



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΤΕΥΧΟΣ 2/2015

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

Περιοδικό ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Τεύχος
2/2015**



Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Περιοδικό "Επιστήμες Αγωγής"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη

Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77550 - 77596

www.ediamme.edc.uoc.gr, E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr

ISSN 1109-8740

Ιδιοκτήτης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.) Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100, Κρήτη. Τηλ. 28310 -77687, 77605, fax: 28310 -77635, 77636, www.ediamme.edc.uoc.gr

Εκδότης: Βασιλάκη Ελένη, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.

Εξώφυλλο - Σελιδοποίηση: Μεταξά Κωνσταντίνα, μέλος Ε.Τ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Κρήτης, γραφίστας

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρώην Σχολείο και Ζωή, με ιδρυτή τον **Ζομπανάκη Γεώργιο** (1953-1972)
Εκδότης - διευθυντής (1972-1999) **Ζομπανάκης Ανδρέας**

Έκδοση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ

Σπαντιδάκης Ιωάννης (συντονιστής), **Αναστασιάδης Παναγιώτης**,
Καλογιαννάκη Πέλλα.

Αλληλογραφία και προς δημοσίευση άρθρα αποστέλλονται
στην ηλεκτρονική διεύθυνση **EPISAGO@edc.uoc.gr**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αναστασιάδης Παναγιώτης, **Βάμβουκας Μιχάλης**, **Παπαδάκη-Μιχαηλίδου Ελένη**,
Μακράκης Βασίλειος, **Αναστασιάδης Πέτρος**, **Βασιλάκη Ελένη**

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Boos-Nünning, Ursula, Universität Essen, Deutschland, **Cummins, Jim**, University
of Toronto, Canada, **Καζαμίας Ανδρέας**, University of Wisconsin, Madison,
Cochrane, Ray, University of Birmingham, **Τάμης Αναστάσιος**, Notre Dame University
of Australia, **Wolhuter, Charl**, North West University, South Africa, **Tien-Hui, Chiang**,
University of Tainan, **Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη**, Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Πασιαρδής**
Πέτρος, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, **Παλιός Ζαχαρίας**, Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο, **Κατσίκη-Γίβαλου Άντα**, Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Πάτσιου Βίκη**,
Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Τάφα Ευφημία**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Ζερβού Αλεξάνδρα**,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Νικολουδάκη Ελπινίκη**, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Χουρδάκης**
Αντώνης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Γκότοβος Αθανάσιος**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Μπουζάκης Ιωσήφ, Πανεπιστήμιο Πατρών, **Ξωχέλλης Παναγιώτης**, Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Σακελλαρίου Μαρία**, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
Καΐλα Μαρία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, **Σκούρτου Ελένη**, Πανεπιστήμιο Αιγαίου,
Δαμανάκης Μιχάλης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Παπαδογιαννάκης Νικόλαος**,
Πανεπιστήμιο Κρήτης, **Μιχαηλίδης Παναγιώτης**, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΝΟΜΟ

Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.: **Βασιλάκη Ελένη**

ΤΑΧ. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.
ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ "ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ"

Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, Ρέθυμνο 74 100 - Κρήτη
Τηλ.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636
E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Κοτρώνης Δημήτριος, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, τηλ.: 6944683566

EDUCATION SCIENCES

(Former «Sholeio kai Zoe»)

Founder: **Georgios Zombanakis** (1953-1972)

Director & Editor: **Andreas Zombanakis** (1972-1999)

Published quarterly by the Department of Primary Education University of Crete

BOARD OF DIRECTORS

Ioannis Spantidakis (Coordinator), **Panagiotis Anastasiadis**, **Pella Kalogiannaki**

The correspondence and the articles to be published should be addressed to:

EPISAGO@edc.uoc.gr

EDITORIAL BOARD

Panagiotis Anastasiades, **Michael Vamvoukas**, **Eleni Papadakis Michailidis**,
Vasilios Makrakis, **Petros Anastasiades**, **Eleni Vasilaki**

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ursula Boss-Nünning, Universität Essen, Deutschland, **Jim Cummins**, University of Toronto, **Andreas Kazamias**, University of Athens & University of Wisconsin (USA), **Ray Cochrane**, University of Birmingham, **Anastasios Tamis**, Notre Dame University of Australia, **Charl Wolhuter**, North West University, South Africa, **Tien-Hui Chiang**, University of Tainan, **Mairy Koutselini-Ioannidou**, University of Cyprus, **Zaharias Palios**, Open University of Greece, **Anta Katsiki-Givalou**, University of Athens, **Viki Patsiou**, University of Athens, **Euthimia Tafa**, University of Crete, **Alexandra Zervou**, University of Crete, **Elpiniki Nikoloudaki**, University of Crete, **Antonis Hourdakis**, University of Crete, **Athanasios Gotovos**, University of Ioannina, **Iossif Bouzakis**, University of Patras, **Panagiotis Xohellis**, University of Salonica, **Maria Sakellariou**, University of Ioannina, **Maria Kaila**, University of Aegean, **Eleni Skourtou**, University of the Aegean, **Michael Damanakis**, University of Crete, **Nikolaos Papadogiannakis**, University of Crete, **Panagiotis Michailidis**, University of Crete,

EDITORIAL COORDINATION

Head of the Department of Primary Education, University of Crete

ADDRESS: **UNIVERSITY OF CRETE, FACULTY OF EDUCATION,
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
MAGAZINE "EPISTIMES AGOGIS"**

University Campus, 74 100 Rethymno Crete - Greece,

Tel.: 28310 - 77687, Fax: 28310 - 77636

E-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, www.ediamme.edc.uoc.gr

SECRETARY

Dimitris Kotronis, e-mail: EPISAGO@edc.uoc.gr, mobile phone: 6944683566

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Ένταξη Θεατρικών Τεχνικών σε Μαθησιακό Πλαίσιο: Αυθεντική Αξιολόγηση Μαθησιακών Στόχων Σίμος Παπαδόπουλος	6
2. Πληροφορική, ΤΠΕ, Διδακτική και Θεωρίες Μάθησης Ευφροσύνη-Άλκηστη Παρασκευοπούλου-Κόλλια	22
3. Αξιοποίηση Συμβόλων Αγροτικής Παραγωγής σε μια Εκπαιδευτική Παρέμβαση με Πολιτιστικό, Αισθητικό, Κοινωνικό-Οικονομικό και Αναπτυξιακό Περιεχόμενο Μαίρη Καμπουροπούλου, Πέρσα Φώκιαλη, Μάνος Κόνσολας	38
4. Στάσεις Εφήβων για το Διαδικτυακό Εθισμό Γιώργος Τσουβέλας, Πολυξένη Παρασκευοπούλου, Ευαγγελία Κατέρη, Έλενα Βιταλάκη, Ορέστης Γιωτάκος	64
5. Ο Τρισυπόστατος Θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης: Κριτική Θεώρηση του Ρόλου του και Προοπτικές Ιωάννης Τίγκας, Αγγελική Λαζαρίδου	76
6. Η Επίδραση των Σχηματικών Αναπαραστάσεων στην Αναγνωστική Κατανόηση Μαθητών Δημοτικού Σχολείου στο Μάθημα της Ιστορίας Ζαχαρένια Χ. Σταύρου, Στυλιανή Ν. Τσεσμελή	96
7. Η Μοντεσσοριανή Μέθοδος και η Εναλλακτική Παιδαγωγική Παναγιώτης Γιαγκουνίδης	120
8. Βασικές Θεωρητικές Αρχές της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης Άλκηστη Χρονάκη	127
9. Επιμόρφωση και Μέθοδος Project: Διερεύνηση των Απόψεων των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ελευθερία Αργυροπούλου, Μαρία Μάγκλαρη	140
Οδηγίες της Συντακτικής Επιτροπής για τα αποστέλλόμενα προς δημοσίευση κείμενα	154

ΕΝΤΑΞΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ¹

Σίμος Παπαδόπουλος
Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Abstract

When the drama conventions are integrated with the learning context, they can transform the dramatic context into teaching-learning one. The dramatic activities are organized basically upon the learning objectives, creating an excellent environment for the authentic assessment's application. The paper's aim is to enquire the process of dramatic - pedagogical activities' assessment in the teaching environment. In the beginning, the article refers to the dramatic conventions and their importance in learning procedure. Then, a complete dramatic- pedagogical model of learning assessment (bodily-scenic expression, communication, cognition, psycho- dynamic creation) is proposed, where the teacher chooses the objectives which are considered to be more appropriate, according to the kind and the context of the dramatic- learning activities. Finally, there is a description of the conventions used for the activities' assessment (self- assessment, conversation- reflection, rubric and students' portfolio).

Λέξεις κλειδιά

Αυθεντική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, θεατρικές τεχνικές, θεατροπαιδαγωγικοί στόχοι, μαθησιακοί στόχοι.

1. Αξιολόγηση Μάθησης

Η αποτίμηση κάθε ανθρώπινης πράξης συνιστά φυσική, διαισθητική και ελλογη λειτουργία, απορρέουσα από τον κοινωνικό νόμο και ευεργετική για το κοινωνικό σύνολο, καθώς δίνει τη δυνατότητα παρατήρησης, στοχασμού, εξήγησης και ερμηνείας και, επομένως, κατανόησης της εκάστοτε κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωσή της. Πρόκειται για διαδικασία παρακολούθησης των πεπραγμένων και όσων λαμβάνουν χώρα μέσα στον ψυχολογικό -μη γραμμικό- χρόνο ανάκλησης στη μνήμη και αναστοχασμού, αλλά και θεώρησης των αξιών, αντιλήψεων, ιδεών και ικανοτήτων στο παρελθόν, το παρόν και μέλλον και μπορεί ν' αναφέρεται στον εντοπισμό

της αφετηρίας, της πορείας, των αποτελεσμάτων και των προοπτικών της. Τι πίστευα, τι πιστεύω, τι μπορούσα ή δεν μπορούσα, τι μπορώ και τι θα μπορώ να κάνω; Κι ακόμα, πού ήμουν, τι συμβαίνει τώρα, τι συνέβη πριν, τι πρόκειται να συμβεί στο μέλλον, σε μένα, στους άλλους, στα πράγματα; Τα παραπάνω ερωτήματα συνιστούν ψυχο-νοητικές διεργασίες κάθε ανθρώπου, που διερωτάται, προβληματίζεται, απορεί, γιατί νοιάζεται να αλλάξει τα πράγματα στη ζωή του. Είναι μια διαδικασία αξιολόγησης και μαθητείας της ύπαρξης μπρος στο δυσεξερευνητο της ίδιας της φύσης της.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα επιδιώκουν να αναπτύσσουν με επάρκεια στα νεαρά άτομα την ικανότητα ανταπόκρισης στις εμπράγματα απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής, με βάση τις εκάστοτε οριζόμενες κοινωνικοπολιτικές προτεραιότητες. Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αξιολόγηση της μάθησης γνώσεων και δεξιοτήτων (Κωνσταντίνου, 2000, MacBaeth, 2001).

Προς αυτήν την κατεύθυνση ιδιαίτερος λόγος γίνεται για την αυθεντική αξιολόγηση (Archbald & Newmann, 1988' Wiggins, 1989a, 1996), η οποία συνιστά μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης (Paris & Ayres, 1994). Ειδικότερα, αξιώνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, την αυτοαξιολόγηση του έργου τους και την αξιοποίηση των δημιουργικών τους δεξιοτήτων στις αυθεντικές συνθήκες του κόσμου (Darling-Hammond & Snyder 2000). Οι μαθητές εποικοδομούν τη γνώση, ανατροφοδοτούμενοι από τον εκπαιδευτικό ενώ βρίσκονται σε *'ζώνη επικείμενης ανάπτυξης'* (Vygotsky, 1993, 1997). Ως μικροί ερευνητές οργανώνουν και παρουσιάζουν το έργο τους σχεδιάζοντας και αναπτύσσοντας το, λύνοντας απρόβλεπτες προβληματικές καταστάσεις και μετασχηματίζοντας την εμπειρία τους με καινοτόμες και πρωτότυπες ιδέες που χαρακτηρίζονται από ευχέρεια και ευελιξία. Παράγοντες που ενισχύουν τη γνωστική τους μαθητεία είναι ο αναστοχασμός, οι διερευνητικές και μεταγνωστικές ικανότητες σχετικά με την εκάστοτε εμπειρία, η συναισθηματική νοημοσύνη, οι επικοινωνιακές δεξιότητες για τη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, η αυτόνομη δράση στο πλαίσιο της ομάδας μέσα και έξω από το σχολείο. Το αυτοαξιολογικό έργο εκ μέρους του μαθητή χαρακτηρίζεται από προσωπική ευθύνη για την πρόδοό του, γνώση των ικανοτήτων και αδυναμιών του και ανάληψη πρωτοβουλιών από τον ίδιο.

Αν και τα γνωρίσματά της διαφοροποιούνται μεταξύ των ερευνητών, όπως επισημαίνουν οι Frey, Schmitt και Allen (2012), η αυθεντική αξιολόγηση που αναπτύσσεται κυρίως με τον φάκελο εργασιών (portfolio) απηχεί τις αξίες της αληθινής ζωής στον πραγματικό κόσμο (Wiggins, 1989b' Darling-Hammond *et al.*, 1995' Montgomery, 2001' Svinicki, 2004), συνιστά γνωστική δραστηριότητα γεμάτη ρεαλισμό και νόημα που απαιτεί την εμπλοκή των μαθητών (Valencia & Hiebert, 1994), ζητά τη συνεργασία μεταξύ τους (Wiggins, 1990), δίνει έμφαση στη λειτουργία των ομάδων (Bergen, 1993), στην εκ των προτέρων γνώση των κριτηρίων βαθμολόγησης και

στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών (Wiggins, 1993), στην παρουσίαση και υπερέαση του έργου τους (Gulikers *et al.*, 2004), στη λύση προβληματικών καταστάσεων και στη λήψη αποφάσεων (Wiggins, 1992).

2. Αξιολόγηση Θεατροπαιδαγωγικών Μαθησιακών Δράσεων

Η προβληματική της παρούσας μελέτης προκύπτει από την άποψη ότι η αξιοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στο σημερινό ελληνικό σχολείο συχνά δεν αναπτύσσεται με τρόπο επιστημονικά έγκυρο, αξιόπιστο και παιδαγωγικά ορθό, καθώς το Αναλυτικό Πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης περιγράφει πολύ αδρομερώς τα κριτήρια αξιολόγησης της θεατρικής εμπύχωσης-διδασκαλίας. Όμως ο σχεδιασμός, η διεξαγωγή και η αξιολόγηση των θεατρικών εργασιών (μαθημάτων) απαιτεί διδακτικό πλαίσιο που να απηχεί τα δεδομένα της παιδαγωγικής του θεάτρου και έτσι να εγγυάται μια σύγχρονη θεατρική μαθητεία και μάθηση (Somers, 1994, Morgan & Saxton, 1987). Η καθημερινή πρακτική στα ελληνικά σχολεία δείχνει ότι η θεατρική πράξη αντιμετωπίζεται κατεξοχήν ως αυθόρμητη, ψυχαγωγική εμπειρία, ως ένα παιχνίδι, δηλαδή, που γίνεται για την ευχαρίστηση των μαθητών και, επομένως, δεν θεωρείται διαδικασία με μαθησιακούς στόχους που αξιολογούνται εύκολα (βλ. επίσης Dikici *et al.*, 2008). Είναι σκόπιμο, λοιπόν, να διασαφηνιστεί ότι, όπως κάθε διδακτική δραστηριότητα, έτσι κάθε αντίστοιχη θεατρική οργανώνεται με βάση στόχους που αφορούν σε γνώσεις, στάσεις, αξίες και ικανότητες και η επίτευξή τους δίνει χρήσιμες πληροφορίες για περαιτέρω εμπάθυνση και πρόοδο (Tarlington & Verriour, 1991: 117-118).

Η παιδαγωγική του θεάτρου παρέχει το ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό περιβάλλον προσδιορισμού των στόχων και της συνακόλουθης αξιολόγησης, το οποίο μας επιτρέπει βάσιμα να υποστηρίξουμε ότι οι θεατρικές δραστηριότητες συνιστούν εξαιρετικό πεδίο εφαρμογής της αυθεντικής αξιολόγησης (Morris, 2001). Άλλωστε, σε αντίθεση με τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, η αυθεντική πράξη του θεάτρου αλλά και ευρύτερα των τεχνών στο σχολείο, από τη φύση της αποτελεί πεδίο αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης και, επομένως, και αξιολόγησης. Η σχολική εφαρμογή των θεατρικών μεθόδων και τεχνικών έτσι κι αλλιώς είναι παιγνιώδης (Γραμματάς, 2004) και, ως εκ τούτου, βιωματική και αυθεντική, όπου συνεργατικά σε ομάδες οι μαθητές -σε θεατρικό ρόλο ή εκτός ρόλου- εμπλέκονται στη διερεύνηση του φαινομένου της ζωής και της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω οπτικοακουστικών σκηνικών δράσεων με επικοινωνιακό, γνωστικό και μεταγνωστικό υπόβαθρο, ενώ έχουν τη δυνατότητα να στοχάζονται σχετικά με τη δράση και να αυτοαξιολογούν το έργο τους σε αυθεντικές κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι διεργασίες αξιολόγησης των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων σε εκπαιδευτικό περιβάλλον σε ένα ολοκληρω-

μένο πλαίσιο διδακτικής. Αρχικά θα παρουσιαστούν με συντομία οι θεατρικές τεχνικές ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστεί ένα ολοκληρωμένο θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο μαθησιακών στόχων και θα περιγραφούν τεχνικές αξιολόγησης δράσεων.

3. Θεατροπαιδαγωγικό Μοντέλο Μαθησιακών Στόχων

3.1. Σύντομη παρουσίαση των τεχνικών. Θεατρικές μέθοδοι και τεχνικές

Η δραματοποίηση, η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama), το παιχνίδι ρόλου, το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και οποιαδήποτε άλλη θεατρική μέθοδος αναπτύσσονται με τη χρήση των δομικών στοιχείων του θεάτρου, των θεατρικών τεχνικών και σκηνικών πρακτικών που διακρίνονται από τον εργαστηριακό και σκηνικό τους χαρακτήρα (Παπαδόπουλος, 2010). Συγκεκριμένα η αναπαράσταση κάθε θεατρικής κατάστασης ή στιγμιότυπου μορφοποιείται σκηνικά μέσω των εικόνων που δημιουργούν με τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, φωνή, λόγος) οι μαθητές και επανανοηματοδοτείται μέσω των στοχαστικών δράσεων, που αναπτύσσουν με σκοπό τη συνειδητοποίηση, την ενδεχόμενη αλλαγή στην κατανόηση, εξήγηση και ερμηνεία της ανθρώπινης εμπειρίας (Neelands, 1992). Οι παραπάνω προσεγγίσεις διευρύνουν την αντίληψη των μαθητών για την αλήθεια του πραγματικού κόσμου, ενώ οι σκηνικές τους δράσεις αντανακλούν τις πραγματικές τους ανάγκες σε αυτόν.

Τα δομικά στοιχεία του θεάτρου αφορούν στο δραματικό περιβάλλον, το ρόλο, το εστιακό κέντρο, την επί σκηνής δραματική ένταση, το χρόνο, το χώρο, τα εκφραστικά μέσα και τα σύμβολα (Ο' Toole, 1992). Οι θεατρικές τεχνικές αφορούν σε τεχνικές εικονικής-εκφραστικής αναπαράστασης (παγωμένη εικόνα, περίγραμμα χαρακτήρα, μια μέρα στη ζωή), σε τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης (ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, γραπτά κείμενα - γραφή και ανάγνωση σε ρόλο, συλλογικό χαρακτήρα, οπτική γωνία, αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές), σε τεχνικές έρευνας (παρακολούθηση, καρέκλα αποκαλύψεων, συνέντευξη, μανδύας του ειδικού), σε τεχνικές αυτοσχεδιασμού (θέατρο φόρουμ, παιχνίδι ρόλου. συνάντηση, δραματοποιημένη αφήγηση), σε τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης (πινακίδες, αναλογία, τελετουργία) και σε τεχνικές θεάτρου Μάσκας και Παντομίμας (Παπαδόπουλος, 2010, Neelands, 1990). Οι σκηνικές πρακτικές αφορούν στη σκηνική διαμόρφωση του χώρου, στα κοστούμια και το μακιγιάζ, στη μουσική και τους ήχους και στην υλικοτεχνική υποδομή.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία οι παραπάνω τεχνικές λαμβάνουν χώρα είτε ως αυτόνομες δράσεις στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής είτε ως ενδιάμεσες μαθητικές δραστηριότητες σε όλο το εύρος των γνωστικών αντικειμένων (Kempe & Ashwell, 2000).

3.2. Ευρύτεροι στόχοι των θεατρικών τεχνικών: το δραματικό περιβάλλον ως μαθησιακό περιβάλλον

Οι μαθητές είναι σκόπιμο να γνωρίζουν τις αρχές και τα κριτήρια βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν τόσο οι θεατρικές δραστηριότητες όσο και η ανταπόκρισή τους σε αυτές (Pascoe, 2006). Με την έναρξη κάθε εργαστηριακού μαθήματος οι στόχοι για την ανάπτυξη του δραματικού περιβάλλοντος διευκρινίζονται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό προκειμένου αυτοί να γνωρίζουν εκ των προτέρων τις απαιτήσεις της εμπλοκής τους, να στοχάζονται και να κατανοούν τις ποιότητες της δραματικής αναπαράστασης.

Οι θεατρικοί στόχοι μετασχηματίζονται σε διδακτικούς στόχους (Παπαδόπουλος, 2010), που λειτουργούν ανάλογα ενταγμένοι στο επιλεγμένο πλαίσιο διδακτικής μεθοδολογίας (Ρεκαλίδου, 2011, Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004). Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο μαθησιακών στόχων, από το οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει κάθε φορά εκείνους που ο ίδιος κρίνει καταλληλότερους ως προς το είδος και το περιεχόμενο της σχεδιαζόμενης θεατρικής- μαθησιακής δράσης.

Το μοντέλο απηχεί όλο το φάσμα των ανθρώπινων δεξιοτήτων και ειδικότερα τις οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, γνωστικές, στοχαστικές, δεξιότητες ευρύτερης ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης, γλωσσικής έκφρασης και καλλιέργειας, ψυχοκινητικής διερεύνησης, σκηνικής και σωματικής έκφρασης (Clipson-Boyles, 1998). Οι παραπάνω δεξιότητες οργανώνονται στο θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο, που περιλαμβάνει τις ακόλουθες πέντε κατηγορίες μαθησιακών στόχων: α) σωματικής-σκηνικής έκφρασης, β) επικοινωνιακών, γ) γνωστικών, δ) ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης, ε) δημιουργικών.

Για την επίτευξή τους, σε θεατρικό ρόλο κι άλλοτε εκτός ρόλου, οι μαθητές καλούνται:

- α. (στόχοι σωματικής-σκηνικής έκφρασης) Να χρησιμοποιούν τη φωνή, την κίνηση και την έκφραση του προσώπου τους στο κινητικό - εκφραστικό παιχνίδι και να το κάνουν με διαφορετικούς τρόπους. Να εκφράζονται με το σώμα τους, να κινούνται και να χρησιμοποιούν τα αισθητήρια με τρόπο αυθόρμητο. Ακόμα να επινοούν πρωτότυπες σωματικές στάσεις και κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις του σώματος και του προσώπου που ανταποκρίνονται στη θεατρική κατάσταση που αναπαριστούν.
- β. (επικοινωνιακοί στόχοι) Να θέτουν ερωτήσεις στους άλλους και να ανταποκρίνονται στις ερωτήσεις τους, να ακούνε, να ελέγχουν και να επεκτείνουν τις ιδέες των άλλων με ευαισθησία, αλλά και να επιχειρηματολογούν με σκοπό να πείσουν. Επίσης να διατυπώνουν και να αιτιολογούν τις απόψεις τους για τις θεατρικές τεχνικές, τις τεχνικές δράματος (κειμενικές) και τις σκηνικές πρακτικές. Να κατανοούν

τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις των χαρακτήρων. Να χρησιμοποιούν μη λεκτικές μορφές έκφρασης, όπως χειρονομίες και έκφραση προσώπου, προκειμένου να επικοινωνούν με τους άλλους. Να παρουσιάζουν τη σκηνική δουλειά τους σε θεατές.

- γ. (γνωστικοί στόχοι) Να επιλέγουν το κατάλληλο περιεχόμενο και ύφος, ανάλογα με τους στόχους της επικοινωνίας και τις ανάγκες του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνονται. Να σκέφτονται τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποίησαν τη σωματική έκφραση και να εκφράζουν τις απόψεις τους γι αυτό. Να κάνουν υποθέσεις και προβλέψεις, να στοχάζονται και να παίρνουν αποφάσεις στα επιμέρους θέματα του μαθήματος και στις σκηνικές δράσεις που συμμετέχουν.
- δ. (στόχοι ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης) Να ανταλλάσσουν ιδέες και να αλλάζουν τις απόψεις στην ομάδα. Να βοηθούν στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και στην αντιμετώπιση των αντιπαραθέσεων. Επίσης, να αισθάνονται ευχαρίστηση μαζί με τους άλλους κατά τη διάρκεια των θεατρικών δραστηριοτήτων και να βελτιώνεται η διάθεσή τους μετά από αυτές. Να εκφράζουν με εμπιστοσύνη και αλληλεγγύη τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους προς τους άλλους.
- ε. (δημιουργικοί στόχοι) Να επινοούν ιδέες και διαφορετικό τέλος για την ιστορία που δημιουργούν και να υποθέτουν τι μπορεί να έχει συμβεί πριν από την έναρξη της ιστορίας τους. Επίσης να κατασκευάζουν σκηνικά, κοστούμια και σκηνικά αντικείμενα και να σχεδιάζουν τη μουσική, τους ήχους και το φωτισμό της σκηνικής παρουσίασης της δουλειάς τους.

Για παράδειγμα, ας υποθέσουμε ότι στο μάθημα της Γλώσσας κατά τη διδασκαλία του κειμένου 'ο Γιος' (απόσπασμα από το έργο του Ν. Καζαντζάκη *Αναφορά στο Γκρέκο*), (Ανθολόγιο Ε', Στ' τάξης δημοτικού, *Με λογισμό και μ' όνειρο*, ΟΕΔΒ), με τη θεατροπαιδαγωγική προσέγγισή του ο εκπαιδευτικός εστιάζει στη θεατρική τεχνική της *Παγωμένης εικόνας*, όπου οι μαθητές αναλαμβάνοντας τους θεατρικούς ρόλους παιδιού, πατέρα και μητέρας, δείχνουν τη σκηνή της επιστροφής στο σπίτι, όταν ο πατέρας στέκεται ατάραχος στην είσοδο και παρατηρεί την καταστροφή της σοδειάς, πίσω του η μητέρα κλαίει και το παιδί τον πλησιάζει με ανάμεικτα συναισθήματα. Ανάμεσα στο πλήθος των δυνάμει στόχων (σωματικής-σκηνικής έκφρασης, επικοινωνιακοί, γνωστικοί, ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης, δημιουργικοί), ο εκπαιδευτικός θέτει λίγους. Προσδοκά λοιπόν στην *παγωμένη εικόνα* που δημιουργούν, οι μαθητές:

- ι) να χρησιμοποιούν την κίνηση και την έκφραση του προσώπου τους και να επινοούν πρωτότυπες σωματικές στάσεις και κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις σώματος και προσώπου, που ανταποκρίνονται στη θεατρική κατάσταση που αναπαριστούν (α. στόχοι σωματικής-σκηνικής έκφρασης),

- ii) να κατανοούν τις ανάγκες, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις των χαρακτήρων (β. *επικοινωνιακοί στόχοι*),
- iii) να αισθάνονται ευχαρίστηση μαζί με τους άλλους κατά τη διάρκειά της (δ. *στόχοι ψυχοδυναμικής ενδυνάμωσης*).

4. Μέθοδοι και Τεχνικές Αξιολόγησης Θεατροπαιδαγωγικών Δράσεων

4.1. Αυτοαξιολόγηση

Πολλές είναι οι θεατρικές τεχνικές για την αυτοαξιολόγηση της σκηνικής δράσης, που λειτουργούν ως έντονο ψυχολογικό πεδίο για το ξεδίπλωμα του αυθεντικού λόγου των μαθητών, με ιδιαίτερες στοχαστικές και μεταγνωστικές ποιότητες (Morgan & Saxton, 1987:194-199). Ο λόγος τους αποκτά ξεχωριστή αξία, αφού προκύπτει μέσα από την πίστη τους στο θεατρικό ρόλο και στη θεατρική κατάσταση. Έτσι, η περίπτωση της πραγματικής επικοινωνίας, που συμπίπτει με την ποιότητα της αληθοφάνειας της θεατρικής επικοινωνίας, μπορεί να εγγυάται ότι τίποτα δεν είναι πλαστό, όσο υπάρχει η πίστη στο ρόλο, παρόλο που όλο το πλαίσιο αναπτύσσεται μέσα στο μεγάλο ψέμα του μύθου (Johnson & O'Neill, 1984). Μια αλήθεια όμως κινητοποιεί τον αυθεντικό λόγο των μαθητών και η οπτική τους αποκτά τη δυναμική της κριτικής από ανάγκη και όχι από την κατ' επίφαση ανταπόκριση σε μια συμβατική δραστηριότητα. Στην περίπτωση λοιπόν του δραματικού περιβάλλοντος, με την κατάλληλη πίστη, εσωτερικότητα και το συνακόλουθο ύφος και εκφραστική ποιότητα εμπυχωτή και μαθητών (Wagner, 1979), η αυτοαξιολόγηση μπορεί να απογειώσει τη συναίσθηση της ευθύνης και της συνέπειας και να την οδηγήσει στην ωριμότητα και την ανάπτυξη. Τεχνικές που συμβάλλουν στην αυτο-αξιολόγηση των μαθητών είναι οι ακόλουθες (Παπαδόπουλος, 2007):

- η *παγωμένη εικόνα* (Fleming, 1994:92) και οι *εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα* (Neelands, 1990:27), κατά τις οποίες οι μαθητές δηλώνουν τις απόψεις τους και αξιολογούν τον εαυτό και τις ενέργειές τους με μόνο εκφραστικό μέσο το σώμα, το πρόσωπο και τις χειρονομίες τους. Ασκούνται σε λεπτούς ψυχοκινητικούς χειρισμούς των γνωρισμάτων της συμπεριφοράς τους, μέσα από ανεπαίσθητες αλλαγές στη συνολική εξωτερική τους εικόνα, που δηλώνεται εμφαντικά στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, σε μια κυκλική ροή της γραμμής του χρόνου. Οι μαθητές, λοιπόν, σε ρόλο αξιολογούν με το σώμα τους όσα πολλές φορές δεν μπορούν ή δεν θέλουν να πουν με τα λόγια τους στις συμβατικές μαθησιακές δραστηριότητες, από τις οποίες σχεδόν πάντα λείπει ο οίστρος και η συγκίνηση της αλήθειας, που προκύπτει από τον πηγαίο ενθουσιασμό, την πίστη και το ειλικρινές ενδιαφέρον τους.

- η *ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης* (Morgan & Saxton, 1987:144), κατά την οποία ο μαθητής δέχεται ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή, ενώ είναι σε θεατρικό ρόλο και για ελάχιστα δευτερόλεπτα ή και για περισσότερο χρόνο βρίσκεται στην ακινησία της *παγωμένης εικόνας*. Σε αυτήν την περίπτωση, μπορεί να απαντήσει αφενός αξιολογώντας τη συναισθηματική του κατάσταση, τις σκέψεις, τις προθέσεις και τις ενέργειές του κατά το παρελθόν και αφετέρου εκτιμώντας τη στάση, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του ως προς τους άλλους στον εκάστοτε χώρο, χρόνο και συγκυρία. Αξιολογεί την κατάστασή του ενώ σιωπά και συγκεντρώνει όλη την ενέργειά του στη στιγμή κατά την οποία κάτι αλλάζει. Η αλλαγή βιώνεται καθώς παγώνει ο χρόνος και βαθαίνει ο στοχασμός, ενώ γίνονται ευδιάκριτα τα ποιοτικά γνωρίσματα της συνειδητοποίησης και μεταγνώσης και η αξιολογική του κρίση για όσα έγιναν, γίνονται και θα γίνουν.
- το *περίγραμμα του χαρακτήρα* (role on the wall) (Neelands, 1990:11), πάνω στο οποίο οι μαθητές γράφουν κείμενα μικρής έκτασης (μηνύματα, οδηγίες, συμβουλές, αναστοχασμούς, κλπ), τα οποία απευθύνουν στο ρόλο που βρίσκεται μπροστά τους (τον οποίο πάνω σε χαρτί του μέτρου σχεδίασαν ως περίγραμμα ενός συμμαθητή τους, πριν ξεκινήσει η φάση της γραφής). Με τη γραφή ασκούνται στη διατύπωση κρίσεων, διλημμάτων, απορηματικών σκέψεων, κλπ., τόσο για τον εαυτό τους εκτός θεατρικού ρόλου όσο και για το ρόλο. Ο λόγος τους διακρίνεται για την εσωτερικότητα του αναστοχασμού και του διαλόγου με το ρόλο, που αντανακλά την κοινωνική κατάσταση των μαθητών που γράφουν. Η ατομική και συλλογική σκέψη προκύπτει μέσα από τη συγκίνηση στην ομάδα. Μια διάχυτη σιωπή επικρατεί και μια ξεχωριστή πίστη γεννιέται για την κατάσταση. Το κοινό βίωμα αφήνει τα κενά απροσδιοριστίας του εσωτερικού λόγου να πληρωθούν και να αποτυπωθούν στο χαρτί ως αυθεντικά κείμενα, μικρά αλλά γεμάτα νόημα.
- η *γραφική σε ρόλο – γραπτά κείμενα* (writing in role) (Booth, 1994), κατά τα οποία οι μαθητές γράφουν ειδη κειμένων που χαρακτηρίζονται από την ανάγκη αυτοαξιολόγησης. Τέτοια μπορεί να είναι αυτοβιογραφικά κείμενα, προσωπικά ημερολόγια, επιστολές, κλπ. Όπως και στην προηγούμενη τεχνική, ο γραπτός λόγος καθίσταται κάτοπτρο για τη δημιουργία γνήσιου περιβάλλοντος όπου οι μαθητές νιώθουν βαθιά την επιθυμία να υπάρχουν. Μια μεθοδική εμπύχωση προετοιμάζει τους μαθητές για το απαραίτητο συγκινησιακό περιβάλλον όπου θα λάβει χώρα ο στοχασμός τους σε ρόλο, με σκοπό να ενισχυθεί η αυθεντική αυτοαξιολόγηση. Ο ρόλος καθίσταται σκευός ανάπλασης ιδεών και συμπεριφορών υπό το φως της ανάγκης. Ο λόγος γράφεται και διαβάζεται μέσα στο πεδίο της ψυχοσύνθεσης των ρόλων.
- ο *συλλογικός χαρακτήρας* (Neelands, 1990:14), κατά τον οποίο περισσότεροι από έναν μαθητές αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν τις πολλές φωνές και συχνά

διαφορετικές ή εντελώς αντιθετικές οπτικές του ίδιου ρόλου. Σε αυτήν συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικό ψυχισμό και εμπειρία, διαφορετικά βιώματα και αυτοπροσδιορισμό ως προς την αυτοεικόνα, την αυτοαντίληψη και την αυτοπεποίθησή τους. Η διαφορετικότητα είναι το ιδιαίτερο γνώρισμα στην κοινή άποψη που διαμορφώνεται εν θερμώ για όσα δεν είπε ο συγγραφέας και τα λένε οι μαθητές της συγκεκριμένης κάθε φορά τάξης. Τόσο οι φωναχτές σκέψεις, που διατυπώνουν ως ανταπόκριση σε ερώτηση του εμπυχωτή ή του ακροατηρίου όσο κι ο μονόλογος που εκφέρουν, δημιουργούν εξαιρετικά στοχαστική ατμόσφαιρα με την αναδρομή στο παρελθόν αλλά και την προβολή των προσδοκιών τους στο μέλλον. Η σωματική έκφραση με τις κατάλληλες χειρονομιακές στάσεις και την ακινησία καθιστά τη σιωπή, τη φωνή και τις εκφωνούμενες λέξεις δυναμικά μαγνητικά πεδία με πλούσιες συνυποδηλώσεις.

- *Αντικρουόμενες σκέψεις / διάδρομος της συνείδησης (conscience alley)* (Kitson & Sriby, 1989) ή *οι συμβουλές στο χαρακτήρα* (Παπαδόπουλος, 2010:261-262), κατά την οποία οι μαθητές δημιουργούν ένα τούνελ, από όπου περνά ο ρόλος, που βρίσκεται σε μεγάλο δίλημμα, ενόψει μιας σοβαρής απόφασης που πρέπει να πάρει. Ο μαθητής στο ρόλο αυτού που ακούει τις συμβουλές των άλλων ή τη φωνή της δικής του συνείδησης (*conflicting advice / voices in the head*), την οποία υποστασιοποιούν οι άλλοι, θα κληθεί στο τέλος να δείξει την απόφαση που θα λάβει με τον αυτοαξιολογικό του λόγο ή την αντίστοιχη σωματική του έκφραση. Γίνεται αντιληπτή η ανάγκη αξιολόγησης των προηγούμενων καταστάσεων από τον ρόλο και λύσης του διλήμματος προς την κατεύθυνση που τελικά επιλέγει. Πρόκειται για μια τεχνική που μεταφέρει την ομάδα από το παρελθόν κατευθείαν στο μέλλον, από τις βαθιές αιτίες του παρόντος στις επικείμενες αποφάσεις για το νέο όπου το χρονικό παρόν διευρύνεται και μετατρέπεται σε μέλλον, από όπου διέρχεται το σώμα και η συνείδηση του παίκτη σε ρόλο.
- *η καρέκλα των αποκαλύψεων (hot seating)*, (Fleming, 1994:95) κατά την οποία κάποιος μαθητής σε ρόλο έχει τη δυνατότητα να βρεθεί ενώπιον του ακροατηρίου των συμμαθητών (που είναι σε ρόλο ή εκτός ρόλου) και να απαντήσει σε ερωτήσεις τους για πολύ σημαντικά ζητήματα. Ο αυτοαξιολογικός χαρακτήρας της τεχνικής προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών που μιλούν για τη ζωή τους, τις πράξεις και παρελθοντικές κινήσεις που συνεχίζουν να επηρεάζουν το παρόν τους. Η συνευθύνη που διακρίνει αυτούς που διατυπώνουν τις ερωτήσεις επηρεάζει και το επίπεδο ευαισθησίας και ενσυναίσθησης του ρόλου στην καρέκλα.

Οι παραπάνω θεατρικές τεχνικές αποτελούν πολύτιμα αυτο-αξιολογικά μέσα αυθεντικής αξιολόγησης, καθώς με αυτές οι μαθητές διαπιστώνουν, αποτιμούν, συμπεραίνουν, επανεκτιμούν, ανα-θεωρούν, επεκτείνουν όσα βίωσαν στις θεατρικές δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Κορυφαίο στοιχείο αυτών των τεχνικών με την

κατάλληλη πάντα εμφύχωση είναι ότι μπορούν να δημιουργούν συγκινησιακό πλαίσιο υψηλής ποιότητας για συναισθηματική πλήρωση, απορηματική κατάσταση, σκέψη και στοχασμό, λήψη αποφάσεων και λύση προβλημάτων, για κατανόηση της θέσης τους από τους ίδιους τους αυτοαξιολογούμενους. Αυτοί έχουν τη δυνατότητα να παίζουν και να εκφράζονται με το σώμα τους και ταυτόχρονα να αναρωτιούνται, να στοχάζονται και να ενεργούν, συνεργαζόμενοι και επικοινωνώντας αυθεντικά με τους άλλους.

4.2. Συζήτηση - Αναστοχασμός

Οι μαθητές διαλέγονται σε στοχαστικές συζητήσεις στην ομάδα σχετικά με τη βιωμένη θεατρική εμπειρία (Cawthon *et al.*, 2011, Wagner, 1998) και συγκεκριμένα: για πιθανές αλλαγές στο αξιακό, αντιληπτικό, συναισθηματικό και γνωστικό τους υπόβαθρο, για τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της σκηνικής τους δημιουργίας (Morgan & Saxton 1987:134). Ωστόσο, η συζήτηση μπορεί να προκύπτει και από θεατρικές τεχνικές όπως είναι το παιχνίδι του ρόλου, ο ημιδομημένος αυτοσχεδιασμός με τη χρήση της κάρτας ρόλου, το θέατρο φόρουμ, ο δάσκαλος σε ρόλο, κ.ά, όπου ο διάλογος είναι ελεγχόμενος ως προς την ποιότητα και την ευθύνη, από την οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται και την αλλαγή της κατανόησης στην οποία θα προσβλέπει (Edmiston, 1991). Τέτοιας ποιότητας αυτοσχεδιασμοί επιτρέπουν στους μαθητές να ασκούν τη διαλεκτική τους σκέψη και το συλλογικό αναστοχασμό για βελτίωση και αλλαγή (Παπαδόπουλος, 2004). Καθοριστικός είναι ο ρόλος του δασκάλου που σε *θεατρικό ρόλο* ή *εκτός ρόλου* προκαλεί το δημιουργικό λόγο των μαθητών και διευκολύνει τη δημιουργία ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

Ενδεικτικά ερωτήματα για καθοδήγηση και ανατροφοδότηση του μαθητή που υπηρετούν τις παραπάνω δεξιότητες και έχουν άμεση σχέση με τους στόχους εστίασης ως προς τη συζήτηση και τον αναστοχασμό μπορεί να είναι τα εξής (Παπαδόπουλος, 2010):

- Χρησιμοποίησε τη φωνή, την κίνηση και την έκφραση του προσώπου του στο κινητικό - εκφραστικό παιχνίδι;
- Επινόησε πρωτότυπες σωματικές στάσεις και κινήσεις, χειρονομίες και εκφράσεις του σώματος και του προσώπου, που να ανταποκρίνονται στη θεατρική κατάσταση που αναπαριστούσε;
- Εξέφρασε προφορικά και γραπτά τις ιδέες και απόψεις σε θεατρικό ρόλο, από διαφορετικές οπτικές γωνίες;
- Όταν μίλησε σε ρόλο, υπήρξε κάτι που τον/την δυσκόλεψε;
- Διατύπωσε τις απόψεις του με σαφήνεια, λαμβάνοντας υπόψη τους ακροατές;
- Επιχειρηματολόγησε με σκοπό να πείσει;

- Άσκησε κριτική στις απόψεις και τις επιλογές των άλλων;
- Άκουσε, έλεγξε και επέκτεινε τις ιδέες των άλλων με ευαισθησία;
- Εξέφρασε τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για τη λειτουργία της ομάδας, αν άλλαξε κάτι στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, ποιες δυσκολίες συνάντησε, ποια διλήμματα;
- Συνειδητοποίησε τι έμαθε, τι δεν έμαθε, τι θα ήθελε να μάθει σε επόμενες συναντήσεις για τη βελτίωση της δουλειάς;
- Ανάφερε διαφορετικές προσεγγίσεις που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει;
- Γιατί νομίζει ότι χρησιμοποιήθηκαν οι θεατρικές δραστηριότητες στο μάθημα;

4.3. Κλειδες αξιολόγησης

Οι μαθητές μπορούν να αξιολογούν το έργο τους είτε ατομικά είτε σε ομάδες, χρησιμοποιώντας κλειδες αξιολόγησης και ερωτήματα-κριτήρια πάνω στους επιλεγμένους στόχους. Η διαμόρφωση των διαβαθμισμένων κριτηρίων προκύπτει ως αποτέλεσμα συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, καθώς οι τελευταίοι είναι σκόπιμο να γνωρίζουν τα κριτήρια με τα οποία θα αυτο-αξιολογηθούν και θα αξιολογήσουν τους συμμαθητές τους. Το συνδιαμορφωτικό αυτό αποτέλεσμα καθιστά τις κλειδες αξιολόγησης αξιόπιστες με βάση συγκεκριμένες σταθερές (standards) και κριτήρια. Έτσι, μέσω της εποπτείας που εξασφαλίζει στους μαθητές την παρατήρηση, τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση της μαθητείας και μάθησής τους, με τρόπο ενεργητικό και υπεύθυνο, τούς δίνεται η δυνατότητα για μεταγνωστική εμπειρία. (Κουλουμπάρτση & Ματσαγγούρας, 2004)

Ενδεικτικά, στον πίνακα 1 παρατίθεται ένα δείγμα κλειδας αξιολόγησης με γενικότερα ερωτήματα που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιπτώσεις. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόζει τα ερωτήματα, ανάλογα με τους ιδιαίτερους στόχους του.

Πίνακας 1: Ενδεικτικές ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης από τα παιδιά

ΑΞΙΟΛΟΓΩ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΜΟΥ		
Σχεδόν πάντα (A)	Μερικές φορές (B)	Σπάνια (Γ)
• Ακούω προσεκτικά τη γνώμη των συμμαθητών μου στην ομάδα. _____		
• Λέω την άποψή μου στην ομάδα. _____		
• Υποστηρίζω τη γνώμη μου στην ομάδα. _____		

- Εκφράζω τα συναισθήματά μου. _____
- Προσπαθώ να νιώσω αυτά που λένε οι συμμαθητές μου. _____
- Όταν λέω την άποψή μου, προσπαθώ να τη δικαιολογήσω. _____
- Όταν ακούω τη γνώμη των συμμαθητών μου, τους ζητώ να τη δικαιολογήσουν. _____
- Κάνω ερωτήσεις στους συμμαθητές μου. _____
- Με ενδιαφέρει να ξέρω αν θα πετύχει η εργασία μου. _____
- Μου αρέσει να παίζω ρόλους. _____
- Μου αρέσει να γράφω σε ρόλο. _____
- Δυσκολεύομαι όταν μπαίνω σε ρόλο. _____
- Ακούω με προσοχή τις οδηγίες του δασκάλου για τις δραστηριότητες. _____

Πηγή: Παπαδόπουλος, Σ. 2010, σ. 206.

4.4. Φάκελος εργασιών μαθητή (Portfolio)

Για την ανατροφοδότηση των μαθητών μπορεί να αξιοποιείται ο φάκελος εργασιών (Darling-Hammond & Snyder 2000, Valencia & Hiebert, 1994, Paulson *et al.*, 1991) και ποικίλα είδη κειμένων (Booth, 1996) όπως:

- τα σημειωματάρια για την καταγραφή των ποικίλων παρατηρήσεων για όσα αντιμετώπισαν
- τα προσωπικά ημερολόγια, ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, για την άντληση πληροφοριών σχετικά με τη λειτουργία της ομάδας
- το οπτικοακουστικό υλικό της σκηνικής δράσης
- η μέθοδος του Μανδύα του Ειδικού (Heathcote & Bolton, 1995) που συνιστά τη θεατρική μέθοδο project (Παπαδόπουλος, 2011)
- οι θεατρικές παραστάσεις, θεματικές εκθέσεις και σκηνικές εγκαταστάσεις και αντικείμενα.

Η επιλογή, ο αναστοχασμός και η τελική παρουσίαση των παραπάνω συλλεχθέντων στοιχείων είναι στην ευθύνη του ίδιου του μαθητή. Το τελικό προϊόν του φακέλου του αντιπροσωπεύει την επίδοσή του, καταδεικνύει την πρόοδό του ως προς το τι πέτυχε και ποια είναι τα δυνατά του σημεία, καθώς και εκείνα στα οποία δυσκολεύτηκε. Όλα τα παραπάνω θα αποτελέσουν στόχους για τις επόμενες δράσεις (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η πρόταση για ένταξη των θεατρικών τεχνικών σε μαθησιακό-διδασκτικό πλαίσιο υπηρετεί την ανάγκη αυθεντικής αξιολόγησης των μαθησιακών στόχων, καθώς οι θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες αναμορφώνονται σε μαθησιακές δράσεις που εντάσσονται στο επιστημονικό πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας. Η διαμόρφωση επικοινωνιακών, γνωστικών, δημιουργικών στόχων και αντίστοιχων για τη σωματική έκφραση και την ψυχοδυναμική ενδυνάμωση συνιστά το προτεινόμενο μοντέλο θεατροπαιδαγωγικών στόχων. Υπό αυτό το πρίσμα, οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να εγγυώνται τη δημιουργία κλίματος παρατηρητικότητας, συγκίνησης και στοχασμού σε μεταγνωστικό περιβάλλον.

Οι παραπάνω διεργασίες διαμορφώνουν αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου οι μαθητές ερευνούν το έργο τους με υψηλό αίσθημα ευθύνης, αποτέλεσμα της πίστης που αναπτύσσεται στο θεατρικό ρόλο. Έτσι, ενώ κατά τη συμβατική διδασκαλία απαιτούνται ισχυρά κίνητρα για τη δημιουργία κλίματος μαθητείας, με την ανάληψη θεατρικών ρόλων –όχι για παράσταση– αλλά για εργαστηριακή διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας, οι μαθητές εμπιστεύονται τη συναισθηματική φόρτιση των ρόλων και των θεατρικών καταστάσεων και μπορεί να μετατρέπεται η ενέργεια και το ενδιαφέρον τους σε ευχαρίστηση και στοχασμό μέσα από το παιχνίδι και την αναπαράσταση. Τότε, πραγματικά, μπορούμε να μιλάμε για γνησιότητα στην εμπλοκή και τη μαθητεία που προκύπτει ως απότοκο της δραματικής έντασης (dramatic tension) στο δραματικό περιβάλλον. Χρειαζόμαστε μαθητές που να τους ενθουσιάζει η διαδικασία της μαθητείας και της αποτίμησής της, που να τους γοητεύει η διερεύνηση της ζωής τους μέσα και έξω από το σχολείο. Η θεατρική εμπειρία και η εμφύχωσή της μπορούν να διασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για αυτοαξιολόγηση τους έργου τους ως αυθεντική και γνήσια πράξη ζωής.

Σημείωση

1. Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος “ΘΑΛΗΣ”, που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ- ΕΚΠΑ “Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Archbald, D.A. & F.M. Newmann, (1988) *Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Washington: Office of educational research and improvement.
- Bergen, D. (1993) Authentic performance assessments. *Childhood Education*, 70 (2): 99-102.
- Booth, D. (1994) *Story Drama: Reading, Writing and Roleplaying across the Curriculum*. Markham: Pembroke Publishers.
- Booth, D. (Ed.) (1996) *Literacy techniques for building successful readers and writers*. Markham: Pembroke Publishers.
- Cawthon, S.W., K. Dawson & S. Ihorn (2011) Activating Student Engagement Through Drama-Based Instruction. *Journal for Learning through Arts*, 7 (1), 8.
- Clipson-Boyles, S. (1998). *Drama in Primary English Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Γραμματάς, Θ. (2004) *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Darling-Hammond, L., J.A. Ancess & B. Falk (1995) *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. & J. Snyder (2000) Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545.
- Dikici, A., Y. Yavuzer, R. Gundongdu (2008) Creative Drama Course in College of Education: A Study of Content Analysis, *Essays in Education*, 23: 36-48.
- Edmiston, B.W. (1991) *What have you traveled? A teacher-researcher study of structuring drama for reflection and learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University.
- Fleming, M. (1994) *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Frey, B.B., V.L. Schmitt & J.P. Allen (2012) Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17 (2).
- Gulikers, J., T. Bastiaens & P. Kirschner (2004) A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Development*, 52 (3): 67-86.
- Heathcote, D. & G. Bolton (1995) *Drama for Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Johnson, L. & C. O'Neill (1984) *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Kempe, A. & M. Ashwell (2000) *Progression in Secondary Drama*. Oxford: Heinemann.

- Kitson, N & I. Spiby (1989) *Drama Conventions: A Second DIY Guide*. BBC Education.
- Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. & Ζ. Μουρατιάν (2004) Εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης σε ένα διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ο ατομικός φάκελος του μαθητή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 155-164.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Η. Ματσαγγούρας (2004) Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio Assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος τόμ. Α' .* Αθήνα: Τυπωθήτω, 55-83.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2000) *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- MacBaeth, J. (μετ. Χ. Δούκας & Ζ. Πολυμεροπούλου) (2001) *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Montgomery, K. (2001) *Authentic assessment: A guide for elementary teachers*. Austin: Pro Ed.
- Morgan, N. & J. Saxton (1987) *Teaching Drama: A mind of many wonders*. Portsmouth: Heinemann.
- Morris, R.V. (2001) Drama and authentic assessment in a social studies classroom. *Social Studies*, 92 (1): 411-44.
- Mullin, J.A. (1998) Portfolios. Purposeful Collections of Student Work. *New Directions for Teaching and Learning*, 74: 79-87.
- Neelands, J. (1990) *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. T. Goode (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (1992) *Learning through imagined experience*. London: Hodder & Stoughton.
- O'Toole, J. & B. Haseman (1984) *Dramawise: An Introduction to GCSE Drama*. Oxford: Heinemann Educational.
- O'Toole, J. (1992) *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. London: Routledge.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004) *Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007) *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010) *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2011) Ο Μανδύας του Ειδικού. Η θεατρική μέθοδος Project. *Κίνητρο*, 11: 29-40

- Paris, S.G. & L.R. Ayres (1994) *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. ERIC Document Reproduction Service No. ED378166.
- Pascoe, R. (2006) Finding Common Ground: Drama, Theatre and Assessment. In L. A. McCammon & D. McLauchlan et. al. (Eds.), *Universal Mosaic of Drama and Theatre: The IDEA 2004 Dialogues*. Ontario: IDEA Publications, 85-98.
- Paulson, F., P. Paulson & C. Meyer (1991) What makes a portfolio, a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5): 60-63.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011) *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Somers, J. (1994) *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Svinicki, M. (2004) Authentic assessment: Testing in reality. *New directions for teaching and learning*, 100: 23-29.
- Tarlington, C. & P. Verriour (1991) *Role Drama*. Pembroke Publishers Ltd., Markham.
- Valencia, S.W., E. Hiebert & R. Afflerbach (1994) Realizing the possibilities of authentic assessment. In S. Valencia & P. Afflerbach, (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities*. Newark: International reading association.
- Βυγκότσκι, Λ. (μετ. Α. Ρόδη) (1993) *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L.S. (μετ. Α. Μπίμπου, Στ. Βοσνιάδου) (1997) *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wagner, B.-J. (1979) *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Wagner, B.-J. (1998) *Educational Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.
- Wiggins, G. (1989a) Teaching to the authentic test. *Educational Leadership*, 46 (7): 41-47.
- Wiggins, G. (1989b) A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70 (9): 703-716.
- Wiggins, G. (1990) *The case for authentic assessment*. Washington: Eric Clearinghouse on tests, Measurement, and Evaluation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED328611).
- Wiggins, G. (1992) Creating tests worth taking. *Educational Leadership*, 49 (8): 26-34.
- Wiggins, G. (1993) Assessment to improve performance, not just monitor it: Assessment reform in the social sciences. *Social Science Record*, 30 (2): 5-12.
- Wiggins, G. (1996) Practicing what we preach in designing authentic assessments. *Educational Leadership*, 54 (4): 18-25.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ, ΤΠΕ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ευφροσύνη-Άλκηστη Παρασκευοπούλου-Κόλλια
Π.Δ. 407/80 (στη βαθμίδα του Λέκτορα)
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

The following text is part of a research which we conducted concerning Computer Science and the Information and Communication Technologies in the Greek education. Our research was based on interviews given to us by Computer Science consultants working in the secondary education. The purpose of the research was to highlight the position of Computer Science as a taught lesson, from the moment it was introduced in Greek schools up until today.

Λέξεις κλειδιά

Πληροφορική, σύμβουλοι, μαθήματα, ιστορική αναδρομή.

0. Εισαγωγή¹

Είναι γεγονός ότι ο όρος «διδασκική» ανήκει στον χώρο των επιστημών της αγωγής. Όμως, όταν πρόκειται να μεταδώσουμε γνώση σε υποκείμενα, χρήσιμο θα ήταν να ασχοληθούμε και με το πώς είναι αυτό δυνατό να πραγματοποιηθεί.

Η διδασκική διαδικασία διεξάγεται μέσω του λεγόμενου διδασκικού τριγώνου, που περιλαμβάνει τρία στοιχεία: τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και το διδασκόμενο αντικείμενο. Στο τρίγωνο αυτό σημαίνοντα ρόλο παίζουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών κορυφών του.

Τον τελευταίο καιρό μεγάλος αριθμός επιστημόνων προσπαθεί να προσεγγίσει και επαναπροσδιορίσει το σκοπό της διδασκαλίας για τη μάθηση. Τα τελευταία χρόνια, λόγω της εξέλιξης της Πληροφορικής και των ΤΠΕ και της εισαγωγής τους στο χώρο της εκπαίδευσης, θεωρείται ότι έχει δημιουργηθεί ένα νέο περιβάλλον, η Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚΤΠ), και η διδασκική και μαθησιακή διαδικασία έχει αλλάξει και αλλάζει συνεχώς. Κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να στηρίζει τις προσπάθειές του σε ένα γνωσιακό υλικό που θα τον καθοδηγεί και θα του επιτρέπει να το αλλάζει ad hoc. Κάθε διδασκική προσέγγιση πραγματώνεται υπό την καθοδήγηση μια καθολικής ιδεολογίας (Βλ. και Sheffler, 1985) και αντιστοιχεί-τοποθετείται σε γενικότερα φιλοσοφικά, επιστημολογικά ρεύματα σκέψης (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2012).

Από την προσωπική εμπειρία που έχουμε αποκομίσει διδάσκοντας το μάθημα «Διδακτική της Πληροφορικής» κρίναμε σκόπιμο να επανεξετάσουμε εάν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας, αναφορικά με το μάθημα της Πληροφορικής, αποτελούν ιδιοσυγκρασιακά γνωρίσματα όλης της ελληνικής κοινωνίας, αν υπάρχουν σημεία που χρήζουν βελτίωσης ή/και αν έχουν όντως βελτιωθεί τα δεδομένα που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και μας προβληματίσαν, αξιοποιώντας τη γνώση και τις πληροφορίες των συμβούλων Πληροφορικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (που είναι και σύμβουλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Πληροφορική και τις ΤΠΕ όπως θα δούμε παρακάτω).

1. ΤΠΕ και Θεωρίες Μάθησης (συνοπτικά)

Στη διδακτική διαδικασία σημαίνοντα ρόλο παίζει η προσωπικότητα του διδάσκοντα, τα επιστημονικά-γνωστικά αντικείμενα τα οποία καλείται να διδάξει, το θεωρητικό-επιστημονικό πλαίσιο το οποίο αποφασίζει να ακολουθήσει και οι θεωρίες μάθησης που ο ίδιος υιοθετεί εντός της αίθουσας. Αυτά τα στοιχεία σαφώς και παίζουν ρόλο και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία (Κόμης, 2004; Ράπτης και Ράπτη, 2006). Όσον αφορά τις ΤΠΕ και τις συμπεριφοριστικές θεωρίες, ο υπολογιστής αποτελεί χρηστικό εργαλείο που παρέχει «γραμμικά και σειριακά» γνώσεις στους μαθητές (http://www.oepk.gr/pdfs/tpe_eaep_800sch.pdf) Οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν τον εποικοδομιστικό και την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση αξιοποιούν την τεχνολογία και οι μαθητές ανακαλύπτουν δομές και αναπτύσσουν δεξιότητες «μέσω Αλληλεπιδραστικών Υπολογιστικών Περιβαλλόντων Μάθησης, Πειραματισμού και Πρακτικής» (http://www.oepk.gr/pdfs/tpe_eaep_800sch.pdf). Στο πλαίσιο της γνωστικής και κοινωνικής εποικοδόμησης της γνώσης, ο υπολογιστής, κατά την αξιοποίηση των ΤΠΕ, γίνεται εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στα χέρια και στον έλεγχο των μαθητών (http://www.oepk.gr/pdfs/tpe_eaep_800sch.pdf) Οι ΤΠΕ, αξιοποιούμενες μέσω του κριτικού εποικοδομιστικού-κριτικού αναστοχασμού, βοηθούν τους μαθητές με εφαρμογές, λογισμικά και άλλες δραστηριότητες, να έχουν ενεργή συμμετοχή, συνειδητοποιώντας τα κοινωνικά πράγματα, τις ηθικές αρχές, το αξιολογικό σύστημα (Βλ. και Lovat and Smith, 2003; Zeichner and Gore, 1995). Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν αυτές τις θεωρίες έχουν τη δυνατότητα να ευνοούν το γνωσιακό μετασχηματισμό των μαθητών (Giroux, 1988).

2. Σκοπός της εισαγωγής του μαθήματος

Σε όσα σημεία οι σύμβουλοι μίλησαν για την ιστορία εισαγωγής της Πληροφορικής ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου στα Αναλυτικά Προγράμματα των σχολείων, δεν έκαναν ιδιαίτερο λόγο για το σκοπό της εισαγωγής του συγκεκριμένου μαθήματος. Δόθηκε περισσότερο έμφαση στην χρονολογική ροή της εισαγωγής του

εν λόγω μαθήματος στην υποχρεωτική και όχι μόνο εκπαίδευση ανά την επικράτεια. -«Σκοπός ήταν να ασκηθούν οι μαθητές στην αλγοριθμική σκέψη». -«...διδάσκονταν γλώσσες προγραμματισμού και εμπορικά πακέτα. Δηλαδή πράγματα που είχε ανάγκη η αγορά εργασίας ως υπαλλήλων γραφείου κυρίως τότε, ή ως εισαγωγή στον προγραμματισμό. Από το 2000 και έπειτα (Λισσαβόνα) στόχος είναι ο ψηφιακός εγγραμματισμός και έχουν δοθεί πολλά χρήματα από την Ευρώπη για αυτό το στόχο (υποδομές, επιμορφώσεις)». -«Στόχος των ΤΕΛ και ΕΠΛ ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές επαγγελματικά προσόντα για να εργασθούν ως βοηθοί προγραμματιστές». - «Ο σκοπός ήταν η Διάχυση της Πληροφορικής, τομέας τότε ανερχόμενος, στο μαθητικό πληθυσμό και κοντά σε εργασιακές ανάγκες. [...] Το βάρος της Πληροφορικής το είχαν τότε σχολές μη Πανεπιστημιακές (π.χ. ΕΛΚΕΠΑ, CDC) και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση [...] τα ΕΠΛ, λόγω απουσίας Πανεπιστημιακών σχολών».

Όσον αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι σύμβουλοι παρέθεσαν τους σκοπούς που αναφέρονται στους σχετικούς Νόμους και ΦΕΚ. -«Σκοπός της διδασκαλίας της Πληροφορικής στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο είναι να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μια αρχική, συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική «τεχνολογικού εγγραμματισμού» και αναγνώρισης της Τεχνολογίας των Πληροφοριών και Επικοινωνιών, αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας». -«Να έλθουν σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή (κύριου και βασικού συντελεστή της ανάπτυξης και εξάπλωσης των ΤΠΕ) ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού διερευνητικού εργαλείου (με τη χρήση κατάλληλου ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης) και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων». -«Έτσι, με την απόκτηση της ικανότητας να κατανοούν τις βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας και, γενικότερα των ΤΠΕ, σε σημαντικές ανθρώπινες ασχολίες (όπως η πληροφορία και η επεξεργασία της, η επικοινωνία, η κοινωνική δικτύωση, η ψυχαγωγία, οι νέες δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης), δημιουργούνται οι αναγκαίες προϋποθέσεις που ευνοούν μια παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία επικεντρωμένη στο μαθητή, διευκολύνεται η διαφοροποίηση και εξατομίκευση των μαθησιακών ευκαιριών και, τέλος, οι μαθητές αποκτούν τις απαραίτητες κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και δυνατότητες δια βίου μάθησης²».

3. Μεθοδολογία

3.1. Εισαγωγή

Αποφασίσαμε να εμπλακούμε με την εν λόγω έρευνα για δυο λόγους: πρώτον, στην πάροδο των ετών που διδάσκουμε Διδακτική της Πληροφορικής κρίναμε σκόπιμο να επανεξετάσουμε την εμπειρία και τις πληροφορίες που αποκομίσαμε κατά την διάρκεια της επαγγελματικής μας κοινωνικοποίησης (επανεκτιμώντας γεγονότα ή φαινόμενα που είχαμε υποβαθμίσει) και, δεύτερον, συνειδητοποιήσαμε πως πρέπει να μελετήσουμε εάν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας αποτελούν ιδιосуγκρασιακά γνωρίσματα όλης της ελληνικής κοινωνίας ή αν κάτι τείνει προς βελτίωση.

Αυτή η έρευνα είναι βασισμένη σε 18 τηλεφωνικές-«ηλεκτρονικές» συνεντεύξεις με συμβούλους Πληροφορικής. Συγκεκριμένα, συζητήσαμε μαζί τους τις εξής 4 ερωτήσεις: 1. Πότε εισήχθη και ποιοί ήταν οι στόχοι εισαγωγής του μαθήματος της Πληροφορικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; 2. Από την εμπειρία σας ως σχολικός σύμβουλος ποια είναι η συνεισφορά της Πληροφορικής στην επίδοση των παιδιών; 3. Πιστεύετε ότι η Πληροφορική μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις περιπτώσεις των μαθητών με φτωχή σχολική επίδοση; 4. Αυξάνεται η ικανοποίηση των μαθητών λόγω της εκμάθησης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών;

3.2. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας επιλέχθηκε μια εκδοχή της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου, γιατί μας ενδιέφερε ο χαρακτήρας του υπό εξέταση ζητήματος/φαινομένου, –στοιχείο που είναι αντικείμενο των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων. Οι ποιοτικές μέθοδοι παρουσιάζουν φυσικότητα σε μεγάλο βαθμό (Lincoln and Guba, 1985). Έχουν ξεχωριστές δυνατότητες ανάλυσης για επαρκέστερη μελέτη ομάδων οι οποίες χαρακτηρίζονται από υψηλή συμβολική και πραγματική κυριαρχία, όπως αυτές των συμβούλων εκπαίδευσης εν προκειμένω. Οι ποιοτικές μέθοδοι εξασφαλίζουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να εμβαθύνει στα λεγόμενα των υποκειμένων, να τα ερμηνεύσει³ και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που αυτά έχουν υποστεί (Παπαγεωργίου, 1998: 9-10). Ο ερευνητής, μέσω των ποιοτικών μεθόδων, μπορεί να εμπλουτίσει το φάσμα των ερευνητικών του υποθέσεων. Ο τρόπος που θα αποδώσει όσα άκουσε ή διάβασε, η επιλογή συγκεκριμένων χωρίων για καταγραφή και κυρίως η κρίση του όσον αφορά στο πώς θα αποδείξει ότι όσα προέκυψαν από την έρευνα έχουν ισχύ, εξαρτώνται από τον ίδιο⁴. Ο υποκειμενικός παράγοντας δεν πρέπει να αποτρέπει την αντικειμενική κρίση του ερευνητή, αλλά και όσοι ασχολούνται με ποιοτική μεθοδολογία δεν πρέπει να ξεχνούν ότι υφίσταται και επηρεάζει και τα υποκείμενα και τον ερευνητή⁵.

3.3. Οι συνεντεύξεις (τηλεφωνικές και ηλεκτρονικές)

Οι συνεντεύξεις είναι βασικό εργαλείο της ποιοτικής μεθόδου και περισσότερο ευαίσθητες από τα ερωτηματολόγια (<https://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/research-services/data-collection-methods>), επειδή ασχολούνται με θέματα ηθικής και έκφρασης προσωπικών απόψεων. Η σύνδεση μεταξύ των δεδομένων που τα υποκείμενα προσφέρουν και των θεμάτων που τυχόν ενσκήπτουν είναι θέμα «αντίληψης της αλήθειας» (Hirst and Peters, 1970).

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας συνδυάσαμε τύπους συνεντεύξεων κατά σημαία. Αυτό σημαίνει ότι πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, που περιείχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις, οι οποίες τέθηκαν είτε τηλεφωνικά είτε μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος και σαφώς σε ορισμένες από τις συνομιλίες τέθηκαν από μέρος μας διευκρινιστικές ερωτήσεις και σε κάποιες άλλες οι ερωτώμενοι (σύμβουλοι) ανέπτυξαν την απάντησή τους κατά το δοκούν (μη δομημένες). Κατέστη δύσκολο να συναντηθούμε με τους συμβούλους επειδή οι περισσότεροι από αυτούς είναι εγκατεστημένοι σε διάφορες περιοχές ανά την επικράτεια και επειδή το πρόγραμμά τους δεν τους επέτρεπε να συναντηθούμε δια ζώσης.

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις αποτελούν μια γρήγορη μέθοδο για τη συλλογή πληροφοριών από άτομα και το ίδιο ισχύει για τις συνεντεύξεις μέσω e-mail: έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν πρόσβαση σε παγκόσμια κλίμακα δείγματος και επιπλέον είναι χαμηλού κόστους. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να εξαλείψει τυχόν σφάλματα, ερχόμενος σε επαφή με τα ακριβή λόγια του υποκειμένου (όπως αυτό τα έγραψε) (<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU21.html>, Selwyn and Robson, 1998).

Ενδεχομένως να μην μπορέσαμε να συλλέξουμε ορισμένες πληροφορίες που συνδέονται με τη λεκτική επικοινωνία όπως αυτή διεξάγεται μέσω της γλώσσας του σώματος. Όπως σημειώνει, όμως, ο Bannop (στο Boshier, 1990), το περιεχόμενο και το ύφος των μηνυμάτων e-mail βρίσκονται κάπου μεταξύ μιας τηλεφωνικής κλήσης και ενός σημειώματος» (<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU21.html>, Selwyn and Robson, 1998). Έτσι, εάν ο ερωτώμενος απαντήσει άμεσα, αυτό σημαίνει ότι αισθάνεται ασφαλής και ισότιμος με τον ερευνητή ή είναι σε μια καλή διάθεση να απαντήσει σε αυτό το συγκεκριμένο λεπτό. «Για τους σκοπούς της ποιοτικής συνέντευξης, το μετα-επικοινωνιακό περιεχόμενο που εκφράζεται στο κείμενο και η παραγωγιστική χρήση της τεχνολογίας, μπορεί να προσφέρει αυτό που μεταφέρεται από τη γλώσσα του σώματος και της ιδιότητες της φωνής στις δια ζώσης συνεντεύξεις» (Olivero and Lunt, 2004: 104). Η σχέση μεταξύ του ερευνητή και του υποκειμένου είναι πάντοτε μια αμφοτεροβαρής σύμβαση.

3.4. Η επιλογή των υποκειμένων

Οι Rubin και Rubin αναφέρουν ότι η επιλογή των ατόμων που θα δεχθούν να παραχωρήσουν συνεντεύξεις γίνεται βάσει του να έχουν αρκετές γνώσεις για το θέμα,

να είναι πρόθυμοι να μιλήσουν και να παρουσιάζουν αληθινό εύρος απαντήσεων (Rubin and Rubin, 1995: 67). Η έρευνά μας στηρίχθηκε σε συνεντεύξεις με συμβούλους Πληροφορικής που είναι ορισμένοι εκ μετατάξεως επί τετραετή θητεία να υπηρετούν στη δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση. Τα πρόσωπα αυτά επιλέχθηκαν προκειμένου να διευκρινιστούν οι στόχοι εισαγωγής της διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ, οι τρόποι, οι μέθοδοι διδασκαλίας και μέσα από τις προσωπικές θεωρήσεις τους και την εμπειρία τους να διαφανεί κατά πόσο το μάθημα της Πληροφορικής συμβάλλει στην εξίσωση των κοινωνικών ανισοτήτων εντός του χώρου του σχολείου και της ευρύτερης εξω-σχολικής πραγματικότητας. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι *ceteris paribus* όλοι οι ερωτώμενοι φέρονται να ασκούν (ή να άσκησαν στο παρελθόν) παιδαγωγικό έργο, πράγμα που αυξάνει τις διαδικασίες σύγκρισης των λεγομένων τους. Κυρίως, όμως, οι σύμβουλοι Πληροφορικής είναι οι καθ' ύλην αρμόδιοι, εκφράζουν την επίσημη θέση του κράτους, μπορούν να καθορίζουν τους όρους της διδασκαλίας του μαθήματος, καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς, έχουν ασκήσει (ή ασκούν) διδακτικό-παιδαγωγικό έργο, γεγονός που αυξάνει τις διαδικασίες σύγκρισης των λεγομένων τους, και δύνανται να διευκρινίσουν τους στόχους εισαγωγής της διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να υπενθυμίσουμε το εξής: οι σύμβουλοι Πληροφορικής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι «*ανεπισημως*» να καθοδηγούν επιστημονικά-διδακτικά και τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (οι οποίοι διοικητικά «*ανήκουν*»-υπηρετούν στην πρωτοβάθμια), ως προς το εν λόγω επιστημονικό αντικείμενο. Σαφώς, οι σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΕ70) είναι και εκείνοι αρμόδιοι όσον αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι. -«*Για παιδαγωγικά θέματα οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής των δημοτικών σχολείων απευθύνονται, ακόμη, στους σχολικούς συμβούλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό, όμως, πρόκειται να αλλάξει συντόμως λόγω της επικείμενης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών*». -«*Υπάρχουν περιπτώσεις που έχουν από κοινού οργανώσει εκδηλώσεις ο ΠΕ70 σχολικός σύμβουλος⁶ και ο ΠΕ19 της πληροφορικής*». -«*Οι σχολικοί σύμβουλοι της πληροφορικής (όπως και οι σχολικοί σύμβουλοι ξένων γλωσσών, μουσικής και φυσικής αγωγής) είναι υπεύθυνοι και για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για τα αντίστοιχα μαθήματα. Οι σχολικοί σύμβουλοι της Πληροφορικής είναι υπεύθυνοι για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και για τα Δημοτικά Σχολεία με Ε.Α.Ε.Π.⁷, όπου διδάσκεται το μάθημα των Τ.Π.Ε.*».

Χρονικά η έρευνα ακολούθησε την εξής ροή: φτιάξαμε έναν κατάλογο με τους συμβούλους ανά την επικράτεια και ξεκινήσαμε να τους προσεγγίζουμε μέσω τηλεφωνημάτων και αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Γεγονός είναι ότι δεν ανταποκρίθηκαν όλοι θετικά από την πρώτη στιγμή. Χρειάστηκαν αρκετές προσπάθειες και αρκετά εσωτερικά τηλεφωνήματα στην αρμόδια υπηρεσία του καθενός

προκειμένου να βρούμε τους ίδιους τους συμβούλους. Πανελλαδικά είναι 26 άτομα. Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη με τους 18 εξ αυτών, γιατί οι υπόλοιποι ενώ ανταποκρίθηκαν αρχικά θετικά (πλην δύο), δεν κράτησαν την ίδια ζέση στη συνέχεια. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονίσουμε ότι υπήρξαν τρεις σύμβουλοι οι οποίοι ήταν ιδιαίτε- ρως πρόθυμοι να συνδράμουν και περιμένουν να δουν τα αποτελέσματα της έρευ- νάς μας.

Τα σχόλια του καθενός παρουσίασαν σε μεγάλο βαθμό ομοιότητες που δεν μπο- ρούν να μην μας προβληματίσουν. Παρ' όλ' αυτά, τονίζουμε πως δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικευμένα συμπεράσματα. Συνεπώς η έρευνά μας δεν μπορεί να λάβει αξιολογικά γενικευμένες διαστάσεις, αλλά αποκαλύπτει όψεις της διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής και των ΤΠΕ και των συνεπειών τους στη σημε- ρινή ελληνική κοινωνία.

4. Παρουσίαση του πραγματολογικού υλικού

Σε προηγούμενο σημείο αναφέραμε τους όρους που αφορούν το μάθημα της Πλη- ροφορικής και των ΤΠΕ και το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι όροι συχνά συγχέ- ονται. Σε αυτό το σημείο της έρευνάς μας (ανάλυση πραγματολογικού υλικού) καθίσταται σαφής η σύγχυση αυτή. Οι όροι, όπως χρησιμοποιήθηκαν από τους συμ- βούλους-ερωτώμενους είτε συγχέονται είτε δεν χρησιμοποιούνται όλοι από όλους. Ας σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις μας αφορούσαν την Πληροφορική εν γένει.

Ερώτηση: «Από την εμπειρία σας ως σχολικός σύμβουλος ποια είναι η συνεισφορά της Πληροφορικής στην επίδοση των παιδιών;».

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη ερώτηση, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εξέ- φρασε την άποψη ότι η Πληροφορική και οι ΤΠΕ βοηθούν τους μαθητές στην ανά- πτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους αλλά και στην ανάπτυξη της υπολογιστικής-αλγοριθμικής σκέψης. Είναι ένα μέσο άσκησης της σκέψης και των αφηρημένων λειτουργιών του εγκεφάλου. Φυσικό επόμενο καθίσταται άρα το να γίνεται εφόδιο η παρακολούθηση του εν λόγω μαθήματος σε όλους τους τομείς της ζωής τους και κατ' επέκτασιν στη σχολική τους επίδοση. -«*Θετική. Απόκτηση δομη- μένης και αλγοριθμικής σκέψης και απόκτηση δεξιοτήτων στις ΤΠΕ, για αποδοτική εφαρμογή τους, τόσο στην διεξαγωγή των άλλων μαθημάτων, στην καθημερινή τους ζωή, όσο και για απόκτηση του απαραίτητου εννοιολογικού και γνωστικού υπόβα- θρου, απαραίτητου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*». -«*...υπάρχει σαφής ευεργετική επίδραση στην σχολική επίδοση των μαθητών*». -«*Η διδασκαλία της Πληροφορικής στη μορφή του προγραμματισμού – αλγοριθμικής σκέψης βοηθάει τους μαθητές σε πεδία όπως η επίλυση προβλήματος, η αναλυτική και συνθετική σκέψη, η διατύπωση και έλεγχος υποθέσεων για την κατανόηση πολύπλοκων καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι, η ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης απόφασης [...]* η

γνώση των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή και των επικοινωνιών (διαδίκτυο) είναι απαραίτητη σε κάθε τομέα της ζωής και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές σχεδόν σε κάθε αντικείμενο». -«Η διδασκαλία της Πληροφορικής και ιδιαίτερα του Προγραμματισμού συμβάλλει στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, ικανότητα απαραίτητη για τον αυριανό πολίτη μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης ψηφιακής κοινωνίας». -«Θεωρώ ότι οι μαθητές μαθαίνουν να σκέφτονται με ένα αλγοριθμικό τρόπο, κάτι που δομεί τη σκέψη τους και είναι εφόδιο για την καθημερινότητα.

Πέρα από αυτό αποκτούν δεξιότητες χρήσης του Η/Υ και του διαδικτύου που είναι αναμφισβήτητα σημαντικό εφόδιο και εργαλείο». -«Η Πληροφορική, χωρίς να αποτελεί πανάκεια, συμβάλλει θετικά στην επίδοση των μαθητών, οι οποίοι προσαρμόζονται σε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον το οποίο ενισχύει τη διδασκαλία και τη μάθηση, βελτιώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλές μελέτες και έρευνες έχουν δείξει ότι ο υπολογιστής, τόσο ως γνωστικό εργαλείο όσο και ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, αναβαθμίζει την μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνει την ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης». -«...η βασική συνεισφορά έχει να κάνει α) με την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης β) με την ενίσχυση των ικανοτήτων για την επίλυση προβλήματος γ) με την άσκηση ικανοτήτων για την εκπαιδευτική αξιοποίηση διαδικτύου και ψηφιακών πηγών δ) με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στάσης απέναντι στη διακινούμενη πληροφορία ε) με τη δυνατότητα να προσεγγίζεται ολιστικά μια υπό μελέτη περίπτωση». -«Συμβάλλει σημαντικά στην απόκτηση βασικών στοιχείων μιας επιπλέον «πολιτισμικής τεχνικής» που αφορά τη στοιχειώδη χρήση των Η/Υ. Σε συνδυασμό και με άλλα μαθήματα οι μαθητές ασκούνται στην ανάλυση και τη σύνθεση και κυρίως στην αλγοριθμική σκέψη. Επιπλέον, αποκτούν ουσιαστική βάση για την υποστήριξη περαιτέρω σπουδών».

Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν από δύο ερωτώμενους. Ο πρώτος αναφέρει τη σπουδαιότητα των ΤΠΕ για τα παιδιά που δεν έχουν υπολογιστή στο σπίτι, ενώ ο δεύτερος θέτει το ζήτημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και το πόσο ωφέλιμη είναι για τα παιδιά και την επίδοσή τους. «Είναι σημαντική τόσο για τα παιδιά που δεν έχουν υπολογιστή στο σπίτι όσο και για αυτό που έχουν αλλά το χρησιμοποιούν μόνο για διασκέδαση και επικοινωνία». -«Η διδασκαλία μέσω των ΤΠΕ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, ενώ μαθαίνουν να λειτουργούν σε πλαίσιο της αμοιβαίας συνεργασίας. Η Πληροφορική δεν μπορεί να προσεγγισθεί αποτελεσματικά όταν βασίζεται σε παραδοσιακά μοντέλα που είναι ως επί το πλείστον δασκαλοκεντρικά». -«Καθοριστικός παράγοντας είναι η συνεισφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν παράλληλα και άλλες σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, όπως η αρχή της διερευνητικής μάθησης, η αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας που προσαρ-

μόζει τη μάθηση στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (ο Η/Υ δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα απομονωμένο μέσο, αλλά ως μέσο επικοινωνίας και συνεργασίας), η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κτλ».

Μερικοί ερωτώμενοι έδωσαν αρκούντως περιεκτικές απαντήσεις. -«Η συνεισφορά της Πληροφορικής στην επίδοση των παιδιών είναι θετική γενικά». -«Δεν έχω σφαιρική αντίληψη για το πώς και τι συνεισφέρει. Ίσως οι σχετικές έρευνες δώσουν απαντήσεις». -«Δυστυχώς η Πληροφορική ήταν ο βασικός κορμός εισαγωγής, ως βασικού τρόπου μάθησης, του συμπεριφορισμού (ως μη έδει)».

Ελάχιστοι ανέφεραν ότι το μάθημα της Πληροφορικής όπως αυτό αξιολογείται στο σχολείο δε σχετίζεται τόσο με τα άλλα μαθήματα συνεπώς δε βοηθά στη γενική επίδοση των μαθητών. -«...ως ξεχωριστό λοιπόν μάθημα κυρίως προγραμματισμού και όχι ως ΤΠΕ δεν σχετίζεται με άλλα μαθήματα και τις επιδόσεις σε αυτά. Παρότι στο Γυμνάσιο σήμερα διδάσκεται και η χρήση του Η/Υ, οι ΤΠΕ δεν έχουν καταφέρει να διαχυθούν και στα άλλα μαθήματα ακόμη, (συνθετικές εργασίες κτλ) αφού και η επιμόρφωση 2ου επιπέδου δεν τρέχει και πολύ. Στο δε Λύκειο είναι κυρίως επιλεγόμενο και η εξοικείωση με τη χρήσιμη χρήση - ως παραγωγού και όχι ως καταναλωτή παιχνιδιών κυρίως - δεν είναι δεδομένη. Από την εμπειρία μου μαθητές δυσκολεύονται να κάνουν και μια παρουσίαση ακόμη». -«Η αποτυπωθείσα εμπειρία μου προέρχεται κυρίως από τη διδασκαλία της Πληροφορικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εκκινώντας από την Πέμπτη Δημοτικού και καταλήγοντας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Για να απαντηθεί το ερώτημα της συνεισφοράς, πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν μας αρκετούς παράγοντες και παραδοχές. [...] Εκτίμησή μου είναι ότι στα λύκεια ένα μεγάλο πλήθος μαθητών επιλέγει το μάθημα διότι τους αρέσει η ενασχόλησή τους με τους Η/Υ, ένα μικρότερο πλήθος διότι το θεωρούν χρήσιμο για το επαγγελματικό τους μέλλον και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό, ιδίως στα Γ.Ε.Λ., διότι δεν εξετάζεται γραπτώς κατά τις προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις». -«Δυστυχώς η Πληροφορική ήταν ο βασικός κορμός εισαγωγής, ως βασικού τρόπου μάθησης, του συμπεριφορισμού (ως μη έδει)».

Ερώτηση: «Πιστεύετε ότι η Πληροφορική μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις περιπτώσεις των μαθητών με φτωχή σχολική επίδοση;».

Στην ερώτηση αυτή, κάποιες απαντήσεις ήταν απόλυτα θετικές, καθώς οι σύμβουλοι πιστεύουν ότι δίνεται όντως κίνητρο μέσω του μαθήματος της Πληροφορικής στους μαθητές που έχουν χαμηλή επίδοση να αναδείξουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. -«Ερευνητικά έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις αποκτούν πολλές φορές ουσιαστικό ρόλο στο πλαίσιο μαθημάτων Πληροφορικής γιατί στο συγκεκριμένο πλαίσιο τους δίνεται η δυνατότητα να αναδείξουν

και να αναπτύξουν και ικανότητες που δεν δίνεται ευκαιρία να αναδειχθούν τις άλλες σχολικές ώρες, όπως τεχνολογικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργατικότητα, επινόηση, επίλυση πρακτικών προβλημάτων, κατάθεση ιδεών *out of the box*, εργασία εκτός των σχολικών εγχειριδίων και των τυποποιημένων απομνημονευτικών και ανταγωνιστικών διαδικασιών, αξιολόγηση μέσω εργασιών που δεν προϋποθέτουν την απομνημόνευση θεωρίας ή/και μεθοδολογίας». -«Πολλοί μαθητές με 'φτωχή' σχολική επίδοση θεωρούν το μάθημα της πληροφορικής 'διαφορετικό και πιο ενδιαφέρον' σε σχέση με άλλα μαθήματα, ειδικά αν το μάθημα είναι εργαστηριακό. Νιώθουν ότι μειώνεται το 'χάσμα' που τους χωρίζει από τους 'καλούς' μαθητές».

Κάποιες απαντήσεις ήταν θετικές, αλλά σύντομες και σαφείς. Δεν επιδέχονταν περαιτέρω επεξήγησης. -«Απολύτα». -«Είναι ένα από τα εργαλεία που μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά». -«Κάποιο ποσοστό μαθητών μπορεί να επωφεληθεί από τη χρήση του Η/Υ ως εκπαιδευτικό εργαλείο». -«Ναι βεβαίως το πιστεύω διότι απαιτεί εναλλακτικούς τύπους νοημοσύνης και όχι μόνο τη λογικομαθηματική».

Ορισμένοι σύμβουλοι απάντησαν θετικά (ότι μπορεί η πληροφορική να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις περιπτώσεις μαθητών με φτωχή σχολική επίδοση), αλλά υπό όρους και συγκεκριμένες συνθήκες. -«Το πιστεύω απόλυτα αρκεί να γίνει με τον κατάλληλο τρόπο και χρήση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών και σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών. Αν απλά βάλεις τεχνολογία και διδάσκεις όπως δίδασκες μέχρι τώρα δεν αρκεί». -«Αν ως Πληροφορική θεωρείτε εσείς τις ΤΠΕ, δηλ το εργαλείο το οποίο σήμερα είναι απαραίτητο σε κάθε επιστήμη και σε κάθε πολίτη, φυσικά μπορεί να βοηθήσει στη μάθηση, καθόσον οι λεγόμενες νέες τεχνολογίες ταιριάζουν γάντι με τις σύγχρονες θεωρίες για τη μάθηση και φυσικά στις περιπτώσεις της ειδικής αγωγής». -«Θα μπορούσε βέβαια με προϋποθέσεις την κατάλληλη χρήση ειδικών λογισμικών, από ειδικευμένους δασκάλους».

Ένας ερωτώμενος εισήγαγε τον όρο «παιχνιδοποίηση» και τόνισε ένα είδος τεχνάσματος, που ο Η/Υ μπορεί να το 'υπηρετήσει' -λόγω της δομής και λειτουργίας του- και φέρει τελικά αποτελέσματα στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών. -«Ειδικά στις περιπτώσεις των μαθητών με φτωχή σχολική επίδοση, στοχευμένες δραστηριότητες δημιουργίας προγραμμάτων μέσα σε ένα πλαίσιο παιχνιδοποίησης συντελούν στην αύξηση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης και επομένως στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων».

Κάποιος άλλο σύμβουλος έκανε λόγο για το ρόλο του εκπαιδευτικού. -«Οι ΤΠΕ που αποτελούν επιμέρους κλάδο της Πληροφορικής, ανάλογα με την αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό, μπορεί δυνητικά να λειτουργήσει αντισταθμιστικά».

Κάποιος τόνισε ότι πρέπει να αλλάξει η αντιμετώπιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το κράτος. -«Το πιστεύω απολύτως, αρκεί να αλλάξει η όλη αντιμετώπιση της μάθησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κυρίως πρέπει να προτιμηθεί η

πειραματική, επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης, πράγμα απολύτως συμβατό με το περιεχόμενο της Πληροφορικής».

Τρεις ερωτώμενοι διαφοροποιήθηκαν από τους υπόλοιπους στις απαντήσεις τους. Μίλησαν για τις κοινωνικές ανισότητες που κρύβονται στις κοινωνικές δομές και στα περιβάλλοντα των μαθητών, ως κάτι θέσφατο που δεν μπορεί εύκολα να εξαλειφθεί. -«Η Πληροφορική (το διαφοροποιώ από την έννοια ΤΠΕ) δεν μπορεί να λειτουργήσει πλήρως αντισταθμιστικά στις περιπτώσεις των μαθητών με φτωχή σχολική επίδοση. Μπορεί όμως να συνεισφέρει σοβαρά, αν ενταχθεί ανάλογα στη διδακτική πράξη». -«Η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, βασικότεροι των οποίων είναι το σχολείο και η οικογένεια (μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων κτλ)». -«Κατ' ουσίαν αναρωτιόμαστε, εάν και με ποίον τρόπο η είσοδος της Πληροφορικής στην τάξη, διαταράσσει το πλέγμα των ήδη εγκαθιδρυμένων σχέσεων στην παραδοσιακή τάξη. Από την εμπειρία μου εκτιμώ ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών θεωρούν το μάθημα αρκετά διαφορετικό από αυτό της παραδοσιακής τάξης».

Ερώτηση: «Αυξάνεται η ικανοποίηση των μαθητών λόγω της εκμάθησης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών;».

Οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι η ικανοποίηση των μαθητών αυξάνει υπό συνθήκες. Κύρια συνθήκη είναι ο χρόνος που δίνεται σε αυτά τα μαθήματα και εν δευτέρως παίζει ρόλο το πόσο αφορούν οι τεχνολογίες θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές και πόσο δύνανται να συνδεθούν με τα άλλα μαθήματά τους (διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση). Οι μαθητές συναρπάζονται και γοητεύονται επειδή το μάθημα αναβαθμίζεται στο επίπεδο των επικοινωνιακών μηνυμάτων της 7^{ης} τέχνης (και των τηλεοπτικών προϊόντων) και συνδέεται με ήχο, χρώμα, τεχνικές, που έχουν τη δυνατότητα να εξιτάρουν καταρχάς την όραση και εν συνεχεία. -«Απόλυτα». -«... σαφώς και αυξάνεται ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από το σχολείο κυρίως λόγω της ελκυστικότητας του μέσου». -«φυσικά αυξάνεται η ικανοποίηση των μαθητών με τις ΤΠΕ». -«Ανάλογα με τη βαθμίδα και το μάθημα αυξάνεται ιδιαίτερα όταν υπάρχει επαρκής χρόνος και το μάθημα γίνεται σωστά. Επίσης σε παράλληλες δράσεις - μαθήματα όπως η Ώρα Κώδικα που έγινε αυτή την εβδομάδα (<http://cse-duweek.wordpress.com/>) οι ερευνητικές εργασίες κά». -«Οι μαθητές ενδιαφέρονται και χρησιμοποιούν καθημερινά τις νέες τεχνολογίες και μάλιστα τις ενσωματώνουν στη ζωή τους με ασύγκριτα ταχύτερους ρυθμούς σε σχέση με τους γονείς (και τους δασκάλους τους)». Έτσι μαθήματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες αυξάνουν την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο». -«Η ικανοποίηση των μαθητών αυξάνεται λόγω της εκμάθησης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών αρκεί να βρίσκει νόημα και ενδιαφέρον σε αυτές». -«Αυξάνεται το ενδιαφέρον τους, οπότε κατά συνέπεια αυξάνεται και η ικανοποίησή τους». -«Ναι είναι φανερό ότι αυξάνεται αν συν-

δουαστεί μάλιστα με τη συνεργατική μάθηση». -«Είναι πιο ελκυστικό και ευχάριστο να μαθαίνει κάποιος έχοντας διαθέσιμους πολλούς διαφορετικούς τρόπους και πηγές». -«Αυξάνεται όταν αυτό που μαθαίνουν είναι πραγματικά ελκυστικό και νέο, δηλ σχετίζεται πχ με εικόνα, ήχο, βίντεο, με εφαρμογές σε κινητά και διαδίκτυο, με υπηρεσίες του web2, με προγραμματισμό που ιντριγκάρει (όχι όλοι) και δεν επαναλαμβάνει τυποποιημένες γνώσεις, όπως πχ επεξεργασία κειμένου κλπ χωρίς μάλιστα εφαρμογή συνδεδεμένη με βιώματα».

Ένας σύμβουλος έκανε λόγο και για τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. -«Με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αυξάνεται σίγουρα η ικανοποίηση των μαθητών σε σχέση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Έχει διαπιστωθεί ότι πολλοί μαθητές, που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται. Ενισχύεται το ενδιαφέρον και η περιέργεια του μαθητή με τη χρήση οπτικών ερεθισμάτων που προκαλούν το αίσθημα της ικανοποίησης. Υπάρχει θετική επίδραση σε επίπεδο προσοχής. Ενισχύεται η ανάκληση πληροφοριών. Αυξάνονται τα κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Προσφέρονται περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή, συνεργασία και υποστήριξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, κτλ. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν υποκαθιστά τον εκπαιδευτικό αλλά αποτελεί ένα σύγχρονο εποπτικό και επικοινωνιακό μέσο που συναρπάζει και γοητεύει τους μαθητές και αλλάζει ποιοτικά το ρόλο του εκπαιδευτικού, μετατρέποντάς τον από μεταδότη γνώσεων σε συντονιστή, οργανωτή και υποστηρικτή της μάθησης».

Ένας σύμβουλος μόνο αναφέρθηκε στο ρόλο του εκπαιδευτικού συναρτήσε της επίδοσης των μαθητών: -«Εντός του ΣΕΠΕΗΥ οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, με συνεργάτες τους οποίους οι ίδιοι επέλεξαν, αισθάνονται τον δάσκαλο πιο χαλαρό και το γενικότερο μαθησιακό περιβάλλον πιο ευχάριστο αλλά και πιο αποτελεσματικό. Εκτιμώ, πως οι μαθητές των χαμηλών επιδόσεων έχουν εντονότερη επικοινωνιακή σχέση με τον δάσκαλο στο εργαστήριο, ενώ, οι μαθητές των υψηλών επιδόσεων σε μεγάλο βαθμό επικοινωνούν με τον καθηγητή τους λιγότερο απ' ότι στην αίθουσα».

Δύο σύμβουλοι αναφέρθηκαν καταφανώς στο πρόβλημα της σύγχυσης των βασικών εννοιών που αφορούν την Πληροφορική και τις ΤΠΕ και το κατά πόσο αυτή η σύγχυση εμφανίζεται στη διαδικασία της διδασκαλίας των εν λόγω μαθημάτων. -«Η ικανοποίηση των μαθητών λόγω της εκμάθησης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών αυξάνεται γενικά ΑΜΑ η λανθασμένη εντύπωση-σύγχυση της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στο ελληνικό χώρο προξενεί συχνά τα αντίθετα αποτελέσματα Άλλο ΤΠΕ για υποβοήθηση της διδασκαλίας, της οργάνωσης της μαθητικής πράξης κτλ και άλλο διδασκαλία εννοιών Πληροφορικής. Θέμα με σοβαρές διαστάσεις και πάμπολλες ομιλίες μας και άρθρα σχετικά με την «ηθελημένη» αυτή σύγχυση-επικάλυψη». -«Υπάρχει σύγχυση μεταξύ Νέων Τεχνολογιών, ΤΠΕ, Πληροφορικής και Η/Υ. Δεν είναι βέβαιον

εάν οι τεχνολογίες αιχμής ή αναδυόμενες τεχνολογίες αφθονούν στο ελληνικό σχολείο ώστε μέσα από αυτές να ικανοποιηθούν οι μαθητές. Είναι, λ.χ., συχνό το φαινόμενο να διαθέτουν οι μαθητές ισχυρότερο Η/Υ από αυτόν του Σχολικού Εργαστηρίου Πληροφορικής και Εφαρμογών Η/Υ (ΣΕΠΕΗΥ)».

Δύο σύμβουλοι εμφανίστηκαν αρνητικοί ως προς το όφελος που επιφέρουν τα μαθήματα των ΤΠΕ και της Πληροφορικής στην ικανοποίηση των μαθητών. -«Αυξάνεται, αλλά όχι σημαντικά...» ...και μάλιστα ο ένας διαχώρισε την «εύνοια» των δύο μαθημάτων: -«Νομίζω ότι πράγματι αυξάνεται η ικανοποίηση των μαθητών λόγω της εκμάθησης χρήσης των νέων τεχνολογιών, λίγο όμως συμβάλει σ' αυτό το μάθημα της Πληροφορικής».

5. Επίλογος-Συμπεράσματα

Στο εν λόγω κείμενο παρουσιάσαμε τις αποκρίσεις των συμβούλων Πληροφορικής αναφορικά με την εισαγωγή και την πορεία εξέλιξης του μαθήματος της Πληροφορικής και των σχετιζόμενων με αυτό το γνωστικό αντικείμενο μαθημάτων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, από την εισαγωγή τους ως σήμερα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στηριχθήκαμε στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε με συνεντεύξεις συμβούλων Πληροφορικής. Οι αποκρίσεις τους σκιαγραφούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στο ελληνικό σχολείο, αναδεικνύουν τα αίτια της βραδείας ένταξής του ως διδακτικό αντικείμενο (στα σχολεία) και εμμέσως προδίδουν σε πολλά σημεία τον σχετικά αργό βηματισμό της εξέλιξης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία έχει αλλάξει και αλλάζει διαρκώς μέσω των προσωπικών εμπειριών, πεπειθήσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών, καθώς και των χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία λαμβάνει χώρα. Είναι σημαντικό να επαναλάβουμε ότι δεν είναι βέβαιο ότι η Πληροφορική και οι ΤΠΕ κατέχουν ουσιαστικό χώρο μέσα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, ότι αξιοποιούνται τριάντα χρόνια μετά την εισαγωγή τους στο χώρο του σχολείου, αλλά και ότι οι επιστήμονες που θεραπεύουν τα γνωστικά αυτά αντικείμενα έχουν καταφέρει να ορίσουν επακριβώς τις έννοιες και τους διδακτικούς στόχους που αφορά το καθένα (ή αν αποτελούν το ίδιο γνωστικό αντικείμενο). Συχνά παρατηρούμε το φαινόμενο της διάστασης μεταξύ των επισήμως διατυπωμένων στόχων και προσδοκιών, αναφορικά με γνωστικά αντικείμενα και της ανεπαρκούς υλοποίησης και αποδοχής τους από τη σχολική κοινότητα.

Η Πληροφορική είναι επιστήμη, αποτελεί πεδίο σύγκλισης και εφαρμογής διαφόρων άλλων επιστημών και τεχνολογιών και συνιστά έναν πανεπιστημιακό κλάδο (<https://epimorfwsh-b.wikispaces.com/file/view>).

Η έρευνα κατέδειξε ότι η Πληροφορική και οι ΤΠΕ βοηθούν τους μαθητές στο να

αναπτύξουν την υπολογιστική-αλγοριθμική σκέψη τους, αφού αποτελούν είδος εξάσκησης και διαχείρισης αφηρημένων λειτουργιών και εννοιών που το μυαλό δύναται να συλλάβει και να πράξει. Οι σύμβουλοι ανέφεραν ότι η παρακολούθηση των εν λόγω επιστημονικών αντικειμένων είναι δυνατόν να τους βοηθήσει και στη σχολική τους επίδοση, δίνοντάς τους κίνητρο, και στην ενεργό τους παρουσία σε μακροκοσμικό επίπεδο. Οι μαθητές πιθανόν ικανοποιούνται από τις ΤΠΕ και την Πληροφορική. Αυτό, βέβαια, δεν μπορεί να γενικευθεί γιατί η κάθε περίπτωση μπορεί να είναι ξεχωριστή και οι συνθήκες περιβάλλοντος μπορεί να διαφέρουν. Σημαίνοντα ρόλο παίζει ο χρόνος που αφιερώνεται στα μαθήματα αυτά και το κατά πόσο είναι εφικτό και ευκταίο τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα να δώσουν τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης των υπολοίπων αντικειμένων που ενδιαφέρουν τους μαθητές.

«Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση συνεπάγεται νέους ρόλους των εκπαιδευτικών, νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και νέες προσεγγίσεις για εκπαίδευση εκπαιδευτικών» (<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>). Επεξηγώντας τα προηγούμενα λόγια: «...μπορεί να γίνουν συγκεκριμένοι σύνδεσμοι μεταξύ των θεωρητικών μοντέλων ηλεκτρονικών υπολογιστών και την πραγματικότητα, ενώ η πρακτική επίδειξη και ανάπτυξη των ερευνητικών ικανοτήτων των μαθητών διατηρεί κάποια σημασία (παίζει κάποιο ρόλο)» (Osborne and Hennessy, 2003: 34).

Σημειώσεις

1. Το κεφάλαιο αυτό στηρίχθηκε κυρίως στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2012) *Διδάσκοντας φιλοσοφία σε μη φιλοσόφους*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
2. Ν. 2525/1997, (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α'): Θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου / Φ.20/482/95210/Γ1/9-9-2003, (ΦΕΚ 1325/16-9-2003, τ.Β'), Υπουργική Απόφαση: Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» του Ολοήμερου Σχολείου.
3. Ενίοτε θα αναφερόμαστε στα υποκείμενα και με την ορολογία ερωτώμενοι ή/και σύμβουλοι.
4. Ο ερευνητής πρέπει να ξέρει σε τι θα δώσει έμφαση και τι θα παραλείψει (Eisner, 1991: 36).
5. Υπάρχει πάντα ένα «εγώ» στην όλη διαδικασία και όλα όσα διαδραματίζονται στη διάρκεια της συνέντευξης ή της ανάλυσής της, δεν παύουν να χρωματίζονται από αυτό (Rubin and Rubin, 1995).
6. Σχολικός σύμβουλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
7. Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Κόμης, Β. (2006) *Εισαγωγή στη διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα. Κλειδάριθμος.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των επικοινωνιών*. Αθήνα. Εκδ. Νέων Τεχνολογιών.
- Λαμπήρη (1995) *Κοινωνικές έρευνες με στατιστικές μεθόδους*. Αθήνα. Σάκκουλας Αντ. Ν.
- Παπαγεωργίου, Γ. (1998) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2012) *Διδάσκοντας φιλοσοφία σε μη φιλοσόφους*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006) *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*. Τόμοι Α & Β. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Boshier, R. (1990) Socio-psychological Factors in Electronic Networking. *International Journal of Lifelong Education*, 9, 1, pp. 49-64.
- Brookshear, J. G. (1997) *Computer science: an overview*. Paul Muljadi.
- Eisner, W. E. (1991) *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*, New York, Macmillan.
- Engestrom, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki. Finland: Orienta Konsultit Oy.
- Giroux, H. (1988) *Teachers as Intellectuals*. New York. Bergin & Garvey.
- Hirst, P.H. & Peters, R.S. (1970) *The Logic of Education*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Lave, J. and Wegner, E. (1990) *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge. UK: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*. SAGE. Beverly Hills.
- Lovat, T. and Smith, D. (2003) *Curriculum: Action on reflection (fourth edition)*. Melbourne. Thomson. [earlier editions, 1990, 1991, 1995]
- Olivero, N. and Lunt, P. (2004) When the ethic is functional to the method: the case of e-mail qualitative interviews, in *Readings in virtual research ethics, Issues and controversies*. E. A. Buchanan (ed.). Hershey (USA). Information Science Publishing. Chapter VI, pp. 101-113.
- Osborne, J. and Hennessy, S. (2003) *Literature review in science education and the role of ICT: Promise, problems and future directions*. A report for NESTA Futurelab (Report 6).

- Piaget, J. (1969) *The Mechanisms of Perception*. London. Rutledge & Kegan Paul.
- Rubin, J. H. και Rubin, S. I. (1995) *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. London. SAGE publications.
- Sheffler, I. (1985) *Of human potential: an essay in the philosophy of education*. Boston. Roytledge and Kegan Paul.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Zeichner, K. and Gore, J. (1995) Using action research as a vehicle for student teacher reflection: A social reconstructionist approach. In S. Noffke & B. Stevenson (Eds.) *Practically critical: An invitation to action research in education*. Pp. 13-30. New York. Teachers College Press.

Ηλεκτρονική

- <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A0%CE%BB%CE%B7%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9D%CE%AD%CE%B5%CF%82%20%CE%A4%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82/%CE%A4%CE%A0%CE%95%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf>
- <https://epimorfwsh-b.wikispaces.com/file/view/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE+%CF%84%CE%B7%CF%82+%CE%A0%CE%BB%CE%B7%CF%81%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82+-+%CE%95%CE%91%CE%A0+-+%CE%9A%CE%9F%CE%9C%CE%97%CE%A3.pdf>
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- http://www.oepek.gr/pdfs/tpe_eaep_800sch.pdf
- <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU21.html>, Selwyn and Robson, 1998.
- <https://www.ucy.ac.cy/pakepe/el/research-services/data-collection-methods>

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΜΒΟΛΩΝ ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ, ΑΙΣΘΗΤΙΚΟ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Μαίρη Καμπουροπούλου
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Πέρσα Φώκιαλη
Αναπληρώτρια καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Μάνος Κόνσολας
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Summary

It is well accepted that activities and programmes, implemented under a twofold aim of promoting a region's cultural heritage while protecting its sustainable potential, not only reveal the area's cultural identity but also provide forms of resistance against cultural homogenization. Among such activities, some interdisciplinary participatory educational projects, linking art and culture to sustainable development, prove to be effective in multiple ways: While educating, they contribute to the development of aesthetic values, motivate local communities to discover and respect tradition and cultural wealth, encourage active participation in social life and lead to innovative production that could be of economic interest both to the local community and the cultural industry.

Some interesting aspects of this hypothesis are investigated in this study that analyses an experimental educational project entitled "Scarecrows in the Land of Asklepio". Designed and coordinated by the Departments of Education of the University of the Aegean, the project was implemented by teachers, pupils and university students in collaboration with cultural societies of Rhodes and the Municipality of South Rhodes. The interdisciplinary program has focused on the possibility of considering the "scarecrow" as a symbol of the rural identity of the village Asklepio, representing traditional economic activities, traditional lifestyle and the area's sustainable inputs. As such the scarecrow became a key issue for inspiring actions of artistic, environmental and socio-economic content. The final product of the project took the form of a local festival. During the festival the entire village, appropriately decorated with more than 200 scarecrows, became for one full day a scenery of multiple traditional and non-traditional activities that confirmed the main research hypotheses regarding the potential of such educational interventions.

Λέξεις κλειδιά

Πολιτιστική κληρονομιά, τοπική ταυτότητα, τοπική κοινωνία, εκπαιδευτικά προγράμματα, συμμετοχική τέχνη (participatory art) περιβαλλοντική τέχνη (environmental art).

0. Εισαγωγή

*Αυτό το σκιάχτρο είχε κάτι δικό μου,
είχε δροσιά απ' το θεό μου και μια στιγμή απ' το γιο μου
τον ουρανό μου και τη γη που αγγίζω
είχε για ταίρι του το γαλάζιο, το γκριζο.*

Active Member, 'Το σκιάχτρο'

Στο κατώφλι της νέας χιλιετίας οι έννοιες 'παγκοσμιοποίηση' και 'ομογενοποίηση' μοιάζουν να είναι, αν όχι ταυτόσημες, πάντως απόλυτα συμβατές. Στον αντίποδα της προηγούμενης φάσης της ανθρώπινης ιστορίας που ήταν συνδεδεμένη με εύρωστες και σαφώς διακριτές εθνικές, ιδεολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και άλλες ετερότητες (Tomlinson, 1991) η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη οικονομία έρχεται να επιβάλει έναν ομοιόμορφο τρόπο διακίνησης αγαθών, υπηρεσιών και ατόμων σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης ζωής. Η ομογενοποίηση και η εξάλειψη της διαφορετικότητας αφορά και στις δύο κεντρικές συνιστώσες της νέας τάξης πραγμάτων: τόσο στην οικονομική -που η ισχύς της μοιάζει ακαταμάχητη- όσο και στην πολιτισμική η οποία βρίσκεται ολοένα και συχνότερα στο επίκεντρο του ακαδημαϊκού προβληματισμού και των θεωρητικών αναζητήσεων. Μέσω ενός συστήματος συγκοινωνούντων δοχείων οι δυο αυτές παράμετροι σηματοδοτούν εξελίξεις στο οικονομικό και στο ευρύτερο πολιτιστικό και πολιτισμικό πεδίο, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν αντίκτυπο σε διεθνές, εθνικό, περιφερειακό αλλά και τοπικό επίπεδο.

Μέσα από την υπέρβαση των γεωγραφικών –και όχι μόνο- συνόρων που επιτυγχάνεται με την τεράστια ανάπτυξη της τεχνολογίας και ιδιαίτερα των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), παρατηρείται αυτό που ο Hall περιγράφει ως 'ισοπέδωση και ομοιογενοποίηση ταυτοτήτων κοινωνιών και πολιτισμών' (2003:443) και ο Harvey (2000) ως 'συμπίεση του χώρου-χρόνου στη μεταφορά ανθρώπων, εικόνων και πληροφοριών'. Τα προϊόντα της παγκοσμιοποιημένης αγοράς που άλλοτε αποτελούσαν χαρακτηριστικό ενός τόπου, σήμερα προέρχονται από γεωγραφικά διεσπαρμένες παραγωγικές διεργασίες, με αποτέλεσμα η προέλευσή τους να αποδίδεται ευκολότερα σε μια εταιρεία παρά σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Αλλά και πέρα από την αγορά, 'κοινότητες γούστου συνηθειών και

πίστεων συχνά αποσυνδέονται από τον τόπο τους καθώς και από τα όρια του έθνους [...] παίρνουν παγκόσμιες διαστάσεις και δε διεκπεραιώνονται πλέον μόνον από τη φυσική κίνηση των λαών και της κουλτούρας τους, όσο και αν αυτό είναι ακόμα σημαντικό' (Giddens 1994: 132, Giddens, 2000).

Όμως ενώ το παγκόσμιο συνεχώς διεισδύει σε κάθε πτυχή του τοπικού, κάποιιοι (ολοένα και περισσότεροι) θεωρούν πως η σχέση αντιπαράθεσης 'διαφορετικότητα εναντίον παγκοσμιοποίησης' δεν είναι απαραίτητα μονόδρομος. Την ίδια στιγμή που από την μια άκρη του πλανήτη ως την άλλη οι αγορές κεφαλαίων ενοποποιούνται και οι συμπεριφορές ομογενοποιούνται, οι άνθρωποι συνειδητοποιούν την αξία του 'τοπικού πολιτιστικού λογισμικού', διεκδικούν όλο και πιο σθεναρά τις ιστορικές, εδαφικές, πολιτιστικές και εθνικές ρίζες τους¹ και προβάλλουν μια προβληματική γύρω από την τοπικότητα που μεταξύ άλλων επισημαίνει:

- Την ανάγκη για πολιτιστική άμυνα και διαρκή πολιτιστική ενδυνάμωση
- Τη δυνατότητα αξιοποίησης της σχέσης τοπικού και παγκόσμιου προς όφελος της τοπικής κοινωνίας
- Τη σημασία της ανάδειξης της ταυτότητας ενός τόπου μέσα από τη συγκέντρωση των στοιχείων που συνθέτουν την παράδοση και το λαϊκό πολιτισμό.

Στο σύγχρονο χαοτικό κόσμο αιτήματα όπως εκείνα της αποκέντρωσης, της αυτοδιαχείρισης, της προστασίας και ανάδειξης της εθνικής και περιφερειακής ταυτότητας περιλαμβάνονται στην ατζέντα των κινημάτων των πολιτών και των οργανωμένων συλλογικοτήτων ως αντίβαρα στη φυγόκεντρο δύναμη της καπιταλιστικής παγκοσμιοποίησης (Castells 1997:2, Castells 1998). Στο ίδιο αυτό πλαίσιο επαναπροσδιορίζονται και οι αντιλήψεις για τον εκσυγχρονισμό: 'Για να είμαστε σύγχρονοι' υποστηρίζει ο Auge (2008) 'δεν πρέπει να μένουμε προσκολλημένοι στο παρόν, -χρειαζόμαστε τόσο το παρελθόν όσο και το μέλλον-'.

Στο σημείο όμως αυτό είναι σημαντικό να αποφασίσουμε το τι πρέπει να 'κρατήσουμε' από το παρελθόν, όπως και το 'πώς' και το 'γιατί' να το κρατήσουμε. Γιατί όχι μόνο δεν είναι αποδοτικό, αλλά δεν έχει καν νόημα, να κρατάμε κάτι 'που δεν αντέχει στην αναμέτρηση με τα ξένα στοιχεία, που δεν στηρίζει ένα ποιοτικό πολιτιστικώς ζην' (Βάσης, 2009). Προκειμένου λοιπόν μια τοπική κοινωνία να αποφασίσει τι θα 'κρατήσει' από το παρελθόν της, πώς θα αξιοποιήσει αποδοτικά την πολιτιστική μνήμη και πώς θα αναδείξει τα στοιχεία της ταυτότητάς της, είναι απαραίτητη η ενδυνάμωσή της ώστε:

- Να γνωρίσει τις ιδιαιτερότητες του τόπου και να εκτιμήσει την αξία τους
- Να συμμετάσχει στη διαδικασία παραγωγής προϊόντων και υπηρεσιών που έχουν σχέση με την ταυτότητα του τόπου

- Να μοιρασθεί τα οφέλη από την παραγωγή των προϊόντων αυτών.

Με αφετηρία αυτή ακριβώς την πεποίθηση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση 'Σκιάχτρα στη Γη του Ασκληπείου'

1. Στόχοι και σημασία

Ο κεντρικός στόχος του προγράμματος, χωρίς να υποτιμούνται οι λοιποί, ήταν η οικοδόμηση συγκεκριμένων και ουσιαστικών βάσεων α) για την ευαισθητοποίηση των ατόμων σε θέματα που αφορούν τη φύση και την αιεφόρο ανάπτυξη, την παράδοση, την τέχνη και το λαϊκό πολιτισμό και β) για την συνειδητοποίηση της αξίας της συνεργασίας και της συμμετοχής σε κοινωνικά δρώμενα του τόπου. Για το λόγο αυτό το πρόγραμμα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να εξασφαλίζει τη συμμετοχή πολλών ομάδων. Συγκεκριμένα προβλεπόταν να συμμετέχουν:

- Εκπαιδευτικές κοινότητες
- Κοινωνικοί φορείς της περιοχής
- Παραγωγικές μονάδες και φορείς της τοπικής οικονομίας
- Υπηρεσίες του Δημόσιου τομέα
- Οι τοπικές αυτοδιοικήσεις
- Μεμονωμένα άτομα από την τοπική κοινωνία

Για τα άτομα και τις ομάδες τέθηκαν επί μέρους στόχοι (γνωστικοί, αισθητικοί και συνδεόμενοι με στάσεις ζωής) στο πλαίσιο των οποίων οι συμμετέχοντες καλούνταν:

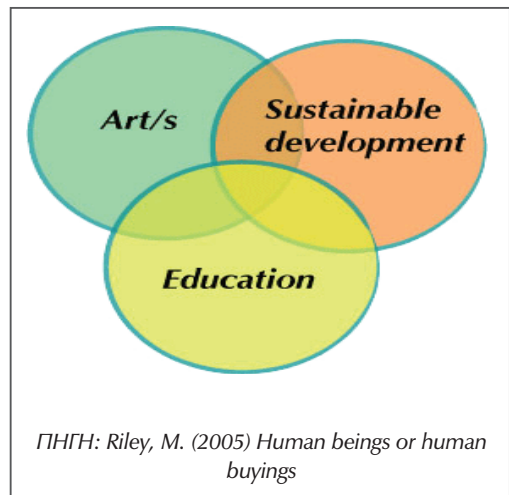
- Να επισημάνουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία και τα αναπτυξιακά ζητήματα της περιοχής και να κατανοήσουν βασικές αλληλεξαρτήσεις ανθρώπων, συμβόλων και φύσης.
- Να επιχειρήσουν δημιουργικές – βελτιωτικές παρεμβάσεις στο δομημένο περιβάλλον με επιδίωξη την, έστω και εφήμερη, αισθητική αναβάθμισή του.
- Να κάνουν προτάσεις οι οποίες θα διαφυλάσσουν την παράδοση και τον πολιτισμό, αναδεικνύοντάς τα με σύγχρονα μέσα, χωρίς να αλλοιώνουν τη φυσιογνωμία και την αξία τους.
- Να διερευνήσουν τις δυνατότητες αναβίωσης παραδοσιακών επαγγελμάτων και μεθόδων παραγωγής μέσα από το πρίσμα της επιχειρηματικότητας.
- Να επινοήσουν τρόπους βάσει των οποίων θα παράγουν αξιοποιώντας τις γνώσεις τους στις παραγωγικές δραστηριότητες, επαναχρησιμοποιώντας ή ανακυκλώνοντας υλικά.

Τέθηκαν επίσης ειδικότεροι στόχοι αναφορικά με:

- την ανάδειξη του ρόλου της τέχνης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην ενεργοποίηση της συμμετοχής και της επικοινωνίας για τα κύρια ζητήματα που απασχολούν μία κοινότητα, στην έκφραση της ατομικής και της τοπικής ταυτότητας καθώς και στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν
- την ενδυνάμωση των σχέσεων Πανεπιστημίου-τοπικής κοινωνίας με όρους αμοιβαιότητας, κατανόησης, εμπιστοσύνης, οργανωμένης συνεργασίας, στη βάση σύγχρονων θεσμών ακαδημαϊκής δράσης και με γνώμονες α) τη δημιουργία ενεργών και δραστήριων πολιτών και β) την τοποθέτηση των τοπικών περιβαλλοντικών ζητημάτων σ' ένα ολιστικό πολιτισμικό οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Uzzell, 1999).

Όπως προκύπτει από την αξιολόγηση ανάλογων προγραμμάτων στο πλαίσιο της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας η σημασία της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας έγκειται στο ότι αποτελεί μια πρόταση με δυνητική (θετική) συμβολή:

- Στην ευαισθητοποίηση των πολιτών σε ζητήματα περιβαλλοντικού ήθους και πολιτισμικών αξιών (Amado et al, 2009).
- Στην ενθάρρυνση της συμμετοχής και τη δημιουργία δικτύων και δεσμών συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας (Kay 2000, Kay & Watt 2000, Carey & Sutton 2004).
- Στην υλοποίηση συμμετοχικών δράσεων και μέσω αυτών στη διαμόρφωση αποφάσεων που επηρεάζουν άμεσα το περιβάλλον. Ειδικότερα τα παιδιά, συμμετέχοντας σε ανάλογα προγράμματα, εκπαιδεύονται μέσω της βιωματικής μάθησης, να αναλαμβάνουν σταδιακά τις ευθύνες τους στη δημιουργία κοινοτήτων ποιοτικά ανώτερων από αυτές που παρέλαβαν από τις προηγούμενες γενιές (Hart, 1995, Huckle 1991: 54)
- Στην ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας και γενικότερα της κοινότητας (Newman et al. 2003) αλλά και στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας της ανάπτυξης στο πλαίσιο μιας ισόρροπης σχέσης μεταξύ ανθρώπων και περιβάλλοντος (UNESCO 1975, Φλογαΐτη, 1998)



- Στη διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας ως συλλογικής μνήμης καθώς και της ατομική ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου (Austin 2008, Χατζηνικολάου 1996, Γκιζελή 1996, Βελιώτη-Γεωργοπούλου 1996).
- Στη βελτίωση των 'οικολογικών' σχέσεων – του άνθρωπου με τη φύση και των σχέσεων που οι άνθρωποι αναπτύσσουν μεταξύ τους.
- Στην αξιοποίηση της τοπικής γνώσης που αποτελεί βασική προϋπόθεση αιεφορικής ανάπτυξης (Unicef, 1993).

Ειδικότερα ο ρόλος της τέχνης σε ανάλογες πρωτοβουλίες κρίνεται σημαντικός:

- στην ανάπτυξη δεσμών αλληλεγγύης, στην ανάπτυξη της επικοινωνίας για τα κύρια ζητήματα που απασχολούν μία κοινότητα, στην καλλιέργεια της ατομικής και της τοπικής ταυτότητας και της συμμετοχής (Lowe, 2000, Braden και Mayo, 1999)
- στο σχεδιασμό και στη διαμόρφωση των πόλεων και των οικισμών (Landry και Matarasso, 1996, Braden και Mayo, 1999)
- στην ανάπτυξη της σχέσης των εκπαιδευόμενων με το περιβάλλον, μέσα από τη συναισθηματική προσέγγιση την οικειοποίηση και την ανάπτυξη δεσμών με το χώρο (Adams 1991, Engel 1991) αλλά και γενικότερα μέσα από τη σύγκλιση των σκοπών της Τέχνης με το όραμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία.

Δεν πρέπει τέλος να υποτιμηθεί η σημασία της μελέτης αναφορικά με την αναγκαιότητα διατήρησης και προβολής της πολιτισμικής ποικιλότητας α) σε απομακρυσμένες περιοχές και β) στις περιοχές που βρίσκονται σε μια μεταιχμιακή παραγωγική φάση – από τον πρωτογενή τομέα στον τουρισμό.

2. Το Σκιάχτρο ως σύμβολο και σημείο αναφοράς

Σ'ένα project που αναπτύσσεται και λειτουργεί μέσα σε μια κατ' εξοχήν συμβολική ατμόσφαιρα, πρωτεύουσα σημασία αποκτά η χρήση ενός συμβόλου που, ως άμεσο και αισθητό σημείο αναφοράς, θα αποτελέσει σύνδεσμο των συμμετεχόντων. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου προγράμματος το σύμβολο, εξαιτίας και του ρόλου του στο πλαίσιο της κεντρικής ερευνητικής υπόθεσης, έπρεπε να πληροί τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Να έχει σχέση με την παραγωγή της περιοχής
- Να αποτελεί αντικείμενο που σχετίζεται με την παράδοση
- Να μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα τοπικής παράδοσης, τοπικής παραγωγής, τοπικής τέχνης και ταυτότητας.

- Να μπορεί να κατασκευαστεί εύκολα και με απλό τρόπο από διαφορετικές ομάδες, εκφράζοντας τις δυνατότητες της κάθε ομάδας
- Να έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει αντικείμενο καλλιτεχνικής έκφρασης των ομάδων
- Να είναι αναγνωρίσιμο.

Ως σύμβολο που πληροί τα παραπάνω κριτήρια επιλέχθηκε το Σκιάχτρο. Όπως είναι γνωστό, τα σκιάχτρα ανήκουν σε μια κατηγορία απλών και εφήμερων κατασκευών από εποχιακά υλικά, έχουν συνήθως μορφή ανθρώπου με τρομακτικά χαρακτηριστικά και τοποθετούνται στους αγρούς για να απωθούν τα πουλιά από τις καλλιέργειες.

Στο χώρο της λογοτεχνίας το Σκιάχτρο έχει κατά καιρούς εμπνεύσει πολλούς συγγραφείς. Ενδεικτικά αξίζει να αναφερθεί η αναφορά του στο γνωστό παιδικό μυθιστόρημα 'ο Μάγος του Οζ' του L. Frank Baum που είδε το φως της δημοσιότητας στα 1900 και έγινε γρήγορα ένα από τα πιο αγαπητά παραμύθια της Αμερικής, κυρίως επειδή κατάφερε να αναμείξει τη μαγεία του εξωπραγματικού και του αλληγορικού με την πραγματικότητα.

Στο βιβλίο η ηρωίδα ξεκινά ένα μακρύ και δύσκολο ταξίδι για τη γη της επαγγελίας γεμάτο περιπέτειες και συναπαντήματα. Τα κομμάτια που λείπουν από τους συντρόφους της (η ' καρδιά' του Τενεκεδένιου, το ' μυαλό' του Σκιάχτρου, το ' θάρρος' του Λεονταριού) αντιπροσωπεύουν τα βασικά συστατικά μιας ελεύθερης, ώριμης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Το Σκιάχτρο είναι ο πρώτος φίλος που συναντά η Ντόροθι, κι ενώ αρχικά δεν μπορεί να φοβίσει κανένα (αντίθετα το ίδιο είναι πολύ φοβισμένο), στην πορεία θα αποδειχθεί ότι έχει φαντασία, υπευθυνότητα και ότι είναι ο καλός και πιστός σύντροφος που ποτέ δεν προδίδει τη φίλη του. Αυτός είναι άλλωστε και ο κεντρικός άξονας της ιστορίας: ότι βαθιά μέσα μας υπάρχει ανυπολόγιστη δύναμη που συχνά αγνοούμε και χρειάζεται πίστη, αυτογνωσία, υπομονή και επιμονή για να την ανακαλύψουμε (Φώκιαλη, 2003).

Στην ιστορία του Philip Pullman που τιτλοφορείται 'Το Σκιάχτρο και ο Υπηρέτης του' (2004) οι ρόλοι αναστρέφονται και ο αχυρένιος ήρωας, ζωντανός χάρη σε υπερφυσικές δυνάμεις, γίνεται το αφεντικό. Αφήνοντας πίσω του τα καθημερινά του 'καθήκοντα', το γενναίο Σκιάχτρο παύει να τρομάζει τα πουλιά και ξεκινά για το Σπρινγκ Βάλει, έχοντας στο πλευρό του το μικρό Τζακ σε ένα ταξίδι γεμάτο μάχες, ναυάγια, συναντήσεις με ληστές και διάφορες άλλες επικίνδυνες περιπέτειες. Δεδομένου ότι πάντα οι αναγνώστες του Pullman καλούνται να αποκαλύψουν κρυμμένα νοήματα στις ιστορίες του, το όμορφο αυτό παραμύθι μπορεί να διαβαστεί ως αλληγορία, με την αντιστροφή των ρόλων να σηματοδοτεί την αναβάθμιση του πολιτιστικού ρόλου των ταπεινών γεωργικών συμβόλων.

Αλληγορία αποτελεί και το έργο 'Το Όνειρο του Σκιάχτρου', με τον Ευγένιο Τριβιζά (2006) να υποστηρίζει ότι μέσα στον κάθε φόβο μας, στον κάθε κοινωνικό περιορισμό, στο κάθε σκιάχτρο, υπάρχει ο πόθος για την ελευθερία και η επιθυμία για την υπέρβαση. Στο πλαίσιο αυτό το ονειροπαρμένο σκιάχτρο της ιστορίας (που αντί να προστατεύει το χωράφι αφήνει τα πουλιά να χορταίνουν από τα λαχανικά που υποτίθεται ότι προστατεύει) εκπέμπει το μήνυμα πως 'κάθε σκιάχτρο μπορεί να γίνει ελπίδα, γιατί πίσω και πέρα από το φόβο και τα φόβητρα ανατέλλει ο ήλιος της ελευθερίας'.

Στα παραπάνω έργα το σύμβολο του σκιάχτρου επεκτείνεται πέρα από την άμεση χρηστική λειτουργία του και παραπέμπει σε στάσεις και αντιλήψεις για τη ζωή, τη Φύση, την κοινωνία και τη συντροφικότητα. Αλλά και στις άλλες τέχνες, όπως και στην καθημερινή ζωή, το σκιάχτρο γίνεται φορέας συμβολισμών που αφορούν τον πρωτογενή τομέα, τον αγροτικό τρόπο ζωής, τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν καθώς και τη μετάδοση αξιών από γενιά σε γενιά (Haining 1988, Neal and Parker 1969, Wood, 2001).

Δεν πρέπει τέλος να υποτιμηθεί η αισθητική διάσταση του σκιάχτρου. Στο πλαίσιο της σύγχρονης κουλτούρας η φιγούρα του, μια μορφή παραδομένη στο χρόνο και την φαντασία, γίνεται αντικείμενο καλλιτεχνικής έκφρασης, φορέας της αισθητικής εξέλιξης του γεωργικού τοπίου, και πρωταγωνιστής σε ένα μεγάλο φάσμα εκδηλώσεων, εκθέσεων και φεστιβάλ

- άλλοτε ως αντικείμενο της λαϊκής τέχνης (συχνά εμπορεύσιμο) (Miller 2005)
- άλλοτε ως μοναχική μορφή που αποπνέει νοσταλγία για ένα παρελθόν που έχει χαθεί (αλλά που μπορεί και να αναβιώσει ξανά)
- άλλοτε ως έργο τέχνης αυτό καθαυτό, φτιαγμένο από τον ανώνυμο καλλιτέχνη-εργάτη της ζωής και της φύσης.

3. Το χωροχρονικό πλαίσιο της παρέμβασης

Η εκπαιδευτική πρωτοβουλία ΣΚΙΑΧΤΡΑ ΣΤΗ ΓΗ ΤΟΥ ΑΣΚΛΗΠΕΙΟΥ» οργανώθηκε και υλοποιήθηκε, από μαθητές και μαθήτριες, μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης στο χωριό Ασκληπειό της νήσου Ρόδου και με έμφαση στην συμμετοχή φορέων και συλλόγων από την περιοχή.

Το χωριό Ασκληπειό επιλέχθηκε ως χώρος αναφοράς με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- Βρίσκεται σε ορεινή περιοχή της Ρόδου, χτισμένο γύρω από το κάστρο του Ασκληπειού, μνημείο που σηματοδοτεί το πέρασμα των Ιπποτών. Ο φυσικός χώρος που περιβάλλει το Ασκληπειό είναι ιδιαίτερης ομορφιάς και ποικιλίας με πλούσιο δάσος πεύκων και ελαιώνων.

- Διατηρεί ακόμα στοιχεία αγροτικής οικονομίας (παραγωγής). Παρά τον αυξανόμενο ρυθμό τουριστικής ανάπτυξης που παρατηρείται στον ευρύτερο χώρο, ο χαρακτήρας της περιοχής εξακολουθεί να παραμένει αγροτικός. Επί πλέον η περιοχή δεν παρουσιάζει άλλα ιδιαίτερα συγκριτικά πλεονεκτήματα ή σημεία αναφοράς.
- Αποτελεί ένα χαρακτηριστικό οικιστικό σύνολο με στοιχεία λαϊκής αρχιτεκτονικής, με μικρούς κυβιστικούς όγκους που συμπλέκονται και προσδίδουν χαρακτηριστική πλαστικότητα στον παραδοσιακό ιστό του. Στην περιοχή σώζεται μεσαιωνικό Ιπποτικό Φρούριο του 13ου αιώνα που αξίζει την προσοχή του επισκέπτη καθώς και άλλα αξιολογα παραδοσιακά –λαογραφικά στοιχεία συνδεδεμένα με την αγροτική παράδοση (λιοτρίβια, γεφύρια κλπ.) πάνω στα οποία μπορεί να στηριχθεί η προβολή της φυσιογνωμίας της περιοχής, η προσέλκυση επισκεπτών και ανάπτυξη εναλλακτικών οικονομικών δραστηριοτήτων.
- Ο κοινωνικός του ιστός κρίθηκε πρόσφορος για την κινητοποίηση και ενημέρωση του τοπικού πληθυσμού προς την κατεύθυνση της προστασίας του περιβάλλοντος, την αειφορική διαχείριση των φυσικών πόρων και την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς.

4. Ερευνητική υπόθεση

Όπως προαναφέρθηκε, το project σχεδιάστηκε με σκοπό την οικοδόμηση συγκεκριμένων και ουσιαστικών βάσεων για την ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων σε θέματα που αφορούν τη φύση και την αειφόρο ανάπτυξη, την παράδοση, την τέχνη και το λαϊκό πολιτισμό και την συνειδητοποίηση της αξίας της συνεργασίας και της συμμετοχής σε κοινωνικά δρώμενα του τόπου.

Το πρόγραμμα αρθρώνεται γύρω από το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα του κατά πόσον σε μία μικρή κοινωνία με χαρακτηριστικά πρωτογενούς παραγωγής τα οποία βαθμιαία παραχωρούν τη θέση τους στα τουριστικό μοντέλο ανάπτυξης-, η άντληση στοιχείων από την παράδοση και η αξιοποίηση συμβόλων της αγροτικής παραγωγής μπορεί να δημιουργήσει αναπτυξιακές διεξόδους.

Με μια άλλη διατύπωση το ερώτημα αναφέρεται στη δυνατότητα του Σκιάχτρου να αποτελέσει σύμβολο ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας και θέμα γύρω από το οποίο μπορούν να αναπτυχθούν δράσεις και παραγωγικές λύσεις με αισθητική ποιότητα, ταυτότητα και οικονομική βιωσιμότητα.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο και αναφορικά με το ρόλο της τέχνης, τίθεται στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος το ερώτημα κατά πόσον η καλλιτεχνική έκφραση, ως διαμεσολαβητική διαδικασία ανάμεσα στη φύση και τον άνθρωπο, μπορεί να συμβάλει

- στη διαμόρφωση και ανάπτυξη των αξιών της αειφορίας,

- στην ανάπτυξη συμμετοχικών δράσεων
- στη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον μιας περιοχής
- στην αναπλαισίωση των οικολογικών σχέσεων φύσης και τοπικής κοινωνίας

5. Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων υιοθετήθηκε η μέθοδος ενός διεπιστημονικά δομημένου σχεδίου εργασίας (project) σε συνδυασμό με την κλασική προσέγγιση της ανάλυσης- σύνθεσης.

Στα πλαίσια της ανάλυσης το Σκιάχτρο αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης μέσα από τρεις οπτικές: εκπαιδευτική, καλλιτεχνική και κοινωνικο-οικονομική.

Στα πλαίσια της σύνθεσης το Σκιάχτρο αποτέλεσε το επίκεντρο μιας κορυφαίας πολυδιάστατης συλλογικής παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στον οικισμό του Ασκληπείου. Η εκδήλωση σχεδιάστηκε ως ένα ιδιότυπο φεστιβάλ με θέμα το Σκιάχτρο, που θα παρέπεμπε στις γιορτές της αναγέννησης της φύσης της αρχαίας Ελλάδας σε συνδυασμό με την αναγέννηση της παράδοσης στη σύγχρονη εποχή.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία επισημαίνεται ακόμα ότι η μέθοδος project, ως ομαδική δυναμική και ανοιχτή διαδικασία μάθησης, δεν μπορεί να έχει σταθερά και συγκεκριμένα όρια και δομή αλλά εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Frey, 1986: 9, Katz et al, 1998)

5.1. Ανάλυση

Σύμφωνα με την πρώτη οπτική, την εκπαιδευτική, το Σκιάχτρο αποτέλεσε το σύμβολο μέσα από το οποίο προσεγγίστηκαν οι έννοιες της αειφορίας, της αγροτικής παραγωγής, των παραδοσιακών επαγγελμάτων, της αλλαγής στην παραγωγική διαδικασία καθώς και της εξέλιξης της παραγωγής και των επαγγελμάτων με έμφαση στη βαθμιαία υποκατάσταση της παραδοσιακής παραγωγής με τη σύγχρονη και των παραδοσιακών επαγγελμάτων με τα σύγχρονα.

Σύμφωνα με την καλλιτεχνική-παραγωγική οπτική, το Σκιάχτρο αναλύθηκε ως προϊόν με παραγωγική και καλλιτεχνική διάσταση. Εξετάστηκαν εναλλακτικοί τρόποι κατασκευής του και αναλύθηκε η καλλιτεχνική του αξία σε σχέση με το χώρο και το σκοπό παραγωγής του. Ειδικότερα το σύμβολο μελετήθηκε στο πλαίσιο των παραστατικών τεχνών (performance art) (Rockwell 2004, Carr 1993), της συμμετοχικής-κοινωνικής τέχνης (community art) και της οικοκαλλιτεχνικής εκπαίδευσης (Ecological Art Education) που συνδέει την τέχνη με την οικολογία και την διαπολιτισμική-πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Krug, 2003). Τέλος μεγάλη έμφαση δόθηκε στο θέμα της ανακύκλωσης υλικών και γενικότερα στην καλλιτεχνικής σημασίας της arte povera (Christov-Bakargiev, 1999, Riley 2005).

Σύμφωνα με την τρίτη οπτική, την κοινωνικό-οικονομική, το Σκιάχτρο αποτέλεσε σημείο ενδιαφέροντος πολλών ομάδων και ατόμων. Το ζητούμενο ήταν η κάθε ομάδα να ασχοληθεί με αυτό στα πλαίσια μιας δημιουργικής παραγωγικής διαδικασίας, αφενός αυτόνομα στο μικροπεριβάλλον της, αφετέρου γνωρίζοντας ότι το τελικό αποτέλεσμα –το προϊόν- θα ενσωματωνόταν σε μια συνθετική πρόταση η οποία θα αναδείκνυε το προϊόν της σε σχέση με αυτά των υπόλοιπων ομάδων.

5.2. Σύνθεση

Η κορύφωση του προγράμματος, το φεστιβάλ με θέμα το Σκιάχτρο, πραγματοποιήθηκε στο Ασκληπείο, όπου στη διάρκεια μιας ολόκληρης ημέρας και περιελάμβανε:

- Αναπαράστασεις με σκιάχτρα σκηνών από την καθημερινότητα των αγροτών (γάμος, ξενιτεμός), τις αγροτικές δραστηριότητες (ελαιομάζωμα, μελισσοκομία, θερισμός) και τα παραδοσιακά επαγγέλματα (αμπελουργός, φούρναρης, υφάντρα, οικοδόμος, ψαράς, δάσκαλος, καλαθοποιός, αγγειοπλάστης, ξυλοκόπος, ράφτρα).
- Πλαισίωση των εγκαταστάσεων με δράσεις εστιασμένες στην αναβίωση των παραδοσιακών επαγγελμάτων (άλεσμα καφέ από παραδοσιακό καφεκόπτη, επαναλειτουργία του παραδοσιακού φούρνου και παραγωγή ψωμιού, έκθεση τοπικών προϊόντων –μαρμελάδες, αρτοσκευάσματα, σανδάλια, κεντήματα κ.ά.) με συμμετοχή συνεταιρισμών και μεμονωμένων παραγωγών.
- Καλλιτεχνικά δρώμενα (θέατρο του δρόμου, αφήγηση παραμυθιών, παραδοσιακό τραγούδι, συναυλία πιάνου και τραγουδιού).
- Προσφορά παραδοσιακών και μη γλυκών και φαγητών από πολιτιστικούς συλλόγους και από τα ξενοδοχεία της περιοχής.

6. Υλοποίηση κατά ομάδα συμμετοχής

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με πρωτοβουλία των δυο Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου και ερευνητών από την εκπαιδευτική κοινότητα που ανέλαβαν και το συντονισμό του εγχειρήματος. Για την υλοποίηση αυτής της πρωτοβουλίας συνεργάστηκαν με τους συντονιστές ομάδες φοιτητών, οι διευθυντές, οι δάσκαλοι, οι μαθητές και οι μαθήτριες από τα Πειραματικά Σχολεία της Ρόδου, το Δημοτικό σχολείο στο Γεννάδι και το Δημοτικό Σχολείο του Κολεγίου Ρόδου. Το πρόγραμμα επίσης ενισχύθηκε από το Δήμο Νότιας Ρόδου και τον Πολιτιστικό Οργανισμό του Δήμου Νότιας Ρόδου καθώς και από τους πολιτιστικούς συλλόγους του χωριού Ασκληπείου και των άλλων χωριών που ανήκαν στον ίδιο δήμο. Τέλος συμμετείχε και μεγάλη μερίδα από την τοπική κοινωνία, τα ΕΛΤΑ, η ΠΡΟΤΟΥΡ και οι ξενοδόχοι της περιοχής.

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και ειδικότερα μέσα από την κατασκευή του Σκιάχτρου, οι ΟΜΑΔΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΩΝ, αποτελούμενες από νέους και παιδιά, κλήθηκαν:

- Να καλλιεργήσουν την φαντασία τους βιώνοντας παραμυθικές καταστάσεις – σε-νάρια – δρώμενα και να παράγουν αυθόρμητα αναπαραστάσεις σκιάχτρων με τη βοήθεια ιχνογραφημάτων, κολλάζ και κατασκευών.
- Να προβληματιστούν γύρω από την δομή της αγροτικής – παραδοσιακής οικογένειας σε σχέση με αυτήν της πόλης.
- Να ανακαλέσουν όσο το δυνατό περισσότερες ιδέες σε σχέση με τα επαγγέλματα της υπαίθρου και της πόλης. Να διακρίνουν τα αγροτικά, κτηνοτροφικά, βιοτεχνικά και γενικά τα επαγγέλματα της υπαίθρου και να τα αντιπαραθέσουν με αυτά της πόλης.
- Να δημιουργήσουν μύθους με τους θεούς, τα ξωτικά, τις νεράιδες και να τα συνδέσουν με τις τοπικές ιστορίες, θρύλους και παραμύθια.
- Να αποκωδικοποιήσουν σύμβολα για τη γεωργία, κτηνοτροφία, τον καιρό, τη θάλασσα κτλ.
- Να μεταφέρουν αυτό το συμβολισμό στην έκφραση των σκιάχτρων.
- Να προσεγγίσουν το σκιάχτρο ως τρόπο αλλαγής της πραγματικότητας, ως τρόπο μεταποίησης γνωστών καθημερινών αντικειμένων σε νέες μεταφορικές εκφράσεις.
- Να αναπτύξουν την δεξιοτεχνία τους μέσα από τις τεχνικές της τέμπερας, του μικτού κολλάζ και των κατασκευών.
- Να ασχοληθούν με τις μορφές των ζώων, διαχωρίζοντας τα σε κατοικίδια ζώα που 'φιλοξενούνται' στα αστικά σπίτια και σε αυτά που ζουν στα χωριά, τους αγρούς και τα δάση.
- Να συλλάβουν το σκιάχτρο σφαιρικά ως οικονομική, κοινωνική, ψυχαγωγική, καλλιτεχνική, έκφραση, να το συνδέσουν με την παράδοση αλλά και με την σύγχρονη καθημερινότητα.

Η ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ μέσα από τη συμμετοχή της κλήθηκε:

- Να επαναπροσδιορίσει ακαδημαϊκούς στόχους και ρόλους
- Να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων.
- Να προσαρμόσει την ακαδημαϊκή εργασία με τις σύγχρονες και αναδυόμενες ανάγκες σε σχέση με την τοπική κοινωνία, που προκύπτουν από μια τέτοιου είδους προσέγγιση.

ΟΙ ΦΟΡΕΙΣ μέσα από την πολυεπίπεδη συνεργασία τους με άλλες ομάδες θα μπορούσαν να επιτύχουν:

- Διεύρυνση των δημιουργικών ικανοτήτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μέσα από συνεργατικές διαδικασίες.
- Εισροή νέων, φρέσκων ιδεών που αφορούν την ανάπτυξη του τόπου τους και την αξιοποίηση της λαϊκής τους παράδοσης.
- Αύξηση του βαθμού κοινωνικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης σε δράσεις όπου εμπλέκονται διάφορες κοινωνικές ομάδες.
- Διευκόλυνση μελλοντικών σχεδιασμών με την προετοιμασία ενεργών πολιτών, ευαίσθητοποιημένων σε θέματα τέχνης και αειφόρου ανάπτυξης.

Τέλος Η ΤΟΠΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ θα μπορούσε να αποκομίσει οφέλη που συνίστανται σε:

- Ενεργή συμμετοχή στην εκπαίδευση και τον σχεδιασμό
- Προετοιμασία των μελών της για ευτυχιμένες και υγιείς κοινωνίες
- Ευαίσθητοποίηση στην τέχνη, τον τοπικό πολιτισμό και τη βιώσιμη ανάπτυξη
- Ερμηνεία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του τόπου και προσπάθεια υλοποίησης και βελτίωσης της ποιότητας ζωής.
- Δημιουργία του γνωστικού και αξιακού υποβάθρου που απαιτείται ώστε η κοινωνία και οι πολίτες να προσανατολίσουν τις συμπεριφορές τους στην κατεύθυνση των αισθητικών, ποιοτικών και αειφορικών αναπτυξιακών διεξόδων.
- Προετοιμασία των πολιτών απέναντι στην πρόκληση της παγκόσμιας οικονομίας και την ανάγκη εξασφάλισης του φυσικού και πολιτιστικού κεφαλαίου στις μελλοντικές γενιές

7. Υλοποίηση κατά φάσεις

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας «ΣΚΙΑΧΤΡΑ ΣΤΗ ΓΗ ΤΟΥ ΑΣΚΛΗΠΕΙΟΥ» ακολούθησε τα εξής στάδια εργασίας:

- Αναγνώριση της υφιστάμενης κατάστασης
- Προσέγγιση της παράδοσης και αποκωδικοποίηση στοιχείων
- Αξιολόγηση της υφιστάμενης κατάστασης και εξέταση των εναλλακτικών λύσεων παρέμβασης
- Παραγωγή επιμέρους λύσεων

- Εξέταση δυνατοτήτων για ολιστική προσέγγιση και επιλογή της πιο κατάλληλης λύσης
- Σύνθεση για ολιστική παρέμβαση

Σε κάθε ένα από αυτά τα στάδια, τα παιδιά συνέλεξαν πληροφορίες, αναζητούσαν καινοτόμες λύσεις και διατύπωναν απόψεις για ζητήματα που αφορούσαν το ευρύτερο παραδοσιακό, πολιτιστικό, και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Στη διαδικασία της ενεργητικής εμπλοκής τους στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος, χρειάστηκε συχνά να υποδυθούν τους ερευνητές, τους επιχειρηματίες, τους παραγωγούς, τους φορείς προγραμματισμού και τους καλλιτέχνες.

Από το γεγονός ότι οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λειτουργήσουν ως σύγχρονοι καλλιτέχνες, προκύπτει και η δυνατότητα προσέγγισης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος:

- α) ως μια διαδικασία καλλιτεχνικής δημιουργίας (άλλωστε σύμφωνα με το Lewis Mumford (1938) αυτή καθαυτή η τοπική κοινωνία 'αποτελεί ένα πολυδιάστατο έργο τέχνης που ενσωματώνει εντός των ορίων του και άλλα μικρότερης εμβέλειας έργα με απλούστερες και περισσότερο προσωπικές φόρμες και θεματικές') ή/και
- β) ως ένα μοντέλο διδασκαλίας καλλιτεχνικών μαθημάτων, στο πλαίσιο της προβληματικής της σχεδίασης υλοποίησης και αξιολόγησης διδακτικών καταστάσεων (Parker, 2009, Eisner, 1974)

Κατ' αναλογία με τις αντίστοιχες φάσεις ενός μοντέλου διδασκαλίας καλλιτεχνικών μαθημάτων, οι επί μέρους φάσεις της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος 'Σκιάχτρα στη Γη του Ασκληπείου' έχουν ως εξής:

Α' Φάση: Προετοιμασία και προσδιορισμός του προβλήματος

Στην αρχική φάση κάθε δημιουργικού μοντέλου διδασκαλίας καλλιτεχνικών μαθημάτων η έμφαση από πλευράς δασκάλου δίδεται στην πρόκληση ενδιαφέροντος και περιέργειας, στην παροχή κινήτρων (εσωτερικών και εξωτερικών), στην παρότρυνση για έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών και γενικότερα στην ευαισθητοποίηση των παιδιών αναφορικά με τη συνειδητοποίηση και τον προσδιορισμό του προβλήματος.

Το μεγαλύτερο μέρος της Α' φάσης του προγράμματος πραγματοποιείται κατ' αρχήν στο χώρο του σχολείου, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, όπου οι φοιτητές/δάσκαλοι αφηγούνται ιστορίες και παραμύθια και επινοούν δραστηριότητες (δρώμενα, video κ.ά.) που οδηγούν στην ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών, στην αφύπνιση εμπειριών που ήδη υπάρχουν στη μνήμη τους (πχ στο Μάγο του Οζ αναγνώριση εικόνων που έχουν σχέση με τα σκιάχτρα και την αγροτική ζωή), στη συνειδητοποίηση του προβλήματος και στην επιθυμία συμμετοχής στην επίλυσή του.

Η προετοιμασία προεκτείνεται και έξω από το σχολείο, ως δημιουργική διαδικασία με κύρια χαρακτηριστικά τη βιωματική προσέγγιση, τη διάδραση και τη συλλογή πληροφοριών από πολλαπλές πηγές. Ο δάσκαλος αναθέτει στα παιδιά να μαζέψουν πληροφορίες από εξωσχολικές πηγές (μουσεία, παραδοσιακά εργαστήρια κεραμικής, συλλογές εικόνων, βιβλία, συνεντεύξεις με τους κάτοικους του Ασκληπείου, cd-rom με θέμα τη λαογραφική παράδοση του χωριού, καταγραφή των παραδοσιακών επαγγελμάτων κ.ά.). Η επαφή των μαθητών με τη λαϊκή παράδοση (κεντήματα, υφαντά, κεραμικά κλπ) καθώς και με έργα τέχνης (Βαν Γκογκ, Πικάσο κ.ά.) που απεικονίζουν παραδοσιακές ασχολίες (θερισμός όργωμα, ψάρεμα κ.ά.) τους επιτρέπει αφενός να γνωρίσουν τα επαγγέλματα μέσα από την τέχνη και αφετέρου να διαπιστώσουν ότι για κάθε θέμα υπάρχουν διαφορετικές καλλιτεχνικές προσεγγίσεις, γεγονός που να τα παροτρύνει να πειραματιστούν με δικές τους προσωπικές δημιουργίες.

Όσο διαρκεί η πρώτη φάση, τα παιδιά επισκέπτονται το χώρο παρέμβασης, φωτογραφίζουν ή/και ζωγραφίζουν τα στοιχεία που τους ενδιαφέρουν και καταλήγουν σε παρατηρήσεις αναφορικά με το περιβάλλον, τη λαογραφία και τις ασχολίες των κατοίκων. Τα σημεία που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είναι ο παραδοσιακός οικισμός η χλωρίδα της περιοχής, τα παραδοσιακά επαγγέλματα, το κάστρο, η έλλειψη παραγωγής τοπικών προϊόντων, οι ξενοδοχειακές μονάδες, η εκκλησία του 14^{ου} αιώνα, οι παραδοσιακοί χοροί, οι ενδυμασίες και τα τραγούδια τους, τα ήθη και έθιμα, το σχολείο – νηπιαγωγείο, «η καστροφωλίτσα» και η πλατεία του χωριού.

Β' Φάση: Διερεύνηση του προβλήματος και ενεργοποίηση για παραγωγή ιδεών

Στη φάση αυτή, αξιολογούνται τα αποτελέσματα της Α' φάσης, ενθαρρύνεται η ανάληψη πρωτοβουλιών, εξετάζονται επί μέρους πτυχές του προβλήματος και διαμορφώνονται οι πρώτες πιθανές προοπτικές για την επίλυσή του. Έμφαση δίνεται στην υλοποίηση δραστηριοτήτων που:

- διεγείρουν την προσοχή
- οξύνουν την αντίληψη
- αφυπνίζουν τις αισθήσεις και
- ενεργοποιούν το συναισθηματικό και πνευματικό κόσμο.

Είναι προφανές ότι πρόκειται για τη φάση 'μύησης' των παιδιών τόσο στο 'πρόβλημα' της αναβάθμισης και ανάδειξης της φυσιογνωμίας του οικισμού όσο και γενικότερα στην ανάγκη σεβασμού του περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Είναι το μεταίχμιακό σημείο όπου η σύλληψη της αφηρημένης, και αιωρούμενης ακόμα (από το στάδιο της Προετοιμασίας) σκέψης, αρχίζει να μπαίνει σε ένα στάδιο επώασης.

Η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε περιβαλλοντικά ζητήματα επιχειρείται τώρα μέσα από α) την προβολή εικόνων με θέμα την αξιοποίηση παραδοσιακών οικισμών, τον αγροτουρισμό, την οργάνωση παραδοσιακών εκδηλώσεων σε αγροτικές περιοχές κ.ά. β) την εικαστική δημιουργία έργων με θέμα την αγροτική παραγωγή (κολάζ με πρώτη ύλη χώμα, σπόρους, αποξηραμένα ή φρέσκα φυτά κ.ά.). Όσο διαρκεί η συγκέντρωση πληροφοριών και η ανάδειξή τους μέσα από εικόνες, προβολές ή εικαστικές παρεμβάσεις, ο μαθητής λειτουργεί ως ένας καλλιτέχνης που συλλέγει τις ιδέες και τα υλικά του μέσα από:

- διερεύνηση, ανίχνευση και πειραματισμό.
- πρόσληψη εμπειριών και ερεθισμάτων.
- παρουσίαση ιδεών και συναισθημάτων.

Καθώς το πρόβλημα έχει ήδη αρχίσει να μορφοποιείται μέσα από τη σύνθεση των επί μέρους πτυχών του (δυσκολία προσπέλασης του κάστρου, χρήση της κεντρικής πλατείας ως πάρκινγκ, έλλειψη χώρων περιπάτου και παιχνιδιού, υποβάθμιση των παραδοσιακών επαγγελμάτων -ιδίως των αγροτικών- και η υποκατάστασή τους από τουριστικά επαγγέλματα κ.ά.), ζητείται από τα παιδιά να προβληματιστούν πάνω σε ερωτήματα της μορφής:

- Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ο παραδοσιακός οικισμός του Ασκληπείου ώστε να επιστρέψουν οι κάτοικοι εκεί και να αναβιώσουν τα παλιά επαγγέλματα;
- Ποια από τα προϊόντα θα μπορούσαν να είναι αντιπροσωπευτικά για την πολιτιστική ταυτότητα του οικισμού ;
- Με ποιους τρόπους θα μπορούσε εναλλακτικά να αξιοποιηθεί η πλατεία του χωριού;

Μέσα από ομάδες εργασίας επιχειρείται η εξεύρεση λύσεων για κάθε ένα από τα σημεία 'αιχμής' πάντα με γνώμονα την παράδοση, το περιβάλλον και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Η επεξεργασία και η ανασύνθεση των δεδομένων που έχουν προκύψει από την μέχρι τώρα διαδικασία οδηγεί σε παραγωγή ιδεών που αποτυπώνονται σε εικαστικές παρεμβάσεις αναζητώντας τρόπους υλοποίησης. Παλιά και νέα υλικά ανακυκλώνονται και συνδυάζονται δημιουργώντας έργα που εκφράζουν την αισθητική των παιδιών και των εκπαιδευτικών -την ίδια στιγμή που η μετατροπή χρήσης των αντικειμένων και ο μετασχηματισμός τους αποκτά συμβολικές και μεταφορικές σημασίες. Σκούπες ντύνονται με μεταχειρισμένα ρούχα και τσουβάλια, ζωγραφίζονται, εμπλουτίζονται με διάφορα διακοσμητικά στοιχεία και μετατρέπονται σε σκιάχτρα που αναπαριστάνουν παραδοσιακά επαγγέλματα, πλαισιωμένα από τα αντίστοιχα περιβάλλοντα (βάρκες, κορμοί δέντρων κ.ά.).

Όλη η διάρκεια της Β' φάσης χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία του αποκλίνοντος τρόπου παραγωγής ιδεών² και παράλληλα από τη χρησιμοποίηση τεχνικών της δημιουργικής σκέψης (ιδεοθύελλα, αναλογίες, μετασχηματισμοί, οπτικοποίηση), μέσω των οποίων επιτυγχάνεται:

- ανάπλαση και επανερμηνεία δεδομένων στοιχείων.
- ελεύθερη διατύπωση σκέψεων, χωρίς το άγχος της κριτικής και τελικά
- μύηση στην καλλιτεχνική διαδικασία.

Είναι σ' αυτό ακριβώς το σημείο που η εικαστική τέχνη ταυτίζεται με τη σύγχρονη αντίληψη για την παραγωγική τέχνη και μαζί συγκλίνουν στην αντίληψη για βιώσιμη παραγωγή.

Γ' Φάση: Ωρίμανση ιδεών

Η έμπνευση είναι στενά συνδεδεμένη με την επώαση των ιδεών. Η σύλληψη των ιδεών συντελείται όταν ο δάσκαλος δώσει την ευκαιρία στο παιδί να τις 'επωάσει' μέσα από:

- χαλάρωση της προσοχής.
- ανανέωση της οπτικής γωνίας.
- ονειροπόληση - ενόραση.

Στη φάση αυτή προέχει η ενασχόληση των παιδιών με διάφορες άλλες δραστηριότητες (δρώμενα, κουκλοθέατρο, μουσική, video) ώστε τα παιδιά να χαλαρώσουν, να ταξιδέψουν με τη φαντασία τους και να κινηθούν ελεύθερα στο προσυνηδητό επίπεδο, ταξινομώντας, επιλέγοντας και συνθέτοντας τις ιδέες.

Η έμπνευση, η οποία μπορεί να έρθει τυχαία και απρόσμενα, είναι προϊόν αυτής ακριβώς της φάσης που εμπεριέχει τη δημιουργική αναζήτηση του προβλήματος. Η νέα ιδέα δεν αναδύεται από το κενό, αλλά αναπτύσσεται μέσα από συναισθηματικές και νοητικές διεργασίες, με βάση ένα γνωστικό και εμπειρικό υλικό. Εδώ ο δάσκαλος αποδέχεται όλες ανεξαιρέτως τις ιδέες και προτρέπει τα παιδιά να τις επεξεργαστούν χωρίς αναστολές, να τις εμπλουτίσουν και να τις



Εδώ ο δάσκαλος αποδέχεται όλες ανεξαιρέτως τις ιδέες και προτρέπει τα παιδιά να τις επεξεργαστούν χωρίς αναστολές, να τις εμπλουτίσουν και να τις

μετασχηματίσουν και τέλος να τις ολοκληρώσουν μέσα από τεχνικές και υλικά με τα οποία έχουν εξοικειωθεί στη φάση του πειραματισμού.

Δ' Φάση: Έμπνευση και σύλληψη ιδεών στο χώρο αναφοράς

Στην τέταρτη φάση πραγματοποιείται, μεταξύ άλλων, το πρώτο βήμα στην προσέγγιση παιδιών, φοιτητών, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας. Η τελική πρόταση φαίνεται να ωριμάζει καθώς τα παιδιά απορρίπτουν τις σύγχρονες παρεμβάσεις και συζητούν σ' ένα ολιστικό πλαίσιο για την αξιοποίηση της πλατείας, τη χάραξη μονοπατιών στο κάστρο, την επανίδρυση εργαστηρίων και μαγαζιών που θα προωθούν τα τοπικά προϊόντα (μέλι, τυροκομικά, κεριά) κ.ά. Στο σημείο αυτό οι εικαστικές τεχνικές και η σύγχρονη τεχνολογία συνεργάζονται για να δώσουν το βέλτιστο αισθητικό και τεχνικό αποτέλεσμα: με φόντο την εικόνα του οικισμού, τα παιδιά και οι φοιτητές επεξεργάζονται ιδέες και επί μέρους προτάσεις στο ρηοτοshop για να οδηγηθούν στην καταληκτική και ολοκληρωμένη πρόταση ανάδειξης και αξιοποίησής του.

Ε' Φάση: Εφαρμογή

Η ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας παίρνει τη μορφή εικαστικής παρέμβασης που ξετυλίγεται μέσα από ένα πολιτιστικό οδοιπορικό στον οικισμό του χωριού. Σκιάχτρα που αναπαριστάνουν παραδοσιακά επαγγέλματα σε συνδυασμό με ανάλογα χρηστικά αντικείμενα (βάρες, τρακτέρ, τρίκυκλα) δημιουργούν ένα πρωτότυπο σκηνικό στην πλατεία και στα γραφικά δρομάκια του χωριού το οποίο πλαισιώνονται και από περίπτερα των τοπικών παραγωγών απ' όλους τους δήμους του νησιού οι οποίοι εκθέτουν παραδοσιακά προϊόντα.



Το οδοιπορικό ξεκινά από την κεντρική πλατεία του χωριού η οποία έχει μετατραπεί σε ένα αγροτικό σκηνικό με σκιάχτρα - χωρικούς τοποθετημένα επάνω σε σανούς από άχυρα, αγροτικά μηχανήματα και ζώα. Στο σημείο αυτό ένα περίπτερο υποδοχής με φοιτητές/τριες υποδέχεται τους επισκέπτες δίνοντάς τους το έντυπο με πληροφορίες για τη διαδρομή που θα ακολουθήσουν αλλά και για τους στόχους, τη φιλοσοφία και τη διαδικασία του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Περιμετρικά της πλατείας ο περίπατος οδηγεί στον πρώτο σταθμό -στα περίπτερα των σχολείων όπου εκτίθενται τα έργα των παιδιών και των φοιτητών από τις προαναφερθείσες φάσεις του προγράμματος. Πλάι στην έκθεση, σκιάχτρα-ταχυδρόμοι με παραδοσιακές στολές και τους χαρακτη-



ριστικούς σάκους μοιράζουν τα γράμματα πάνω σε ποδήλατα. Το σκηνικό ολοκληρώνεται με το περίπτερο των ΕΛΤΑ όπου εκτίθενται γραμματόσημα με τα έργα των μαθητών από το ίδιο πρόγραμμα καθώς και σχετικά αναμνηστικά αντικείμενα που δημιούργησε ο φορέας για τη συγκεκριμένη εκδήλωση.

Στη συνέχεια της διαδρομής ένα σκιάχτρο - κεραμοποιός σ' ένα υπαίθριο εργαστήριο κεραμικής κάνει παρέα στον τεχνίτη που πλάθει πραγματικά κεραμικά από πηλό επάνω στον τροχό. Εκεί υπάρχει και το εκθετήριο παραδοσιακών κεραμικών τα οποία μπορεί να αγοράσει το κοινό. Ανάλογο σκηνικό συναντάμε και παρακάτω, στα σκιάχτρα-υφάντρες που πλαισιώνουν ένα αληθινό αργαλειό όπου υφαίνει μια γυναίκα του χωριού ενώ δίπλα εκτίθενται τα υφαντά της.

Το οδοιπορικό συνεχίζεται με μελισσοουργούς και τα προϊόντα τους (μέλι, κεριά, κρέμες κ.ά.) για να οδηγήσει πιο κάτω στην ενότητα των σκιάχτρων-αμπελουργών που βγαίνουν μέσα από τεράστια καλάθια. Εκεί πωλούνται οικολογικά κρασιά και ούζο της περιοχής (μπορείς μάλιστα να το πιεις εκεί, συνοδευόμενο από τα ανάλογα μεζεδάκια). Η μυρωδιά από το ψήσιμο του φρέσκου ψωμιού και των κουλουριών οδηγεί, μέσα από τα στενά δρομάκια του χωριού, στους παραδοσιακούς φούρνους με σκιάχτρα-φουρνάρισσες και γυναίκες του χωριού που προσφέρουν στους επισκέπτες ψωμί μέσα από μεγάλα καλάθια.

Από τις αναπαραστάσεις των παραδοσιακών επαγγελματιών δεν μπορεί βέβαια να λείπει το μάζεμα των ελιών, με σκιάχτρα σκαρφαλωμένα στα δέντρα να ρίχνουν τις ελιές επάνω στα δίχτυα που είναι απλωμένα στο έδαφος.

Ο περίπατος συνεχίζεται οδηγώντας στην ενότητα του παραδοσιακού γάμου που γίνεται στον αυλόγυρο της εκκλησίας του χωριού. Εκεί βρίσκονται τα σκιάχτρα του γαμπρού και της νύφης καθώς εκείνο του λυράρη – κανακιστή, –όλα με παραδοσιακές στολές. Στους επισκέπτες προσφέρονται παραδοσιακό παστέλι και cd-rom με τραγούδια του γάμου ενώ στο ίδιο σημείο εκτίθενται αυθεντικά ασπροκεντήματα

της προίκας της νύφης. Ιδιαίτερα γραφική είναι επίσης η γωνιά με τις αγιογραφίες που έχουν φιλοτεχνήσει κοπέλες της περιοχής αλλά και ο πάγκος με τα παραδοσιακά κεντήματα πλαισιωμένο από τα σκιάχτρα-ράφτρες.

Το οδοιπορικό ολοκληρώνεται στον αύλειο χώρο της εκκλησίας, με την επίσκεψη του Μουσείου και το συναπάντημα με αναπαραστάσεις από την καθημερινότητα των οικοδόμων, των βοσκών, των κηπουρών που πουλούν λουλούδια της εποχής και των ψαράδων που ψαρεύουν μέσα σε αληθινές βάρκες πλάι σε χειροποίητα βοτσαλωτά και προϊόντα της θάλασσας.



Στ' Φάση: Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και αφορούσε:

A. Την παιδαγωγική-καλλιτεχνική διαδικασία

Για το συγκεκριμένο σκέλος του προγράμματος η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσα από παρατήρηση, συζήτηση με τους φοιτητές-εκπαιδευτικούς, παιδαγωγικό παιχνίδι, καταγραφή των δυσκολιών, εκτίμηση της ανταπόκρισης των μαθητών, παρακολούθηση των ατομικών και ομαδικών εργασιών και κατασκευών εστιάζοντας τόσο στα ευρήματα όσο και στον τρόπο υλοποίησής τους (τεχνοτροπία, υλικά κ.τ.λ.).

B. Τους στόχους και τις μεθόδους

Αξιολογήθηκαν η επίτευξη των στόχων, οι χρησιμοποιηθείσες μέθοδοι οι γνώσεις που αποκομίστηκαν, η ένταση και ο βαθμός της συμμετοχής, η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας καθώς και η διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν παρατήρηση, συζήτηση, ερωτηματολόγια, εξέταση της τήρησης του χρονοδιαγράμματος και ο σκοπός, μεταξύ άλλων, η βελτίωση και επαναθεώρηση του προγράμματος για το ενδεχόμενο μελλοντικού επανασχεδιασμού.

8. Αποτελέσματα και συμπεράσματα

Στο σύγχρονο κόσμο που συνεχώς αλλάζει σχήμα και μέγεθος μπορεί η τεχνολογία, η πληροφορία και οι αγορές να είναι παγκόσμιες, οι κοινωνίες όμως εξακολουθούν να είναι τοπικές. Η δυνατότητά τους να υπάρξουν ως πολιτισμικές συλλογικότητες εξαρτάται από την ικανότητά τους να προβάλλουν ως αντιπρόταση στον οικουμενισμό της παγκοσμιοποίησης μια νέα πολιτισμική-πολιτιστική κοινωνική πραγματικότητα 'ανοιχτού' τύπου με χαρακτηριστικά τη συνεργασία, την προσωπική έκφραση, την ενεργητική συμμετοχή και τον σεβασμό στις αξίες του περιβάλλοντος και της αειφορίας.

Στο πλαίσιο αυτό και στη βάση των αρχών της διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας, της βιωματικής προσέγγιση, του ανοίγματος των φορέων της εκπαίδευσης στην τοπική κοινωνία, της ομαδική εργασίας, και της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης τέθηκαν οι στόχοι (γνωστικοί, αισθητικοί και σχετιζόμενοι με αντιλήψεις και στάσεις ζωής) της εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας «ΣΚΙΑΧΤΡΑ ΣΤΗ ΓΗ ΤΟΥ ΑΣΚΛΗΠΕΙΟΥ».

Από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος διαπιστώθηκε πως οι επιδιωκόμενοι στόχοι αναφορικά με την ευαισθητοποίηση και την ενεργοποίηση των συμμετεχόντων προσεγγίστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Ειδικότερα μέσα από τη συμμετοχή τους:

- Οι μαθητές και οι φοιτητές προβληματίστηκαν γύρω από τα παραδοσιακά επαγγέλματα και τη δομή μιας αγροτικής κοινωνίας, καλλιέργησαν τη φαντασία και ανέπτυξαν τη δεξιότητά τους, διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στην αισθητική και το περιβάλλον και τέλος συνέλαβαν το σκιάχτρο σφαιρικά ως οικονομική, κοινωνική, ψυχαγωγική, καλλιτεχνική έκφραση, συνδέοντάς το με την παράδοση αλλά και με τη σύγχρονη καθημερινότητα
- Η ακαδημαϊκή κοινότητα πραγματοποίησε ένα ακόμα βήμα στη διαδικασία του ανοίγματος προς την τοπική κοινωνία και στην ανίχνευση των ορίων ανάπτυξης και αξιοποίησης αυτής της αμοιβαία σημαντικής σχέσης.
- Οι φορείς αποκόμισαν την εμπειρία μιας συνεργατικής και διαδραστικής διαδικασίας, την εισροή νέων φρέσκων ιδεών και την προετοιμασία ενεργών πολιτών ως πολύτιμη επένδυση για το μέλλον
- Η τοπική κοινωνία, συμμετέχοντας ενεργά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος ευαισθητοποιήθηκε σε θέματα τέχνης και περιβάλλοντος και ενημερώθηκε για την ύπαρξη αισθητικών, ποιοτικών και αειφορικών αναπτυξιακών διεξόδων.

Στο πρόγραμμα που παρουσιάστηκε στις σελίδες που προηγήθηκαν, η τέχνη δεν είχε απλώς ρόλο εργαλειακό. Πέρα από τη σύγκλιση της με το όραμα της περιβαλ-

λοντικής εκπαίδευσης και της αειφορίας³, η συμβολή της καλλιτεχνικής έκφρασης αποδείχθηκε για μια ακόμα φορά σημαντική για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, για την ανάδειξη της τοπικής ποικιλομορφίας, για την εξερεύνηση νέων οριζόντων και τη γνωριμία με το παρελθόν, για τη δημιουργία μιας νέας αντίληψης για το χώρο, τον τόπο και την κοινότητα. Και όλα αυτά, την ίδια στιγμή που και η ίδια η τέχνη επωφελείται, ακονίζοντας τα εκφραστικά της μέσα και διευρύνοντας τον κοινωνικό της ρόλο.

Συνοψίζοντας, αν κάτι πρέπει να 'κρατήθει' από την εμπειρία του προγράμματος είναι η αίσθηση πως σ' ένα κόσμο που κινδυνεύει από ισοπεδωτική ομοιομορφία, τα σύνορα συνεχίζουν να παίζουν το ρόλο τους. πως η συλλογική ταυτότητα, βασιική πηγή πολιτισμού, πνευματικής δημιουργίας και ανάπτυξης, δεν είναι ουτοπία, αλλά ενσωματώνει την υλικότητα του κάθε τόπου, πως διαμορφώνεται από τις δράσεις του, εκφράζεται με την τέχνη του, ενδεχομένως μετασχηματίζεται και αλλάζει, όμως ποτέ δεν εξαφανίζεται εντελώς.... Ακριβώς όπως το Σκιάχτρο.

Σημειώσεις

1. Σχετικά ο Λ, Βάσης (2009) επισημαίνει: 'Η οικοδόμηση της ζωής, των θεσμών και της πολιτικής γύρω από συλλογικές πολιτιστικές ταυτότητες αποτελεί ιστορικά τον κανόνα και όχι την εξαίρεση. Η εξαίρεση, στην πραγματικότητα, είναι οι κοινωνίες που δημιουργήθηκαν με βάση τα έθνη-κράτη τα οποία αναδύθηκαν χάρις στον καπιταλισμό και τον κρατισμό της βιομηχανικής εποχής και τα οποία επεκτάθηκαν σε όλο τον πλανήτη μέσα από την αποικιοκρατική τους έκφραση'.
2. Η σχέση μεταξύ συμμετοχής και αειφόρου ανάπτυξης και ειδικότερα το δικαίωμα των πολιτών να συμμετέχουν, ατομικά ή συλλογικά στη διαμόρφωση αποφάσεων που επηρεάζουν το περιβάλλον δηλώνεται ρητά στον Παγκόσμιο Χάρτη για τη Φύση (The World Charter for Nature) που εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, με το Ψήφισμα 37 / 7 (28-10-1982) Βλ. σχετικά <http://www.un.org/documents/ga/res/37/a37r007.htm>. Δέκα χρόνια μετά, στη Διακήρυξη του Ρίο για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (1992) υπογραμμίζεται (Αρχή 10) ότι: 'Τα περιβαλλοντικά ζητήματα αντιμετωπίζονται καλύτερα με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων πολιτών', Βλ. <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=78&ArticleID=1163>.
3. Βλ. σημεία 5 και 6 στην Agenda της Συνάντησης Υψηλού Επιπέδου των Υπουργών Περιβάλλοντος και Παιδείας, (UNECE, Vilnius, 17-18 Μαρτίου 2005). <http://www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinGreek.pdf>.
4. Στο πλαίσιο της αποκλίνουσας σκέψης δε πρέπει να παραβλέπεται και ο ρόλος της συγκλίνουσας σκέψης με τη βοήθεια της οποίας το παιδί θα επιλέξει τις καταλληλότερες ιδέες για την επίλυση του προβλήματος. Βλ. σχετικά J.P Guilford., Some recent findings on thinking abilities and their implications, International Bulletin, U.S. Air Force, vol 3, no3, 1957
5. Οι σκοποί της Τέχνης έρχονται να ταυτιστούν απολύτως με το όραμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφορία, έτσι όπως προσδιορίστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για το Περιβάλλον (UNECE, Vilnius, Μάρτιος 2005, Agenda σημεία 5 και 6).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Auge, M. (2008) *Πού χάθηκε το μέλλον;* Μτφρ. Ξ. Τσελέντη. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Βάσης, Λ. (2009) *Αναζητήσεις πολιτιστικής πολιτικής*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Baum, L. F. (2005) *Ο Μάγος του Οζ*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Castels, M. (1998) *Η ταυτότητα την εποχή της παγκοσμιοποίησης*, Μτφρ. Δ. Λιβαδάς. Άρδην 13.
- Γκιζελή, Β. (1996) Η πολιτική της αισθητικής αγωγής και του πολιτισμού. Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου Το Παιδί και η Αισθητική Αγωγή*, σελ. 303-310, Αθήνα.
- Γκίντενς, Α. (1994) *Πέραν της Αριστεράς και της Δεξιάς. Το μέλλον της ριζοσπαστικής πολιτικής*, Αθήνα: Πόλις.
- Παπαχριστοδούλου, Χ.Ι. (1972) *Ιστορία της Ρόδου από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου*, Αθήνα: Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου.
- Τριβιζάς, Ε. (2006) *Το Όνειρο του Σκιάχτρου*, Αθήνα: Εστία.
- Φλογαίτη, Ε. (1998) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φώκιαλη Π., (2003) Η Διδακτική της Οικονομίας μέσα από την Αλληγορία των Μύθων, *Επιστήμες Αγωγής*, Τεύχος 3, σ. 119-127.
- Frey, C. (1998) *Η Μέθοδος Project: Μια Μορφή Συλλογικής Εργασίας στο Σχολείο ως Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Hall, S., Held, D. & Mc Grew (ed) (2003) Η νεωτερικότητα σήμερα: *οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός*, μτφρ. Θ. Τσακίρης και Β. Τσακίρης, Αθήνα: Σαββάλας.
- Χατζηνικολάου, Τ. (1996) Σχολείο και πολιτιστική κληρονομιά: Η ελληνική εμπειρία. Στο: *Πρακτικά Συνεδρίου Το Παιδί και η Αισθητική Αγωγή*, σελ. 287-295, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Amado, M. P., Santos, C. V, Moura, E. B. & Silva V.G. (2009) Public Participation in Sustainable Urban Planning. *Engineering and Technology* 53.
- Adams, E. (1991) Art and Design Education and the Built Environment in *Art, Community and Environment Educational Perspectives*, Edited by Glen Coutts and Timo Jokela, Intellect Books.
- Austin, J. (2008) Training Community Artists in Scotland, in Coutts, G. και Jokela, T. *Art, Community and Environment, Educational Perspectives*, Bristol/Chicago: Intellect books.

- Braden, S. & Mayo, M. (1999) Culture, community development and representation, *Community Development Journal*, 34(30): 191-204.
- Carr, C. (1993) *On Edge: Performance at the End of the Twentieth Century*. Wesleyan.
- Carey, P. & Sutton, S. (2004) Community development through participatory arts: Lessons learned from a community arts and regeneration project in South Liverpool *Community Development Journal* 39: 123-134.
- Castells, M. (1997) *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Christov-Bakargiev, C (Ed.) (1999) *Arte Povera*. London: Phaidon.
- Eisner, E. W. (1974) Is the artist in the school program effective? *Art Education* 27(2), 19-23.
- Engel, S. (1991) The World is a White Blanket: Children Write about nature. *Environments Quarterly*, 8 (2), 42-45.
- Giddens, A. (2000) The Globalizing of Modernity in Held D./MacGrew A. (eds.), *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*, (92-98), Cambridge: Polity Press.
- Guilford J.P. (1957) Some recent findings on thinking abilities and their implications, *International Bulletin*, U.S. Air Force, 3 (3).
- Hart, R. A. (1997) *Children's Participation: the Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental care*. London: Unicef
- Hall, S., Held, D. & Mc Grew (ed), (2003) Η νεωτερικότητα σήμερα: οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός, μτφρ. Θ. Τσακίρης και Β. Τσακίρης, Αθήνα: Σαββάλας.
- Haining, P. (1988) *The Scarecrow Fact & Fable*. London.
- Harvey D. (2000) Time - Space Compression and the Postmodern Condition, in Held D./MacGrew A. (eds.) *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*, Cambridge: Polity Press.
- Held D., MacGrew A. (eds.) (2000) *The Global Transformations Reader. An Introduction to the Globalization Debate*, Polity Press, Cambridge.
- Huckle, J. (1991) Education for sustainability: Assessing Pathways to the Future. *Australian Journal of Environmental Education*, 7: 43-62.
- Huckle, J. (1993) Environmental Education and sustainability: A view from critical theory in J. Fien (ed) *Environmental Education: A Pathway to Sustainability*. Victoria: Deakin University Press.
- Jennings & Newman, P. (2008) *Cities as Sustainable Ecosystems*, Washington: Island Press.

- Katz L.G. & Chard S.C. (1998) *Engaging Children's Minds: The Project approach*, Ablex Publishing Corporation.
- Kay, A. (2000) Art and community development: the role the arts have in regenerating communities. *Community Development Journal*, 35(4): 414-424.
- Kay, A. και Watt, G. (2000) The role of the arts in regeneration. *Research Findings 96*, Edinburgh: Scottish Executive Central Research.
- Krug, D. (2003) Teaching Art in the Context of Everyday Life.
[www. Getty. edu/artsednet /resources/Ecology](http://www.getty.edu/artsednet/resources/Ecology) (ανακτήθηκε 5/5/2009)
- Landry, C. & Matarasso, F. (1996) *The art of regeneration: urban renewal through cultural activity*. Social Policy Summury 8, www.jrf.org.uk (ανακτήθηκε 6/5/2009).
- Lawton, D., Cairns, J. & Gardner, R., (ed.) (2000) *Education for Citizenship*, Great Britain: Cromwell Press.
- Lowe, S. S. (2000) Creating Community: Art for Community Development. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29 (3): 357-386.
- Miller, M. (2005) *Creative Scarecrows, 35 fun figures for your garden*. New York.
- Milevska, S. (2006) Participatory Art, A Paradigm Shift from Object to Subjects
http://www.springerlin.at/dyn/heft_text.php?lang=en&textid=1761/(ανακτήθηκε 8/1/2010).
- Mumford, L. (1938) *The Culture of Cities*. London: Martin Secker & Warnburg.
- Neal, A. & Parker, A. (1969) *Ephemeral Folk Figures Scarecrows Harvest figures and Snowmen*. New York.
- Newman, T., Curtis, K. & Stephens, J. (2003) Do community-based arts projects result in social gains? A review of the literature, community, *Development Journal*, 38(4), 310-322.
- Parker, T. (2009) Continuing the Journey – the Artist-Teacher MA as a Catalyst for Critical Reflection. *International Journal of Art and Design Education*, Vol. 28 Issue 3, 279-286.
- Pullman, P. (2004) *The Scarecrow and his Servant*. Peter Bailey: Books.
- Riley, M (2005) Human beings or human buyings? Arts, education and sustainable development <http://www.docstoc.com/docs/27053005/Human-beings-or-human-buyings/> (ανακτήθηκε 3/8/2009).
- Rockwell, J. (2004) Preserve Performance Art? *New York Times*. April.
- Shepard, B. & Hayduk, R. (eds) (2002) *From ACT UP to the WTO: Urban protest and community building in the era of globalization*. New York: Verso.
- Szekely G. (1988) *Encouraging Creativity in Art Lessons*. Teachers College Press.

- Tomlinson, J. (2003) Globalization and Cultural Identity in D. Held & A.G. McGrew (Eds.), *The Global Transformations Reader* (p. 269-277). Cambridge: Polity.
- Tomlinson, J. (1999) *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- UNDP (2000) Report 1999: Globalization with a human face, <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1999/>(ανακτήθηκε 3/2/2010).
- UNESCO (1975) *The International Workshop on Environmental Education*, October 1975, UNESCO, Paris.
- UNESCO-UNEP (1978) *Intergovernmental Conference on Environmental Education* Tbilisi USSR, Final Report, UNESCO, Paris.
- UNESCO & UNECE (2005) International Conference for the Official Launching of the UN Decade of Education for Sustainable Development in the Mediterranean region, Athens, 26-27 November.
- UNESCO 'Sustainable Development via Environmental Education', *Connect*, XIII 2 (1988):1-3.
- UNICEF (1993) *Children, Environment and Sustainable Development: UNICEF Response to Agenda 21*", Unicef Executive Board 1993 Session Summary. New York: Unicef.
- Uzzell, D. (1999) Education for Environmental Action in the Community: New Roles and Relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(33): 397-414.
- Wood, J. (2007) The Great Scarecrow In Days Long Ago: Gothic Myths and Family Festivals, <http://www.julietwood.com/papers/scarecrow.pdf/> (ανακτήθηκε 3/3/2009).

Διευθύνσεις στο διαδίκτυο

- <http://www.pdc.us/pdf/public-participation/public-participation-plans/public-participation-manual.pdf> (ανακτήθηκε 3/2/2010)
- <http://www.esdtoolkit.org/discussion/participation.htm> (ανακτήθηκε 3/2/2010)
- <http://www.pdc.us/public-participation/default.asp>(ανακτήθηκε 3/2/2010)
- <http://www.pdc.us/pdf/public-participation/public-participation-plans/public-participation-manual.pdf> (ανακτήθηκε 3/2/2010)
- <http://www.un.org/documents/ga/res/37/a37r007.htm>(ανακτήθηκε 18/1/2010)

ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΦΗΒΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΕΘΙΣΜΟ

Γιώργος Τσουβέλας
Ψυχολόγος,
Υποψήφιος Διδάκτορας
ΕΚΠΑ

Πολυξένη Παρασκευοπούλου
Ψυχολόγος,
Υποψήφια Διδάκτορας
ΕΚΠΑ

Ευαγγελία Κατέρη
Ψυχολόγος,
Διδάκτορας
Πανεπιστημίου Κρήτης

Έλενα Βιταλάκη
Εκπαιδευτικός,
Διδάκτορας
Πανεπιστημίου Κρήτης

Ορέστης Γιωτάκος
Ψυχίατρος,
Διδάκτορας
ΕΚΠΑ

Abstract

The purpose of this study is to investigate the attitudes of adolescents toward internet addiction. Cross-sectional study of 92 high school students aged 15–17 ($M=15.96$ years old, $SD = 0,82$) completed the following self-reported measures: YDQ for internet addiction, Crowne and Marlowe social desirability scale and the Attitudes Towards Internet Addicted User scale. Adolescents represent internet addicted user as a person who spent most of his time surfing on the internet, as well as a person who sleep less because of his compulsive internet addiction. Adolescents make a distinction between daily uses of the internet (e.g. seeking information on the internet) and behaviors associated with internet addiction. From the exploratory factor analysis four factors emerged. The scale of social desirability was not associated systematically with the items of the scale Attitudes Towards Internet Addicted User and the YDQ scale of internet addiction. The U test showed significant gender differences regarding attitudes towards internet addicted user, with girls showing higher levels in items referring to compulsive use and decreased functionality, while boys showed higher level in recommendations relating to self-awareness of dependency and the protection of privacy in the internet. The examination of attitudes toward internet addicted user revealed some interesting findings for adolescents beliefs and attitudes toward problematic internet use. Furthermore, these findings provide guidance for the designation of an intervention program about internet addiction in Greece or for an adaptation in the Greek context. of an already implemented program in other countries.

Λέξεις κλειδιά

Στάσεις, διαδικτυακός εθισμός, χρήσεις διαδικτύου, έφηβοι.

0. Εισαγωγή

Το διαδίκτυο αποτελεί πλέον ένα εδραιωμένο μέσο επικοινωνίας, ενημέρωσης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης τόσο για ενήλικες όσο και για παιδιά. Η επικοινωνιακή χρήση του διαδικτύου απαντάται σήμερα και ως συστατικό στοιχείο της κουλτούρας των εφήβων. Ωστόσο, πρόσφατες μελέτες επισημαίνουν παράλληλα αρκετές συνέπειες από την παθολογικού τύπου εμπλοκή με το διαδίκτυο.

Η μελέτη των στάσεων αποτελεί ένα σημαντικό τομέα μελέτης της κοινωνικής και της σχολικής ψυχολογίας. Οι στάσεις αντιπροσωπεύουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα γύρω του, όπως, άτομα, έμψυχα ή άψυχα αντικείμενα, ομάδες, αφηρημένες έννοιες (Γεώργας, 1999) και παθολογικές καταστάσεις, όπως στην παρούσα μελέτη. Η τρισιδιάστατη θεωρία για τις στάσεις των Rosenberg και Holvland (1960) ορίζει ότι «στάση προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα ή κάποιο πρόσωπο εννοείται ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό στοιχείο και με κάποια τάση προς έκφραση συμπεριφοράς».

Η συμβολή του διαδικτύου στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο σε παιδιά και εφήβους όσο και σε φοιτητές, αξιολογείται συχνά ως θετική. Παράλληλα, παρατηρείται μια εκρηκτική αύξηση διαδραστικών χρήσεων του διαδικτύου από τα μέσα της δεκαετίας του 2000 μέχρι σήμερα (Byun et al., 2009). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, ευρήματα μελετών που αξιολογούν την εμπλοκή ανθρώπων στο διαδίκτυο επιχειρούν να αναδείξουν παράγοντες, που φαίνεται ότι, με κάποιο τρόπο, συμβάλλουν στην απόσυρση και την παραμέληση βασικών αναγκών χρηστών που εμφανίζουν έντονη εμπλοκή (Τσουβέλας & Γιωτάκος, 2011).

Η έρευνα στο χώρο του διαδικτυακού εθισμού έχει επικεντρωθεί κυρίως στη μελέτη του επιπολασμού του διαδικτυακού εθισμού στον γενικό πληθυσμό αλλά και σε ειδικούς πληθυσμούς (φοιτητές και εφήβους) που εμφανίζουν μια μεγαλύτερη επικινδυνότητα για ανάπτυξη διαδικτυακού εθισμού, ενώ παράλληλα έχει γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν παράγοντες συσχέτισης του διαδικτυακού εθισμού, τόσο με συμπεριφορές που σχετίζονται με τη χρήση του διαδικτύου όσο και με διαταραχές και παθολογικές καταστάσεις.

Στη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν μόνο δύο δημοσιευμένες μελέτες αναφορικά με στάσεις απέναντι στο διαδικτυακό εθισμό. Η πρώτη διενεργήθηκε σε ψυχιάτρους στη Σουηδία με στόχο να εντοπίσει κατά πόσο αποδέχονται τον διαδικτυακό εθισμό ως δυνητική ψυχιατρική διαταραχή (Thorens et al., 2009) και η δεύτερη διενεργήθηκε στην Ταϊβάν σε εφήβους (Tsai & Lin, 2001). Η μελέτη των Tsai και Lin (2001) έδειξε ότι η στάση των εφήβων απέναντι στην δικτύωση μέσω υπολογιστών, καθώς επίσης και οι συμπεριφορικοί δείκτες αναφορικά με τη χρήση του διαδικτύου, ερμήνευαν σημαντικό μέρος του διαδικτυακού εθισμού.

Η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη μελέτη στην Ελλάδα που επιχειρεί να διερευνήσει στάσεις και πεποιθήσεις απέναντι στο διαδικτυακό εθισμό και τα χαρακτηριστικά του διαδικτυακά εθισμένου χρήστη μέσα από τα μάτια των εφήβων. Συνεπώς, στα πλαίσια της μελέτης, επιχειρούμε να διερευνήσουμε ποιες είναι οι στάσεις των εφήβων απέναντι στο διαδικτυακά εθισμένο χρήστη, καθώς επίσης να εκτιμήσουμε σε ποιο βαθμό οι έφηβοι τείνουν να ξεχωρίζουν συμπτώματα διαδικτυακού εθισμού από συμπεριφορές καθημερινής «εργαλειακής» χρήσης του διαδικτύου. Η ομάδα των εφήβων αποτελεί μια ηλικιακή ομάδα με κάποιες ιδιαιτερότητες αναφορικά με την κατάκτηση της ταυτότητας. Οι έφηβοι προσπαθούν να κερδίσουν την αυτονομία τους και ως εκ τούτου, μέσω του διαδικτύου, τους δίνεται ένας χώρος έκφρασης ο οποίος εγκυμονεί σημαντικούς κινδύνους. Απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ληφθεί πληροφόρηση αναφορικά με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εφήβων για τον διαδικτυακά εθισμένο χρήστη προκειμένου στη συνέχεια να τεθούν κάποιες βάσεις στις οποίες θα στηριχθεί η προσαρμογή και κατάρτιση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης – ενημέρωσης των μαθητών των Αρσακείων Τοισσιείων Σχολείων για το φαινόμενο του διαδικτυακού εθισμού και τους κινδύνους που ελλοχεύει για τους εφήβους.

1. Μέθοδος

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 92 έφηβους μαθητές των Αρσακείων Σχολείων, από τους οποίους 33 είναι στην 3^η Γυμνασίου (35,9%), 30 στην 1^η Λυκείου (32,6%) και 29 στην 2^α Λυκείου (31,5%). Ως προς το φύλο, 33 είναι αγόρια (35,9%) και 59 είναι κορίτσια (63,4%).

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα σχετικά με τους χώρους κατά τους οποίους φαίνεται να έχουν πρόσβαση οι έφηβοι, οι απαντήσεις διαμορφώθηκαν ως εξής: 82 μαθητές ανέφεραν ότι έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο από το σπίτι (89,1%), σχετικά με το αν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο από internet-café, 64 μαθητές ανέφεραν πως έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο από internet-café (69,6%), σχετικά με πρόσβαση από δίκτυα ελεύθερης πρόσβασης (wireless), 13 μαθητές ανέφεραν ότι έχουν πρόσβαση σε δίκτυα ελεύθερης πρόσβασης (14,1%).

Για τους σκοπούς της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν με την εξής σειρά μία κλίμακα κοινωνιοδημογραφικών δεδομένων, η κλίμακα Διαδικτυακού Εθισμού (Young 1998), η Κλίμακα Στάσεων Απέναντι στο Διαδικτυακά Εθισμένο Χρήστη και η κλίμακα Προσωπικών Στάσεων (Crowne & Marlowe, 1960).

Η κλίμακα διαδικτυακού εθισμού (YDQ) αποτελείται από οκτώ προτάσεις στις οποίες τα υποκείμενα καλούνται να απαντήσουν με ναι ή όχι αν εκδήλωσαν κάποιο από τα συμπτώματα – προτάσεις της κλίμακας κατά τους τελευταίους έξι μήνες. Η Young (1998), αναφέρει ότι πέντε ή περισσότερες θετικές απαντήσεις αποτελούν

σημαντικές ενδείξεις για διαδικτυακό εθισμό. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας, K-R20, βρέθηκε να είναι 0,6. Η Κλίμακα Προσωπικών Στάσεων των Marlowe και Crowne (1960) μετρά την επίδραση του κοινωνικά επιθυμητού στις απαντήσεις των εφήβων. Αποτελείται από δέκα προτάσεις στις οποίες τα άτομα καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε διωνυμικές απαντήσεις τύπου «ισχύει για εμένα» και «δεν ισχύει για εμένα». Τέλος χορηγήθηκε η κλίμακα στάσεων απέναντι στο διαδικτυακά εθισμένο χρήστη (6βάθμια likert: 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 6=Συμφωνώ απόλυτα) η οποία αποτελείται από 41 προτάσεις. Κάθε πρόταση ξεκινούσε με την διατύπωση «ο διαδικτυακά εθισμένος χρήστης είναι κάποιος που...». Οι προτάσεις αναφέρονται τόσο σε συμπτώματα διαδικτυακού εθισμού (π.χ. «ο διαδικτυακά εθισμένος χρήστης είναι κάποιος που χρησιμοποιεί το διαδίκτυο ως τρόπο απόδρασης από προβλήματα ή ως ανακούφιση από δυσφορικά συναισθήματα») όσο και σε συμπεριφορές που σχετίζονται με συνήθειες χρήσεις του διαδικτύου (π.χ. «ο διαδικτυακά εθισμένος χρήστης είναι κάποιος που καταφεύγει στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών») (Cronbach's $\alpha = 0,72$).

2. Αποτελέσματα

Όπως προκύπτει από τα διαγνωστικά κριτήρια της Young (1960), υψηλά επίπεδα διαδικτυακού εθισμού εμφανίστηκαν σε 6 μαθητές (6,7%). Οι πιο συχνές θετικές απαντήσεις στην κλίμακα της Young ήταν για 36 (39,6%) εφήβους «η ανάγκη παράτασης του χρόνου που μένει κάποιος στο διαδίκτυο, προκειμένου να επιτύχει μεγαλύτερα επίπεδα ευχαρίστησης» και για 27 (30%) εφήβους «η χρήση του διαδικτύου ως μέσο απόδρασης από δυσφορικά συναισθήματα».

Διενεργήθηκε ανάλυση παραγόντων στην κλίμακα στάσεων απέναντι στον διαδικτυακά εθισμένο χρήστη προκειμένου να διερευνηθεί πώς οι έφηβοι ομαδοποιούν τα χαρακτηριστικά, συμπτώματα και συμπεριφορές που αποδίδουν στο διαδικτυακά εθισμένο χρήστη. Στον πίνακα συναφειών, η ορίζουσα είναι $<0,000001$, το κριτήριο Kaiser Meyer Olkin = 0,52. Η αποδιδόμενη στους παράγοντες διασπορά βρέθηκε να είναι ίση με 38,7. Διενεργήθηκε ορθογώνια περιστροφή των αξόνων προκειμένου να διατηρηθούν οι διαστάσεις ανεξάρτητες. Στην ανάλυση παραγόντων προέκυψαν τέσσερις ισχυρές διαστάσεις (βλ. Πίνακας 1 και Γράφημα 1). Το παραπάνω αποτελεί μια πρώτη ένδειξη σχετικά με το ότι οι μαθητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν συμπεριφορές και συμπτώματα που σχετίζονται με το διαδικτυακό εθισμό και με συμπεριφορές που σχετίζονται με καθημερινή χρήση του διαδικτύου, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Το κατώτατο κριτήριο cut-off επιλογής για τις φορτίσεις ορίστηκε το 0,4 (Tabachnick & Fidell, 2007). Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην Κοινωνική απόσυρση – Έκπτωση της λειτουργικότητας του διαδικτυακά εθισμένου χρήστη (προτάσεις: 39, 6, 41, 4, 3, 34, 17, 21, 22, 16, 31). Για τον παράγοντα αυτό, χαρακτηριστικό παράδειγμα πρότασης είναι: «προτιμά να ασχολείται με το

διαδίκτυο παρά με άλλα πειστικά γεγονότα που μπορεί να αφορούν τη ζωή του». Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην Αντοχή (προτάσεις: 10, 1, 18, 22, 13, 9, 16, 19, 2). Για τον παράγοντα αυτό χαρακτηριστικό παράδειγμα πρότασης είναι: «ο χρόνος που βρίσκεται στο διαδίκτυο αυξάνεται όλο και περισσότερος. Ο τρίτος παράγοντας αναφέρεται σε Καθημερινές χρήσεις του διαδικτύου (προτάσεις: 28, 25, 37, 38, 35, 26, 31). Για τον παράγοντα αυτό χαρακτηριστικό παράδειγμα πρότασης είναι: «ελέγχει καθημερινά το e-mail του». Ο τέταρτος παράγοντας αναφέρεται σε Χαρακτηριολογικού τύπου διατυπώσεις απέναντι στο διαδικτυακά εθισμένο χρήστη (προτάσεις: 29, 27, 30, 7, 40, 5, 24). Για τον παράγοντα αυτό, χαρακτηριστικό παράδειγμα προτάσεων είναι: «είναι ο τύπος του ανθρώπου που λέει πάντα ψέματα» (βλ. Πίνακα 1).

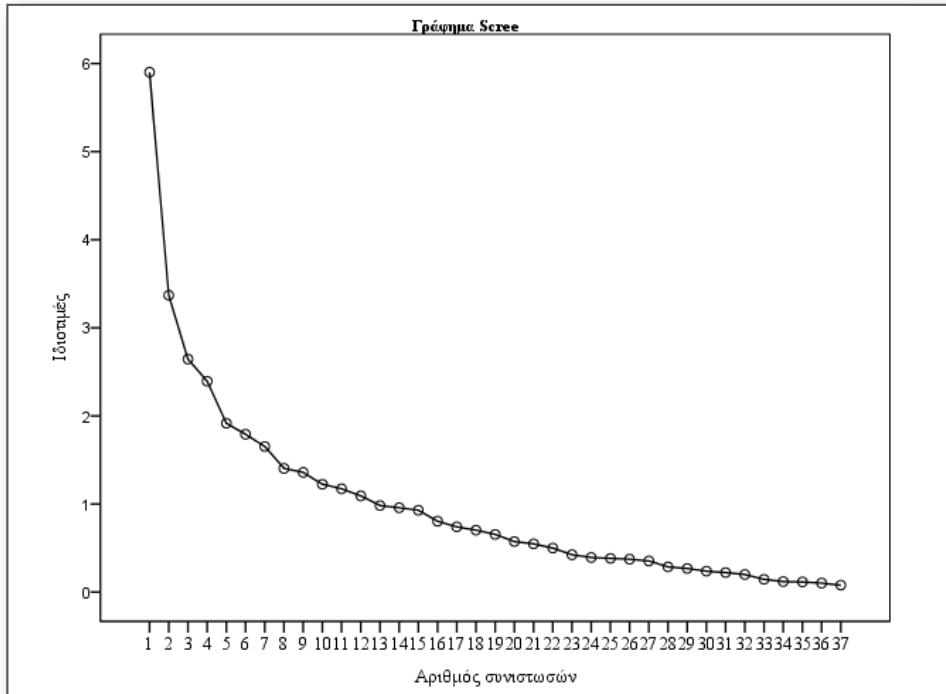
Πίνακας 1: Ανάλυση παραγόντων. Φορτίσεις των 41 προτάσεων για τους 4 παράγοντες όπως προέκυψαν από τις αξιολογήσεις των εφήβων στην Κλίμακα διερεύνησης στάσεων απέναντι στον διαδικτυακά εθισμένο χρήστη

	1	2	3	4
39. Αντιμετωπίζει προβλήματα με το σχολείο εξαιτίας του ότι συχνά είναι μέσα στο διαδίκτυο.	0,71			
6. Προτιμά να ασχολείται με το διαδίκτυο παρά να ασχολείται με άλλα πειστικά γεγονότα που μπορεί να αφορούν την προσωπική του ζωή.	0,67			
41. Είναι ο τύπος του ανθρώπου που νοιώθει πιο άνετα να είναι με αντικείμενα παρά με ανθρώπους.	0,64			
4. Κάθε φορά που, δεν είναι συνδεδεμένος στο διαδίκτυο, πιάνει τον εαυτό του να ανησυχεί για το τι συμβαίνει στο διαδίκτυο.	0,56			
3. Θυσιάζει στο διαδίκτυο σημαντικό μέρος του ελεύθερου χρόνου του ή του χρόνου που θα είχε για κοινωνικές συναναστροφές.	0,54			
34. Χρησιμοποιεί το διαδίκτυο ως τρόπο απόδρασης από προβλήματα ή ως ανακούφιση από δυσφορικά συναισθήματα (π.χ. να νιώθει αβοήθητος, ένοχος, να νιώθει άγχος ή θλίψη αντίστοιχα).	0,53			
17. Η παραγωγικότητα του στη δουλειά ή το σχολείο μειώνεται εξαιτίας του χρόνου που ξοδεύει στο διαδίκτυο.	0,51			

21. Νιώθει ότι ασχολείται υπερβολικά με το διαδίκτυο (σκέφτεται σχετικά με προηγούμενες on-line δραστηριότητες ή περιμένει με ανυπομονησία την επόμενη φορά που θα επανασυνδεθεί).	0,46			
22. Συχνά νιώθει την ανάγκη να χρησιμοποιεί όλο και περισσότερο χρόνο στο διαδίκτυο με σκοπό να επιτύχει μεγαλύτερη ικανοποίηση.	0,45			
16. Οι φίλοι και η οικογένειά του, συχνά, του κάνουν παράπονα σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου.	0,44			
31. Αφιερώνει τον περισσότερο χρόνο που βρίσκεται μέσα στο διαδίκτυο σε συνομιλίες τύπου chat.	0,44			
10. Ο χρόνος που βρίσκεται στο διαδίκτυο αυξάνεται όλο και περισσότερο.		0,70		
1. Η ποσότητα των πληροφοριών που κατεβάζει από το διαδίκτυο δεν του είναι ποτέ αρκετή.		0,65		
18. Συχνά συλλαμβάνει τον εαυτό του να προσπαθεί σκόπιμα και για μεγάλες χρονικές περιόδους να συνδεθεί στο διαδίκτυο.		0,58		
22. Συχνά νιώθει την ανάγκη να χρησιμοποιεί όλο και περισσότερο χρόνο το διαδίκτυο με σκοπό να επιτύχει μεγαλύτερη ικανοποίηση.		0,50		
13. Περνάει τις περισσότερες ώρες της ημέρας «μέσα στο διαδίκτυο» είτε έχει είτε όχι να κάνει κάποια δουλειά με το αυτό.		0,48		
9. Κάθε φορά που, δεν μπορεί να συνδεθεί στο διαδίκτυο, ασχολείται αποκλειστικά με τη σκέψη να συνδεθεί στο διαδίκτυο.		0,47		
16. Οι φίλοι και η οικογένειά του συχνά του κάνουν παράπονα σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου.		0,47		
19. Συχνά φτάνει αργοπορημένος σε συναντήσεις (ραντεβού) εξαιτίας του ότι παρατείνει την ώρα που είναι συνδεδεμένος.		0,46		
2. Χρησιμοποιεί συχνά το διαδίκτυο όταν δεν έχει καλή διάθεση για να νιώσει καλύτερα.		0,40		
28. Είναι κάποιος που καταφεύγει στο διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών για κάτι που θέλει να μάθει.			0,74	

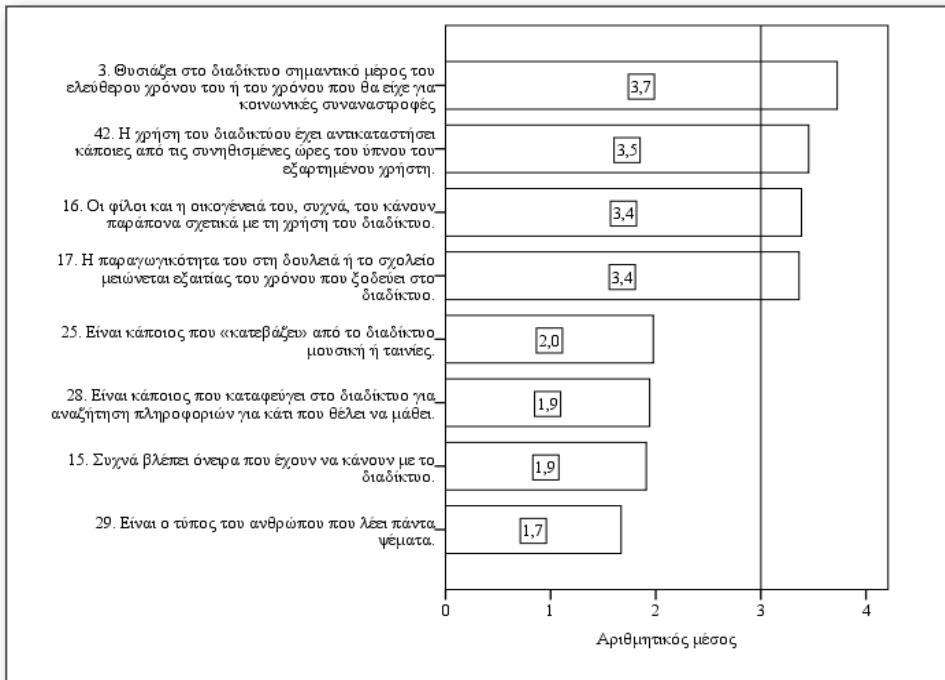
25. Είναι κάποιος που «κατεβάζει» από το διαδίκτυο μουσική ή ταινίες.			0,71	
37. Ελέγχει καθημερινά το e-mail του.			0,67	
38. Μπαίνει καθημερινά στην προσωπική του σελίδα ή σε σελίδες κοινωνικού προφίλ (π.χ. facebook, hi5).			0,55	
35. Είναι κάποιος που προτιμά να στέλνει e-mail από το να στέλνει ταχυδρομικές επιστολές.			0,53	
26. Αφιερώνει τον περισσότερο χρόνο που βρίσκεται μέσα στο διαδίκτυο σε παιχνίδια τζόγου ή ηλεκτρονικά στοιχεία.			0,52	
31. Αφιερώνει τον περισσότερο χρόνο που βρίσκεται μέσα στο διαδίκτυο σε συνομιλίες τύπου chat.			0,47	
29. Είναι ο τύπος του ανθρώπου που λέει πάντα ψέματα.			0,71	
27. Νιώθει ένοχος για το χρόνο που ξοδεύει στο διαδίκτυο.			0,57	
30. Πάντα, έχει επίγνωση της εξάρτησής του από το διαδίκτυο.			0,50	
7. Όταν είναι off line ξοδεύει αρκετό χρόνο κάνοντας πράγματα που σχετίζονται με το διαδίκτυο.			0,48	
40. Λέει ψέματα σε μέλη της οικογένειάς του, σε θεραπευτή ή σε άλλους για να κρύψει την έκταση της εμπλοκής του με το διαδίκτυο.			0,47	
5. Κάνει προσπάθειες να μειώσει το χρόνο χρήσης του διαδικτύου, χωρίς ωστόσο να τα καταφέρνει.			0,46	
24. Έχει διακινδυνεύσει ή ρισκάρει να χάσει μια σημαντική σχέση, μια δουλειά, μια εκπαιδευτική ή μια επαγγελματική ευκαιρία εξαιτίας του διαδικτύου.			0,40	

Γράφημα 1: Γραφική παράσταση ιδιοτιμών από την ανάλυση παραγόντων της Κλίμακας Διερεύνησης Στάσεων απέναντι στον Διαδικτυακά Εθισμένο Χρήστη όπως αξιολογήθηκε από τους εφήβους



Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εφήβων, όλες οι αξιολογήσεις στη διάσταση των καθημερινών χρήσεων του διαδικτύου δεν υπερβαίνουν την τιμή 3 (ερωτήσεις 25 ($M=1,96$ $SD=1,12$), 26 ($M=2,26$ $SD=0,91$), 28 ($M=1,91$ $SD=1,07$), 31 ($M=2,64$ $SD=0,96$), 35 ($M=2,94$ $SD=1,14$), 37 ($M=2,60$ $SD=1,13$), 38 ($M=2,86$ $SD=1,08$)). Όπως προκύπτει τόσο μέσα από τις τιμές των διαστάσεων της παραγοντικής ανάλυσης όσο και μέσα από τις τιμές των προτάσεων οι έφηβοι περιγράφουν τον διαδικτυακά εθισμένο χρήστη, κυρίως μέσα από τους όρους της Κοινωνικής Απόσυρσης ($M=3,06$, $SD=0,50$) και της Αντοχής στη χρήση του διαδικτύου ($M=3,19$, $SD=0,50$). Αντίθετα οι έφηβοι εξέφρασαν μια διαφωνία αναφορικά με τις διαστάσεις των Χρήσεων του διαδικτύου ($M=2,45$ $SD=0,65$) και των Χαρακτηριολογικών κρίσεων απέναντι στον διαδικτυακά εθισμένο χρήστη ($M=2,37$ $SD=0,54$). Ειδικότερα, αναφορικά με τις τιμές σε επίπεδο προτάσεων, οι έφηβοι περιγράφουν τον διαδικτυακά εθισμένο χρήστη μέσα από τις εξής προτάσεις: 3,42,16,17, ενώ, όπως προκύπτει από τους μέσους όρους των διαστάσεων, οι έφηβοι τείνουν να διαφωνούν με προτάσεις που εντάσσονται στις 2 τελευταίες διαστάσεις, όπως φαίνεται από τις τιμές των εξής προτάσεων: 29,15,28,25 (βλ. Γράφημα 2).

Γράφημα 2: Υψηλότετοι και κατώτατοι μέσοι όροι βαθμού συμφωνίας με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου Στάσεων Απέναντι στον Διαδικτυακά Εθισμένο Χρήστη



Όπως προέκυψε από τις συσχετίσεις του δείκτη διαδικτυακού εθισμού, οι έφηβοι με υψηλότερα επίπεδα στον αυτοαναφερόμενο διαδικτυακό εθισμό έτειναν να υποστηρίζουν ότι ο διαδικτυακά εθισμένος χρήστης «προτιμά να ασχολείται με το διαδικτυακό παρά με πιεστικά γεγονότα ζωής» ($\rho=0,25$, $p<0,05$), να περνά τις περισσότερες ώρες της μέρας άσκοπα στο διαδικτυακό ($\rho=0,28$, $p<0,05$), έχει διακινδυνεύσει να ρισκάρει μια σημαντική σχέση ή ευκαιρία λόγω της ενασχόλησής του με το διαδικτυακό ($\rho=0,25$, $p<0,05$). Η κλίμακα προσωπικών στάσεων, όπως προέκυψε μετά από έλεγχο με το δείκτη ρ του Spearman, δεν εμφάνισε συστηματική συσχέτιση με το δείκτη διαδικτυακού εθισμού, και τους δείκτες των πεπειθησέων απέναντι στο διαδικτυακά εθισμένο χρήστη. Αναφορικά με το φύλο, όπως προέκυψε με τις συγκρίσεις με το κριτήριο Mann Whitney, τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερους δείκτες σε προτάσεις που αναφέρονταν σε καταναγκαστική χρήση και μείωση της λειτουργικότητας (προτάσεις: 1. $U(91)=2,11$, $p<0,05$, 7. $U(91)=2,89$, $p<0,01$, 9. $U(91)=2,26$, $p<0,05$, 11. $U(91)=2,04$, $p<0,05$, 13. $U(91)=2,42$, $p<0,05$, 16. $U(91)=2,05$, $p<0,05$, 17. $U(91)=2,25$, $p<0,05$), ενώ τα αγόρια σε προτάσεις που αναφέρονται σε αυτο-επίγνωση του διαδικτυακού εθισμού και σε γνώσεις αναφορικά

με την προστασία της ιδιωτικότητας (προτάσεις: 30. $U(91)= 2,03, p<0,05, 33. U(91)= 2,15, p<0,05$).

3. Συζήτηση

Αναφορικά με τον επιπολασμό του διαδικτυακού εθισμού, ανάλογα ευρήματα εντοπίζουμε και στη βιβλιογραφία (Demetrovics, Szeredi & Rozsa, 2008. Pallanti, Bernardi & Quercioli 2006. Chou & Hsiao, 2000. Siomos et al., 2008. Tsitsika et al., 2009): Όπως προέκυψε από τις απαντήσεις των εφήβων και επιβεβαιώθηκε και από την παραγοντική δομή της κλίμακας στάσεων απέναντι στον διαδικτυακό εθισμένο χρήστη, οι έφηβοι κατάφεραν να διακρίνουν τις προτάσεις που αναφέρονται σε συμπτώματα του διαδικτυακού εθισμού, από προτάσεις που αναφέρονται σε χρήσεις του διαδικτύου και αξιολογικές κρίσεις για τον χαρακτήρα του διαδικτυακά εθισμένου χρήστη. Ωστόσο, αξίζει να επισημάνουμε ότι ακόμα και οι υψηλότερες τιμές δεν ξεπερνούσαν την τιμή 4, γεγονός που ίσως αποτελεί μια ένδειξη ότι οι έφηβοι δεν έχουν επαρκώς διαμορφωμένη στάση απέναντι στο φαινόμενο του διαδικτυακού εθισμού και το προφίλ του διαδικτυακά εθισμένου χρήστη.

Όταν η ομάδα στόχος των παρεμβάσεων πρόληψης για το διαδικτυακό εθισμό είναι παιδιά και έφηβοι, μεγάλο μέρος της θεραπευτικής διαδικασίας γίνεται τόσο με τους γονείς όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Μεσολαβούσες μεταβλητές τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό πλαίσιο δύναται να προάγουν, να ενισχύουν αλλά και να αναστέλλουν συμπεριφορές παθολογικής εμπλοκής με το διαδίκτυο. Η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση σε θέματα διαδικτυακού εθισμού θα πρέπει να ενταχθεί και στο πλαίσιο του σχολείου. Σύμφωνα με το τριαρχικό μοντέλο παρεμβάσεων ψυχικής υγείας ενταγμένων στο σχολείο (Pfeiffer & Reddy, 1998), η πρώτη διάσταση περιλαμβάνει προγράμματα πρόληψης, η δεύτερη συνδέεται με εξειδικευμένα προγράμματα αναφορικά με το διαδικτυακό εθισμό και η τρίτη με μείωση των εμποδίων για πρόσβαση σε κατάλληλες εξειδικευμένες υπηρεσίες, εμπλοκή και ενδυνάμωση γονέων και διασύνδεση με υπηρεσίες κοινότητας. Η ψυχοεκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης (Yen, Yen, Chen, et al., 2008. Huang, Zhang, Li, et al., 2010). Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων και των καταρτισμένων ειδικών ψυχικής υγείας σε θέματα διαδικτυακού εθισμού προκειμένου να συντονίζουν τις απαραίτητες ενέργειες ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολικό πλαίσιο. Η ψυχοεκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών συνίσταται στα εξής: ευαισθητοποίηση αναφορικά με το τι είναι διαδικτυακός εθισμός, αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών και των εφήβων, προαγωγή αποτελεσματικών στρατηγικών επικοινωνίας γονέα-παιδιού και εκπαιδευτικού-μαθητή, στρατηγικές ρύθμισης συμπεριφοράς και συναισθημάτων (Beard, 2011), κατανόηση διεργασιών της ψυχολογικής ανάπτυξης του

παιδιού και παρέμβαση σύμφωνη με τα αναπτυξιακά στάδια στα οποία βρίσκεται το παιδί και ο έφηβος.

Στο πλαίσιο της προαγωγής της ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο και της ευαισθητοποίησης αναφορικά με το διαδικτυακό εθισμό, μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα μπορούν αν ενημερώνονται μέσω των διαδικτυακών κόμβων του Saferinternet (www.saferinternet.gr), της Ασφάλειας στο Διαδίκτυο του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (internet-safety.sch.gr), της Ελληνικής Εταιρείας Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο διαδίκτυο (www.hasiad.gr) και της τηλεφωνικής Γραμμής Βοήθειας ΥποΣΤΗΡΙΖΩ 80011 80015.

Η παρούσα μελέτη εμφανίζει κάποιους περιορισμούς αναφορικά με το δείγμα. Ειδικότερα, το δείγμα της παρούσας μελέτης ήταν συμπτωματικό αναφορικά με τον πληθυσμό των εφήβων στην Ελλάδα, συνεπώς, προτείνεται η γενίκευση των ευρημάτων σε εφήβους που έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος. Τέλος, το μέγεθος του δείγματος ήταν σε οριακό επίπεδο για διενέργεια παραγοντικής ανάλυσης (Tabachnick & Fidell, 2007), γεγονός που είχε αντίκτυπο στο κριτήριο ΚΜΟ που εμφάνισε σχετικά χαμηλή τιμή.

Προτείνεται η διερεύνηση των στάσεων των μαθητών μέσα από πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις, καθώς επίσης και η διερεύνηση μέσα από μια αναπτυξιακή οπτική της εμπλοκής με το διαδίκτυο και των κινδύνων που ελλοχεύει για τους εφήβους. Προτείνεται επίσης η μεταφορά καλών πρακτικών και η ιστορικοπολιτισμική προσαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης για την ευαισθητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας για θέματα που σχετίζονται με το διαδικτυακό εθισμό.

Βιβλιογραφία

- Γεώργας, Δ. (1999) *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Beard, K.W. (2011) Treatment considerations with children and adolescents In H.O., Price (eds) *Internet Addiction. Psychology of Emotions, Motivations and actions*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Byun, S., Ruffini, C., Mills, J.E., Douglas, A.C., Niang, M., Stepchenkova, S., Lee, S.K., Loutfi, J., Lee, J.K, Atallah, M. & Blanton, M. (2009) Internet Addiction: Metasynthesis of 1996–2006, *Quantitative Research Cyberpsychology & Behavior*, 12(2), 203–207.
- Chou, C. & Hsiao, M.C. (2000) Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers & Education*, 35, 65–80.
- Crowne, D.P. & Marlowe, D. (1960) A scale of social desirability independent of pathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349–354.

- Demetrovics, Z., Szeredi, B. & Rozsa, S. (2008) The three factor model of Internet addiction: The development of the Problematic Internet Use Questionnaire. *Behavior Research Methods*, 40(2), 563–574.
- Huang, T.R.X., Zhang W.J.H. & Li Z.Y.M. (2010) Proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Addiction* 105, 556-564.
- Pallanti, S., Bernardi, S. & Quercioli, L. (2006) The shorter PROMIS questionnaire and the Internet Addiction Scale in the assessment of multiple addictions in a high school population: prevalence and related disability. *CNS Spectrums*, 11, 966–974.
- Pfeiffer, S.I. & Reddy, L.A. (1998) School-based mental health programs in the United States: Present status and a blueprint for the future. *School Psychology Review*, 27(1), 84-96.
- Rosenberg, M.J. & Hovland, C.L. (1960) Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C.L., Hovland & M.J., Rosenberg (eds.). *Attitude, organization and change* (pp 1 14). New Haven, Conn:Yale U.
- Siomos, K.E., Dafouli, E.D., Braimiotis, D.A., Mouzas, O.D. & Angelopoulos, N.V. (2008) Internet addiction among Greek adolescent students, *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 653–657.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007) Using Multivariate Statistics. (5th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Thorens, G., Khazaal, Y., Billieux, J., Van der Linden, M. & Zullino, D. (2009) Swiss Psychiatrists' Beliefs and Attitudes about Internet Addiction. *Psychiatric Quarterly*, 80(2), 117 123.
- Tsai, C.C, Lin, S.S.J. (2001) Analysis of Attitudes Toward Computer Networks and Internet Addiction of Taiwanese Adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 4(3), 373 376.
- Tsitsika, A., Critselis, E., Kormas, G., Filippopoulou, A., Tounissidou, D., Freskou, A., Spiliopoulou, T., Louizou, A., Konstantoulaki, E. & Kafetzis, D. (2009) Internet use and misuse: a multivariate regression analysis of the predictive factors of internet use among Greek adolescents. *Eur J Pediatr*, 168(6), 655–665.
- Τσουβέλας Γ & Γιωτάκος, Ο. (2011) Παθολογική εμπλοκή με το διαδίκτυο και χρήσεις διαδικτύου σε φοιτητές. *Ψυχιατρική* 22(3), 221-231.
- Yen, J.Y., Ko, C.H., Yen, C.F., Chen, S.H., Chung, W.L. & Chen, C.C. (2008) Psychiatric symptoms in adolescents with internet addiction: comparison with substance use. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62, 9–16.
- Young, K. (1998) Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 3(1), 237–244.

Ο ΤΡΙΣΥΠΟΣΤΑΤΟΣ ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Ιωάννης Τίγκας
Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μ.Δ.Ε. στην
Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Αγγελική Λαζαρίδου
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Abstract

This research focuses on the role of the Education Coordinator in Greek schools abroad. We set out to assess the relative importance of the role's three formal dimensions-administrative, advisory, and mediating. We are also interested in the usefulness of the role and its prospects. Our data derived mainly from semi-structured interviews with active and former Education Coordinators as well as from institutional, formal documents. The results of the study confirm that the role of Education Coordinator does indeed encompass the three formally assigned dimensions. Our data also indicated that Coordinators contribute significantly to the success of Greek education abroad. Finally, our data reflected a high degree of agreement that the formal requirements of the Coordinator's role need to be adjusted to align with contemporary social conditions.

Λέξεις κλειδιά

Συντονιστής Εκπαίδευσης, Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

0. Εισαγωγή

Στο επίκεντρο της μελέτης μας βρίσκεται ο Συντονιστής Εκπαίδευσης, ένας από τους θεσμικούς παράγοντες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που όμως δέχεται και ασκεί επιδράσεις και εκτός των ορίων της εκπαίδευσης. Ο Συντονιστής είναι εκπαιδευτικός θεσμός και, ως τέτοιος, εντάσσεται στα ερευνητικά αντικείμενα του εκπαιδευτικού χώρου μαζί με τους άλλους διοικητικούς και επιστημονικούς θεσμούς (π.χ. Διευθυντής Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος κ.τ.ο.). Η ερευνητική του προσέγγιση όμως οφείλει να γίνεται με τις προϋποθέσεις που τίθενται από το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί. Το πλαίσιο αυτό, διαφοροποιημένο από τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης και την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, συντίθεται από τις επιδράσεις, ανασχέσεις, προσθήκες, ανάγκες, οι οποίες αναδεικνύονται από τις πολυμερείς συσχετίσεις σημαντικών επιπρόσθετων παραγόντων,

που δε συντρέχουν στην περίπτωση της λειτουργίας του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος εντός της ελληνικής επικράτειας. Μεταξύ αυτών είναι οπωσδήποτε η στοχοθεσία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι ανάγκες της διασποράς για τη διατήρηση (ή για τη διαμόρφωση) εθνικής ταυτότητας, η δυνατότητα σύζευξης νομικών προϋποθέσεων διαφόρων προελεύσεων, οι διπλωματικές, πολιτικές, ιστορικές και οικονομικές σχέσεις της χώρας, ιδεολογικά και πολιτικά ρεύματα που επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά πράγματα και οι ανά τον κόσμο πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Βάμβουκας κ.ά., 2004, Δαμανάκης, 1999, Δαμανάκης, 2001, Δαμανάκης, 2010, Μιχελακάκη, 2001, Μιχελακάκη, 2007).

1. Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση

Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση είναι η δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο εξωτερικό για τη διδασκαλία (δια) της ελληνικής γλώσσας, κυρίως σε άτομα με ελληνική καταγωγή, καθώς και για την εμπέδωση της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας (Βάμβουκας κ.ά., 2004, Δαμανάκης, 2010).

Χαρακτηριστικό της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης αποτελεί η ποικιλομορφία φορέων και δομών, μέσω των οποίων παρέχεται (Βάμβουκας κ.ά., 2004, Χατζηδάκη, 2013). Οι μονάδες της στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς αποσπασμένους από την Ελλάδα και με ομογενείς που διακρίνονται σε προσοντούχους και μη (Δαμανάκης, 2001).

Το 2009 φοιτούσαν, παγκοσμίως, σε μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, περίπου 100.000 μαθητές (Δαμανάκης, 2010). Αυτοί αρχικά διακρίνονται σε ομοεθνείς ελληνόγλωσσους, ομοεθνείς που δε μιλούν ελληνικά και αλλοεθνείς αλλόγλωσσους (Χατζηδάκη, 2013). Ο διαχωρισμός αυτός όμως είναι πολύ γενικευμένος και με δυσδιάκριτα όρια μεταξύ των ομάδων. Η κατανομή του συγκεκριμένου πληθυσμού στη βάση περισσότερων και σαφέστερων κριτηρίων (π.χ. ηλικία, επίπεδο γλωσσομάθειας, καταγωγή των γονέων, κίνητρα για φοίτηση σε ελληνικό σχολείο, τόπος γέννησης, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα κ.τ.λ.), γίνεται αντιληπτό ότι θα απέδιδε ένα μωσαϊκό πλαισίων κατάταξης των μαθητών (Δαμανάκης, 2001), το οποίο, στον βαθμό που διαπιστώνεται σε κάθε γεωγραφική περιοχή, δυσχεραίνει την καθημερινή πράξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

2. Ελληνισμός της διασποράς

Οι εκτός Ελλάδας Έλληνες, στους οποίους απευθύνεται κυρίως η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, κατανέμονται μεταξύ της ιστορικής και της σύγχρονης-μεταναστευτικής διασποράς (Νιώτης, 2005, Τζιονας, 2009). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται όσοι βρίσκονται σε παραδοσιακά κέντρα του ελληνισμού, χωρίς να μετακινηθούν στο πρόσφατο παρελθόν (π.χ. Έλληνες της Αλβανίας, της Αιγύπτου, της Κωνσταντινούπολης κ.τ.λ.) και στη δεύτερη όσοι μετακινήθηκαν απ' τις εστίες

τους γνωρίζοντας πως αποκóπτονται οριστικά από το εθνικό κέντρο (π.χ. Έλληνες της Αμερικής, της Αυστραλίας κ.τ.λ.) (Clogg, 1999, Νιώτης, 2005). Σε ατομικό επίπεδο, οι Έλληνες της διασποράς διακρίνονται από πληθώρα ιδιαίτερων χαρακτηριστικών (π.χ. επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας), με βάση τα οποία μπορεί να γίνει άλλου τύπου κατηγοριοποίηση (Βάμβουκας και συν., 2004 Clogg, 1999).

Η οργάνωση των Ελλήνων της διασποράς οικοδομήθηκε και βασίστηκε για πολλές δεκαετίες σε δύο πυλώνες: α) στις λαϊκές (αστικές) κοινότητες και β) στις ενορίες της εκκλησίας (Bruneau κ.ά., 2006, Τσαπαλιάρης, 2010). Στα μεγάλα κέντρα συγκέντρωσης Ελλήνων ομογενών, στη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη και αλλού (π.χ. Νέα Υόρκη, Λονδίνο, Μελβούρνη κ.τ.λ.), οι λαϊκές και ενοριακές κοινότητες συνυπάρχουν και δραστηριοποιούνται παράλληλα (Νιώτης, 2005). Οι δράσεις τους είναι κάποιες φορές επικαλυπτόμενες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μεταξύ τους άγονο ανταγωνισμοί (Δαμανάκης, 2001). Οι κοινότητες, ωστόσο, διαδραματίζουν, διαχρονικά, καθοριστικό ρόλο στους τομείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της διατήρησης της θρησκευτικής πίστης, διευκολύνουν τις προσπάθειες διαμόρφωσης και διατήρησης της εθνικής ταυτότητας, βοηθούν στην ταχύτερη κοινωνικοποίηση των νέων μεταναστών και αναδεικνύουν ζητήματα που απασχολούν τα μέλη τους (Παπαθανασίου, 2008, Τσαπαλιάρης, 2010).

3. Στοιχεία εκπαιδευτικής διοίκησης

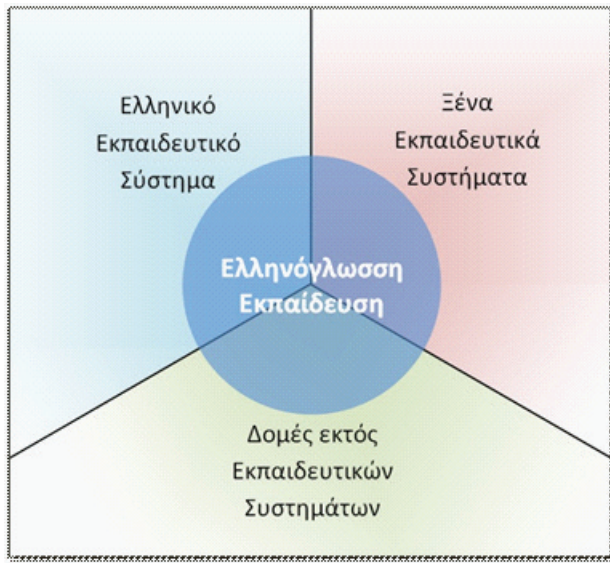
Στο χώρο της εκπαίδευσης, κατ' εξοχήν, βρίσκει εφαρμογή η συστημική θεωρία (Lunenburg & Ornstein, 2008, Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με το μοντέλο κοινωνικών συστημάτων για σχολεία που προτείνουν οι Hoy & Miskel (2008:32), οι εισροές με τις οποίες τροφοδοτεί η οργανωμένη κοινωνία το εκπαιδευτικό της σύστημα (ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι, υλικά, μέθοδοι, περιορισμοί, αποστολή), αφού περάσουν από μια μετασχηματιστική διαδικασία στην οποία παρεμβαίνουν οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, επιστρέφουν στην κοινωνία με τη μορφή αποτελεσμάτων (μαθησιακά επιτεύγματα, υιοθέτηση στάσεων, εγκατάλειψη της εκπαίδευσης κ.τ.λ.). Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στο ενδιάμεσο στάδιο των διεργασιών-μετασχηματισμών που προκαλούνται τόσο από τις αρχές λειτουργίας του ίδιου του συστήματος-οργανισμού (π.χ. γραφειοκρατικές δομές, όροι λειτουργίας, προσδοκίες κ.τ.λ.), όσο και από την αλληλεπίδραση του συστήματος της εκπαίδευσης με εξωεκπαιδευτικά συστήματα. Όταν οι εισροές δεν είναι κατάλληλες, ποσοτικά ή/και ποιοτικά, περιορίζονται οι δυνατότητες επίτευξης των στόχων.

Τα ανοιχτά κοινωνικά συστήματα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και δέχονται εσωτερική και εξωτερική ανατροφοδότηση (Πασιαρδής, 2004). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως προσομοιάζει με «κλειστό σύστημα» (Πολέμη-Τοδούλου, 2010) που περιορίζει τα περιθώρια ευελιξίας και ανάπτυξης πρωτοβουλιών με την αυστηρή ιεραρχική του δομή και την πολυπλοκότητα των γραφειοκρατικών του χα-

ρακτηριστικών (Μιχαλακόπουλος, 1987, Μπρίνια, 2009). Σε επίπεδο λήψης αποφάσεων και εποπτείας διακρίνεται έντονος συγκεντρωτισμός. Το Υπουργείο Παιδείας ρυθμίζει σχεδόν το σύνολο των θεμάτων, μετατρέποντας τη διοίκηση, για τα ενδιαμέσα επίπεδα εξουσίας, σε δραστηριότητα με διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό χαρακτήρα (Μπρίνια, 2009, Σαΐτης, 2008).

Ιδιαιτερότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, βάσει της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων, συνιστά ότι, ενώ αποτελεί υποσύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, επικοινωνεί ταυτόχρονα και με άλλα αντίστοιχα συστήματα, προερχόμενα από διαφορετικά πολιτικά, κοινωνικά, εθνικά και πολιτισμικά υπερσυστήματα. Μονάδες της συνδέονται οργανικά – πλήρως και αποκλειστικά ή εν μέρει – με ξένα εκπαιδευτικά συστήματα ή λειτουργούν εκτός εκπαιδευτικών συστημάτων.

Σχεδιάγραμμα 1: Αποτύπωση της συστημικής ένταξης για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση



Στο σχεδιάγραμμα 1 διαγράφεται η σχέση του αυτόνομου συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης με άλλα κοινωνικά συστήματα. Ένα μέρος της λειτουργεί σαφώς ως υποσύστημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αυτό δεν ισχύει για το σύνολο των δομών της. Επισημαίνεται ακόμα ότι, ως απόρροια της ιδιαιτερότητας αυτής, τα υποσυστήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δε λειτουργούν με ενιαία στοχοθεσία, αν και ορισμένες κομβικές επιδιώξεις τους είναι κοινές (π.χ. η αποτελεσματική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας).

4. Η Εκπαίδευση στο σύγχρονο διεθνές περιβάλλον

Το φαινόμενο της Παγκοσμιοποίησης, ως διαδικασία μετεξέλιξης των σύγχρονων κοινωνιών, επηρεάζει καθοριστικά την εκπαίδευση διασυνδέοντας τη γνώση με τα ζητήματα της οικονομίας (Carnoy, 1999). «Η παγκοσμιοποίηση, ως εκ τούτου, γίνεται ο καταλύτης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε όλο τον κόσμο» (Sahlberg, 2004:69). Στην προσπάθεια προσαρμογής στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου με σκοπό την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία, τα κράτη συχνά θυσιάζουν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ιδιότητα του πολίτη και την 'παιδεία της ψυχής' (Καζαμιάς, 2005).

Η ραγδαία μεταβολή αναλογιών των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, στους μαθητικούς πληθυσμούς του δυτικού κόσμου επιβάλλει την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Bell & Stevenson, 2006). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αναδύονται απ' αυτές τις πρωτοβουλίες βασίζονται στις αρχές της ισότητας και της αποδοχής (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Στο πλαίσιο αυτό ευνοείται, από όλο και περισσότερα κράτη, η διδασκαλία ξένων γλωσσών και η ανάδειξη ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων (Bell & Stevenson, 2006, Block, 2008, European Commission, 1995, Standish, 2014).

5. Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α), το έργο των Συντονιστών είναι: α) Συμβουλευτικό-επιστημονικό, β) Διοικητικό-κοινωνικό-μορφωτικό, γ) Εποπτικό. Ο διαχωρισμός αυτός είναι σχεδόν ταυτόσημος με τον προβλεπόμενο από τον νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), ο οποίος, όπως αναδείχτηκε και από την έρευνα της Μιχελακάκη (2007), δεν ήταν πλήρως περιγραφικός όλων των εκφάνσεων του ρόλου που αναλαμβάνει στην πράξη ο Συντονιστής. Για την καλύτερη περιγραφή του τριπλού αυτού ρόλου, όπως προκύπτει από το θεσμικό πλαίσιο και την προϋπάρχουσα έρευνα, προτείνεται η διάκριση: α) διοικητικός ρόλος, β) συμβουλευτικός ρόλος και γ) διαμεσολαβητικός ρόλος.

Ο Συντονιστής, ως προϊστάμενος των αποσπασμένων στο εξωτερικό εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων, ασκεί όλες τις σχετικές αρμοδιότητες (τοποθετήσεις, άδειες, επιπλήξεις, εποπτεία, αξιολόγηση κ.τ.λ.). Επιπλέον, συνεργάζεται με πρόσωπα και φορείς για την εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και για τη διαμόρφωση πλαισίου λειτουργίας των μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συμβατού με το νομικό καθεστώς των χωρών υποδοχής (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α). Η εφαρμογή της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ο συντονισμός της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων είναι προφανές ότι εμπεριέχουν και το στοιχείο της άσκησης εποπτείας, το οποίο όμως στον νόμο συγκαταλέγεται

στον εποπτικό τομέα καθηκόντων, όπως και η διαβίβαση αξιολογικών και άλλων εκθέσεων στο Υπουργείο.

Ο συμβουλευτικός-επιστημονικός ρόλος του Συντονιστή είναι ο σαφέστερα διατυπωμένος. Σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει τα καθήκοντα που στην Ελλάδα ασκούνται από τους Σχολικούς Συμβούλους.

Από την έρευνα της Μιχελακάκη αναδείχθηκε ο πολιτικός-διαμεσολαβητικός ρόλος του Συντονιστή, που χαρακτηρίζεται «ο λιγότερο οριοθετημένος και λανθάνων» (2007:203). Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε δεδομένα του τότε θεσμικού πλαισίου με κορμό τον νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α), ο οποίος, ως προς τον καθορισμό του έργου των συντονιστών, είχε πολλές ομοιότητες με τον ισχύοντα σήμερα Ν. 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α). Όπως σημειώνει η Μιχελακάκη (2007:203), «η διαμεσολάβηση μεταξύ εθνικού κέντρου και διασποράς περικλείει τις σχέσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό που ονομάζεται διασπορικό τρίπολο, δηλαδή, τη χώρα προέλευσης, τη χώρα διαμονής και την παροικία». Το διασπορικό τρίπολο διακρίνεται εύκολα και στο ισχύον σήμερα πλαίσιο (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α, άρθρο 12, παρ. 3, περ. β).

Ο αριθμός των συντονιστών παρουσίαζε αυξητική τάση μέχρι το 2010. Μετά τις καταργήσεις και τις συγχωνεύσεις που ακολούθησαν, στα μέσα του 2014 λειτουργούσαν συντονιστικά γραφεία στις έδρες: Βερολίνο, Μόναχο, Λονδίνο, Βρυξέλλες, Κορυτσά, Κωνσταντινούπολη, Κίεβο (τον Οκτώβριο του 2014 το γραφείο εξακολούθησε να εδρεύει στη Μαριούπολη της Ουκρανίας), Νέα Υόρκη, Τορόντο, Μπουένος Άιρες, Κάιρο, Γιοχάνεσμπουργκ, Μελβούρνη. Η μείωση του αριθμού των συντονιστικών γραφείων κατανέμεται ανά ήπειρο όπως φαίνεται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: Μεταβολή του αριθμού των συντονιστικών γραφείων, ανά ήπειρο, κατά την περίοδο 2010-2014

Ήπειρος	Αριθμός συντονιστικών γραφείων (καλοκαίρι 2010)	Αριθμός συντονιστικών γραφείων (άνοιξη 2014)
Ευρώπη	17	7
Αμερική	7	3
Αφρική	2	2
Ωκεανία	3	1

Στις τρεις ηπείρους, στις οποίες έγινε περιστολή του αριθμού των γραφείων υπήρξαν μεγάλες αλλαγές λόγω των συγχωνεύσεων, με κυριότερη τη δημιουργία τεράστιων σε έκταση περιοχών ευθύνης.

6. Η έρευνα

Σε προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007) εξετάστηκε η ιστορική διαδρομή του Θεσμού του Συντονιστή, ιδίως μέσα από συγκριτική μελέτη της εξέλιξής του στον Καναδά και τη Γερμανία και αναδείχτηκαν χαρακτηριστικά που δεν εντοπίζονται αυστηρά στις δύο αυτές χώρες, αλλά είναι σύμφυτα στο θεσμό. Σημαντική είναι η διαπίστωση σχηματισμού «μιας δέσμης ρόλων κινούμενων στο τρίπολο: οργανωτική παρέμβαση, συμβουλευτική καθοδήγηση και διαμεσολάβηση μεταξύ εθνικού κέντρου, χώρας υποδοχής και διασποράς» (Μιχελακάκη, 2007:15). Επιπλέον, η έρευνα εκείνη επικεντρώθηκε στα ιδιαίτερα προσόντα και στις διαδικασίες επιλογής των συντονιστών. Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων εμπειρείχαν και την προσπάθεια κριτικής προσέγγισης του ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α) συνολικά.

Παρά την ύπαρξη της παραπάνω έρευνας, που απέφερε ουσιαστικά αποτελέσματα και οριοθέτησε για πρώτη φορά το συγκεκριμένο πεδίο, μπορεί να θεωρηθεί ότι ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Αυτό τεκμαίρεται από τρεις βασικές παραδοχές: α) Η ευρύτητα των ζητημάτων που σχετίζονται με τη θέση, το έργο και το μέλλον του Συντονιστή στο πλαίσιο του συνεχώς μεταβαλλόμενου συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, παράγουν πληθώρα ερευνητικών ερωτημάτων. β) Ο νόμος 2413/1996, στον οποίο βασίστηκε η προηγούμενη έρευνα, στο μεγαλύτερο μέρος του έχει καταργηθεί και αντικατασταθεί από τον νόμο 4027/2011. γ) Οι διεθνείς εξελίξεις, τόσο σε θέματα εκπαίδευσης όσο και στα γενικότερα θέματα της οικονομίας και της πολιτικής, οι νέες ανάγκες της ελληνικής διασποράς, σε συνδυασμό και με τις επιπτώσεις της πρόσφατης οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και οι διάφορες θεσμικές πρωτοβουλίες είχαν ως συνέπεια τη δημιουργία νέων συνθηκών λειτουργίας του θεσμού του Συντονιστή.

6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη μας αποσκοπεί να αποτελέσει μια συμβολή στην προσπάθεια ανάδειξης του θεσμού του Συντονιστή Εκπαίδευσης αυτού καθαυτού αλλά και της σημαντικότητάς του, όπως αυτή μπορεί να εκφραστεί μέσα από επιτεύγματα του παρελθόντος ή και από τις προοπτικές του.

Τα ερωτήματα στα οποία η μελέτη επιχειρεί να απαντήσει συνοψίζονται ως εξής:

- Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης, όπως επανακαθορίστηκε με το νεότερο νομοθετικό πλαίσιο και, ενδεχομένως, εξελίχτηκε στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα, εξακολουθεί να περιλαμβάνει τις τρεις διαστάσεις του με τον τρόπο που αυτές προσδιορίστηκαν από την προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007);
- Πώς μπορεί να αποτιμηθεί η έως σήμερα προσφορά του θεσμού;
- Έχει ο Συντονιστής Εκπαίδευσης το απαιτούμενο θεσμικό, επιστημονικό και διοικητικό εκτόπισμα για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του;

- Οι θεσμικές αλλαγές που επιχειρούνται, μετά το 2010, στο πλαίσιο λειτουργίας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, πώς επιδρούν στη λειτουργικότητα του θεσμού;
- Ποιες είναι οι προοπτικές του Συντονιστή Εκπαίδευσης μέσα στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαμορφώνεται και, πάντως, ποια είναι η θέση που του αρμόζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

6.2. Μεθοδολογικές αναφορές

Η μελέτη μας συγκαταλέγεται στις ποιοτικές φαινομενολογικές έρευνες, αντλώντας το σύνολο των μεθοδολογικών της χαρακτηριστικών από το συγκεκριμένο είδος. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από οκτώ συντονιστές εκπαίδευσης (έξι εν ενεργεία και δύο πρώην) (βλ. πίνακα 2). Ποσοστιαία, οι εν ενεργεία είναι περίπου το 46% των υπηρετούντων, ενώ το σύνολο του δείγματος φτάνει το 61% του πληθυσμού των συντονιστών.

Πίνακας 2: Χαρακτηριστικά του δείγματος

Εμπειρία στη θέση του Συντονιστή Εκπαίδευσης	Φύλο		Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Επίπεδο Σπουδών		
	Άνδρες	Γυναίκες	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Προπτυχιακό	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
έως και 2 έτη	2	2	3	1	0	2	2
πάνω από 2 έτη	3	1	2	2	2	2	0
Σύνολα	5	3	5	3	2	4	2

Η συνέντευξη αποτελεί βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα (Cohen et al., 2007, Σαραφίδου, 2011). Στη μελέτη μας κρίθηκε σκόπιμη η λήψη ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες διευκολύνουν τον ερευνητή να παραμένει σε ένα λειτουργικό ερευνητικό πλαίσιο και ταυτόχρονα του επιτρέπουν να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες για αναδιαμόρφωση της θεματολογίας του, εφόσον προκύπτουν ενδιαφέρουσες νέες πτυχές (Bryman, 2001). Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν στη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου του 2013. Οι δύο από αυτές έγιναν με προσωπικές συναντήσεις (δια ζώσης) στην Ελλάδα, ενώ για τις έξι χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή skype που υποστηρίζει επιλογές σύγχρονης (ταυτόχρονης) επικοινωνίας

με μετάδοση εικόνας και ήχου. Αυτού του τύπου οι συνεντεύξεις, οι οποίες προσομοιάζουν στις συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο, είναι συμβατές με τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, δεδομένου ότι εξασφαλίζουν την αμεσότητα μετάδοσης του μηνύματος, δίνουν τη δυνατότητα στον συνεντευκτή να συνυπολογίσει τις μη λεκτικές αντιδράσεις και επιτρέπουν την άμεση ανταλλαγή απόψεων καