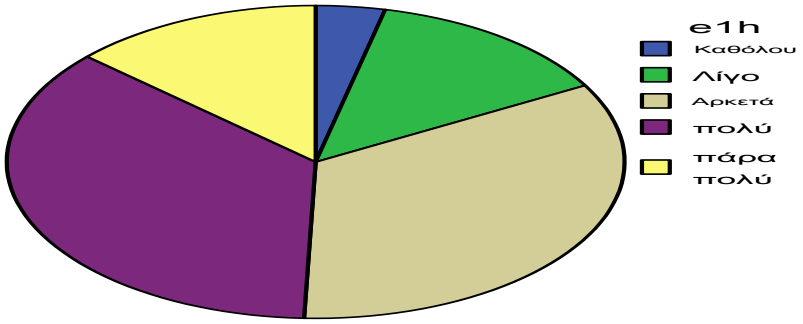
Σχήμα 7: Διδασκαλία Δεξιοτήτων



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου 2014-2015

Μικρό το ποσοστό που θεωρεί τον εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών γνώσεων πάρα πολύ σημαντικό 12,1%, πολύ σημαντικό 35% και αρκετά σημαντικό 34,5%, ως καθήκον στο ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Λίγο σημαντικό είναι για το 14,8% και καθόλου σημαντικό για το 3,6%.

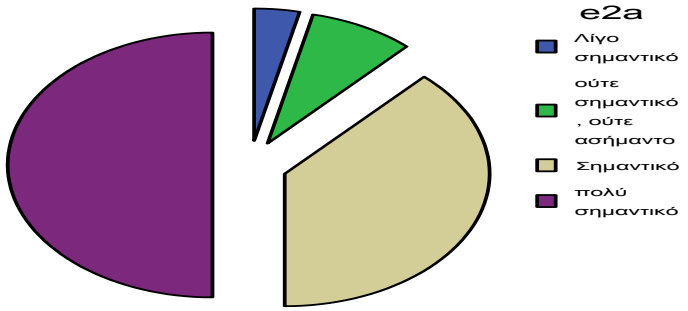
Σχήμα 8: Εμπλουτισμός ακαδημαϊκών γνώσεων των παιδιών



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου 2014-2015

Ο Εκπαιδευτικός Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, αξιολογεί το παιδί και καθορίζει τους στόχους από την αρχή του σχολικού έτους και αυτό επαναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Για το 50% είναι πολύ σημαντικός παράγοντας και για το 37,9% σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αξιολογούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες του μαθητή και συντάσσουν εξατομικευμένο πρόγραμμα σε συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ και το Σύμβουλο ειδικής αγωγής. Για την υλοποίησή του συνεργάζονται με το διευθυντή, τον εκπαιδευτικό της τάξης και τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Σχήμα 9: Αξιολόγηση του παιδιού και καθορισμός των στόχων



Σακελλαρίου, Στράτη, Αναγνωστοπούλου 2014-2015

5. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων γίνεται αντιληπτός ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης που εργάζονται στην γενική τάξη με τη μορφή της παράλληλης στήριξης. Ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων με συγκεκριμένους στόχους για ένα μαθητή ή μικρές ομάδες μαθητών. Οι παρεμβάσεις προετοιμάζονται προσεκτικά. Τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης μπορεί, είτε να προβλέπονται από τη νομοθεσία είτε να προκύπτουν από το καθημερινό πρόγραμμα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, παρέχουν τις υπηρεσίες τους στο μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όταν η διδασκαλία το επιτρέπει

υποστηρίζουν και άλλους μαθητές, Νόμος 3699 Ειδική αγωγή ατόμων με αναπηρία ή με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτική πολιτική, η έρευνα και η πρακτική στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης, εξελίσσεται ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος (Brownell, Sindelar, Kiely, & Danielson, 2010). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι η ύπαρξη θετικής στάσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συνεκπαίδευση (Πασχίδου 2011). Όλοι οι μαθητές δεν μπορούν να ακολουθήσουν ένα μοντέλο καθολικής διδασκαλίας και χρειάζονται συμπληρωματική διδασκαλία, προσαρμογή και παρεμβάσεις (Fuchs, Fuchs & Speece, 2002). Για τους Νηπιαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας είναι πάρα πολύ σημαντικό, ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να σχεδιάζει τη διδασκαλία και όταν χρειαστεί να την προσαρμόζει ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Οι μαθητές αυτοί μπορεί να έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή κάποια μορφή αναπηρίας. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επανακαθορίζονται (Simonsen, Shaw, Faggella-Luby, Sugai, Coyne, Rhein & Alfano, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να βελτιώσουν τις διδακτικές τους ικανότητες και να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση για να δουλέψουν αποτελεσματικά με τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012· Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009). Η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν διασφαλίζει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες προς την κατεύθυνση της ένταξης. Υπάρχει ανομοιογένεια στους αποφοίτους των παιδαγωγικών τμημάτων όσον αφορά τα μαθήματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Εκφράζεται η ανάγκη από την εκπαιδευτική κοινότητα για επιμόρφωση σε θέματα πρακτικής εφαρμογής της ένταξης. Επιμόρφωση που στοχεύει στην εμβάθυνση και την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ικανοί να προσφέρουν σε μια τάξη συνεκπαίδευσης θα πρέπει να έχουν ένα συνεχές μαθησιακό περιβάλλον που θα ξεκινάει τα χρόνια των σπουδών τους (πτυχιακών και μεταπτυχιακών) και θα διαρκεί σε όλη την επαγγελματική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν ανάγκη να αποκτήσουν επαγγελματική ταυτότητα .Έχουν ανάγκη προσανατολισμού προς το επάγγελμα ώστε να γνωρίζουν το ρόλο τους στην τάξη και τις πρακτικές διαχείρισης

των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουν το πλαίσιο συνεργασίας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους ειδικούς και τη διοίκηση του σχολείου ώστε να διευκολυνθεί το παιδαγωγικό τους έργο. Στην ερώτηση για τη σημαντικότητα του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης ώστε να διευκολύνει και να στηρίζει τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, απάντησαν ότι το θεωρούν αρκετά σημαντικό.

Όσο αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι αλλαγές στην εκπαίδευση και οι νέες απαιτήσεις της κοινωνίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όσο και το ετερογενές μίγμα των μαθητών από διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικά επίπεδα ικανότητας και αναπηρίας, απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες αλλά και να τις αναπτύσσουν συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην προετοιμασία των μαθητών για να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία και στο κόσμο της εργασίας. Χρειάζονται λοιπόν (Commission of the European Communities, 2007):

- Να προσδιορίσουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή και να ανταποκριθούν σε αυτές εφαρμόζοντας ένα ευρύ φάσμα μεθόδων διδασκαλίας.
- Να υποστηρίξουν τη δια βίου αυτόνομη ανάπτυξη των μαθητών.
- Να εργάζονται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να σέβονται τη διαφορετικότητα.
- Να εργάζονται σε στενή συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.
- Να διαθέτουν παιδαγωγικές δεξιότητες καθώς και εξειδικευμένες γνώσεις επί του αντικειμένου τους.
- Να έχουν πρόσβαση σε αποτελεσματικά προγράμματα μετάβασης, πριν και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Να έχουν επαρκή κίνητρα σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας και να αποκτούν νέες γνώσεις,δεξιότητες και ικανότητες.
- Να είναι σε θέση να διδάξουν βασικές ικανότητες και να διδάσκουν αποτελεσματικά σε ανομοιογενείς τάξεις.
- Να εμπλέκονται σε ερευνητικά project.
- Να εξελίσσονται συνεχώς επαγγελματικά.

Σύμφωνα με τους Florian και Rouse (2009), σκοπός της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η προετοιμασία τους για ένα επάγγελμα που βασίζεται στην ατομική αλλά και στη συλλογική ευθύνη για τη βελτίωση της μάθησης και της συμμετοχής όλων των παιδιών. Η εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης με ταυτόχρονη ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς από τους επιμορφωτές μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών . Ένα πρόγραμμα που στοχεύει να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην αναθεώρηση του ρόλου τους όσον αφορά τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να στηρίζεται όχι μόνο στην παροχή θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά και στη δυνατότητα προσφοράς εμπειρικής γνώσης μέσα από την πρακτική (Πατσίδου, 2011).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ζώνιου- Σιδέρη, Α., (2000) Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κουρκούτας, Η. (2008). Από τον «Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης» Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. Σύγχρονη κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία, 79-120.

Κυπριωτάκης, Α. (2000). Στάσεις και ετοιμότητα του προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπροστά στη νέα τάση ένταξης και ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Α. Κυπριωτάκης, Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. 12-14 Μαϊου 2000 (σσ. 341-356). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ.

Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ. (2011). Η Προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική Προσέγγιση. Καινοτομίες στην εκπαίδευση. Αφοί Κυριακίδη.

Ρήγα, Β. (1997). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Ευφ. Τάφα,

Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης (σσ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σπ.-Γ. (2008). Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης. Τόμος Β, Αθήνα: Gutenberg.

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Ballard, K. (2003). The analysis of context: Some thoughts on teacher education, culture, colonization and inequality. In T. Booth, K. Nes & M. Stromstad (Eds), *Developing Inclusive Teacher Education*. London: RoutledgeFalmer.

Brownell, M. T, Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*.

Carroll, A., Forlin, C. and Jobling, A. (2003) The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-79.

Commission of the European Communities (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: *Improving the Quality of Teacher Education*

Commission of the European Communities (2008). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions Brussels, *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation in schools*.

Florian, L. and Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*

French, N. K., & Pickett, A. L. (1997). Paraprofessionals in special education: Issues for teacher educators. *Teacher Education and Special Education, 20*(1), 61-73.

Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Speece, D. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*

Jordan, A., Schwartz, E. & McGie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher Education*, 25, 535-542.

Ouane, A. (2008) *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning.* Paper presented at UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th session. Geneva, 25–28 November 2008

Padeliadou, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular educationteachers towards school intergration. *European Journal of Special Needs Education*

Peters, S. and Reid, K. (2009) Resistance and discursive practice: Promoting advocacy in teacher undergraduate and graduate programmes *Teaching and Teacher Education*

Rogan, P., & Held, M. (1999). Paraprofessionals in job coach roles. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(4), 272-279.

Sanders, W. and Horn, S. (1998) Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education,* 12 (3), 247-256.

Savolainen, H. (2009) Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland. In C. Acedo (Eds.) *Prospects Quarterly Review of Comparative Education,* 39 (3)

Simonsen, B., Shaw, S. F., Faggella-Luby, M., Sugai, G., Coyne, M. D., Rhein, B. Alfano, M. (2010). A schoolwide model for service delivery: Redefining special educators as interventionists. *Remedial and Special Education*.

Strati, P. (2014). *Tesi di master. La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. ll ruolo del sostegno nel loro inserimento*. Universita' degli studi: Firenze.

Tilstone, C. Lani, F.& Rose, R. (1998). *Promoting Inclusive Practice*. London – New York: Routledge.

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO. Ministry of Education, Spain

UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO International Bureau of Education (2009). International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future 28th Session Geneva 25-28 November2008. UNESCO: Paris.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf Accessed 08/06/2010

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education,* 10(4), 379- 394.

Στρατηγικές Ενίσχυσης της Αναγνωστικής Ευχέρειας σε Μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Σοφία Γιαζιτζίδου, *Εκπαιδευτικός*

Περίληψη*: Σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα γραφής, όπως το ελληνικό, εξαιτίας της υψηλής συνέπειας γραφοφωνημικής αντιστοιχίας που τα χαρακτηρίζει, τα ελλείμματα των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται σε υψηλότερο βαθμό με την ταχύτητα ανάγνωσης παρά με τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, όπως την αποκωδικοποίηση. Έτσι, βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση των στρατηγικών καλλιέργειας και ενίσχυσης της ευχέρειας, η εφαρμογή των οποίων στηρίζονται στις αρχές των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Το μοντέλο των «επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων» (RepeatedReadings) αποτελεί την κύρια διδακτική προσέγγιση πάνω στην οποία αναπτύχθηκαν ποικίλες στρατηγικές διδασκαλίας της ευχέρειας, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με το επίπεδο στήριξης και βοήθειας που παρέχεται στον αναγνώστη κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης του αναγνωστικού έργου. Υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις των στρατηγικών που βασίζονται στις αρχές των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Στην παρούσα εργασία, ως πλέον αντιπροσωπευτικά και κατάλληλα κριτήρια διαφοροποίησης επιλέχθηκαν τα διαφορετικά επίπεδα στήριξης που παρέχονται στον αναγνώστη, καθώς και η παροχή ή μη νύξεων πριν και κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Έτσι, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος εφαρμογής των εξής κατηγόριων: α) οι «επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις» χωρίς υποδειγματική ανάγνωση, β) οι «επιβοηθούμενες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις» στις οποίες εντάσσεται και η μέθοδος της υποδειγματικής ανάγνωσης «reading-while-listening», γ) οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με την παροχή νύξεων πριν την ανάγνωση, στις οποίες εντάσσονται και οι παρεμβάσεις στοχοθεσίας «προσδιορισμός στόχου επίδοσης κι ανατροφοδότησης», δ) οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με προεπισκόπηση του κειμένου ή μέρους αυτού και ε) η «παράσταση ανάγνωσης». Τέλος, θα παρουσιαστούν ορισμένες τεχνικές ενίσχυσης των δεξιοτήτων οπτικής αναγνώρισης των λέξεων.*

Λέξεις-κλειδιά*: Αναγνωστική Ευχέρεια, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Στρατηγικές*

Ειδική Εκπαίδευση

Η συστηματική, άμεση και σαφής διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας κρίνεται απαραίτητη σε μαθητές με αναγνωστικά προβλήματα και ειδικότερα σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς πολλοί από αυτούς σημειώνουν αργή αναγνωστική ταχύτητα και ελλειμματική εκφραστική απόδοση του κειμένου παρ' όλες τις επαρκείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης που διαθέτουν. Στον αντίποδα της παραδοσιακής και αναποτελεσματικής, όπως αποδείχθηκε, μεθόδου, όπου ένας μαθητής τη φορά διαβάζει προφορικά ολόκληρο ή κομμάτι ενός κείμενου ενώ οι υπόλοιποι ακολουθούν σιωπηρά, αναπτύχθηκαν διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις της αναγνωστικής ευχέρειας. Η πρώτη μεγάλη κατηγορία αποτελεί εκείνη των «επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων» (repeated reading). Το μοντέλο των «επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων» αποτελεί την κύρια διδακτική προσέγγιση πάνω στην οποία αναπτύχθηκαν ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας της ευχέρειας, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους ανάλογα με το επίπεδο στήριξης και βοήθειας που παρέχεται στον αναγνώστη κατά τη διάρκεια του αναγνωστικού προγράμματος (Hudsonetal., 2005). Η δεύτερη διδακτική προσέγγιση απαρτίζεται από τις μεθόδους της «σιωπηρής ανεξάρτητης ανάγνωσης» (independent silent reading), όπου ο μαθητής διαβάζει κείμενα σιωπηρά, χωρίς την ύπαρξη επίβλεψης, στήριξης κι ανατροφοδότησης. Τα «Sustained Silent Reading», «Drop Everything and Read», «Super Quit Reading Time» και «Uninterrupted Sustained Silent Reading» αποτελούν μερικά από τα προγράμματα που είναι σύμφωνα με τις αρχές της συγκεκριμένης προσέγγισης. Αναφορικά με τη σιωπηρή ανεξάρτητη ανάγνωση, δεν παρατηρείται θετική συσχέτιση με την αναγνωστική ευχέρεια και την ανάγνωση, συνολικότερα. Ωστόσο, προτείνεται έρευνα και συνδυασμός της μεθόδου με άλλες πιο αποτελεσματικές, όπως είναι αυτή της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης (NICHD, 2000).

Σε μια προσπάθεια να εφαρμόσει στην πράξη τη θεωρία του αυτοματισμού, ο Samuels στηριζόμενος στον αναπτυξιακό χαρακτήρα της ευχέρειας και στη σταδιακή βελτίωση της αναγνωστικής ταχύτητας μέσω της συστηματικής πρακτικής εισήγαγε το 1979, το μοντέλο των «επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων», κατά το οποίο ο μαθητής διαβάζει ένα κείμενο ή κομμάτι ενός κειμένου φωναχτά είτε για συγκεκριμένο χρόνο, είτε τόσες φορές μέχρι να φτάσει ένα συγκεκριμένο κριτήριο, το

οποίο συνήθως ορίζεται ως ο αριθμός των ορθά αναγνωσμένων λέξεων κειμένου στο λεπτό (Samuels, 1979). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως η πρώτη αναφορά στη συγκεκριμένη μέθοδο χρονολογείται ήδη από το 1908 από τον Huey, στο έργο του «The Psychology and Pedagogy of Reading». Σύμφωνα με αυτό, η επανάληψη της ανάγνωσης απελευθερώνει προοδευτικά την επικέντρωση της προσοχής από τις λεπτομέρειες, διευκολύνει τη συνολικότερη αναγνωστική δεξιότητα, μειώνει τον χρόνο ανάγνωσης, καθώς και τη συνειδητή επικέντρωση της προσοχής στην ίδια την αναγνωστική διαδικασία.

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής καλλιεργεί κι αναπτύσσει όλα τα χαρακτηριστικά της ευχέρειας, την ακρίβεια αποκωδικοποίησης, την ταχύτητα ανάγνωσης, την προσωδία και σε μικρότερο, αλλά αξιοσημείωτο βαθμό, την αναγνωστική κατανόηση (Dowhower, 1989). Ειδικότερα, μέσω της επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης ποικίλα γλωσσολογικά πρότυπα και φράσεις είναι δυνατό να καταστούν τόσο οικεία, ώστε να αναγνωρίζονται αυτόματα, ως μονάδα. Έτσι, για πολλούς αναγνώστες μια λέξη ενός κειμένου μπορεί να αποτελεί νύξη για τον επόμενο γλωσσικό όρο ανάγνωσης (Therrien & Kubina, 2007). Σημαντική είναι επίσης, η θετική επίδραση των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων τόσο σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, ιδιαίτερα σε όσους βρίσκονται στο μεταβατικό στάδιο της αναγνωστικής ανάπτυξης (transitional level), όσο και σε τυπικούς αναγνώστες (Meyer & Felton, 1999· Dowhower, 1989).

Ο σχηματισμός μνημονικών αναπαραστάσεων κατά την αναγνωστική λειτουργία κατέχει εξέχοντα ρόλο στην επιτυχή διεκπεραίωση της ευχερούς ανάγνωσης και κατ' επέκταση στην κατανόηση κι ερμηνεία του κειμένου. Συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, ο σχηματισμός των αναπαραστάσεων του κειμένου στη μνήμη του αναγνώστη διευκολύνει την αναγνωστική επεξεργασία του κειμένου στις επόμενες διαδοχικές αναγνώσεις με αποτέλεσμα σε κάθε νέα αναγνωστική προσπάθεια, η ανάγνωση να καθίσταται ταχύτερη κι ακριβέστερη, ενώ η κατανόηση να βελτιώνεται σημαντικά. Υπάρχουν δυο υποθέσεις ερμηνείας αναφορικά με τον τρόπο επίδρασης της επανάληψης (repetition effect) στην αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση. Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, η επίδραση της επανάληψης έγκειται στον σχηματισμό αναπαράστασης του κειμένου σε επίπεδο λεξικό (abstract word representations), ενώ κατά τη δεύτερη, σε επίπεδο επεισοδιακό, το οποίο εξαρτάται και συνδέεται άμεσα με το κείμενο (episodic text representations). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η

ανάπτυξη της κατανόησης συμπίπτει με την αλλαγή του τύπου των αναπαραστάσεων του κειμένου στη μνήμη του αναγνώστη, δηλαδή συμπίπτει με τη μετάβαση από το λεξικό επίπεδο σχηματισμού των αναπαραστάσεων στο επεισοδιακό επίπεδο (Collins & Levy, 2008).

Από τα ερευνητικά δεδομένα προγραμμάτων επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης διαπιστώθηκε ότι οι «φτωχοί» αναγνώστες αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δεξιότητα αποκωδικοποίησης, ενώ οι επιδέξιοι αναγνώστες σημειώνουν μεγαλύτερη βελτίωση στη δεξιότητα της προσωδίας (Chardetal., 2002· NICHD, 2000). Επίσης, από τις έρευνες προκύπτει ότι η διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας επιδρά στην αναγνωστική επίδοση των μέσων αναγνωστών ως και την τετάρτη δημοτικού, ενώ στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες επιδρά ως και το λύκειο (Meyer&Felton, 1999· NICHD, 2000· Therrien, 2004). Απαραίτητη προϋπόθεση, ωστόσο, σε κάθε περίπτωση εφαρμογής της, συνιστά η πρότερη κατάκτηση από τον μαθητή των βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως η γνώση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών και η σύνθεσή τους σε λέξεις (blending words) (Therrien & Kubina, 2006).

Ειδικότερα, η διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας ενδείκνυται να στηρίζεται σε συγκεκριμένες αρχές, οι οποίες είναι αποτελεσματικές για τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες. Η ένταξη ποικιλίας διδακτικών πρακτικών στις παρεμβάσεις ενίσχυσης της ευχέρειας είναι δυνατό να τις καταστήσει αποδοτικότερες, καθώς αυξάνουν τις πιθανότητες να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ατομικές ανάγκες και στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών. Τέτοιες αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις είναι η καθοδηγούμενη πρακτική από τον εκπαιδευτικό και η προεπισκόπηση του κειμένου (Faulkner & Levy, 1999), η επαναλαμβανόμενη ηχηρή ανάγνωση (Meyer & Felton, 1999· Therrien, 2004), η προδιδασκαλία λέξεων-κλειδιών και η μοντελοποίηση της ανάγνωσης (Dowhower, 1989), η προσαρμογή του βαθμού δυσκολίας του κειμένου (Hiebert, 1999), καθώς και η ορθογραφική εξάσκηση των σύνθετων ορθογραφικά λέξεών του (Hintikka et al., 2008). Σε κάθε περίπτωση, καθοριστικής σημασίας για την καλλιέργεια της ευχέρειας είναι η παροχή πολλαπλών ευκαιριών ανάγνωσης τόσο ποικίλων, όσο και δύσκολων κειμένων, στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού και επιβοηθητικού περιβάλλοντος (Kuhn, 2011).

Υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις των προσεγγίσεων που βασίζονται στις αρχές των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων. Στην παρούσα εργασία ως πλέον αντιπροσωπευτικά και κατάλληλα κριτήρια διαφοροποίησης των προσεγγίσεων αυτών επιλέχθηκαν τα διαφορετικά επίπεδα στήριξης που παρέχονται στον αναγνώστη, καθώς και η παροχή ή μη νύξεων πριν και κατά τη διάρκεια του αναγνωστικού προγράμματος. Έτσι, προκύπτουν οι εξής κατηγορίες επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων (Kuhn & Stahl, 2003· Pullen & WillsLloyd, 2008· Rasinski, 2010):

- οι «επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις» χωρίς υποδειγματική ανάγνωση (repeated reading)
- οι «επιβοηθούμενες επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις» (assisted repeated reading) στις οποίες εντάσσεται και η μέθοδος της υποδειγματικής ανάγνωσης «reading-while-listening»
- οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με την παροχή νύξεων (cues) πριν την ανάγνωση, στις οποίες εντάσσονται και οι παρεμβάσεις στοχοθεσίας «προσδιορισμός στόχου επίδοσης κι ανατροφοδότησης» (goalsetting plus feedback)
- οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με προεπισκόπηση (previewing) του κειμένου ή μέρους αυτού και
- η «παράσταση ανάγνωσης» (performance reading)

Στη συνέχεια, θα παρατεθούν εν συντομία τα βασικά χαρακτηριστικά της κάθε προσέγγισης, όπως κι ορισμένα από τα αντιπροσωπευτικότερα μοντέλα εφαρμογής τους. Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, αυτή των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, τα χαρακτηριστικά και τα στάδια μέσα από τα οποία διέρχεται η εφαρμογή της αναλύθηκαν παραπάνω. Οι επιβοηθούμενες ή διαφορετικά καθοδηγούμενες αναγνώσεις (assisted or guide dreading) διαχωρίζονται επίσης σε διάφορες μορφές, όπως η «επαναλαμβανόμενη ανάγνωση σε ζεύγη» (paired reading), η απλή «επιβοηθούμενη ανάγνωση» (assisted reading), η μέθοδος του «neurological impress» και η «χορωδιακή ανάγνωση» (choral reading). Βασική διδακτική αρχή όλων των μορφών επιβοηθούμενης ανάγνωσης είναι η παροχή στήριξης και καθοδήγησης του μαθητή κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης αναγνωστικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής διαβάζει ένα κείμενο είτε ένας προς έναν, είτε από κοινού

σε δυάδες ή σε μικρές ομάδες με τη στήριξη και τη βοήθεια του δασκάλου ή ενός πιο έμπειρου και ικανού αναγνώστη ομήλικου, που αναλαμβάνει τον ρόλο της υποστήριξης, της ανατροφοδότησης και της καθοδήγησης της ανάγνωσης του μαθητή (Rasinski, 2010).

Στο μοντέλο της επιβοηθούμενης ανάγνωσης εντάσσεται, επίσης, η προσέγγιση «reading-while-listening», όπου ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα καθώς διαβάζει να ακούει ταυτόχρονα ή να έχει ακούσει προηγουμένως την υποδειγματική προφορική απόδοση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό (modeling reading), από έναν ικανό αναγνώστη ομήλικο ή ακόμη από ηχογραφημένα αρχεία. Σημαντικό είναι πως η υποδειγματική προφορική ανάγνωση παρέχει άμεσα στον μαθητή προσωδιακές ενδείξεις αναφορικά με τη φραστική οργάνωση του κειμένου, στοιχείο που διευκολύνει τον προσδιορισμό των φράσεων του κειμένου με μεγαλύτερη ευκολία (Schreiber, 1991). Οι αρχάριοι, λοιπόν αναγνώστες, χρειάζονται να αναπτύξουν ένα εσωτερικευμένο μοντέλο ευχερούς ανάγνωσης (Rasinski, Homan & Biggs, 2008), προκειμένου να είναι σε θέση να διαβάζουν ανεξάρτητα, με εκφραστικότητα και ταχύτητα. Έρευνες που διεξήχθησαν με χρήση ηχητικής κασέτας ή άλλων υλικών, σημείωσαν ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια και τη βελτίωση της προσωδίας των συμμετεχόντων. Ενδεικτικές είναι οι έρευνες της Dowhower (1989), της Chomsky και της Carbo με τα «Talking Books» στη Νέα Ζηλανδία (στο McGuinness, 2004).

Αξιοσημείωτη είναι η λειτουργία της παροχής νύξεων (cues) στους μαθητές, πριν από την ανάγνωση του κειμένου. Οι μαθητές που καλούνται εκ των προτέρων να διαβάσουν ένα κείμενο, προκειμένου να το κατανοήσουν ή να το διαβάσουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό όριο, βελτιώνουν περισσότερο την κατανόηση του κειμένου και την ταχύτητα ανάγνωσής του, σε σύγκριση με την απλή ανάθεση ανάγνωσης χωρίς σαφή προσδιορισμό συγκεκριμένου στόχου (Ardoin, Morena, Binder & Foster, 2013· Chardetal., 2002· Kuhn, 2011·Meyer & Felton, 1999). Ειδικότερα, στη μέθοδο «goalsetting plus feedback», η οποία είναι δυνατό να συγκαταλεχθεί στην κατηγορία της παροχής νύξεων, ο ίδιος ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός πριν την ανάγνωση κάθε κειμένου θέτει έναν συγκεκριμένο στόχο επίδοσης αναγνωστικής ακρίβειας και ταχύτητας, τον οποίο πρέπει να κατακτήσει, προκειμένου να προχωρήσει στο επόμενο κείμενο αναγνωστικής εξάσκησης. Η επίδοση της αναγνωστικής ταχύτητας κι ακρίβειας που σημειώνει ο μαθητής στο

τέλος κάθε αναγνωστικής προσπάθειας, καταγράφεται από τον ίδιο σε γράφημα. Σε ορισμένες παρεμβάσεις αυτής της μορφής είναι δυνατό να συμπεριλαμβάνεται και το στοιχείο της ενίσχυσης (reinforcement). Δηλαδή σε περίπτωση που ο μαθητής κατακτήσει ή ξεπεράσει τον προκαθορισμένο στόχο παίρνει ως επιβράβευση ένα συμβολικό δώρο, όπως σβήστρα, μολύβι ή ξύστρα (Morgan et al., 2012).

Η καταγραφή της επίδοσης από τον ίδιο τον μαθητή σε γράφημα προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα διαρκούς ελέγχου της αναγνωστικής του πορείας και επίδοσης συμβάλλοντας έτσι τόσο στη βελτίωση της αναγνωστικής του ευχέρειας, όσο και στη διαχείριση και την αυτορρύθμιση της μάθησής του (Morgan & Sideridis, 2006). Η στοχοθεσία (goalsetting) και οι συμπεριφορές αυτοπαρακολούθησης (self-monitoring) αποτελούν δυο τύπους αυτοδιαχείρισης της μάθησης (self-management), η εφαρμογή των οποίων ενισχύει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων (Ramdass & Zimermman, 2011). Ειδικότερα, σε μετα-ανάλυση που διεξήγαγαν οι Joseph και Eveleigh (2011), διαπιστώθηκε πως η εφαρμογή τεχνικών αυτοπαρακολούθησης βελτίωσε τη συνολική αναγνωστική επίδοση των μαθητών κατά 1.74 τυπικές μονάδες, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο του κινήτρου και της στοχοκεντρικής συμπεριφοράς. Σημαντικό είναι, επίσης, πως η πλειονότητα των μαθητών θεώρησε την εφαρμογή των συγκεκριμένων μεθόδων χρήσιμη και ευχάριστη.

Η προεπισκόπηση (previewing) του κειμένου ή μέρους αυτού από τον μαθητή, πριν από την έναρξη του προγράμματος διδασκαλίας επιφέρει σημαντικά οφέλη τόσο στην ακρίβεια αποκωδικοποίησης, όσο και στην αναγνωστική κατανόησή του. Ορισμένες τεχνικές, οι οποίες εντάσσονται στη μέθοδο της προεπισκόπησης και βελτιώνουν σημαντικά την αναγνωστική κατανόηση του κειμένου, αποτελούν η ακρόαση της ανάγνωσης του κειμένου από τον εκπαιδευτικό ή από ηχογραφημένο αρχείο, η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό σχετικά με το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο ή ακόμη η ανάγνωση ορισμένων λέξεων-κλειδιών του κειμένου (Dowhower, 1989· Morganetal., 2012). Στόχος των προαναφερθέντων πρακτικών είναι η βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου, ο σχηματισμός σημασιολογικών προσδοκιών, η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην αναγνωστική διαδικασία του κειμένου, η καλύτερη συγκράτηση των γλωσσικών πληροφοριών του, καθώς και η ενεργοποίηση της πρότερης γνώσης του (Chard et al., 2002). Παρατηρείται στο σημείο αυτό πως

είναι δυνατό οι στρατηγικές να ταξινομούνται σε παραπάνω από μια κατηγορία, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν σε διαφορετικά κάθε φορά επίπεδα.

Τέλος, η «παράσταση ανάγνωσης» (performance reading) αποτελεί ένα διδακτικό εργαλείο, το οποίο τοποθετεί την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα αυθεντικό πλαίσιο εφαρμογής, κινητοποιώντας τον μαθητή και ενσωματώνοντας έναν ρεαλιστικό σκοπό ανάγνωσης. Το «θέατρο των αναγνωστών» (readers theater) και το «radio reading» αποτελούν δύο από τις αντιπροσωπευτικότερες μεθόδους αυτού του μοντέλου, στις οποίες ο αναγνώστης καλείται να δώσει τη δική του παράσταση με την ανάγνωση μιας σκηνής ή ενός κειμένου, λαμβάνοντας τον ρόλο ενός ηθοποιού ή ενός επαγγελματία ραδιοφωνικού εκφωνητή. Η πετυχημένη εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης προϋποθέτει τόσο τη χρήση επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων από τους μαθητές, ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για την παράσταση ανάγνωσης που θα δώσουν, όσο και την κατανόηση του κειμένου προκειμένου να το αποδώσουν εκφραστικά και πειστικά (Rasinski, 2010· Rasinski et al., 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών είναι δυνατό να διατυπωθεί πως η εφαρμογή του μοντέλου των επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων καθίσταται αποτελεσματικότερο κι αποδοτικότερο, όταν συνδυάζεται με στρατηγικές στοχοθεσίας (goalsetting), υπογραμμίζοντας με τον τρόπο αυτόν τον καθοριστικό ρόλο του κινήτρου στην επιτυχία του προγράμματος. Επίσης, η παροχή οποιασδήποτε μορφής νύξεων, καθοδήγησης κι ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρέμβασης φαίνεται να ενισχύει σε υψηλό βαθμό την αναγνωστική ακρίβεια, ταχύτητα και κατανόηση του κειμένου. Ωστόσο, διαφορετικά στοιχεία και λειτουργίες των προγραμμάτων παρέμβασης φαίνεται να συμβάλουν διαφοροποιημένα στην ανάπτυξη, καλλιέργεια και διατήρηση της αναγνωστικής ευχέρειας.

Οι επαρκείς δεξιότητες αναγνώρισης μεμονωμένων λέξεων συνιστούν καθοριστικό παράγοντα επίδρασης της αναγνωστικής ευχέρειας, καθώς και σημαντικό προγνωστικό δείκτη της αναγνωστικής επίδοσης, συνολικότερα (Schwanenflugel et al., 2006). Η υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην ταχεία ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και την ευχερή ανάγνωση κειμένου τεκμηριώνεται ερευνητικά από τη διεθνή βιβλιογραφία (Ehri, 2005· NICHD, 2000). Ενώ σύμφωνα με τον Perfetti (1985), οι

δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων επιδρούν καταλυτικά στην αναγνωστική κατανόηση.

Όπως παρατέθηκε παραπάνω, ο τύπος των αναπαραστάσεων που σχηματίζονται στη μνήμη του αναγνώστη σχετίζεται σε υψηλό βαθμό με την επίτευξη της ευχερούς ανάγνωσης (Collins & Levy, 2008· Ehri, 2005), καθώς ο σχηματισμός υψηλής ποιότητας λεξικών και υπο-λεξικών μοτίβων οδηγεί στην ταχεία αναγνώρισή τους εντός κι εκτός κειμένου (Berninger et al., 2010· Breznitz, 2006· Fuchs et al., 2001· Rasinski, 2010). Συγκεκριμένα, η ορθογραφική γνώση των συμπλεγμάτων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της ορθογραφικής γνώσης σε επίπεδο λέξης (Scheltinga et al., 2010). Η εκμάθηση των συχνόχρηστων ορθογραφικών προτύπων που απαντώνται σε μεγάλο αριθμό λέξεων των κειμένων πρώτης ανάγνωσης καθίσταται αναγκαία τόσο για τους τυπικούς αναγνώστες, όσο και για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που βρίσκονται στα πρώτα στάδια αναγνωστικής ανάπτυξης (Hiebert, 2006). Λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αυτοματοποιημένη αναγνώριση μικρότερου μεγέθους ορθογραφικών μονάδων, όπως είναι αυτές που αντιστοιχούν στα φωνήματα, γίνεται κατανοητός ο λόγος για τον οποίο η απόκτηση αυτοματοποίησης σε μεγαλύτερες ορθογραφικές μονάδες αποτελεί το «κλειδί» στην κατάκτηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τους μαθητές της κατηγορίας αυτής (Menon & Hiebert, 2011).

Τα εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η οργάνωση και εφαρμογή παρεμβάσεων που εστιάζουν στον σχηματισμό ορθογραφικών προτύπων βελτιώνουν σημαντικά την ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι συγκεκριμένες έρευνες παρουσιάζουν μικρή, αλλά σημαντική δυνατότητα γενίκευσης σε νέες λέξεις που περιλαμβάνουν στη γραφημική τους δομή τα ορθογραφικά πρότυπα διδασκαλίας (Hintikka et al., 2008· Thaler et al., 2004). Μάλιστα, τα αποτελέσματα σε ορισμένες από αυτές είναι ακόμη υψηλότερα, όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες που περιέχουν επανάληψη ανάγνωσης τόσο ίδιων, όσο και διαφορετικών λέξεων με κοινό ορθογραφικό πρότυπο (Cornad & Levy, 2009). Τέτοιες τεχνικές είναι τα «flash-cards», η λίστα λέξεων ή η χρήση κατάλληλα σχεδιασμένου ψηφιακού υλικού, όπως είναι οι παρουσιάσεις στο λογισμικό γενικής χρήσης PowerPoint, πριν από την ανάγνωση τους στο κείμενο.

Η επικέντρωση της προσοχής του μαθητή στην αντιστοιχία των φωνολογικών κι ορθογραφικών στοιχείων των λέξεων είναι δυνατό να ενισχύσει τον σχηματισμό των αναπαραστάσεών τους. Για τον σκοπό αυτόν ο Hintikka και οι συνεργάτες του (2008) διεξήγαγαν παρέμβαση τριών διαφορετικών συνθηκών, οι οποίες στόχευαν στην καλλιέργεια της ορθογραφικής επίγνωσης 28 συμπλεγμάτων ενταγμένων σε λέξεις και ψευδολέξεις με την αξιοποίηση ειδικά κατασκευασμένου λογισμικού προγράμματος. Η πρώτη διδακτική προσέγγιση επικεντρωνόταν στην ενίσχυση της συσχέτισης της φωνολογικής κι ορθογραφικής αναπαράστασης, η δεύτερη στην ηχηρή ανάγνωση των λέξεων και η τρίτη στον συνδυασμό αυτών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, η ομάδα που συμμετείχε στη συνδυασμένη διδακτική προσέγγιση κατέγραψε σημαντικά υψηλότερα αποτελέσματα στις περισσότερες αναγνωστικές δοκιμασίες, με τη συνθήκη της «ηχηρής ανάγνωσης» να ακολουθεί.

Ως εκ τούτου, η διδασκαλία λέξεων (Nist & Joseph, 2008) και υπο-λεξικών τμημάτων μεμονωμένα και συστηματικά σε μαθητές και κυρίως σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς η κατάκτηση της ορθογραφικής δομής των λέξεων μέσα από την άσκηση, διευκολύνει τον αναγνώστη να κατανοήσει βαθύτερα τη γραπτή μορφή της γλώσσας (Clay, 1993). Τα ερευνητικά αποτελέσματα έχουν δείξει ότι η ορθογραφική γνώση συνδέεται γραμμικά με την αύξηση των επαναλήψεων ανάγνωσης (Nation et al., 2006) και την αναγνωστική εμπειρία (Katzir et al., 2006· Tressoldi et al., 2007· Zoccollotti et al., 2008). Ειδικότερα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζονται περισσότερες επαναλήψεις ανάγνωσης συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, προκειμένου να αποκτήσουν ικανοποιητικό επίπεδο ορθογραφικής γνώσης (Ehri, 2005· Share, 2004· Wolf & Bowers, 1999) και κατ' επέκταση αναγνωστικής ευχέρειας. Συγκεκριμένα, εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι 6 με 7 επαναλήψεις ανάγνωσης επαρκούν για τον πετυχημένο σχηματισμό των λέξεων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Chard et al., 2002), ωστόσο οι 25 επαναλήψεις οδηγούν σε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα διατήρησης της γνώσης αυτής (Berends & Reitsma, 2006).

Έτσι, οι διδακτικές συνθήκες που προσφέρουν πολλαπλές ευκαιρίες ανάγνωσης των λέξεων ενισχύουν τον σχηματισμό των ορθογραφικών τους μοτίβων (Nist & Joseph, 2008· Volpe et al., 2011) και τις δεξιότητες ταχείας αναγνώρισής τους, συμβάλλοντας παράλληλα σημαντικά στην ανάπτυξη της ορθογραφικής γνώσης και τη διατήρηση

αυτής. Μια από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας μεμονωμένων λέξεων, η οποία εμπεριέχει επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, αποτελεί η πρακτική της «εμπέδωσης κι εξάσκησης» (drill and practice).

Συνολικότερα, η κυριότερη επίδραση που επιφέρουν οι παρεμβάσεις διδασκαλίας λέξεων και ορθογραφικών προτύπων σημειώνεται στην ακρίβεια ανάγνωσης αυτών και των νέων λέξεων που εμπεριέχουν το ίδιο ορθογραφικό πρότυπο (Cornad & Levy, 2009· Hintikka et al., 2008· Ring, Barefoot, Avrit, Brown & Black, 2013· Thaler et al., 2004). Διαφοροποιημένα φαίνεται να είναι, ωστόσο, τα αποτελέσματα ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες. Συγκεκριμένα, οι μικρότεροι ηλικιακά συμμετέχοντες των ερευνών φαίνεται να σημειώνουν υψηλότερη βελτίωση σχεδόν σε όλες τις αναγνωστικές δραστηριότητες συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές. Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων είναι σύμφωνα με αυτά σχετικών μετα-αναλύσεων, κατά τα οποία η διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας είναι αποδοτικότερη σε μαθητές δευτέρας και τρίτης τάξης (Kuhn & Stahl, 2003· Suggate, 2014).

Η ενίσχυση, λοιπόν, της αναγνωστικής ευχέρειας είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσω πολυπαραγοντικών παρεμβάσεων, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν συνδυασμό επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων κειμένου και μεθόδων διδασκαλίας μεμονωμένων λέξεων. Τα αποτελέσματα αναμένεται να είναι υψηλότερα στις ηλικιακές ομάδες των μαθητών πρώτης και δευτέρας τάξης, όπου οι έρευνες δείχνουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δεξιοτήτων αναγνώρισης λέξεων και της ταχείας ανάγνωσης κειμένου τόσο σε βαθειά (Kim et al., 2012), όσο κι σε ρηχά συστήματα γραφής (Berninger et al., 2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ardoin, S., Morena, L., Binder, K., & Foster, T. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: Let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 391-404.

Berends, I., & Reitsma, P. (2006). Addressing semantics promotes the development of reading fluency. *Applied Psycholinguistics*, 27, 247-265.

Berninger, V., Abbott, R., Trivedi, P., Olson, E., Gould, L., Hiramatsu, S., Holsinger, M., McShane, M., Murphy, H., Norton, J., Boyd, A., & York Westhaggen, S.

(2010). Applying the multiple dimensions of reading fluency to assessment and instruction.*Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(1), 3-18.

Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading.Synchronization of processes.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Chard, C., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building fluency with elementary students with learning disabilities.*Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.

Chard, C., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building fluency with elementary students with learning disabilities.*Journal ofLearning Disabilities*, 35, 386-406.

Clay, M. (1993). *Reading recovery – A guidebook for teachers in training*. Auckland-New Zealand: Heinemann.

Collins, W., & Levy, B. (2008). Developing fluent text processing with practice: Memorial influences on fluency and comprehension. *Canadian Psychology,* 49(2), 133-139.

Conrad, N., & Levy, B. (2009). Training letter and orthographic pattern recognition in children with slow naming speed. *Read Write*, 24, 91–115.

Dowhower, S. (1989). Repeated reading: Research into practice. *The Reading Teacher,* 42 (7), 502-508.

Ehri, L. (2005). Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Students of Reading*, 9(2), 167–188.

Faulkner, H. J., & Levy, B. A. (1994). How text difficulty and reader skill interact to produce differential reliance on word and content overlap in reading transfer. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, 1-24.

Fuchs, S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-256.

Hiebert, E. (1999). Text matters in learning to read. *The Reading Teacher, 52,* 552-568.

Hiebert, E. (2006). Becoming fluent: Repeated reading with scaffolding texts. In S. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (204-226). Newark, DE: International Reading Association.

Hintikka, S., Landerl, K., Aro, M., &Lyytinen, H. (2008). Training reading fluency among poor readers of German: Many ways to the goal. *Annals of Dyslexia,* 58(2), 115-137.

Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher,* 58, 702-714.

Joseph L., & Eveleigh, E. (2011).A review of the effects of self-monitoring on reading performance of students with disabilities.*The Journal of Special education,*45(1), 43–53.

Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia,* 56(1), 51-82.

Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia,* 56(1), 51-82.

Kim, Y., Wagner, R., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade one to two. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 93-111.

Kuhn, M. (2011). Interventions to enhance fluency and rate if reading. In A. McGill-Franzen& R. L. Allington (Eds), *Handbook of reading disability research* (173-181). London: Routledge Taylor & Francis Group.

Kuhn, M., & Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology,* 95, 3-21.

Lo, Y., Cooke, N. L., & Starling, A. L. (2011). Using a repeated reading program to improve generalization of oral reading fluency.*Education and Treatment of Children*, 34(1), 115–140.

McGuinness, D. (2004). *Early reading instruction. What science really tells us about how to teach reading*. London: The MIT Press.

Menon, S., & Hiebert, E. H. (2011). Instructional texts and the fluency of learning disabled readers. In A. McGill-Franzen& R. L. Allington (Eds), *Handbook of reading disability research* (57-67).London: Routledge Taylor & Francis Group.

Meyer, M., & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.

Morgan, P., & Sideridis, G. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: a multilevel random coefficient modeling meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 191-210.

Morgan, P., Sideridis, G., & Hua, Y. (2012). Initial and over-time effects of fluency interventions for students with or at risk for disabilities. *The Journal of Special Education*, 46(2), 94-116.

Nation, K., Angell, P., & Castles, A. (2006). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English: Effects of exposure, durability and context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 71- 84.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nist, L., & Joseph, L. (2008). Effectiveness and efficiency of flashcard drill instructional methods on urban first-graders' word recognition, acquisition, maintenance, and generalization. *School Psychology Review*, 37(3), 294-308.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Pullen, P., & WillsLloyd, J. (2008).Fluency Instruction. *Current Practice Alerts,*15, 1-4. Retrieved February 1, 2014, from http://teachingld.org/alerts#fluency-instruction

Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2011). Developing self- regulation skills: The important role of homework.*Journal of Advanced Academics*, 22(2), 194-218.

Rasinski, T. (2010). *The fluent reader (2th ed.)*. U.S.A.: Scholastic.

Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2008). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials and evidence. *Reading and Writing Quarterly,* 1-23.

Ring, J., Barefoot, L., Avrit, K., Brown, S., & Black, J. (2013). Reading fluency instruction for students at risk for reading failure. *Remedial and Special Education,* 34(2), 102-112.

Samuels, S. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher,* 32(4), 403–8.

Scheltinga, F., van der Leij, A., &Struiksma, C. (2010). Predictors of response to intervention of word reading fluency in Dutch. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 212-228.

Schreiber, P. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, (30), 3, 158-164.

Schwanenflugel, P.J., Wisenbaker J., Kuhn, M., Morris, R., Strauss, G., &Meisinger, E. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522.

Share, D. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Experimental Child Psychology*, 87, 267–298.

Suggate, S. (2014). A Meta-Analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities.*1-20.

Therrien, W. (2004). Fluency and comprehension gains as result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25, 252-261.

Therrien, W., & Kubina, R. (2006). Developing reading fluency with repeated reading. *Intervention in School and Clinic*, 41, 156-160.

Therrien, W., & Kubina, R. (2007). The importance of context in repeated reading. *Reading Improvement,* 44(4), 179-188.

Tressoldi, P., Vio, C., & Iozzino, R. (2007). Efficacy of an intervention to improve fluency in children with developmental dyslexia in a regular. *Journal of Learning Disabilities*, 40,203-209.

Volpe, R., Mule, C., Briesch, A., Joseph, L., & Burns, M. (2011). A comparison of two flashcard drill methods targeting word recognition. *Journal of Behavioral Education*, 20, 117–137.

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology,* 91, 415-438.

Zoccolotti, P., De Luca M., Di Filippo G., Judica A., & Martelli, M. (2008). Reading development in an orthographically regular language: Effects of length, frequency, lexicality and global processing ability. *Reading and Writing*, 22, 1053-1079.

Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο Σ. Παντελιάδου & Αντωνίου Φ. (Επιμ.), *Διδακτικές*

προσεγγίσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (35-40). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος, Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο

Μαρία Σακελλαρίου, *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
Παναγιώτα Στράτη, *Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, *Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Περίληψη*: Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι οικογένειες τους αντιμετωπίζουν συχνά μεταβάσεις σε πολλά περιβάλλοντα κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας. Οι πολλές μεταβάσεις προσδιορίζονται ως αγχωτική κατάσταση για τα παιδιά και τις οικογένειες. Το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο μπορούν να ενισχύσουν την ετοιμότητα των μικρών παιδιών, επιχειρώντας σύνδεση μεταξύ των δύο σχολείων και υιοθετώντας εκπαιδευτικές πολιτικές που διασφαλίζουν την ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο.*

Το νηπιαγωγείο κατέχει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των νηπίων για τη σχολική ζωή, αφού τους δίνει τα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με ευελιξία σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το νηπιαγωγείο είναι ακόμη πιο σημαντικό για την ένταξη, την ενσωμάτωση και την ουσιαστική τους συνεκπαίδευση στη γενική τάξη καθώς και για την απόκτηση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η μετάβαση με τη σημασία του περάσματος από ένα γνωστό σε ένα άγνωστο κόσμο εμπεριέχει σύνθετες και διαδοχικές διαδικασίες αλλαγών που επηρεάζουν το συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί ένα νέο και σημαντικό στάδιο εξέλιξης τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειας του και για αυτό θεωρείται μια από τις κρισιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας. Για την ομαλή μετάβαση χρειάζεται συνεργασία όλων των άμεσα εμπλεκομένων, των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, της οικογένειας και των στελεχών της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η οποία διεξήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 διερευνήθηκαν οι απόψεις Νηπιαγωγών και Δασκάλων της Ηπείρου για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Στη μεθοδολογία της έρευνας αξιοποιήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διότι θεωρούνται ένα αξιόπιστο εργαλείο

για το σκοπό της έρευνας μας. Δείγμα μας αποτέλεσαν οι απόψεις 138 Νηπιαγωγών και 142 Δασκάλων. Διαπιστώσαμε ότι η σχολική ετοιμότητα, η φοίτηση στο νηπιαγωγείο, η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου, το κοινωνιοκοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι καλές σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση, τη σχολική προσαρμογή και τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο.

Τα νήπια είναι έτοιμα να ακολουθήσουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες στο δημοτικό σχολείο όταν υπάρχει μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις σχολικές πρακτικές και την οικογένεια. Η συνέχεια, η σταθερότητα και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού σχολείου και γονέων, καθορίζουν την προσαρμογή του παιδιού και το βοηθούν να υιοθετήσει μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: *Παράγοντες Μετάβασης, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό σχολείο, Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*

1. Εισαγωγή

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντική για όλους όσους εμπλέκονται στην φροντίδα και την εκπαίδευση των νηπίων. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της μετάβασης είναι καθοριστικός, αφού αποτελεί το συνδετικό κρίκο για όλη τη δράση, φέρνοντας σε επικοινωνία το νηπιαγωγείο με το δημοτικό σχολείο. Οι ευεργετικές ενέργειες προγραμμάτων σύνδεσης των δύο αυτών βαθμίδων συντελούν ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους, την αυτοπεποίθησή τους, την ετοιμότητα σε νέες εμπειρίες και τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς (National Center for early development and learning, 2002).

Υπάρχουν πολλές ερμηνείες που κατά καιρούς έχουν δοθεί στην έννοια της μετάβασης (Kagan & Newman, 1998). Η μετάβαση έχει οριστεί ως «διαδικασία της μετακίνησης ή της αλλαγής από το ένα περιβάλλον σε ένα άλλο» (Rous & Hallam, 2006). Αναγνωρίζεται με τη σημασία του περάσματος από έναν «γνωστό» σε έναν «άγνωστο κόσμο», εμπεριέχει σύνθετες και διαδοχικές διαδικασίες αλλαγών που επηρεάζουν το συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Κατά τη

διαδικασία δεν εστιάζουμε μόνο στις δεξιότητες των παιδιών αλλά και στην ετοιμότητα των σχολείων και των κοινοτήτων (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2012).

Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο σηματοδοτεί ένα νέο και σημαντικό στάδιο εξέλιξης τόσο του ίδιου του παιδιού όσο και της οικογένειάς του και γι' αυτό θεωρείται μια από τις κρισιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας. Την περίοδο αυτή γίνονται έντονες αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, εκθέτοντάς το σε μια μεγάλη ποικιλία απαιτήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών). Αλλαγές όπως: η αύξηση του αριθμού των μαθητών μέσα στην τάξη, το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα διαμονής τους μέσα στην τάξη, οι αλλαγές στον τύπο και το βαθμό εμπλοκής των γονέων, η αύξηση προσδοκιών για ατομική εργασία, το διαφορετικό περιεχόμενο προγράμματος και η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (Love, Logue, Trudeau & Thayer, 1992 · Shore, 1998 · Strati, 2014).

Η αδυναμία προσαρμογής των παιδιών στις νέες αλλαγές κατά τη διάρκεια αυτής της σχολικής περιόδου, μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην περαιτέρω ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, την κοινωνικοποίησή τους αλλά και στη διαμόρφωση βαθύτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006). Βιβλιογραφικά (Transition to School for Children with Disabilities: A Review of the Literature, 2010) αναφέρονται πολλοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίξουν τη μετάβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο Δημοτικό σχολείο. Ένας από αυτούς τους τρόπους είναι τα προγράμματα μετάβασης που πρέπει να σχεδιάζονται και να αξιολογούνται από όλους τους εμπλεκομένους σε αυτή τη διαδικασία.

Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται σε τοπικά πλαίσια και λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής. Για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό και την αποφυγή των κινδύνων χρειάζεται συνεργασία όλων των άμεσα εμπλεκομένων, δηλαδή των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων (Νηπιαγωγών, Δασκάλων) και της οικογένειας, οι οποίοι πρέπει να λάβουν υπόψη τους ότι, η συνέχεια στη μάθηση επέρχεται μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα συνεργασίας και κοινής εργασίας για παιδιά του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού. Θα πρέπει επίσης, να προετοιμάζονται τα παιδιά για τη μετάβαση μέσα από ποικίλες δράσεις, επισκέψεις αλλά και ευκαιρίες για επικοινωνία, να διασφαλίζεται η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των

δύο βαθμίδων, να εμπλέκονται οι γονείς στη διαδικασία της μετάβασης και να καλλιεργούνται θετικές και αμοιβαίες σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων (Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999· National Center for early development and learning, 2002) .

Η συνεργασία και η εμπλοκή των γονέων σε προγράμματα μετάβασης και ιδιαίτερα αυτών που τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αυτόματα αυξάνει την εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών τους (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι θεμελιώνουν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο σχολικές μονάδες της ίδιας βαθμίδας, ουσιαστικά όμως θέτουν τις βάσεις για νέες μορφές συνεργασίας και εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Τα νήπια είναι έτοιμα να ακολουθήσουν επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες στο Δημοτικό σχολείο, όταν υπάρχει μια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού, τις σχολικές πρακτικές και την οικογενειακή και κοινοτική υποστήριξη (Pianta & Kraft-Sayre, 2003).Η συνέπεια, η συνέχεια και η σταθερότητα στους παιδαγωγικούς σκοπούς, καθώς επίσης και η συμφωνία νηπιαγωγείου, δημοτικού και γονέων στις βασικές θέσεις αγωγής θεωρήθηκε ότι εμποδίζουν τα ρήγματα της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Κατά συνέπεια η μετάβαση παίζει καθοριστικό μεσολαβητικό ρόλο στην προσαρμογή του παιδιού και έχει ως στόχο να υποβοηθήσει τα νήπια να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου.

2. Σκοπός της Ερευνητικής Εργασίας

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνώσεων για τους παράγοντες μετάβασης και τα κατάλληλα προγράμματα προς αυτή την κατεύθυνση. Θα συμβάλλουν επίσης, στην ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου λήψης αποφάσεων για την μετάβαση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και την ομαλή τους ένταξη στο νέο σχολικό περιβάλλον, αναβαθμίζοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο.

3. Εννοιολογικά Πλαίσια

Σημαντικό ενδιαφέρον υπάρχει από ερευνητές που ασχολούνται με την πρώιμη παρέμβαση στην παιδική ηλικία και από εκπαιδευτικούς σχετικά με τον καλύτερο τρόπο στήριξη των παιδιών κατά τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο. Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά πλαίσια που είναι χρήσιμα για τη θεώρηση της διαδικασία μετάβασης. Αυτά είναι, το αναπτυξιακό οικολογικό μοντέλο, το μοντέλο του οικογενειακού άγχους και το εννοιολογικό μοντέλο μετάβασης, τα οποία περιγράφοντα παρακάτω:

1) Το **οικοσυστημικό-αναπτυξιακό μοντέλο** (Bronfenbrenner, 1986· Bronfenbrenner & Morris, 2006), που υιοθετείται πιο συχνά, αφού αντιμετωπίζει το νήπιο ολικά, εμπλέκοντας στη διαδικασία μετάβασης τόσο το σχολικό περιβάλλον όσο και το οικογενειακό, λαμβάνει υπόψη τη σταθερότητα και τη δυναμική των σχέσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, καθώς το παιδί μετακινείται από το νηπιαγωγείο προς το δημοτικό σχολείο.

Η μετάβαση στο σχολείο, σύμφωνα με το αναπτυξιακό μοντέλο, σημαίνει όλες εκείνες τις στρατηγικές και διαδικασίες που σκοπό έχουν α) τη διασφάλιση της ομαλής εισόδου και προσαρμογής των νηπίων στο δημοτικό σχολείο, β) την παροχή συνέχειας μέσα από δραστηριότητες που γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ σπιτιού νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, και γ) τη σύνδεση της ανάπτυξης του παιδιού με τους κοινωνικούς φορείς, τις υπηρεσίες οικογενειακής υποστήριξης και του συστήματος προσχολικής εκπαίδευσης.

2) Το μοντέλο του οικογενειακού άγχους που σχετίζεται με την προσαρμογή και τη ρύθμιση (Bomar & Cooper 1996· DeMarco, Ford-Gilboe, Friedmann, McCubbin, & McCubbin, 2000). Το μοντέλο αυτό εστιάζει στις δυνάμεις της οικογένειας και στα σημεία που έχει δυσκολίες. Συμπεριλαμβάνει επίσης, το μοντέλο λειτουργικότητας της οικογένειας και πώς η οικογένεια θα εκτιμήσει την κατάσταση, θα λύσει τα προβλήματα και θα αξιοποιήσει τις δεξιότητες των παιδιών. Το μοντέλο συνδυάζει αυτούς τους παράγοντες για να διερευνήσει πώς μια οικογένεια προσαρμόζεται αρχικά σε μια αλλαγή και πως ανακτά τις δυνάμεις της μετά από μια κρίση (Connelly, 2007).

Το άγχος της προσαρμογής στη διαδικασία της μετάβασης μειώνεται με το ρόλο των επαγγελματιών που βοηθάνε την οικογένεια να αντιμετωπίσει το στρες και τις προσδοκίες της στη διαδικασία της μετάβασης. Οι ειδικοί και οι εκπαιδευτικοί

μπορούν να αναπτύξουν ένα σχέδιο με την οικογένεια για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες και τις ανησυχίες. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σημασία της επικοινωνίας, της ενεργό συμμετοχή και των καλά πληροφορημένων οικογενειών για την εξασφάλιση της ομαλής μετάβασης.

3) Το **εννοιολογικό μοντέλο για τη μετάβαση** (Rous & Hallam, 2006· Rous, Myers & Stricklin, 2007), το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε για να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα της μετάβασης των παιδιών με αναπηρία και των οικογενειών τους. Βασίζεται σε ένα συνδυασμό δύο θεωρητικών πλαισίων, των οικολογικών και των οργανωτικών θεωριών των συστημάτων. Το μοντέλο περιλαμβάνει δύο διακριτά επίπεδα, το πρώτο αντικατοπτρίζει το παραδοσιακό οικολογικό μοντέλο και τονίζει τους πολλούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει τρεις συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της μετάβασης. Αυτοί είναι:

- οι μεταβλητές επιρροής μεταξύ των διάφορων φορέων, ένα υποστηρικτικό τρίγωνο υποδομής, επικοινωνίας και σχέσεων, και ακολουθία της συνέχειας.
- οι πρακτικές μετάβασης και οι δραστηριότητες
- τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την προσαρμογή του παιδιού και την προετοιμασία της οικογένειας.

Ο Rous και οι συνεργάτες του (2007) παρουσιάζουν το μοντέλο αυτό ως ένα μέσο για να σχεδιαστούν υποστηρικτικές δραστηριότητες μετάβασης, ως πλαίσιο για μέτρηση των αποτελεσμάτων και επίσης για το σχεδιασμό μελλοντικών ερευνητικών μελετών για την κατανόηση της μετάβασης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των οικογενειών του.

Όμοια στοιχεία σε αυτά τα μοντέλα είναι ότι:

- Εξετάζουν τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το παιδί και την οικογένεια στην διαδικασία της μετάβασης
- Αναγνωρίζουν τη μετάβαση ως μια διαδικασία που συμβαίνει στο χρόνο και όχι σε μια χρονική στιγμή
- Οι βασικές έννοιες για τη μετάβαση βασίζονται στο οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner

Οι διαφορές των μοντέλων αυτών εστιάζονται στα εξής σημεία:

- Το εννοιολογικό μοντέλο για τη μετάβαση απευθύνεται ειδικά στην μετάβαση παιδιών με αναπηρία και στις οικογένειές τους κατά την πρώιμη παιδική ηλικία με συγκεκριμένα θέματα.
- Στο μοντέλο του οικογενειακού άγχους, η οικογένεια είναι ο πυρήνας της έρευνας σε αντίθεση με τα άλλα μοντέλα που οι επιρροές είναι πολλές για το παιδί και την οικογένειά του.

Οι διαφορές αυτές φαίνεται να είναι τα σημεία έμφασης και δεν επηρεάζουν την διαδικασία, δεδομένου ότι η οικογένεια είναι ένας βασικός παράγοντας που περιλαμβάνεται τόσο στο οικολογικό όσο και στο εννοιολογικό μοντέλο για τη μετάβαση. Από την άλλη, η ευρύτερη κοινότητα επηρεάζει όλες τις πτυχές του οικογενειακού άγχους. Παρόλο που υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μοντέλων, τα κοινά σημεία τους που επηρεάζουν το παιδί και την οικογένειά του είναι πολλά. Βασικά ζητήματα όπως: η ατομική ανάπτυξη του παιδιού, οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών, η βοήθεια από τις διάφορες υπηρεσίες, και πώς οι φορείς μπορούν να στηρίξουν καλύτερα την οικογένεια και ότι αυτή η διαδικασία απαιτεί χρόνο, είναι παράγοντες κοινοί που επανεξετάζονται στη βιβλιογραφία για να βρεθούν λύσεις για το σχεδιασμό της παρέμβασης και τη βελτίωση πρακτικών στον τομέα αυτό.

4. Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μετάβαση Παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι ατομικές διαφορές κατά τη διάρκεια της μετάβασης τίθενται στο επίκεντρο των ερευνών και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Η έννοια της αναγνώρισης του Άλλου αποτελεί κεντρική έννοια σύγχρονων φιλοσοφικών κατευθύνσεων και ζητούμενο της σύγχρονης Παιδαγωγικής. Η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική έχει ως σκοπό την ενδυνάμωση και την συμπερίληψη όλων των μαθητών μέσα στη γενική τάξη,σεβόμενοι τις διαφορές τους. «Η Συμπερίληψη θεωρείται η διαδικασία για την αντιμετώπιση και την ανταπόκριση στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων μέσω της αύξησης της συμμετοχής, στην καλλιέργεια της μάθησης και στις κοινότητες, και μέσω της μείωσης και εξάλειψης του αποκλεισμού μέσα και από την εκπαίδευση. Περιλαμβάνει αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, τις προσεγγίσεις, τις δομές και των στρατηγικών, με ένα κοινό όραμα που να καλύπτει όλα τα παιδιά του κατάλληλου εύρους ηλικίας και

την πεποίθηση ότι είναι ευθύνη του συστήματος η εκπαίδευση όλων των παιδιών» (UNESCO, 2009).

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες δεν είναι μια στατική διαδικασία αλλά έχει εξελιχθεί κατά το παρελθόν με διαφορετικούς τρόπους και συνεχίζει να εξελίσσεται ακόμη και σήμερα καθώς οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και η πρακτική εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής εκπαίδευσης υφίστανται αλλαγές σε όλο τον κόσμο. Μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική σκέψη έχει μεταφερθεί από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996), (Watkins, 2003· Σούλης, 2012). Σήμερα μιλάμε πια για ενιαία εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και ενιαίο σχολείο που αφορά όλα τα παιδιά. Η Ενιαία εκπαίδευση στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής στοχεύει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, στην παρουσία, συμμετοχή και πρόοδο όλων των παιδιών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Στηρίζεται στις διεθνείς διακηρύξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού (UNESCO, 2005).

Τα ερωτήματα έχουν μεγάλο ενδιαφέρον στη σύγχρονη παιδαγωγική, για τη σωστή υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι:

- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Πώς τα χαρακτηριστικά του παιδιού, η στήριξη της οικογένειας, το ενδιαφέρον της κοινότητας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής,μπορούν να βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση και την ενσωμάτωση στο νέο σχολικό περιβάλλον;
- Πώς μπορούν τα παιδιά, εφαρμόζοντας κατάλληλες πρακτικές να υποστηρίζονται καλύτερα στη διαδικασία της μετάβασης;

Προς αυτή την κατεύθυνση, η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό (ενιαίο) νηπιαγωγείο και η μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο διευκολύνεται αν πραγματοποιηθούν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, διαφοροποιώντας τα ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών, αν

προστεθούν απαραίτητα μέσα και υλικά και αν γίνουν αλλαγές στις κτιριακές εγκαταστάσεις για τη διευκόλυνση των παιδιών με δυσκολίες (Συμεωνίδου, 2012).

5. Η Σημαντικότητα της Σχολικής Ετοιμότητας και της Σχολικής Μετάβασης για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συναντήσαμε τον όρο μαθησιακή ετοιμότητα, που σημαίνει την ικανότητα του παιδιού να κατακτήσει την αναμενόμενη γνώση για την ηλικία του. Τις τελευταίες δεκαετίες χρησιμοποιείται ο όρος Σχολική ετοιμότητα που αναφέρεται στην δυνατότητα του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Farran & Shonkoff, 1994 · Rimm- Kaufman, 2004). Το σχολικό πλαίσιο μάθησης απαιτεί από τον μαθητή:

- Συγκεκριμένες γνωστικές, γλωσσικές,κοινωνικές,ψυχοκινητικές και αυτορυθμιστικές ικανότητες
- Δυνατότητα κοινωνικής προσαρμογής και ανταπόκρισης σε πολύπλοκους ρόλους
- Θετικές στάσεις προς τη μάθηση και τη Γνώση
- Γενικές Γνώσεις

Ο όρος «σχολική ετοιμότητα» καταδεικνύει το αποτέλεσμα προγραμματισμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης,σχολείου και οικογένειας, το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός της οποίας καθορίζονται από τις θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, όπως η θεωρία της ωρίμανσης, η συμπεριφοριστική θεωρία και η εποικοδομητική θεωρία με τις κοινωνικές της προεκτάσεις που επικρατεί στις μέρες μας (DeCos, 1997 ·Meisels, 1999). Βάση λοιπόν του κοινωνικού εποικοδομισμού, το παιδί δεν παραμένει παθητικός δέκτης της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά δρα ως κύριο υποκείμενο.

Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο είναι ένας σταθμός τόσο για τα παιδιά όσο και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η έννοια λοιπόν της μετάβασης συνδέεται άμεσα με την έννοια της ετοιμότητας. Η έννοια της ετοιμότητας χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει το πόσο προετοιμασμένα είναι τα παιδιά να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα το νηπιαγωγείου (προακαδημαϊκό) ή του δημοτικού (ακαδημαϊκό) με χρήση σταθμισμένων τεστ (Gullo, 2005).

Η ετοιμότητα όμως είναι δύσκολο έργο και έχει γίνει αντικείμενο πολλών και εκπαιδευτικές πολιτικές όπως η Goals το 2000 και το 2001 η No Children Left Behind έχουν συμβάλλει στην διερεύνηση του όρου για τη διαδικασία της μετάβασης και στην αξιολόγησή του (Γουργιώτη, 2012).Ο όρος μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμος όταν δεν χρησιμοποιείται ως ένα στατικό χαρακτηριστικό των παιδιών, αλλά ενσωματώνει τις πολλαπλές όψεις των λειτουργιών των παιδιών που είναι σημαντικές για τη σχολική επιτυχία και λαμβάνει υπόψη τις κοινές ευθύνες που έχουν οι οικογένειες, τα σχολεία, και οι τοπικές κοινωνίες στην παροχή ενός περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση (Σακελλαρίου, 2012).

Συγκεκριμένα, για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η Σχολική Ετοιμότητα θα μπορούσε να οριστεί ως (Αλευριάδου, Βρυνιώτη, Κυρίδης, Σιβροπούλου-Φεοδοσιάδου & Χρυσαφίδης, 2007):

- Η απόκτηση βασικών συνηθειών και δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης ώστε, το παιδί να μπορεί να χρησιμοποιεί τις ικανότητές του χωρίς να είναι αναγκαία η συνεχής παρουσία των άλλων.
- Η απόκτηση δεξιοτήτων νόησης γιατί οι γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρονται κυρίως σε περιορισμούς της γνώσης, της αντίληψης, της μνήμης και του ελέγχου της προσοχής (Παντελιάδου, 2000).
- Η απόκτηση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, επειδή έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, ελλείμματα στη γλώσσα και τη γενίκευση.
- Η απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων μέσα από προγραμματισμένες δραστηριότητες για την κατανόηση του χώρου, του χρόνου και του ρυθμού.

6. Μεθοδολογία

6.1 Το Δείγμα

Η παρούσα έρευνα αναλύει τις απόψεις 138 Νηπιαγωγών και 142 Δασκάλων της Ηπείρου για τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το γενικό Νηπιαγωγείο στο γενικό Δημοτικό σχολείο κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Η συμμετοχή των Νηπιαγωγών ήταν

προαιρετική και ανώνυμη. Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία, έτσι, αυτό θεωρείται αντιπροσωπευτικό του προς εξέταση πληθυσμού (Cohen & Manion, 1994).

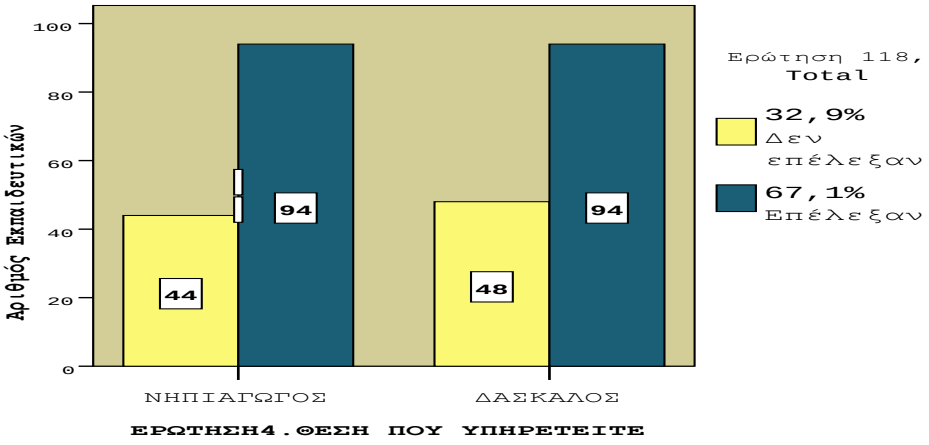
6.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν, το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις «ανοιχτού» και «κλειστού» τύπου. Στη μεθοδολογία της έρευνας αξιοποιήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διότι θεωρούνται ένα αξιόπιστο εργαλείο για το σκοπό της έρευνας μας. Οι συμμετέχοντες επέλεγαν τους παράγοντες που πιστεύουν ότι επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχοντας τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο ανάλυσης SPSS ver.15.

7. Παρουσίαση Δεδομένων

Το 68,1% των Νηπιαγωγών πιστεύουν ότι η Σχολική Ετοιμότητα του παιδιού επηρεάζει την ομαλή του μετάβαση ενώ το 31,9% έχει αντίθετη γνώμη. Οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 66,2% επιλέγουν τη Σχολική Ετοιμότητα ως σημαντικό παράγοντα και το 33, 8% δεν την επιλέγουν (ποσοστά παραπλήσια με των Νηπιαγωγών).

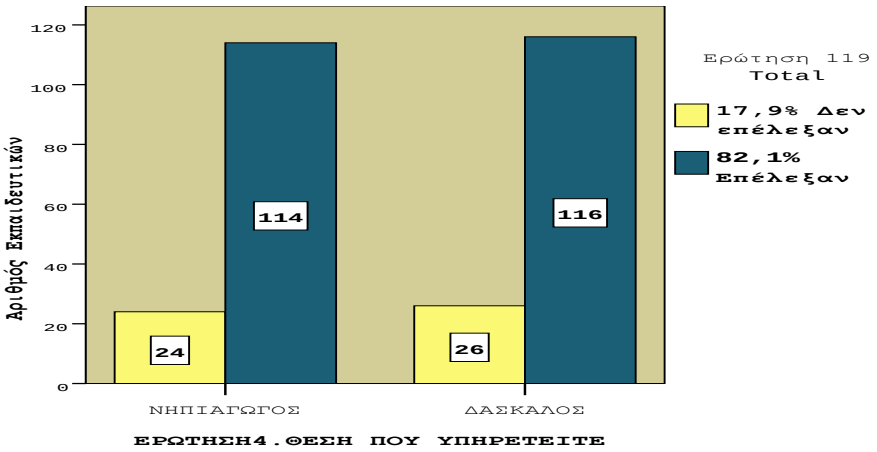
Σχήμα 6.3.1: Η Σχολική Ετοιμότητα



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο επιλέγεται από το 82,6% των Νηπιαγωγών και το 81,7% των Δασκάλων ως σημαντικός παράγοντας μετάβασης. Μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει αντίθετη γνώμη.

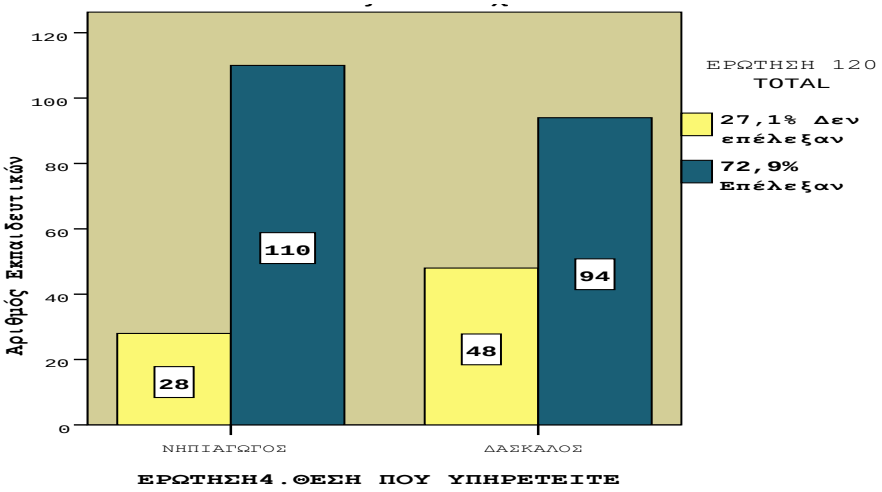
Σχήμα 6.3.2: Η φοίτηση του παιδιού στο Νηπιαγωγείο



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί του κανόνες του σχολείου είναι σημαντικός παράγοντας για το 79,9% (υψηλό ποσοστό) των Νηπιαγωγών και το 66,2% των Δασκάλων. Το 20,3% των Νηπιαγωγών και το 33,8% των Δασκάλων δε θεωρούν ότι επηρεάζει σημαντικά την ομαλή μετάβαση στο Δημοτικό.

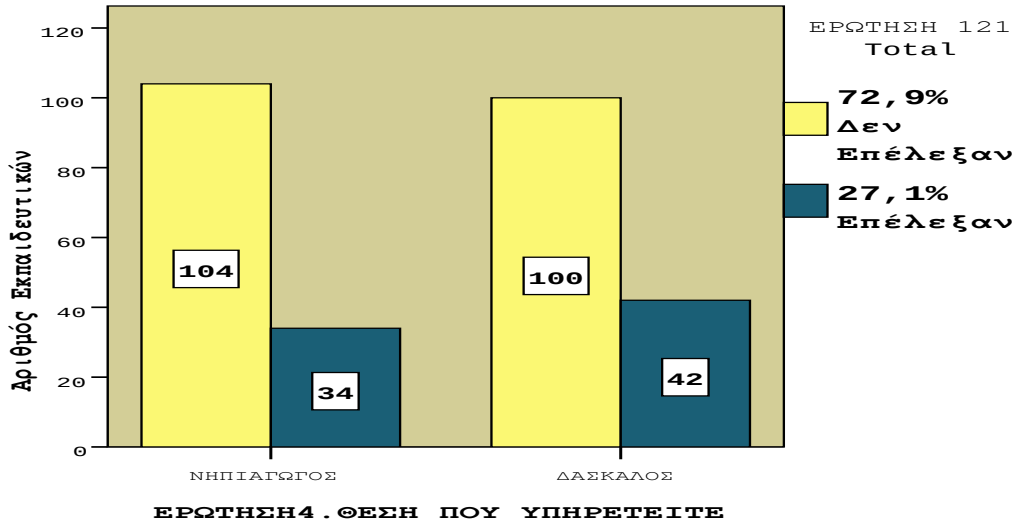
Σχήμα: 6.3.3: Η ικανότητα του παιδιού να ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας δεν θεωρείται σημαντικός παράγοντας για το 75,4% των νηπιαγωγών και το 70,4% των Δασκάλων και μόνο για το 24,6% των νηπιαγωγών και το 29,6% των Δασκάλων είναι σημαντικός παράγοντας.

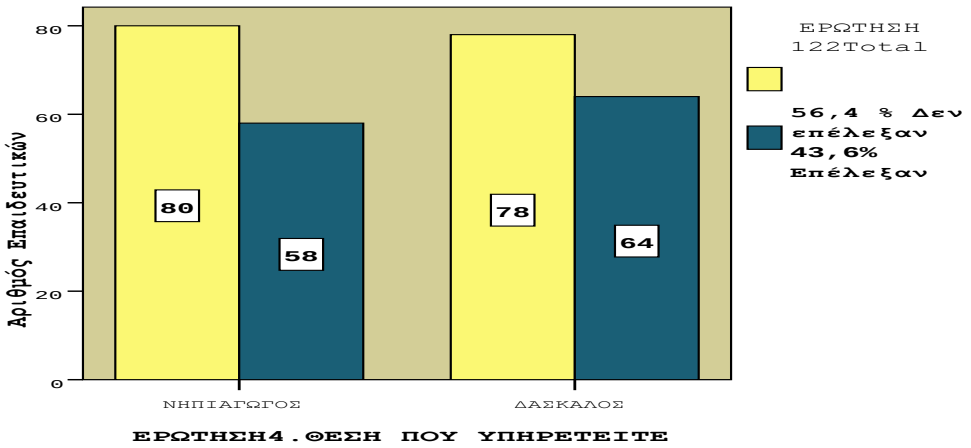
Σχήμα: 6.3.4: Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας δεν επιλέγεται ως σημαντικός παράγοντας από το 58% των Νηπιαγωγών και το 54,9% των Δασκάλων. Αξιολογείται ότι επηρεάζει τη μετάβαση από το 42,0% των Νηπιαγωγών και το 45,1% των Δασκάλων.

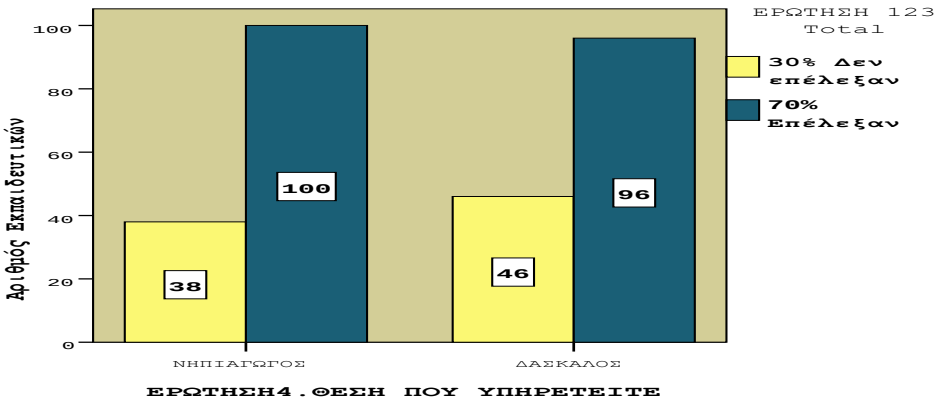
Σχήμα 6.3.5: Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Η θετική στάση των παιδιών απέναντι στους εκπαιδευτικούς είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για το 72,5% των νηπιαγωγών και το 67,6% των Δασκάλων. Αντίθετη γνώμη έχει το 27,5% των Νηπιαγωγών και το 32,4% των Δασκάλων.

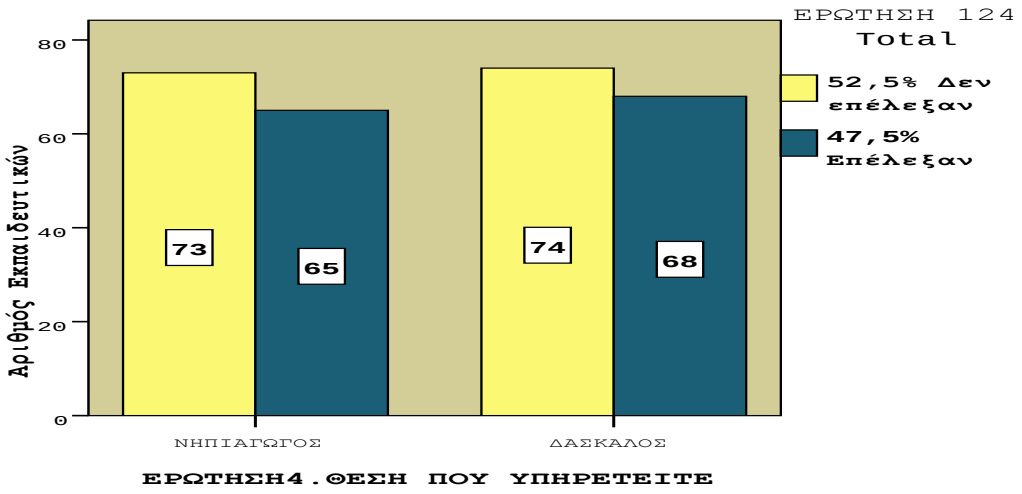
Σχήμα 6.3.6: Η θετική στάση των παιδιών απέναντι στους Εκπαιδευτικούς



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Η άποψη της οικογένειας για το σχολείο και το πρόγραμμα που ακολουθεί δεν επιλέγεται ως σημαντικός παράγοντας από το 52,9% των Νηπιαγωγών και το 52,1% των Δασκάλων. Εκτιμάται ότι επηρεάζει τη μετάβαση από το 47,1% των Νηπιαγωγών και το 47,9% των δασκάλων.

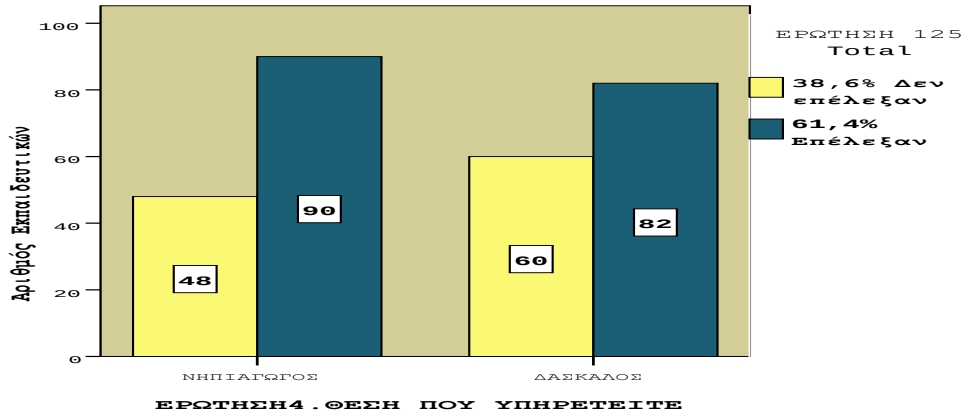
Σχήμα: 6.3.7: Απόψεις γονέων για το σχολείο και το πρόγραμμά του



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Το επίπεδο εμπιστοσύνης της οικογένειας προς τους εκπαιδευτικούς είναι θετικός παράγοντας μετάβασης για το 65,2% των Νηπιαγωγών και το 57,7% των Δασκάλων. Δεν λαμβάνεται ως θετικός παράγοντας για το 34,8% των νηπιαγωγών και το 42,3% των Δασκάλων.

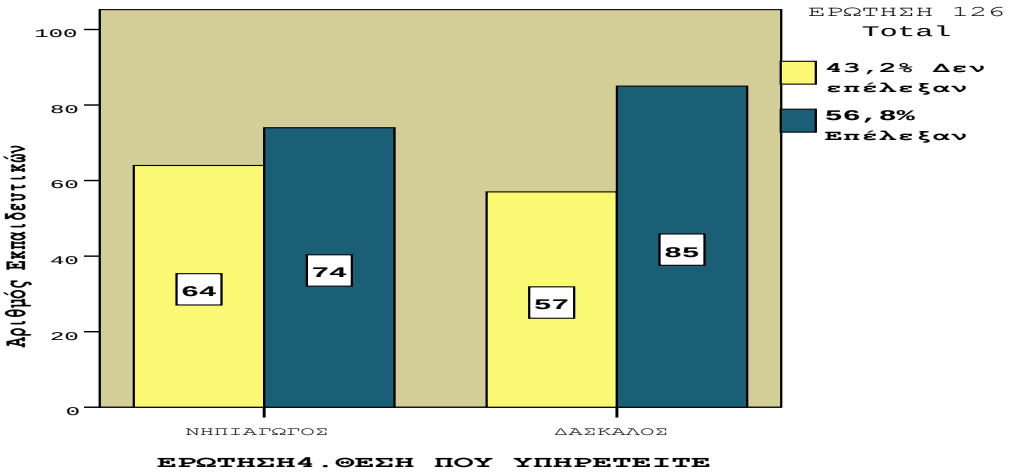
Σχήμα:6.3.8: Το επίπεδο εμπιστοσύνης της οικογένειας προς τους εκπαδευτικούς



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Τα αναλυτικά προγράμματα, η κρατική πολιτική για την προσχολική και σχολική ηλικία εκτιμάται ότι επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση για το 53,6% των νηπιαγωγών και το 59,9% των Δασκάλων. Αξιολογείται ότι δεν επηρεάζουν τη μετάβαση από το 46,4% των Νηπιαγωγών και το 40,1% των δασκάλων.

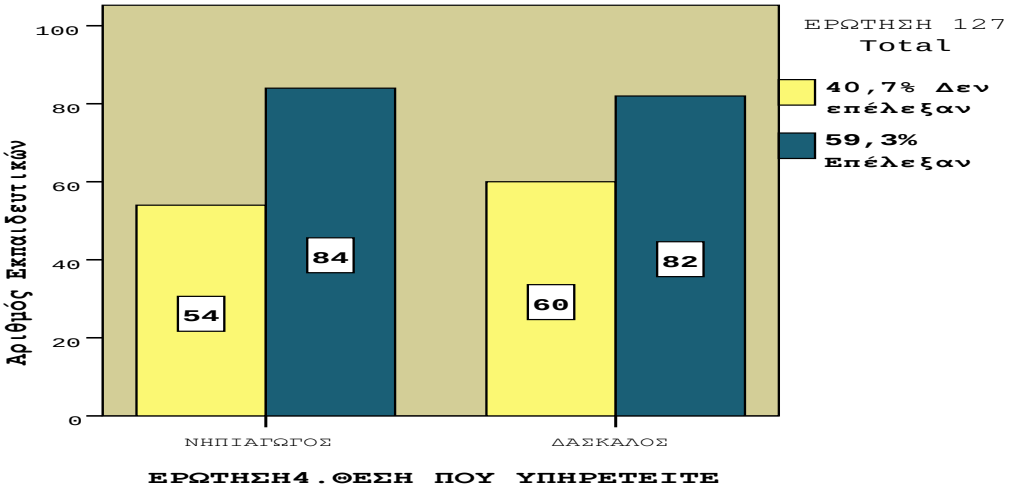
Σχήμα 6.3.9: Εκπαιδευτική πολιτική



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων επηρεάζει την ομαλή μετάβαση των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες για το 60,9% των νηπιαγωγών και το 57,7% των Δασκάλων. Δεν επιλέγεται ως σημαντικός παράγοντας από το 39,1% των νηπιαγωγών και το 42,3% των Δασκάλων.

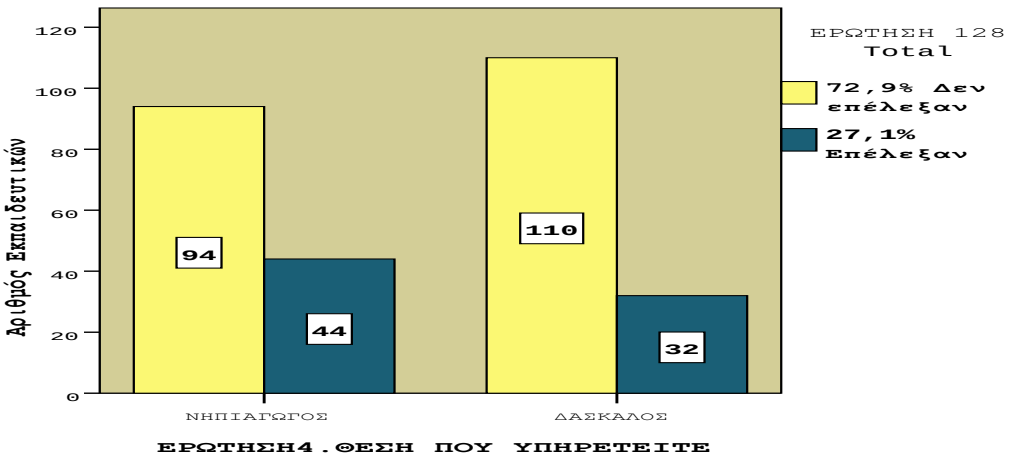
Σχήμα 6.3.10: Η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Το ωράριο και το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου δεν επιλέγεται ότι επηρεάζει τη μετάβαση από το 68,1% των νηπιαγωγών και το 77,5% των Δασκάλων. Αντίθετη άποψη έχει το 31,9% των νηπιαγωγών και το 42,1% των δασκάλων.

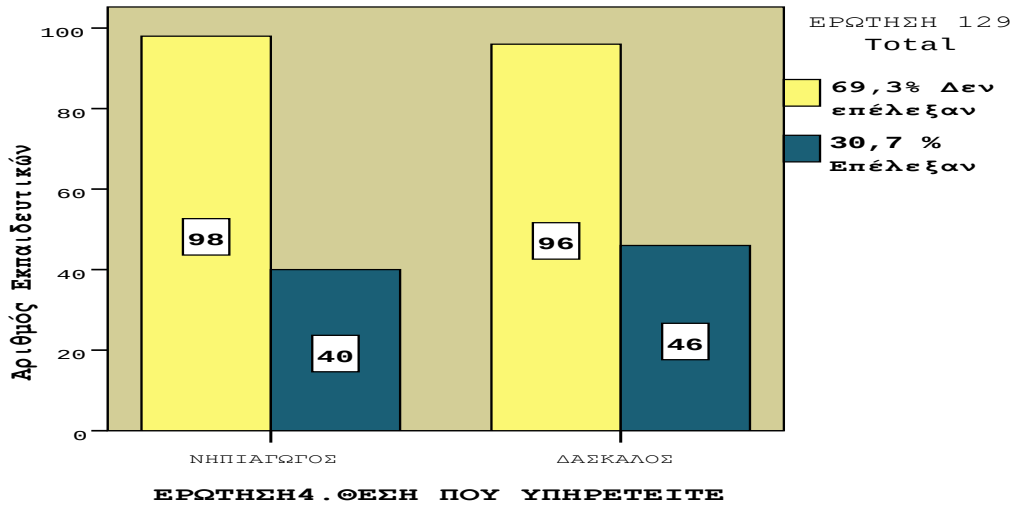
Σχήμα 6.3.11: Ωρολόγιο πρόγραμμα



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

Η Στάση του διευθυντή σε επίπεδο Διοίκησης του Σχολείου δεν υπολογίζεται ως θετικός παράγοντας μετάβασης από το 71% των νηπιαγωγών και το 67,6% των δασκάλων. Μόνο το 29,0% των νηπιαγωγών και το 32,4% των Δασκάλων θεωρούν ότι επηρεάζει την ομαλή μετάβαση.

Σχήμα 6.3.12:η στάση του Διευθυντή σε επίπεδο διοίκησης του σχολείου



Σακελλαρίου, Αναγνωστοπούλου, Στράτη, 2014-2015

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία μέτρησης του αποτελέσματος της μετάβασης, συμπεριλαμβανομένου και του παράγοντα της αντίληψης των παιδιών για την επιτυχία (Kemp, 2003), παράγοντες που αφορούν το παιδί και την οικογένεια, παράγοντες που αφορούν την Εκπαιδευτική πολιτική και τη διοίκηση του σχολείο, παράγοντες που αφορούν το νέο σχολικό περιβάλλον. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει κυρίως ως σημαντικούς παράγοντες αυτούς που αφορούν το παιδί και την οικογένεια και αυτό είναι αποτέλεσμα του μειωμένου αριθμού προγραμμάτων μετάβασης στα ελληνικά σχολεία.

Όσον αφορά τους παράγοντες για το παιδί και την οικογένεια, θα πρέπει να υπάρχει υποστήριξη των οικογενειών κατά τη διαδικασία της μετάβασης και να ενισχύεται η συμμετοχής τους. Η εμπιστοσύνη και οι θετικές σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων στη διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τις οικογένειες να μειώσουν το άγχος της

μετάβασης (Rosenkoetter Schroeder, Rous, Hains, Shaw, & McCormick, 2009). Η συμβουλευτική της οικογένειας κατά τη μεταβατική περίοδο είναι απαραίτητη για την συναισθηματική υποστήριξη και τη βελτίωση του ρόλου τους ως γονείς. Οι οικογένειες έχουν ανάγκη υποστήριξης,συνεχή και ακριβή ενημέρωση, μεγαλύτερη γνώση και εμπειρίες των πιθανών σχολείων που μπορεί να φοιτήσουν τα παιδιά τους και ευκαιρίες να συζητούν τις προσδοκίες τους από την αρχή του Σχολικού Έτους (Russer, 2005).

Στη συνέχεια, η εκπαίδευση των παιδιών στο πλαίσιο προετοιμασίας για το νέο σχολικό περιβάλλον κρίνεται απαραίτητη. Έχει αποδειχτεί ότι στις τάξεις που υπάρχουν δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και κοινωνικές που τους βοηθούν στην σχολική τους επιτυχία. Η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι ομαλότερη και γίνεται πιο γρήγορα. Έχει επιπλέον σημειωθεί ότι οι θετικές σχέσεις μαθητή και δασκάλου βοηθούν στην καλύτερη προσαρμογή στα νέα περιβάλλοντα. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τα παιδιά κατά τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο βασικές δεξιότητες για την επιτυχή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο (Kemp & Carter, 2005).

Το νέο σχολικό περιβάλλον ως παράγοντας μετάβασης, σε αντίθεση με τις απαντήσεις των Εκπαιδευτικών, στα σύγχρονα προγράμματα για τη μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επηρεάζει την ομαλή διαδικασία μετάβασης, όπως επίσης, το ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και η θέση του Διευθυντή. Κρίνεται απαραίτητο: Η γνωστοποίηση του περιβάλλοντος που θα λάβει μέρος το πρόγραμμα της μετάβασης και οι επισκέψεις από τα παιδιά, τους γονείς και όλους όσους συμμετέχουν στο πρόγραμμα στις νέες αίθουσες και στο νέο περιβάλλον θα βοηθήσουν τη έγκαιρη ενσωμάτωση και προσαρμογή (Rous et al. 2007).

Επιπλέον, έχοντας ένα άτομο υπεύθυνο για το συντονισμό της μετάβασης του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο θεωρείται σημαντικός παράγοντας στη Διαδικασία της μετάβασης (Forest, Horner, Lewis-Palmer, & Todd, 2004· Rous et al, 2007). Η στήριξη από τη διοίκηση του σχολείου,καθώς και η υποστήριξη σε επίπεδο κράτους, κρίνονται απαραίτητα για το σχεδιασμό της μετάβασης των παιδιών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι οι αρμόδιοι για θέματα παιδείας και σχεδιασμού προγραμμάτων, θα πρέπει να διαθέσουν χρόνο για επικοινωνία και οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων.

Για τους Παράγοντες που αφορούν την Εκπαιδευτική πολιτική, είναι ευρέως γνωστό ότι η συνεργασία μεταξύ των φορέων είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση και ότι η διαδικασία παίρνει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα (Malone & Gallagher, 2009). Οι ερευνητές έχουν υπογραμμίσει την ανάγκη για εκπαιδευμένο προσωπικό που θα δημιουργήσει δραστηριότητες μετάβασης και θα βοηθήσει τους φορείς να συνεργαστούν μεταξύ τους. Η συμφωνία και η συνεργασία των φορέων μπορεί να καθοδηγήσει τη διαδικασία της μετάβασης σχετικά με:

- Δράσεις, ρόλους και αρμοδιότητες των μελών της ομάδας (Forest et al, 2004).
- Να δώσει πληροφορίες σχετικά με τους οικονομικούς πόρους κάθε φορέα (Rous & Hallam, 2006).
- Να ορίσει τα χρονικά πλαίσια για τις δραστηριότητες μετάβασης (Forest et al, 2004).

Όσον αφορά τον Εκπαιδευτικό, η κοινωνία αναμένει από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα και τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, να είναι ευαίσθητοι στον πολιτισμό των μαθητών και στην οποιαδήποτε διαφορά τους. Περιμένει από αυτούς να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακά και να τους βοηθήσουν να μεταβούν και να ενταχθούν σε κάθε νέο περιβάλλον. Οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες του δασκάλου συμβάλλουν στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης, καθιστώντας το δάσκαλο ως σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση για την ένταξη και τη δημιουργία του «ένα σχολείο για όλους».

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά κάνουν πολλές μεταβάσεις στη ζωή τους, η κίνηση προς το σχολείο έχει σημαντικές επιπτώσεις στην προσωπικότητα του παιδιού και ως εκ τούτου, αξίζει ιδιαίτερης προσοχής. Άσχετα από το πόσο ακαδημαϊκά έτοιμο θεωρείται ένα παιδί, η κακή σχέση με το δάσκαλο, το μη υποστηρικτικό περιβάλλον, η έλλειψη συνεργασίας νηπιαγωγείο και δημοτικού και άλλα προβλήματα που πιθανόν να αντιμετωπίζει, έχουν αρνητικές συνέπειες στην προσαρμογή και τη μάθησή του. Τα θέματα που αφορούν την επιτυχή μετάβαση είναι αλληλένδετα και δημιουργούν το πλαίσιο για τη θετική πορεία της μάθησης και της συμπερίληψης όλων των παιδιών στο γενικό ενιαίο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αλευριάδου, Α. &Βρυνιώτη, Κ.& Κυρίδης, Α. & Σιβροπούλου- Φεοδοσιάδου, Ε.& Χρυσαφίδης, Κ. (2007). Οδηγός ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Υπουργείο Εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. Ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ. Εκδόσεις Πατάκη.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν.(2012). Η προσέγγιση της μετάβασης μέσα από το δυναμικό- οικολογικό μοντέλο: Ζητήματα μετάβασης των παιδιών από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο. Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις..

Γουργιώτη, Ε. (2012). Αξιολόγηση Σχολικής Ετοιμότητας. Η ετοιμότητα για Σχολική Αξιολόγηση. Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις..

Μπαγάκης, Γ.; Διδάχου, Ε.; Βαλμάς, Φ.; Λουμάκου, Μ. και Πομώνης, Μ. (2006). Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα

Σακελλαρίου, Μ. (2012). Σχολική Ετοιμότητα και μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο,ως παράγοντας ενδυνάμωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου. Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις..

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη: από την έρευνα στην πράξη.* Αθήνα: Πεδίο.

Συμεωνίδου, Σ. (2014). Διαστάσεις της αναπηρίας στην Κύπρο. Αναλύοντας εμπειρίες καθημερινής ζωής και πολιτικού αγώνα. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Bomar, P., & Cooper, S. (1996). Family Stress. In P. Bomar (Ed.), *Nurses and Family Health Promotion: Concepts, Assessment, and Interventions* (2nd ed.). Philadelphia, PA: W.B. Saunders.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1). Hoboken: John Wiley & Sons.

Connelly, A. M. (2007). Transitions of families from early intervention to preschool intervention for children with disabilities. *Young Exceptional Children, 10*(3), 10-16.

DeMarco, R., Ford-Gilboe, M., Friedmann, M. L., McCubbin, H. I., & McCubbin, M. (2000). Stress, coping and family health. In V. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping and health: Implications for nursing research, theory and practice*. London, England: Sage.

DeCos, P.L. (1997 December) . Readiness for kindergarten: What does it mean; Sacramento, CA: California Research Bureau, California State Library .Full document available on line: http//www.library.ca.gov/CRB/97/14/97014.pdf

Farran, D.c and Shonkoff, J.P. (1994). "Developmental Disabilities and the Concept of School Readiness" Early Education and Development.

Florian, L. and Rouse, M. (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*

Forest, E., Horner, R., Lewis-Palmer, T., & Todd, A. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. Journal of Positive Behavior Interventions, 6(2), 103-112.

Gullo, D. (2005). Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education. Teachers college press

Kagan, S.L. & Newman, M.J., (1998), Lessons from three decades of transitions research, The Elementary School Journal,98,4, 365-381.

Kemp, C. (2003). Investigating the transition of young children with intellectual disabilities to mainstream classes: an Australian perspective. International Journal of Disability, Development & Education, 50(4), 403-433.

Kemp, C., & Carter, M. (2005). Identifying skills for promoting successful inclusion in kindergarten. Journal of Intellectual & Developmental Disability.

Love, J.M., Logue, M.E., Trudeau, J.V. & Thayer, K. (1992). Transitions to kindergarten in American schools. U.S. Department of Education, Portsmouth, NH (Contract No. LC 88089001).

Malone, D. G., & Gallagher, P. (2009). Transition to preschool special education: A review of the literature. *Early Education & Development, 20*(4), 584-602. doi: 10.1080/10409280802356646

Meisels, S.J. (1999). Assessing Readiness, in R.R Pianta and M.M. Cox (eds) The Transition to kindergarten .Baltimore .MD: Paul brookes

National Center for Early Development & Learning (2002, Early Winter). Early childhood Paper prepared for the National Institute on Early Winter 2002, 2.

Pianta, R., Cox, M., Taylor, L.,& Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. The Elementary school Journal, 100 (1), 71-86

Pianta, R.; Kraft-Sayre, M. (2003). Successful Kindergarten Transition. Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Rimm- Kaufman, S.E. (2004). " School Transition and School Readiness" in E Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV. Encyclopedia on early Childhood Development. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Rosenkoetter, S., Schroeder, C., Rous, B., Hains, A., Shaw, J., & McCormick, K. (2009). A review of research in early childhood transition: Child and family studies. (Technical Report #5). Retrieved from University of Kentucky, Human Development Institute, National Early Childhood Transition Center website:http://www.hdi.uky.edu/Libraries/NECTC_Papers_and_Reports/Technical_Report_5.sflb.ashx

Rous, B., & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-bystep guide for agencies, teachers, & families*. Baltimore, MD: Paul H.Brookes.

Rous, B., Hallam, R., Harbin, G., McCormick, K., & Jung, L. A. (2007). The Transition Process for Young Children With Disabilities: A Conceptual Framework. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal of Special Care Practices, 20*(2), 135-148.

Rous, B., Myers, C., & Stricklin, S. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1), 1-18.

Russell, F. (2005). Starting school: the importance of parents' expectations. *Journal of Research in Special Educational Needs, 5*(3), 118-126.

Shore, R. (1998). Ready Schools: A report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group. Washington, DC: The National Education Goals Panel.

Strati, P. (2014).Tesi di master. La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. ll ruolo del sostegno nel loro inserimento. Universita' degli studi Firenze.

Transition to School for Children with Disabilities: A Review of the Literature. (2010). Department of Education & Early Childhood Development ECIS Reform

Funding was used to finance this literature review. SCOPE for people with Disability. http://www.scopevic.org.au/index.php/cms/frontend/resource/id/462/name/Transition_to_School_for_Children_with_Disabilities.pdf

UNESCO (2005) Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All

UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκό-σμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.

Watkins, A. (Editor) (2003). Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής. www.european-agency.org

ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΑ ΝΗΠΙΑ

Δρ. Αικατερίνη Π. Σταύρου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη: *Η αναγνωστική ικανότητα συνιστά προϋπόθεση για την ομαλή κοινωνική ένταξη, την αποκατάσταση και εξέλιξη, την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων, την ανάπτυξη κριτικής συνείδησης και αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους δείκτες πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Dieterich et al, 2005) και δικαιολογημένα η κατάκτησή της συγκαταλέγεται στους βασικούς σκοπούς του σχολείου εν γένει. Ο σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου του γραπτού κώδικα τον οποίο διαβάζουμε και η μάθησή της είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία πηγάζει από το ίδιο το παιδί και, που στη προσχολική ηλικία προσδιορίζεται ως «αναδυόμενος γραμματισμός». Η παρούσα έρευνα είναι μια μελέτη περίπτωσης με ποιοτική ανάλυση, μιας ομάδας τριών χαρισματικών νηπίων (πρόκειται για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες ή ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα) με μητρική γλώσσα την ελληνική, που φοιτούσαν στο ίδιο δημόσιο Νηπιαγωγείο. Σκοπός της παρούσης μελέτης ήταν να ερευνήσει την αναγνωστική ικανότητα των χαρισματικών νηπίων και να αξιολογήσει τους παράγοντες ανάπτυξής της. Σε πρώτο στάδιο ανιχνεύτηκε και σκιαγραφήθηκε το προφίλ των παιδιών μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων στους Νηπιαγωγούς και στους γονείς τους. Σε δεύτερο στάδιο εφαρμόστηκε το ερευνητικό πρόγραμμα εξατομικευμένα σε κάθε χαρισματικό παιδί και οι επιμέρους κλίμακες που εξετάστηκαν ήταν: η φωνολογική επίγνωση (διάκριση φωνημάτων, κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, απαλοιφή φωνημάτων, την ανάγνωση συλλαβών και ψευδολέξεων) και η βραχύχρονη μνήμη φωνολογικών πληροφοριών (μνήμη ακολουθιών αριθμών, επανάληψη ψευδολέξεων). Τα συμπεράσματα της μελέτης (τα οποία συμπίπτουν με τη διεθνή βιβλιογραφία) έδειξαν πως τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις στην αναγνωστική τους ικανότητα σε σχέση με την ηλικία τους. Καθώς και οι παράγοντες που συμβάλλουν σ΄αυτή την ανάπτυξη, δεν είναι συνέπεια μόνο, του νοητικού τους δυναμικού αλλά και του*

ισχυρά υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντός τους, το οποίο είναι πλούσιο σε ερεθίσματα με ακαδημαϊκές δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: *Μελέτη Περίπτωσης, Εξατομικευμένη Παρέμβαση, Χαρισματικά Νήπια, Αναγνωστική Ικανότητα*

Εισαγωγή

Τα παιδιά με υψηλή νοημοσύνη αποτελούν ένα μικρό ποσοστό που δεν ξεπερνά το 2% του παιδικού πληθυσμού. Η χαρισματικότητα είναι η έννοια που περιγράφει πολύ υψηλές νοητικές ικανότητες οι οποίες εκτείνονται σε μια πληθώρα γνωστικών πεδίων. Τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να διακριθούν σε ότι καταπιάνονται και η ευφυΐα τους συνδυάζεται με συναισθηματική σταθερότητα και ηγετικές ικανότητες. Το χαρισματικό παιδί έχει μια διαφορετική οπτική απέναντι στα πράγματα. Έχει έναν τελείως αντισυμβατικό αλλά ταυτόχρονα αποδοτικό τρόπο σκέψης και αυτή η διαφορετική γωνία είναι που το διαφοροποιεί. Σκέφτεται έξω από την κοινή λογική και αυτό το βοηθάει να βλέπει λύσεις και σενάρια που παραμένουν αθέατα από ένα μέσο νου. Για τον ίδιο λόγο, δυσαρεστείται όταν του βάζουν κανόνες στον τρόπο σκέψης του ή του επιβάλλουν στεγανά που δεν το αφήνουν να εκφραστεί. Η έμφυτη τάση και η προσπάθεια που καταβάλει για να ξεπεράσει τους κανόνες αυτούς και να φθάσει στην ουσία των πραγμάτων το καθιστά πολύ αποδοτικό στην ενασχόληση του με τις επιστήμες ή τις τέχνες. Συνεπώς, το χαρισματικό παιδί έχει δημιουργικό τρόπο σκέψης και συναισθηματική σταθερότητα που προκύπτει από τα υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας του.

Η αναγνωστική κατανόηση αφορά τα επιστημονικά πεδία της Ψυχολογίας της Γλωσσολογίας και της Παιδαγωγικής και ειδικότερα, της Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας και αναδεικνύεται ως ιδιαίτερης σημασίας ικανότητα. Το ενδιαφέρον της σύγχρονης Ψυχολογίας για τη μελέτη της ανάγνωσης εστιάζεται πρωτίστως στον προσδιορισμό και στην ανάλυση των γνωστικών λειτουργιών που συμβάλλουν στην διεκπεραίωση της απάντησης του ερωτήματος "πώς" διαβάζουμε και "πώς" καταλαβαίνουμε, καθώς επίσης και στον προσδιορισμό των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην εκμάθηση και εξέλιξη της αναγνωστικής δεξιότητας.

Στη ελληνική σχολική τάξη η αναγνωστική κατανόηση είναι μία σχετικά σύγχρονη αναζήτηση για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Στο "Νέο Σχολείο" η επιδίωξη της διαμόρφωσης του μαθητή-καλού αναγνώστη διατυπώνεται με σαφήνεια. Η νέα αυτή δεξιότητα του μαθητή προκαλεί την ανάγκη συστηματικής ενασχόλησης με τη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης και διατύπωσης προτάσεων για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης .

Τις τελευταίες δεκαετίες η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της κατάκτησης της αναγνωστικής ικανότητας έχει σημαντικά ερευνητικό ενδιαφέρον από τη πλευρά της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τους Goswami,et al (1989) και Bryant, et al (1990), η ύπαρξη σχέσης αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της κατάκτησης της ανάγνωσης καθώς η πρώτη, αποτελεί προϋπόθεση για την οικοδόμηση και κατάκτηση της δεύτερης. Ωστόσο, τα ανωτέρω ερευνητικά δεδομένα έχουν επιβεβαιωθεί και στην ελληνική γλώσσα.

Γενικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), ο όρος χαρισματικά παιδιά αφορά εκείνα τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένες γνωστικές, γνωστικές και δημιουργικές ικανότητες, προδιαθέσεις, κίνητρα και ενδιαφέροντα και καλύπτουν την ύλη με ταχύτερους ρυθμούς. Στον κοινωνικό τομέα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αγαπούν την ανεξαρτησία και αντιδρούν σε κάθε μορφή χειραγώγησης και εξαναγκασμού, ασκούν ειλικρινή κριτική του εαυτού τους και των άλλων, επιδιώκουν και προσβλέπουν σε μεγάλα επιτεύγματα και έχουν λεπτή αίσθηση του χιούμορ.

Πρέπει να υπάρχουν πολλοί και ποικίλοι συνδυασμοί νοητικών ικανοτήτων και ιδιοτήτων της προσωπικότητας, καθώς επίσης και πολλοί εξωτερικοί-κοινωνικοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν και δημιουργούν το μεγαλοφυές άτομο (Παρασκευόπουλος, 1992). Σύμφωνα με τους Rogers (1986) και Simonton (2006), το ενδιαφέρον για τη δημιουργικότητα είναι καθολικό αλλά η ίδια η δημιουργικότητα ποικίλλει με βάση τις τοπικές ανάγκες και τις επιθυμίες. Ο Renzulli, (1978: 184) δίνει τον ορισμό για τα χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά είναι αυτά τα οποία χάρη στις αξιοσημείωτες δυνατότητές τους έχουν πολύ

υψηλές επιδόσεις. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται ειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και υπηρεσίες διαφορετικές από αυτές που παρέχονται από τα προγράμματα στα κανονικά σχολεία για να μπορέσουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις για τον εαυτό τους και την κοινότητα. Στα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλή επίδοση, συμπεριλαμβάνονται και αυτά που έχουν αποδείξει ότι έχουν ένα από τα ακόλουθα ταλέντα ή ικανότητες, μεμονωμένα ή συνδυασμένα: 1) Γενικές πνευματικές ικανότητες, 2) Συγκεκριμένα ακαδημαϊκά ταλέντα, 3) Δημιουργικό ή αποδοτικό τρόπο σκέψης, 4) Αρχηγικές ικανότητες, 5) Ικανότητες παρατήρησης και εκτέλεσης έργων, 6) Ψυχοκινητικές ικανότητες. Η νοημοσύνη ορίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά: Αντιληπτική ταχύτητα Κατανόηση λέξεων Λεκτικός πλούτος Αριθμητική ικανότητα Μνήμη Χωρική ικανότητα Επαγωγικός συλλογισμός.

Όλοι ωστόσο, οι ορισμοί συγκλίνουν στον κάτωθι ορισμό: Ευφυή και ταλαντούχα παιδιά είναι αυτά που αναγνωρίζονται από επαγγελματικά εξειδικευμένα άτομα και τα οποία συνεπεία εξαιρετικών ικανοτήτων είναι άξια για υψηλή απόδοση. Αυτά είναι παιδιά που χρήζουν διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών πέρα από όσα παρέχονται από το συνηθισμένο σχολικό πρόγραμμα, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή τους στον εαυτό τους και στην κοινωνία. Η υψηλή απόδοση αφορά σε κάποιον από τους εξής τομείς: γενική νοητική ικανότητα, ειδική ακαδημαϊκή κλίση, δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, ηγετική ικανότητα, εικαστικές και θεατρικές τέχνες και ψυχοκινητική ικανότητα.

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο κινείται και ο νόμος 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ο οποίος αναφέρει ότι: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μια ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα». Οι ορισμοί της Ειδικής Παιδαγωγικής για τη χαρισματικότητα βασίζονται στην άποψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που απορρέουν από την ιδιαιτερότητα των χαρισματικών σε σχέση με τους άλλους μαθητές. Το επίκεντρο δεν είναι στο μέλλον αλλά στο παρόν, στο δικαίωμα του κάθε παιδιού για κατάλληλη εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους ορισμούς της Ειδικής Παιδαγωγικής τα χαρισματικά παιδιά εντάσσονται στον τομέα της Ειδικής Αγωγής εξαιτίας συγκεκριμένων αιτιών, και απαιτείται να παρέχονται στα χαρισματικά παιδιά ενθαρρυντικές εκπαιδευτικές εμπειρίες ανάλογες με το επίπεδο των δυνατοτήτων τους.

Αναλυτικότερα, τα γενικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών σύμφωνα με την ελληνική Mensa είναι ανά κατηγορία:

- Επιδόσεις άνω του μετρίου στις περιοχές:

Επεξεργασία πληροφορίας, αξιοποίηση εμπειριών, αφαιρετική σκέψη, δυνατότητα για πρόσληψη καινούριας γνώσης, δημιουργικότητα, άνεση στο λόγο, ευελιξία, πρωτοτυπία ιδεών, είναι ανοικτά σε νέες εμπειρίες, είναι ευαίσθητα σε ερεθίσματα και είναι πρόθυμα για να πάρουν ρίσκα.

- Αφοσίωση στους στόχους – Κίνητρο που γίνεται πράξη στις εξής περιοχές:

Έχουν επιμονή και υπομονή, έχουν αυτοπεποίθηση, έχουν εμμονή με θέματα ενδιαφέροντος, συνήθως έχουν ανεπτυγμένο λεξιλόγιο για την ηλικία τους, αντιλαμβάνονται και ανακαλούν με ευκολία γεγονότα και πληροφορίες, θέλουν να ανακαλύπτουν τον τρόπο που λειτουργούν τα πράγματα, παίρνουν περισσότερα από μία ταινία, ένα βιβλίο ή μια ιστορία απ' ότι τα άλλα παιδιά, τους αρέσει να διαβάζουν μόνα τους χωρίς να αποφεύγουν τα δύσκολα βιβλία και προβάλλουν λογικά επιχειρήματα για να στηρίξουν την άποψη τους.

- Χαρακτηριστικά κινήτρων στις εξής περιοχές:

Απορροφώνται εύκολα από συγκεκριμένα θέματα ή προβλήματα, βαριούνται εύκολα με ασκήσεις ρουτίνας, είναι τελειομανή και ανικανοποίητα από τα αποτελέσματα τους, ενδιαφέρονται για πολλά προβλήματα «ενηλίκων» όπως η θρησκεία, η πολιτική, επιμένουν στα πιστεύω τους, είναι ευαισθητοποιημένα για τις έννοιες του σωστού και του λάθους, του καλού και του κακού.

- Χαρακτηριστικά δημιουργικότητας στις εξής περιοχές:

Ρωτάνε συνεχώς για τα πάντα, δίνουν ασυνήθιστες και μοναδικές απαντήσεις, ενδιαφέρονται για τη βελτιστοποίηση λειτουργιών ή αντικειμένων, έχουν αυξημένη αίσθηση του χιούμορ, είναι απρόθυμα να δεχτούν δογματικά πράγματα χωρίς να τα κριτικάρουν.

- Ηγετικά Χαρακτηριστικά στις εξής περιοχές:

Αναλαμβάνουν ευθύνες, έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση, εκφράζουν πολύ καλά τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, προσαρμόζονται στις μεταβολές της πραγματικότητας και σε νέες καταστάσεις, μπορούν να κοινωνικοποιηθούν

σχετικά άνετα ακόμα και με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, έχουν την τάση να διευθύνουν τις δραστηριότητες που παίρνουν μέρος.

Θεωρητικό πλαίσιο για την έννοια της χαρισματικότητας

Μία σημαντική διάκριση των ορισμών της χαρισματικότητας είναι αυτή των Λειτουργικών ορισμών. Οι οποίοι είναι οι πέντε κατηγορίες ορισμών του Stankowski (1978) και οι Διευκρινιστικοί ορισμοί για τη χαρισματικότητα που επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών (Davis & Rimm, 1998), ο ορισμός των Τριών Δακτυλίων του Renzulli (1988), ο ορισμός της Γενικής Νοητικής Υπεροχής, ο ορισμός της Ιεραρχίας των Πολλαπλών ταλέντων του Taylor (1978) και ο ορισμός της Πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983). Βέβαια, καμία συζήτηση για τις θεωρίες πολλαπλής νοημοσύνης δεν είναι ολοκληρωμένη χωρίς την αναφορά στη γενική ιδέα του Goleman (1995) για τη συναισθηματική νοημοσύνη .

Η χαρισματικότητα αξιολογείται μέσα από σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία μετρούν τη γενική νοημοσύνη ή άλλες ειδικές ικανότητες ελέγχοντας είτε επιδόσεις του ατόμου σε διάφορες γνωστικές περιοχές, όπως νοητικές δραστηριότητες, μνήμη, ταχύτητα αντίληψης, αντίληψη χώρου και καλλιτεχνική ικανότητα, γλωσσικές δεξιότητες, πρακτικές δεξιότητες.

Συνεπώς δίνοντας έμφαση στην άποψη ότι η χαρισματικότητα είναι πολύπλευρη, η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών θα πρέπει να περιλαμβάνει πολλαπλά μέτρα και πολλαπλές πηγές στοιχείων. Η θέση αυτή υποστηρίζεται από εκπαιδευτικούς χαρισματικών παιδιών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Brown et al., 2005). Όλες οι κλίμακες έχουν την ίδια μορφή. Σήμερα υπάρχουν τρία εργαλεία, για ενήλικες, για παιδιά μέχρι 16 ετών (WISC-III, 2004) και για παιδιά νηπιαγωγείου ηλικίας από 3 μέχρι 7 ετών (WPPSI, 1989) και το Coloured Progressive Matrices (CPM, Raven, 1941, 1947a) για παιδιά 5 ως 11 ετών. Αυτές αποτελούνται από λεκτικές κλίμακες που περιλαμβάνουν δοκιμασίες γενικών γνώσεων, ομοιότητες, αριθμητική, λεξιλόγιο, κατανόηση, μνήμη αριθμών και από πρακτικές κλίμακες που περιλαμβάνουν συμπλήρωση εικόνων, κωδικοποίηση, σειροθέτηση εικόνων, σχέδια με κύβους, συναρμολόγηση αντικειμένων, σύμβολα, λαβύρινθο.

Το ερευνητικό πρόγραμμα

Η ομάδα εστίασης της ερευνητικής μας προσπάθειας, όπου εντοπίστηκε και αναγνωρίστηκε με το πρώτο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, ήταν τρία νήπια (δύο κορίτσια κι ένα αγόρι), ηλικίας 5,2- 5,9 ετών. Στο δεύτερο στάδιο της ερευνάς μας εφαρμόσαμε το πρόγραμμα διερεύνησης και αξιολόγησης της αναγνωστικής τους ικανότητας, τα αποτελέσματα του οποίου επιβεβαιώνουν τα δεδομένα του πρώτου ερευνητικού σταδίου δηλαδή την ταυτοποίηση των χαρισματικών παιδιών. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε εξατομικευμένα σε κάθε ένα από τρία νήπια, επί τρεις μήνες (Ιανουάριος- Μάρτιος) και ήταν διάρκειας είκοσι λεπτών για δύο φορές την εβδομάδα.

Η ποιοτική έρευνα διεξήχθη σε ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Σε πρώτο στάδιο ανιχνεύτηκε και σκιαγραφήθηκε το γνωστικό προφίλ όλων των παιδιών του Νηπιαγωγείου (σε δύο τμήματα: σύνολο 43 νηπίων και προνηπίων) μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων στις Νηπιαγωγούς με στόχο να αναγνωριστεί και να εντοπιστεί η ομάδα των τυχόν χαρισματικών παιδιών, παιδιών με ιδιαίτερες ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί νομιμοποιούνται, αυτονόητα, να προβαίνουν σε σωστές υποδείξεις με βάση την προσωπική τους εκτίμηση από την καθημερινή άτυπη αξιολόγηση των μαθητών τους, τη συνεχή επαφή μαζί τους και τελικά, σύμφωνα με την αδιάκοπη παρατήρηση της συμπεριφοράς τους εντός και εκτός της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικά (Σούλης, 2006:178-179). Για κάθε παιδί αξιοποιήθηκε το προσωπικό του portfolio. Η αναγνώριση των χαρισματικών παιδιών επιβεβαιώθηκε από τις Νηπιαγωγούς καθώς αυτά, ξεχώρισαν ήδη από την περσινή χρονιά ως προνήπια, χάρη στις επιδόσεις τους και στις ιδιαίτερες ικανότητές τους.

Στη συνέχεια του ίδιου ερευνητικού σταδίου, έγιναν συνεντεύξεις στους γονείς των χαρισματικών νηπίων, των οποίων η συμμετοχή βασιζόταν στην παροχή γενικών πληροφοριών για το οικογενειακό πλαίσιο και το προφίλ του παιδιού τους. Οι γονείς είναι εκείνοι, που έχουν τη δυνατότητα από πολύ νωρίς να προβαίνουν σε εκτιμήσεις σχετικά με την ιδιαίτερη νοητική κατάσταση του παιδιού τους που, στις περισσότερες περιπτώσεις, αποτελούν την αφετηρία για την περαιτέρω ενασχόλησή τους με το θέμα της υψηλής νοητικής λειτουργικότητας (Page 1983:40).

Οι συνεντεύξεις βασιζόταν σε άτυπες μορφές παρατήρησης. Προσδιορίζονταν γενικά κριτήρια που αφορούσαν κυρίως στην κατάκτηση των στόχων από τα παιδιά. Τα γενικά κριτήρια οδηγούσαν και σε γενικές διατυπώσεις των αποτελεσμάτων.

Οι ερωτήσεις αφορούσαν την «ομάδα εστίασης» των νηπίων και συγκεκριμένα:

α) τη γενική ακαδημαϊκή επίδοση (αντίληψη, παρατήρηση, μνήμη, σκέψη, κατανόηση, ενδιαφέρον-συμμετοχή, ταλέντα και δυνατά σημεία),

β) τις εμπειρίες, τις γενικές γνώσεις, και γνώση για ορισμένα γεγονότα, γενικά ενδιαφέροντα,

γ) τη συμπεριφορά και τις συναισθηματικές δεξιότητες (επικοινωνία, σεβασμός, συγχώρεση, ευγνωμοσύνη, φιλία, ταπεινότητα, αυτοαποτελεσματικότητα, πίστη στις ικανότητες- αυτοπεποίθηση),

δ) τις κοινωνικές δεξιότητες (τρόποι συμπεριφοράς, ομαδικές εργασίες-συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών),

ε) τις δημιουργικές ικανότητες, αισθητηριακές εμπειρίες (αισιόδοξος τρόπος σκέψης, κριτική σκέψη) και

στ) το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον του κάθε παιδιού.

Στη συνέχεια έγινε αξιολόγηση, συσχέτιση και εκτίμηση των στοιχείων που συλλέχθηκαν για το κάθε παιδί, από τους Νηπιαγωγούς και τους γονείς και έγινε συνδυαστικά η αναγνώριση – ταυτοποίηση της ομάδας των παιδιών με χαρισματικότητα.

Στο δεύτερο στάδιο ο σκοπός της έρευνας ήταν:

α) η διερεύνηση των βασικών γνωστικών και γλωσσικών παραμέτρων οι οποίοι συνθέτουν την αναγνωστική τους ικανότητας και,

β) η αξιολόγηση των παραγόντων οι οποίοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη και κατανόησής της.

Αναλυτικότερα οι βασικοί τομείς του προγράμματος μας όπου στηρίχθηκε η ερευνητική μας πορεία ήταν η διερεύνηση δύο αξόνων: της φωνολογικής επίγνωσης και της βραχύχρονης μνήμης των φωνολογικών πληροφοριών. Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα συνειδητοποίησης των δομικών φωνημικών στοιχείων των λέξεων και ο χειρισμός τους.

Α. Η φωνολογική επίγνωση εξετάστηκε στις επιμέρους παραμέτρους της, οι οποίες αποτελούν και τις κλίμακες αξιολόγησης της έρευνας μας: τη διάκριση φωνημάτων, τη κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα, την απαλοιφή φωνημάτων, την ανάγνωση συλλαβών και ψευδολέξεων.

Β. Η βραχύχρονη μνήμη των φωνολογικών πληροφοριών εξετάστηκε στις επιμέρους παραμέτρους της: τη μνήμη ακολουθιών αριθμών και την επανάληψη ψευδολέξεων.

Τα δεδομένα της έρευνάς καταγράφηκαν-συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν για κάθε νήπιο της ομάδας εστίασης-ανάλυσης.

Α) Το κάθε νήπιο εξετάστηκε εξατομικευμένα στις κλίμακες αξιολόγησης και συγκεκριμένα για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης έγινε ως εξής:

Για τη διάκριση των φωνημάτων προσφέραμε στο κάθε παιδί ψευδολέξεις (κατασκευασμένες λέξεις χωρίς νόημα) σε ζευγάρια και με κλιμακούμενη δυσκολία ως προς τον αριθμό των φωνημάτων, των συλλαβών και τη δομή των συλλαβών. Στη συνέχεια, αφού εντείναμε την προσοχή του παιδιού, το καλούσαμε να τις ακούει προσεχτικά και να μας λέει αν είναι ίδιες ή διαφορετικές με ένα ναι ή με ένα όχι και σημειώναμε την απάντηση του παιδιού για κάθε ψευδολέξη. Οι ψευδολέξεις είχαν τον ίδιο αριθμό φωνημάτων και συλλαβών (μέχρι τέσσερις). Πολλές από αυτές διέφεραν κατά ένα φώνημα σε τυχαία θέση και πολλές ήταν ακριβώς οι ίδιες. Όταν κρίναμε απαραίτητο, επαναλαμβάναμε το ζεύγος των ψευδολέξεων μέχρι δύο φορές. Η ενδεικτική σειρά που δίναμε τα ζεύγη των λέξεων ήταν σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα:

α) μα-με, λα-λο, τε- σε, γα-γα

β) τας-πας, καρ-καρ, λες-λας, φος-φις

γ) πλος- προς, αλός-ελός, κρες-κρες, ψιλπ- ψιλκ

δ) πόγας-πέγας, χικός-χικάς, ράφος-ράφος, ράλες-ράλος

ε) πτάκες-πτάκες, σάπλος-σάπλος, ξέφος-ξάφος, δόπλος-δόπλος

Για την κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα προσφέραμε στο κάθε παιδί ψευδολέξεις με κλιμακούμενη δυσκολία ως προς τον αριθμό των φωνημάτων, των συλλαβών και τη δομή των συλλαβών. Οι ψευδολέξεις είχαν επιλεγεί ώστε να περιέχουν όλα τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας σε διάφορους απλούς συνδυασμούς στο επίπεδο συλλαβής, μέχρι τέσσερις συλλαβές. Στη συνέχεια,

αφού εντείναμε την προσοχή του παιδιού, διαβάζαμε με ευκρίνεια, φυσικό ρυθμό και τόνο και καλούσαμε το παιδί να τις ακούει προσεχτικά, να την χωρίσει (αναλύσει) στις φωνούλες της (στα φωνήματά της) και να τα εκφωνήσει χτυπώντας το χεράκι του πάνω στο τραπεζάκι για κάθε φωνούλα. Όταν κρίναμε απαραίτητο ή όταν το ζητούσε το παιδί, επαναλαμβάναμε το ζεύγος των ψευδολέξεων μέχρι δύο φορές. Σημειώναμε την ορθότητα ή όχι της απάντησης του παιδιού για την κάθε ψευδολέξη (σωστή ή λάθος). Η ενδεικτική σειρά που δίναμε τις λέξεις ήταν σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα:

α) λα→λ-α και κατά τον ίδιο τρόπο: ψα, πο, σα, κι, τε

κιν→κ -ι –ν και κατά τον ίδιο τρόπο: καν, γρο, κρο, πλε, χος, δαλ

σκρε→σ –κ- ρ –ε και κατά τον ίδιο τρόπο: μπρε, τζιν, στορ, ντολ

β) άκε→ά –κ-ε και κατά τον ίδιο τρόπο: άτζο, έσκο, βέκρο, κλίδε, φάτρι, κήλος

γ) φράριτα→φ- ρ- α- ρ- ι- τ- α και κατά τον ίδιο τρόπο: τεπόμι, κρότενα, πτεδισα,αλόζι, χεληφο

Για την απαλοιφή φωνημάτων, προσφέραμε στο κάθε παιδί ψευδολέξεις μονοσύλλαβες είχαν επιλεγεί ώστε να περιέχουν όλα τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας. Στη συνέχεια, αφού εντείναμε την προσοχή του παιδιού, κι αφού τις διαβάζαμε με ευκρίνεια, καλούσαμε το παιδί να τις ακούει προσεχτικά και να απαλείψει το πρώτο ή το τελικό φώνημα και να εκφωνήσει το υπόλοιπο τμήμα της ψευδολέξης που μένει λέγοντάς του: θα σου πω μια λεξούλα αστεία εσύ θα κόψεις ένα κομματάκι, μια φωνούλα (είτε στην αρχή ή στο τέλος) και θα πεις το κομματάκι, τη φωνούλα που μένει. Ασφαλώς, όταν κρίναμε απαραίτητο, ή όταν το ζητούσε το παιδί, επαναλαμβάναμε το ζεύγος των ψευδολέξεων μέχρι δύο φορές. Σημειώναμε την ορθότητα ή όχι της απάντησης του παιδιού για την κάθε ψευδολέξη (σωστή ή λάθος). Η ενδεικτική σειρά που δίναμε τις λέξεις ήταν σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα:

μα→μ - α (απαλείφει το μ και στη συνέχεια το α) και κατά τον ίδιο τρόπο: σο, βε, λι, λα, μας, τος, στι, τσα, σπε, τζα.

Για όλες τις παραπάνω κλίμακες που αφορούν για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, ο χρόνος απάντησης των νηπίων δεν ήταν περιορισμένος.

Β) Το κάθε νήπιο εξετάστηκε εξατομικευμένα για την αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης των φωνολογικών πληροφοριών και συγκεκριμένα έγινε ως εξής:

Για τη μνήμη ακολουθιών αριθμών, προσφέραμε στο κάθε παιδί μια σειρά αριθμών, από δύο και πάνω και, αφού εντείναμε την προσοχή του παιδιού, και το προτρέπαμε να τις ακούει προσεχτικά (παράλληλα του εξηγούσαμε πως θα τις λέγαμε μόνο μία φορά) και να τις επαναλαμβάνει καθαρά με τη σειρά που τις άκουσε χωρίς να βιάζεται. Ωστόσο, φροντίσαμε για την αποφυγή της χειλιανάγνωσης και εκφωνούσαμε με ευκρίνεια, φυσικό ρυθμό και τόνο τις σειρές των αριθμών. Σημειώναμε την ορθότητα ή όχι της απάντησης του παιδιού για την κάθε σειρά αριθμών (σωστή ή λάθος).

Για την επανάληψη ψευδολέξεων, προσφέραμε στο κάθε παιδί ψευδολέξεις δισύλλαβες- πεντασύλλαβες, με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας (τόσο ως προς τον αριθμό των γραμμάτων, όσο και ως προς τη δομή τους σε κάθε συλλαβή), οι οποίες είχαν επιλεγεί ώστε να περιέχουν όλα τα φωνήματα της ελληνικής γλώσσας. Στη συνέχεια, εντείναμε την προσοχή του παιδιού, και το προτρέπαμε να τις ακούει προσεχτικά (παράλληλα του εξηγούσαμε πως θα τις λέγαμε μόνο μία φορά) και να τις επαναλαμβάνει καθαρά χωρίς να βιάζεται. Ωστόσο, φροντίσαμε για την αποφυγή της χειλιανάγνωσης και εκφωνούσαμε με ευκρίνεια, φυσικό ρυθμό και τόνο τις ψευδολέξεις. Οι λέξεις που αξιοποιήθηκαν ήταν παρόμοιας δομής και σχήματος με αυτές της κλίμακας ανάγνωση λέξεων.

Στη συνέχεια της ερευνητικής μας πορείας, εφόσον είχαμε επιτυχή δεδομένα στις ανωτέρω κλίμακες, εισαγάγαμε και τις επόμενες δύο κλίμακες αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης και, συγκεκριμένα:

Για την ανάγνωση συλλαβών, προσφέραμε στο κάθε παιδί συλλαβές με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας τόσο ως προς τον αριθμό των γραμμάτων, όσο και ως προς τη δομή τους σε κάθε συλλαβή. Στη συνέχεια, αφού εντείναμε την προσοχή του παιδιού, του εξηγήσαμε πως αυτές οι μικρές λέξεις λέγονται συλλαβές και το προτρέπαμε να τις κοιτάξει προσεχτικά και να τις διαβάσει καθαρά χωρίς να βιάζεται. Ασφαλώς, αν κατά την ανάγνωση, έκανε κάποιο λάθος του ζητούσαμε να ξαναδεί προσεχτικά τη συλλαβή και να την εκφωνήσει. Σημειώναμε την ορθότητα ή όχι της απάντησης του παιδιού για την κάθε συλλαβή

(σωστή ή λάθος). Η ενδεικτική σειρά που δίναμε τις συλλαβές ήταν σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα:

νο, ξε, γκι, στη, μιν, τεν, πτο, ρεκ, γας

λπη, κριν, λκις, σλι, γρες, χτεν, φας, δρες

ντριν, στρο, σλεκ, κτιψ, ντρες, κρατς, φροζ

Για την ανάγνωση λέξεων, προσφέραμε στο κάθε παιδί ψευδολέξεις με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας τόσο ως προς τον αριθμό των γραμμάτων, όσο και ως προς τη δομή τους σε κάθε συλλαβή. Στη συνέχεια, αφού εντείναμε την προσοχή του παιδιού, και το προτρέπαμε να τις κοιτάξει προσεχτικά και να τις διαβάσει καθαρά χωρίς να βιάζεται. Ασφαλώς, αν κατά την ανάγνωση, έκανε κάποιο λάθος του ζητούσαμε να ξαναδεί προσεχτικά τη λέξη και να την εκφωνήσει. Σημειώναμε την ορθότητα ή όχι της απάντησης του παιδιού για την κάθε ψευδολέξη (σωστή ή λάθος). Η ενδεικτική σειρά που δίναμε τις ψευδολέξεις ήταν σύμφωνα με το παρακάτω σχήμα:

έσο, δόα, ίσκε, σάκρο, κλέδι, πότρας, λάδας, σφόκες

φοπένα, έφερμι, όχραπι, γάσκεπο, αστρέζο, ρικόλη, στηρτίμα

ακήλετα, αδίχετο, ικρέλοβα, ελάπραχι, φιχόσενα, ζορταδέγο, βελτίνοσε, λαρτόκεψι

Για όλες τις παραπάνω κλίμακες που αφορούν για την αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης και για την αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης των φωνολογικών πληροφοριών, ο χρόνος απάντησης των νηπίων δεν ήταν περιορισμένος.

Αποτελέσματα – συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως και τα τρία χαρισματικά νήπια έχουν ήδη κατακτήσει τους γνωστικο-γλωσσικούς παράγοντες που συνθέτουν την ανάγνωση, δίχως ωστόσο να έχουν εκπαιδευτεί και υποστηριχθεί εξατομικευμένα στο σχολείο. Συγκεκριμένα, (πίνακας 1) παρατηρούμε πως και στις τρεις κλίμακες της φωνολογικής επίγνωσης, διάκριση φωνημάτων, κατάτμηση λέξεων και απαλοιφή φωνημάτων και τα τρία νήπια έδειξαν πως έχουν κατακτήσει τους μηχανισμούς της φωνολογικής επίγνωσης. Ομοίως, (πίνακας 2) απέδειξαν

απόλυτη επιτυχία και στις δοκιμασίες της βραχύχρονης μνήμης, μνήμη ακολουθιών αριθμών, επανάληψη ψευδολέξεων. Στη συνέχεια της ερευνητικής μας πορείας, αφού είχαμε επιτυχή δεδομένα στις ανωτέρω κλίμακες, εισαγάγαμε και τις επόμενες δύο κλίμακες αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης τα νήπια, στις ανάγνωση συλλαβών και ανάγνωση λέξεων, απ' όπου όπως φαίνεται και στον πίνακα 3, είχαμε θετικά δεδομένα.

Οι ικανότητές των νηπίων οφείλονται ασφαλώς μεν στο νοητικό τους δυναμικό αλλά και στο υποστηρικτικό οικογενειακό τους περιβάλλον. Το υποστηρικτικό και προωθητικό περιβάλλον είναι εκείνο που ενισχύει και αναπτύσσει τα ταλέντα τους, χωρίς ασφαλώς αυτό να αποδεικνύεται με ασφάλεια καθώς το δείγμα είναι μικρό. Συμφωνεί με την διαπίστωσή μας ο Mc Call (1981, οποίος υποστηρίζει ότι η συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και της γνωστικής επίδοσης ξεκινούν από τη νηπιακή ηλικία. Ομοίως, οι Bradley, et al (1996), (1999) εντόπισαν ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο συσχετίζεται αρκετά με τη γνωστική ανάπτυξη από τη νηπιακή ηλικία μέχρι τη μέση παιδική ηλικία. Αρκετή συζήτηση γίνεται για το ποιες πτυχές του κοινωνικο- οικονομικού επιπέδου συνδέονται πιο πολύ με τη γνωστική ανάπτυξη. Οι Mercy και Steelman (1982) συμπέραναν ότι κάθε κριτήριο του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα τους (οικογενειακό εισόδημα, μόρφωση της μητέρας, μόρφωση του πατέρα) προέβλεψε την πνευματική επίτευξη, με τη μόρφωση να είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας. Για πάνω από 50 χρόνια οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο στερούνται πρόσβασης σε πλούτο γνωστικών ερεθισμάτων, υλικού και εμπειριών, κάτι που όχι μόνο περιορίζει τη γνωστική τους ανάπτυξη αλλά και τη δυνατότητά τους να επωφεληθούν από το σχολείο (Bloom, 1964, Hunt, 1961).

Με βάση τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης της ομάδας μας, έχουμε ενδείξεις σημαντικές για την αναγνωστική ικανότητα των χαρισματικών παιδιών, η οποία και από μόνη της αποτελεί στοιχείο αξιολόγησης της χαρισματικότητας. Ωστόσο, σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα μας, εφόσον το δείγμα μας είναι μικρό (μελέτη περίπτωσης- περιορισμός της έρευνας). Επίσης, πολύ μεγάλο ενδιαφέρον θα έχει η έρευνα ως προς το φύλο των χαρισματικών παιδιών και επιπρόσθετα ως προς παραμέτρους που συνεισφέρουν στην ισορροπημένη ανάπτυξη και τη δημιουργική αξιοποίηση των ικανοτήτων

τους. Παρουσιάζει ενδιαφέρον η προέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό παιδιών στο μέλλον, ώστε να έχουμε ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα και ασφαλώς γενίκευση. Εν κατακλείδι, η παρούσα μελέτη μπορεί να φανεί χρήσιμη και να αποτελέσει αφετηρία γόνιμου προβληματισμού για τα θέματα που πραγματεύεται.

Συμπερασματικά, οι χαρισματικοί μαθητές ανήκουν μεν στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σύμφωνα **με τον *Ν. 3699/2008, αρ.3, παρ.3,*** ωστόσο, η επένδυση στη χαρισματικότητα τους που πραγματοποιείται μέσω της εκπαίδευσης τους, αποτελεί το εχέγγυο για την προώθηση των επιστημονικών, καλλιτεχνικών, αθλητικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων.

Πίνακες διερεύνησης της αναγνωστικής ικανότητας

Πίνακας 1

Φωνολογική επίγνωση

Κλίμακες	
Διάκριση φωνημάτων	□
Κατάτμηση λέξεων	□
Απαλοιφή φωνημάτων	□

Πίνακας 2

Βραχύχρονη μνήμη

Κλίμακες	□
Μνήμη ακολουθιών αριθμών	□
Επανάληψη ψευδολέξεων	□

Πίνακας 3

Αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση

Κλίμακες	
Ανάγνωση συλλαβών	□
Ανάγνωση λέξεων	□
Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων	□

Βιβλιογραφία

Bloom, B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley & Sons.

Bradley, Corwyn & Whiteside-Mansel (1996). *Life at home: Same time, different places- An examination of the home inventory in different cultures*. Early Development, *5*, 251-269.

Bradley RH, Corwyn RF. (1999). *Parenting. In Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues.* ed. C Tamis-LeMonda, L Balter, 3, pp. 39–62. New York: Psychology Press.

Brown, W.S., Renzulli, S.J., Gubbins, E. J., Siegle, P. et al. (2005). *Assumptions underlying the identification of gifted and talented students.* The Gifted Chil Quarterly, 49*(1)*, 68-80.

Bryant, P. E., Bradley, L., MacLean, M. & Crossland, J. (1989). *Nursery rhymes, phonological skills and reading.* Journal of Child Language, *16*, 407-428.

Γεωργούσης, Π. (1998). *Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: portfolio assessment, μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Dieterich, S., Assel, M., Swank, P., Smith, K. & Landry, S. (2005). *The impact of early maternal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills* (article in press). Journal of School Psychology.

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

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read.* Hove, E.Sussex; Lawrence Erlbaum Ass.

Hunt, JM. (1961). *Intelligence and Experience*. New York: Ronald.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η Εκπαίδευση Παιδιών με Υψηλές Ικανότητες Μάθησης: Προτάσεις για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.* Ημερίδα του Τομέα Επιστημών της Αγωγής του ΠΤΔΕ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ματσαγγούρας,Η. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης:* Δ*ιαφοροποιημένη συνεκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

McCall, R,B. (1981). *Nature-nurture and the two realms of development: a proposed integration with respect to mental development.* Child Dev. 52:1–12.

Mercy, J.A., Steelman, L.C. (1982). *Familial influence on the intellectual attainment of children.* Am. Sociol. Rev. 47:532–42.

Νόμος υπ' αριθ. 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ντολιοπούλου, Ε., Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση- Με έμφαση στην προσχολική.* Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδάνος.

Page, B.A. (1983). *A Parent's Guide to Understanding the Behavior of Gifted Children*. Rooper Review, 5*(4),* 39-42.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). *Ψυχολογία των ατομικών διαφορών.* Αθήνα: Παν/κες εκδόσεις.

Raven, J. C. (1941). *Standardisation of Progressive Matrices, 1938*. British Journal of Medical Psychology, XIX *(1),* 137–150.

Renzulli, J. S. (1978). *What makes giftedness? Re-examining a definition* . Phi Delta Kappan, 60, 180-184, 261.

Renzulli, J. S. (1988). *A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness*. Roeper Review, 11, 18-25.

Rogers, K. B. (1986). *Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction.* Journal for the Education of the Gifted, 10, 17-39.

Simonton, D.K. (1997). When giftedness becomes genius: How does talent achieve eminence? In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds) . *Handbook of gifted education* (2nd ed ., pp. 335-340) . Boston: Allyn and Bacon.

Staknowski, W. M. (1978). Definition. In R. E. Clasen and B. Robinson (Eds.), *Simple gifts*. Madison, WI: University of Wisconsin-Extension.

Stanford –Binet. (2003). *Intelligence Scale* . Fifth Edition by Roid.

Σούλης, Σ. Γ. (2006*). Παιδιά και έφηβοι με υψηλή λειτουργικότητα και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Taylor, C. W. (1978). *How many types of giftedness can your program tolerate?* Journal of Creative Behavior, 12, 39-51.

Wechsler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* – Revised. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2004). *The Wechsler intelligence scale for children*—fourth edition. London: Pearson Assessment.

Ηλεκτρονική πηγή

http://www.mensa.org.gr/gifted/teachers-training_Greece

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου: Εργάζεται στο Βρεφονηπιακό σταθμό του Ο.Α.Ε.Δ. ως Νηπιαγωγός με θέση ευθύνης, Αναπληρώτρια Υπεύθυνη. Σπούδασε με υποτροφία από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) στη Σχολή Επαγγελμάτων Υγείας – Πρόνοιας στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Συνέχισε τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από όπου αποφοίτησε με «Άριστα». Επιμορφώθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – Επικαιροποίηση Γνώσεων Αποφοίτων ΑΕΙ (ΠΕΓΑ) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Παράλληλα έχει επιμορφωθεί από το Ινστιτούτο επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) σε θέματα δημόσιας διοίκησης και διοικητικής μεταρρύθμισης. Εκπόνησε Διδακτορική Διατριβή με τίτλο «Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μετάβασης». Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε θέματα μετάβασης παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη, συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σύγχρονα θέματα προσχολικής εκπαίδευσης.

Αντώνης Βάος: Εικαστικός και Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Επιστημών της εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική του Πανεπιστημίου Πατρών, με αντικείμενο τη Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών. Σπούδασε εικαστικές τέχνες στη Σχολή Καλών Τεχνών της Ρώμης και εκπόνησε τη διδακτορική του διατριβή στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Το εικαστικό του έργο έχει παρουσιαστεί σε ατομικές και ομαδικές εκθέσεις στην Ελλάδα και την Ιταλία. Έχουν εκδοθεί τρία βιβλία και έχουν δημοσιευτεί εργασίες του σχετικά με τη διδασκαλία της τέχνης ενώ έχει ασχοληθεί με το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις εικαστικές τέχνες σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, έχοντας αναπτύξει σχετικές συνεργασίες με διάφορους φορείς.Ερευνητικά Ενδιαφέροντα: εικαστικές τέχνες / διδακτική των εικαστικών τεχνών/ ιστορία της εικαστικής εκπαίδευσης.

Φωτεινή Βενετσάνου: Αποφοίτησε το 1989 από το ΤΕΦΑΑ Αθηνών, έχοντας παρακολουθήσει την ειδικότητα των ελληνικών παραδοσιακών χορών. Το 2001 ξεκίνησε μεταπτυχιακές σπουδές που την οδήγησαν στην απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος, αρχικά, και διδακτορικού τίτλου σπουδών στη συνέχεια. Στη μεταπτυχιακή της διατριβή εξέτασε την επίδραση ενός προγράμματος ελληνικού παραδοσιακού χορού στην κινητική ικανότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενώ στη διδακτορική της διατριβή μελέτησε την κινητική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας. Στο διάστημα 1998 – 2013 εργάστηκε ως εκπαιδευτικός ΦΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ από τον Αύγουστο του 2013 είναι μέλος ΔΕΠ της ΣΕΦΑΑ του Πανεπιστήμιου Αθηνών. Έχει στο ενεργητικό της έναν σημαντικό αριθμό δημοσιεύσεων και εισηγήσεων με θέματα που αφορούν τα αναπτυξιακά προγράμματα κινητικών δραστηριοτήτων, τη φυσική δραστηριότητα και τους ελέγχους τεχνικής καταλληλότητας εργαλείων κινητικής αξιολόγησης. Είναι συγγραφέας βιβλίων που πραγματεύονται τον σχεδιασμό προγραμμάτων άσκησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Σοφία Γιαζιτζίδου:η συγγραφέας είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ., καθώς και μετεκπαιδευθείσα (PostgraduateDegree) σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς του NottinghamTrentUniversity της Μεγάλης Βρετανίας. Έχει διδακτική εμπειρία ως δασκάλα γενικής και ειδικής αγωγής σε διάφορες ενταξιακές δομές της εκπαίδευσης. Έχει παρουσιάσει εργασίες σε διεθνή και πανελλήνια συνέδρια στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στην αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, καθώς και ζητήματα διαχείρισης της συμπεριφοράς.

Πηνελόπη Γκέκα: Η Πηνελόπη Γκέκα του Δημητρίου, είναι απόφοιτος του Κλασικού Λυκείου Ιωαννίνων, πτυχιούχος "Σπουδών στον Ελληνικό Πολιτισμό" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και υποψήφια διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επαγγελματικά σταδιοδρομεί στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ως υπάλληλος Διοικητικού/Οικονομικού από το 1987,

σε διάφορες θέσεις όπως για παράδειγμα, στην οικονομική υπηρεσία, στην γραμματεία του τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας, στο πρυτανικό συμβούλιο, στην κεντρική βιβλιοθήκη, στο "Διεθνές Κέντρο Ελληνικής Παιδείας - Παράδοσης και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης". Διετέλεσε προϊσταμένη στο τμήμα μεταπτυχιακών σπουδών της Διεύθυνσης εκπαίδευσης και από το 2012 είναι προϊσταμένη της Διεύθυνσης Διεθνών & Δημοσίων Σχέσεων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ιωάννης Γκιόσος: είναι διδάκτωρ του ΕΚΠΑ και Καθηγητής-Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΕΚΠ65)

Α. Γρίβα: είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, διγλωσσία/ πολυγλωσσία και εκπαίδευση, η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης και επικοινωνίας, τυπικές και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Evriklea Dogoriti is a PhD student at the University of Ioannina, Laboratory of New Technologies and Distance Learning, School of Education, Department of Early Childhood Education. She graduated in English language and literature from the University of Athens in 1990. She was conferred a Masters' degree in English language and Literary Translation from the University of Essex, UK in 1992. Since then she has taught in the Technological Institute of Epirus, Dept. of Applied Foreign Languages in Management and Commerce 2010-1014 and also in her private language institute. She has participated with presentations in ICT for ELT conferences in Greece and also in many European countries. She received three awards for best paper and presentation in the ICICTE 2012, 2013 and 2015 International Conferences on ICT in Education. She is proficient in English and French and has intermediate knowledge of Spanish.

Θωμαΐτσα Θεοδωρακοπούλου: Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών στο Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, με

ειδίκευση στην Ψυχολογία και είναι κάτοχος δύο μεταπτυχιακών διπλωμάτων. Το πρώτο αποκτήθηκε στο University of Essex, Diploma in Cognitive Neurolinguistics και το δεύτερο στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο με ειδίκευση την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Επί πλέον είναι υποψήφια διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Εργάζεται ως μέλος της Ομάδας Έργου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα,την Ελληνική Ιστορία και τον Ελληνικό Πολιτισμό – ΟΔΥΣΣΕΑΣ» του Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Βασιλική (Σύλβη) Ιωακειμίδου: Η Βασιλική (Σύλβη) Ιωακειμίδου σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, έκανε ένα Master of Arts σχετικά με το Drama in Education στο University of Central England στο Birmingham της Αγγλία και τώρα είναι υποψήφια διδάκτορας στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο διεξάγοντας έρευνα στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Δουλεύει ως δασκάλα από το 2000 σε ιδιωτικά αρχικά σχολεία και στη συνέχεια σε δημόσια. Έχει συμμετάσχει σε Διεθνή και Πανελλήνια Συνέδρια με άρθρα, παρουσιάσεις και εργαστήρια με θέματα που αφορούν τόσο την εξ αποστάσεως όσο και τη συμβατική εκπαίδευση. Έχει συγγράψει τρία βιβλία με εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά.

Αλεξία Καπραβέλου: Η Αλεξία Καπραβέλου είναι καθηγήτρια ελληνικής και αγγλικής γλώσσας και υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έχει δύο πτυχία, ειδίκευσης Φιλοσοφίας και ειδίκευσης Παιδαγωγικής του τμήματος ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Βεβαίωση Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στη Φιλοσοφία, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Master) στην Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος (με διπλωματική διατριβή στην Πολυπολιτισμική Βιβλιοθεραπεία), 2 Ετήσιες Επιμορφώσεις στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης (από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών και από το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), και πτυχίο επάρκειας της αγγλικής γλώσσας Proficiency από το αμερικανικό Πανεπιστήμιο του Michigan με βαθμό Β. Είναι Υπ. Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, στο τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής. Οι μέχρι στιγμής 83 ανακοινώσεις (σε συνέδρια ελληνικών Πανεπιστημίων και επιστημονικών ενώσεων) και οι 78 δημοσιεύσεις της (σε επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων) αναφέρονται σε θέματα εκπαιδευτικών καινοτομιών, κοινωνικής

δικαιοσύνης, ισότητας και χειραφέτησης. Έχει διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση εφήβων και ενηλίκων. Επικοινωνία: akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr.

Αριάδνη Κοκκινάκη: Η Κοκκινάκη Αριάδνη είναι δασκάλα στο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών. Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, κάτοχος Διπλώματος διετούς μετεκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και μεταπτυχιακού διπλώματος με κατεύθυνση στις «μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία».

Δήμητρα Κοκκινάκη: Η Κοκκινάκη Δήμητρα είναι φιλόλογος στο Μουσικό Γυμνάσιο Πατρών. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με τίτλο «Ιστορία Εκπαίδευσης – Μουσειοπαιδαγωγική» και υποψήφια διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Πατρών.

Δήμητρα Κολάση: Σπούδασε Θεολογία στο ΑΠΘ και εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση από το 2004. Έχει παρακολουθήσει κύκλους σεμιναρίων Διδακτικής, Θεάτρου στην Εκπαίδευση, χρήσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Ψυχολογίας κ.ά. Από το 2014 φοιτά στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου της Λευκωσίας.

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης: Σπούδασε Θεολογία και Ελλ. Φιλολογία. Εξειδικεύθηκε στην Παιδαγωγική (MA) και την Κοινωνιολογία της θρησκείας (PhD) στη Θεολογία του ΑΠΘ. Είναι Λέκτορας της «Διδακτικής των Θρησκευτικών» στο Τμ.Θεολογίας του ΕΚΠΑ από το 2013. Δίδαξε 10 χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σήμερα ερευνά τη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, τα Αναλυτικά Προγράμματα, την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση μάθησης, την πολυτροπική διδακτική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συνεργάζεται με το Institute of Education του UCL-University of London. Έχει κυκλοφορήσει τέσσερα βιβλία για την εκπαίδευση στις εκδόσεις Γρηγόρης, Ακρίτας και Gutenberg.

Μαρία Ι. Κουτσούμπα: Είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), και Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στη Θεματική Ενότητα "Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση" του μεταπτυχιακού

προγράμματος σπουδών "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Πτυχιούχος του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του ΕΚΠΑ (1989), είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος (MA in Dance Studies) (University of Surrey, 1991) και Διδακτορικού Διπλώματος (Ph.D. in Ethnochoreology, Goldsmiths College, University of London, 1997), ενώ έχει ειδικευθεί στο σύστημα κινησιογραφίας Laban (Labanotation Institute, UK) και στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΑΠ). Είναι μέλος επιστημονικών οργανισμών στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και το δημοσιευμένο έργο της (επιστημονικές εργασίες, μονογραφίες, συγγράμματα, κεφάλαια συλλογικών τόμων κ.λπ.) αφορούν τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες σε σχέση με τον χορό, την τέχνη και τον πολιτισμό, την ανάλυσης της μορφής του χορού (σημειογραφία, δομική-υφολογική ανάλυση, τυπολογία), τον πολιτιστική πολιτική και διαχείριση με έμφαση στο χορό, καθώς και την εκπαίδευση με έμφαση σε εκπαιδευτικές καινοτομίες όπως αυτή της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Μαρία Λιακοπούλου: Διδάκτωρ παιδαγωγικής και ερευνήτρια κοινωνικών επιστημών. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη Σχολική Παιδαγωγική και ειδικότερα στη εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών, στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, καθώς και σε ζητήματα αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και του σχολείου. Στους τομείς αυτούς εντάσσονται οι δημοσιεύσεις της και η ερευνητική της δραστηριότητα. Από το 2003 συμμετέχει σε ευρωπαϊκά ερευνητικά πρότζεκτ, καθώς και σε ερευνητικά προγράμματα του ΥΠΕΠΘ. Από το 2010 ασκεί αυτοτελές διδακτικό έργο σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αντώνης Λιοναράκης: Ο Αντώνης Λιοναράκης είναι Καθηγητής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και έχει διδάξει στο Open University της Μεγάλης Βρετανίας. Διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Αιγαίου. Ήταν μέλος στο Δ.Σ. του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ιδρυτής και πρόεδρος της Επιστημονικής Εταιρείας «Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης». Ήταν μέλος της επιτροπής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τη δημιουργία του Ε.Α.Π., αργότερα της Ομάδας Εκτέλεσης Έργου και εισηγητής των αρχών της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα

μας, καθώς επίσης και υπεύθυνος έκδοσης του διεθνούς περιοδικού "Open Education". Οργανώνει κάθε δύο χρόνια διεθνές συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έχει συμμετάσχει στην έκδοση 26 βιβλίων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε πολλά ερευνητικά προγράμματα, ενώ εργασίες του έχουν δημοσιευτεί σε πολλά επιστημονικά περιοδικά. Από το 2008 είναιμέλος του Global Advisory Council (GAC) γιατο The Observatory on Borderless Higher Education της Μεγάλης Βρετανίας. Έχει προσκληθεί να διδάξει και να παρουσιάσει εργασίες του από πολλά πανεπιστήμια στην Ελλάδα, Μεγάλη Βρετανία, Η.Π.Α., Γαλλία, Ισλανδία, Βουλγαρία, Τουρκία και Ιαπωνία.

Γεώργιος Λυκεσάς: Είναι Επίκουρος καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του ΑΠΘ. Έχει βασικές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Στουτγάρδης και αργότερα στο Πανεπιστήμιο Φραγκφούρτης (MagisterArtium – Μ.Α.) Γερμανία και διδακτορικό δίπλωμα στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με ειδικότητα στην «Διδακτική του Παραδοσιακού Χορού». Έχει εργαστεί σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης και ως Σύμβουλος - Καθηγητής στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στην κατεύθυνση σπουδών «Ελληνικός Πολιτισμός» στο αντικείμενο του μαθήματος «Επισκόπηση Ελληνικής Μουσικής και Χορού». Επίσης ως ειδικός επιστήμων στο τμήμα Μουσικών Σπουδών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Μακεδονίας Θεσσαλονίκης, καθώς και στη Δραματική Σχολή του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος, όπου και έχει χορογραφήσει. Τα ερευνητικά του πεδία αφορούν την διδακτική του Ελληνικού παραδοσιακού χορού, την Μουσικοκινητική αγωγή, τον Δημιουργικό χορό και το θεατρικό παιχνίδι.

Κώστας Μάγος: Επίκουρος καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν στη θεωρία και πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην παραγωγή και αξιολόγηση διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού και στην αξιοποίηση της αφήγησης ως μέσου διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Ευαγγελία (Γκέλη) Μανούσου: η Ευαγγελία (Γκέλη) Μανούσου είναι διδάκτωρ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με θέμα την «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση», με μεταπτυχιακές σπουδές στην Πληροφορική στην Εκπαίδευση και

στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Από το 2009 συνεργάζεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο ως Καθηγήτρια-Σύμβουλος στην ενότητα της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και από τον Σεπτέμβριο του 2011 είναι διευθύντρια στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δημητρίου. Έχει υπηρετήσει ως υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στον νομό Κυκλάδων και ως αποσπασμένη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έχει συμμετάσχει στη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Ευέλικτη Ζώνη (πολυθεματικό βιβλίο, «Βλέπω το σημερινό κόσμο» Π.Ι., 2001) επίσης έχει υλοποιήσει πολλά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και πολιτιστικών ως δασκάλα. Έχει συμμετάσχει ως επιμορφώτρια σε ΠΕΚ, ΙΕΚ, αλλά και σε πολλές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα. Έχει πάρει μέρος σε πολλά ελληνικά και διεθνή συνέδρια με περισσότερες από 40 επιστημονικές ανακοινώσεις σε θέματα εξ αποστάσεως συμπληρωματικής εκπαίδευσης, δημιουργίας παιδαγωγικού υλικού, παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, επιμόρφωσης, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καινοτομιών και αξιών ζωής. Είναι ιδρυτικό μέλλος του Εθνικού δικτύου για το Περιβάλλον, τον Πολιτισμό και την Ειρήνη στη Μεσόγειο «Ο Ναυτίλος ταξιδεύει…». Είναι επιμορφώτρια ΤΠΕ στην κοινωνία της πληροφορίας και επιμορφώτρια επιμορφωτών (Α1) στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης του Π.Ι. και στα προγράμματα του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης. Είναι τακτική συνεργάτιδα του παιδαγωγικού περιοδικού «Παράθυρο στην εκπαίδευση» από το 2000, σε θέματα που αφορούν στην περιβαλλοντική αγωγή και την αγωγή υγείας και έχει γράψει περισσότερα από 80 άρθρα. Συμμετέχει σε πολλούς πολιτιστικούς συλλόγους και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις ως ενεργό μέλος. Το 2011 βραβεύτηκε μαζί με όλη την ομάδα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, με το πρώτο βραβείο των Πρωτοπόρων Δασκάλων από τη Microsoft, για το πρόγραμμα Παιδαγωγικής Αξιοποίησης των Διαδραστικών Τηλεδιασκέψεων «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» που υλοποιείται από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Slađana Marić: currently a student of a doctoral study programme in Teaching Methodology at Faculty of Philosophy of University of Novi Sad (Serbia), doing her research within the project titled “Digital Media Technologies and Socioeducational Changes” funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of Republic of Serbia.She graduated in two different subject areas: 1) Music Pedagogy at The Academy of Arts, University of Novi Sad (2007-2011), and

in 2) English Language Philology at “The Faculty of Legal and Business Studies Lazar Vrkatić, PhD” from Novi Sad (2012). At The Association of Centres for Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies and Research (ACIMSI) Center for Management, University of Novi Sad (in 2013), Slađana Marić finished her postgraduate master studies in Management in Education, successfully defended (grade 10) the thesis “Quality Management and Standards in Education”.

Κατερίνα Μαρωνίτη: είναι Νηπιαγωγός και έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής στην κατεύθυνση *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι υποψήφια διδακτόρισσα Κοινωνιογλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Αλεξάνδρα Μουρίκη: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική ηλικία στο γνωστικό αντικείμενο: "Αισθητική θεωρία και αγωγή". Είναι πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών D.E.A. (τομέας: Φιλοσοφία του Πολιτισμού) του Πανεπιστημίου Paris I-Panthéon-Sorbonne και διδάκτωρ Φιλοσοφίας (Doctorat στη Φιλοσοφία της Τέχνης) του ίδιου Πανεπιστημίου. Από το 1999 διδάσκει στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Αισθητική Αγωγή, Αισθητικές θεωρίες και Ιστορία της Τέχνης. Διδάσκει επίσης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. στην κατεύθυνση "Λόγος, Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση". Έχει δημοσιεύσει το βιβλίο: Μεταμορφώσεις της Αισθητικής, Νεφέλη, Αθήνα 2003, καθώς και άρθρα και κείμενα σε συλλογικούς τόμους σχετικά με την αισθητική και την αισθητική αγωγή.Στη συγγραφική της δραστηριότητα περιλαμβάνεται και η μετάφραση στα ελληνικά δύο τόμων με δοκίμια των M. Merleau-Ponty (Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα) και P. Ricoeur (Δοκίμια ερμηνευτικής). Ερευνητικά Ενδιαφέροντα: Η επιστημονική και ερευνητική της δραστηριότητα στρέφεται στους τομείς της φιλοσοφικής αισθητικής, της θεωρίας και φιλοσοφίας της αισθητικής αγωγής, στη μελέτη της σχέσης μεταξύ αισθητικής θεωρίας και αισθητικής αγωγής, όπως επίσης και μεταξύ αισθητικής και καλλιτεχνικής αγωγής.

Κωνσταντίνος Γ. Μπίκος, Καθηγητής Α.Π.Θ.: Ο Κωνσταντίνος Μπίκος έχει προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή του Α.Π.Θ.. Το δεύτερο επίπεδο των μεταπτυχιακών σπουδών του περάτωσε στο πανεπιστήμιο Άλμπερτ – Λούντβιχ του Φράϊμπουργκ της Γερμανίας, του οποίου είναι διδάκτορας, όπου και υπηρέτησε ως επιστημονικός συνεργάτης. Θήτευσε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας και στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Α.Π.Θ. Για την ώρα υπηρετεί ως καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, για το γνωστικό αντικείμενο «Σχολική Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες». Διετέλεσε επιστημονικός υπεύθυνος προγράμματος εξ αποστάσεως/ηλεκτρονικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, είναι επί σειράν ετών διευθυντής του 2ου Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (ΠΕΚ) της Θεσσαλονίκης, και υπεύθυνος ερευνητικής ομάδας στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος με διεθνή συμμετοχή «Θαλής». Τα επιστημονικά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στις κοινωνικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη, στην κατάρτιση και το ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως και στην προβληματική της εισαγωγής των υπολογιστών στην εκπαίδευση.

Ευγενία Νικολάκη: Είναι διδακτορική φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός» (Κατεύθυνση: Λαογραφία – Ανθρωπολογία Χορού) της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1989) και της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας (2015), με μεταπτυχιακές σπουδές στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (2010).Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, στη Φυσική Αγωγή, στον αθλητισμό και στην απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Κώστας Δ. Ντίνας: είναι Καθηγητής Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας στο Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνονται η ελληνική

γλώσσα, η διδακτική της ελληνικής γλώσσας (και με τη χρήση νέων τεχνολογιών) και η σχέση μεταξύ της ελληνικής και των βαλκανικών γλωσσών.

Σοφία Θ. Παπαδημητρίου: Η Σοφία Παπαδημητρίου σπούδασε στο Μαθηματικό τμήμα, έκανε μεταπτυχιακό στην Πληροφορική και Επιχειρησιακή Έρευνα του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθήνας και ολοκλήρωσε τη διδακτορική διατριβή της στη Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στο πεδίο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το 2014. Εργάστηκε ως καθηγήτρια Πληροφορικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 1990 και ως επιμορφώτρια εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες. Από το 2007 είναι υπεύθυνη Ψηφιακών και Κοινωνικών Μέσων στην Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση (*www.edutv.gr*, *www.i-create.gr*). Ειδικότερα, συντόνισε τα συνεργατικά projects στην πλατφόρμα μαθητικής δημιουργίας i-create: «100 χρόνια μετά…», Αγωγής Υγείας «Σχολικά Μαγειρέματα», «Βάλε γκολ στη βία», «School Lab». Συντόνισε εκ μέρους της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης τα Ευρωπαϊκά έργα EduTubePlus, MEDEAnet, March (MAke science Real in sCHools) και συμμετείχε στην ομάδα υποστήριξης του διαμεσικού Ευρωπαϊκού έργου Energy-bits σε συνεργασία με το ΙΤΥΕ για την προώθηση της βιώσιμης χρήσης της ενέργειας. Επίσης, συμμετείχε στην ανάπτυξη των αποθετηρίων *Φωτόδεντρο/Βίντεο* και *Φωτόδεντρο/Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές* στο πλαίσιο του έργου «Ψηφιακό Σχολείο» του ΙΤΥΕ Διόφαντος. Έχει συμμετοχή σε 24 Πανελλήνια και 6 Διεθνή Συνέδρια με άρθρα και παρουσιάσεις στη θεματική της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, των Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων, της επαγγελματικής ανάπτυξης του Ακαδημαϊκού Προσωπικού, τα Επαγγελματικά Δίκτυα Μάθησης και της αξιοποίησης των Μέσων στη Μάθηση. Συμμετέχει στη συγγραφή κεφαλαίων σε συλλογικούς τόμους των εκδόσεων IGI Global Books και Gutenberg. Άρθρα και παρουσιάσεις είναι διαθέσιμα στις διευθύνσεις URLs: http://eap.academia.edu/SofiaPapadimitriou, http://www.slideshare.net/sofipapadi.

Γεράσιμος Ρεντίφης: Γεννήθηκε στην Αθήνα το 1981. Το έτος 2000 αποφοίτησε από το 4ο Ενιαίο Λύκειο Γαλατσίου με βαθμό απολύσεως 193/10 και εισήλθε με πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Από το Φ.Π.Ψ. αποφοίτησε το έτος 2005 με γενικό βαθμό 8,19 «Λίαν Καλώς». Το έτος 2006 εισήλθε

στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Φιλοσοφίας του Τομέα Φιλοσοφίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών στην κατεύθυνση: «Ιστορία της Φιλοσοφίας», όπου και αποφοίτησε το έτος 2009 με γενικό βαθμό 9,85 «Άριστα». Το έτος 2012 ανακηρύχθηκε Διδάκτωρ Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Επί πλέον είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο με ειδίκευση «Διοίκηση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» και πτυχιούχος του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου – Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών στο Πρόγραμμα «Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό».

Δέσποινα Σαββίδου: Είναι απόφοιτος του Τμήματος Νομικής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1987), του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1991) και της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας (2004), με μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (2009). Είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων» της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Εργάζεται ως διευθύντρια στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Μεσολογγίου.

Μαρία Σακελλαρίου: Η Μαρία Σακελλαρίου είναι Καθηγήτρια, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών. Έχει διατελέσει επί σειρά ετών μέλος της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και είναι μέλος Εθνικών και Διεθνών Ενώσεων και Δικτύων για την Παιδαγωγική Επιστήμη. Σπούδασε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπου και ολοκλήρωσε Μεταπτυχιακές και Διδακτορικές Σπουδές με έμφαση στην Παιδαγωγική και στην Προσχολική Εκπαίδευση. Οι σπουδές της περιλαμβάνουν διεθνή σεμινάρια Παιδαγωγικής και Προσχολικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Ζυρίχης στην Ελβετία. Δίδαξε ως Επισκέπτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Φύλο και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» που υλοποιείται από το ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και το συγγραφικό της έργο επικεντρώνονται σε θέματα Παιδαγωγικής και Προσχολικής / Πρωτοσχολικής Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις

γνωστικές περιοχές της Διδακτικής Μεθοδολογίας και του Σχεδιασμού Προγραμμάτων, της Ποιότητας και Αξιολόγησης Προγραμμάτων, της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, της Κοινωνικής και Ηθικής Μάθησης, της Θρησκευτικής Αγωγής στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της Συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας - Κοινότητας. Είναι συγγραφέας, συν-εκδότης και επιμελήτρια 18 βιβλίων-επιστημονικών εγχειριδίων μεταξύ των οποίων: Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου: Θεωρία - Έρευνα - Διδακτικές Προτάσεις (2008), Μέθοδοι Διδασκαλίας. Ενίσχυση της Μάθησης των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο (2009), Ηθική και Εκπαίδευση: Διλήμματα και Προοπτικές (2011), Εισαγωγή στη Διδακτική της Παιδαγωγικής Εργασίας του Νηπιαγωγείου: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές (2012), ο Χώρος ως Παιδαγωγικό Πεδίο σε Προσχολικά Περιβάλλοντα Μάθησης: Σχεδιασμός και Οργάνωση (2014), Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στην Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση. Μάθηση για τη ζωή(2015), Ομαλή Μετάβαση στην Προσχολική Ηλικία. Πολιτική και Διεθνείς Στρατηγικές για ομαλή μετάβαση στη ζωή (2016), Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών:Μια μεθοδολογική Πρόταση (2015), Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. Συνδέοντας τις δομές με την επιστήμη και την πρακτική(2018), Κοινωνικές Δεξιότητες στην Προσχολική Ηλικία.Υποστήριξη της κοινωνικής και συμπεριφορικής μάθησης(2018). Επίσης, έχει συγγράψει πολυάριθμες ερευνητικές εργασίες και άρθρα σε διεθνή περιοδικά με κριτές και σε συλλογικούς τόμους (http://earlychildhoodpedagogy.gr & http://ecedu.uoi.gr). Τα τελευταία χρόνια διοργανώνει με επιτυχία το ετήσιο Διεθνές Συμπόσιο (Προ)Σχολικής Παιδαγωγικής (http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia), στο οποίο συμμετέχουν ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια, καταξιωμένοι επιστήμονες του εξωτερικού, όπου εξετάζονται τρέχουσες ερευνητικές τάσεις για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την αποτελεσματική διδασκαλία και το σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων. Τέλος, είναι Διευθύντρια του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν. και υπεύθυνη της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών, όπου μεταξύ άλλων εφαρμόζει καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, όπως το «Δασικό Νηπιαγωγείο» και το Πρόγραμμα «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού» σε συνεργασία με ερευνητικά δίκτυα και κοινωνικούς φορείς.

Αθανασία Σιαβίκη: Η Σιαβίκη Αθανασία είναι αριστούχος πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Γεννήθηκε στην Αθήνα και μεγάλωσε στο Μεσολόγγι. Από τον Φεβρουάριο του 2014 έως και σήμερα, είναι φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Επιστήμες της Αγωγής», στην κατεύθυνση «Οργάνωση και Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας», όπου κινείται και το επιστημονικό και ερευνητικό της ενδιαφέρον. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 υπήρξε προπτυχιακή υπότροφος του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών και έχει ασκήσει επικουρικό έργο στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2013-2014 και 2014-2015. Στη παρούσα χρονική στιγμή, εργάζεται ως υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο Κέντρο Λόγου και Τέχνης-Ιστορικό Μουσείο «Διέξοδος» στο Μεσολόγγι. Τέλος, μιλά σε άριστο επίπεδο Αγγλικά, Γαλλικά και Ιταλικά.

Marina Sounoglou*:* Marina Sounoglou is a graduate of the Department of Early Childhood Education School of Education, Aristotle University of Thessaloniki. She is a PhD student in the School of Humanities and Social Studies, University of Thessaly, where she was awarded the postgraduate degree "teaching materials and educational toys in early childhood" specializing in electronic teaching materials. Participates in research projects and international conferences. Her research interests focus on early childhood education curricula and the shaping of citizenship at younger ages.

Αναστασία Γ. Στάμου: είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιογλωσσολογίας και Ανάλυσης Λόγου στο Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στα κύρια ερευνητικά της ενδιαφέροντα συγκαταλέγονται η μελέτη της κειμενικά διαμεσολαβημένης κοινωνικής πραγματικότητας και ο ρόλος της γλώσσας σε αυτή τη διαδικασία. Η πιο πρόσφατη ερευνητική της δραστηριότητα εστιάζει στην αναπαράσταση της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας ως βασικό στοιχείο των εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού των παιδιών.

Παναγιώτα Στράτη: Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως Νηπιαγωγός και έχει εργαστεί στη γενική και ειδική εκπαίδευση σε Τμήματα Ένταξης, Ειδικά Σχολεία και στην Παράλληλη Στήριξη. Σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας. Συνέχισε τις σπουδές της στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από όπου αποφοίτησε με Άριστα. Απέκτησε μεταπτυχιακό τίτλο στη Σχολική Ψυχολογία και τις Μαθησιακές Δυσκολίες στο τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Φλωρεντίας με θέμα: «La transizione dei bambini con bisogni speciali dalla Scuola Materna alla scuola elementare. Il ruolo del sostegno nel loro inserimento» Μετεκπαιδεύτηκε στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Εκπόνησε Διδακτορική Διατριβή με τίτλο «Η Συμπερίληψη παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη στη γενική τάξη και η μετάβασή τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο». Ασχολείται με θέματα Πρώιμης Παρέμβασης, Αναλυτικών Προγραμμάτων, Αξιολόγησης της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, Στρατηγικών Διαχείρισης της τάξης, Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, Συνεκπαίδευσης και Μετάβασης παιδιών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη.

Αθανάσιος Σύψας: Ο Αθανάσιος Σύψας είναι πληροφορικός, μόνιμος εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με πτυχίο Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών από το ΕΚΠΑ (2001), μεταπτυχιακό δίπλωμα στα Ολοκληρωμένα Συστήματα Υλικού και Λογισμικού από το Πανεπιστήμιο Πατρών(2004) και είναι υποψήφιος Διδάκτορας στο Εργαστήριο Νέων Τεχνολογιών και Εκπαίδευσης από Απόσταση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την ηλεκτρονική μάθηση, τη φορητή μάθηση (m-Learning), την εκπαίδευση από απόσταση, τα κοινωνικά δίκτυα, τη χρήση πράσινων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και έχει συμμετάσχει σε ελληνικά συνέδρια με σχετική θεματολογία.

Έλενα Τριανταφυλλίδη: Νηπιαγωγός. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στη διαπολιτισμική και περιβαλλοντική εκπαίδευση, στη σχέση σχολείου-οικογένειας, καθώς και στην αξιοποίηση της μεθοδολογίας του project και άλλων καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση.

Δρ. Μενέλαος Χαρ. Τζιφόπουλος, Ερευνητής Κοινωνικών Επιστημών*:* Ο Μενέλαος Τζιφόπουλος ολοκλήρωσε τις προπτυχιακές και μεταπτυχιακές του

σπουδές στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Το δεύτερο επίπεδο των μεταπτυχιακών του σπουδών περάτωσε το 2014 στην ειδίκευση «Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση» στο ως άνω Τμήμα, με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. και αναγορεύτηκε διδάκτορας, ομόφωνα, με «Άριστα». Υπηρέτησε ως επιστημονικός συνεργάτης, επικουρούσε μέλη ΔΕΠ και έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά προγράμματα πανελλαδικής εμβέλειας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται στον προβληματισμό της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σε θέματα αξιοποίησης βασικών και εξελιγμένων ψηφιακών εφαρμογών από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και στο ζήτημα του ψηφιακού γραμματισμού τους. Τέλος, έχει μία μονογραφία με τίτλο «Ψηφιακός γραμματισμός υποψηφίων φιλολόγων: συνθήκες και προοπτικές», έχει δημοσιεύσεις σε αναγνωρισμένα ελληνικά επιστημονικά περιοδικά, σε πρακτικά διεθνών και πανελληνίων συνεδρίων και αρκετές συμμετοχές σε, σχετικά με την ειδίκευσή του, επιστημονικά συνέδρια.

Εύη Τόκη: Η Ευγενεία Τόκη είναι Πτυχιούχος Επιστήμης Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, MSc in Language, Speech and Auditory Processing και Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΑΤΕΙ Ηπείρου στο οποίο εργάζεται από το 2003.Εχει δημοσιεύσει περισσότερες από 25 ερευνητικές εργασίες και είναι κριτής σε 3 επιστημονικά περιοδικά. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα άπτονται της ενσωμάτωσης και χρήσης των Νέων τεχνολογιών και Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διαδικασία της μάθησης και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν στον προφορικό και γραπτό λόγο. Ιδιαίτερο ερευνητικό της ενδιαφέρον αποτελεί, ο τομέας της αξιολόγησης και αποκατάστασης διαταραχών λόγου με τη χρήση της τεχνολογίας..

Κώστας Τσολακίδης*:* Ο Κώστας Τσολακίδης είναι Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου με γνωστικό αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση Είναι ηλεκτρονικός μηχανικός, με σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Dundee στη Σκοτία. Από το 1980 ως το 1994 εργάστηκε ως σύμβουλος (Βρετανικό Ναυαρχείο, Υπουργείο Αιγαίου, Περιφέρεια Δωδεκανήσων). Από 1994 εργάζεται ως μέλος ΔΕΠ στο ΠΤΔΕ Αιγαίου. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα είναι η πολιτική στην εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαίδευση, τα πολυμέσα στην εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η εικονική πραγματικότητα.

Ροδάνθη Τσώνη: Η Ροδάνθη Τσώνη είναι Φυσικός και υποψήφια διδάκτωρ στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Έχει ολοκληρώσει επιτυχώς πιστοποιημένα σεμινάρια σχετικά με την εκπαιδευτική ψυχολογία, την ψηφιακή αφήγηση και κόμικς στην εκπαίδευση, και την αξιολόγηση Διαδικτυακών Μαθημάτων. Επίσης είναι κάτοχοςεπίσημης πιστοποίησης MoodleCourseCreatorCertificate (MCCC). Μιλάει αγγλικά, γαλλικά καιΙσπανικά. Έχει παρακολουθήσει πολλά συνέδρια και συμμετείχε με δημοσιεύσεις και εργαστήρια. Από το 2002 Εργάζεται ως καθηγητής Φυσικής. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα είναι η Εκπαιδευτική Τεχνολογία, ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, η Διαδικτυακή Μάθηση και η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Ιωσήφ Φραγκούλης: Επίκουρος Καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ηρακλείου Κρήτης και Καθηγητής Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Θεματική Ενότητα «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων».Το ερευνητικό του ενδιαφέρον εδράζεται στο πεδίο της γενικής διδακτικής, της διδακτικής ενηλίκων καθώς και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών. Έχει δημοσιεύσει εργασίες σε ελληνικά και διεθνή περιοδικά και συνέδρια σχετικά με την εκπαίδευση και διδακτική ενηλίκων, την περιβαλλοντική αγωγή, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Ιωάννης Φύκαρης: Ο Φύκαρης Ιωάννης είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στο γνωστικό αντικείμενο «Διδακτική Μεθοδολογία», όπου κινείται και το επιστημονικό και ερευνητικό του ενδιαφέρον. Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Μυτιλήνης, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος και Διδακτορικού Τίτλου του ίδιου Πανεπιστημίου. Κατέχει, επίσης Ευρωπαϊκό Δίπλωμα στην εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Είναι, ακόμη, πτυχιούχος της Θεολογικής Σχολής του ΑΠΘ. Έχει διδάξει, επίσης, με αυτόνομη διδασκαλία, στα Πανεπιστήμια Δυτικής Μακεδονίας και Θεσσαλίας, ενώ προηγουμένως άσκησε επί σειρά ετών διδακτικό, διοικητικό και συμβουλευτικό έργο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έχει συγγράψει έντεκα βιβλία παιδαγωγικού προσανατολισμού, ενώ σειρά άρθρων του έχουν δημοσιευθεί σε έγκριτα ελληνικά και

διεθνή επιστημονικά περιοδικά. Επίσης, έχει συμμετάσχει σε πληθώρα συνεδρίων στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Αντωνία-Μαρία Χαρτοφύλακα: Είναι διδάκτωρ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και υπεύθυνη εκπαιδευτικού σχεδιασμού στην εταιρεία δημιουργίας λογισμικού Digimagix

Αικατερίνη Χατζησάββα: Η Χατζησάββα Αικατερίνη είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Γεννήθηκε στην Πρέβεζα, μεγάλωσε στην Κατερίνη και στο Χαρτούμ και αποφοίτησε από την Κοντομιχάλειο Σχολή, Χαρτούμ στο Σουδάν. Από τον Φεβρουάριο του 2014 έως και σήμερα, είναι φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Επιστήμες της Αγωγής», στην κατεύθυνση «Οργάνωση και Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας», όπου κινείται και το επιστημονικό της ενδιαφέρον. Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 υπήρξε προπτυχιακή υπότροφος του Κέντρου Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Χάρβαρντ. Έχει ασκήσει επικουρικό έργο στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, συμμετέχει ως επικουρικό προσωπικό στο έργο: «Δράσεις για τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση: ανάδειξη και αξιοποίηση στοιχείων μνημειακής αρχιτεκτονικής της Περιφέρειας Ηπείρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση».

Ελισάβετ Χλαπουτάκη: είναι φιλόλογος και εργάζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Έχει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής στην κατεύθυνση «Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση» από το ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Είναι υποψήφια διδακτόρισσα του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονία με αντικείμενο της διδακτορικής της διατριβής τις παιδαγωγικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού.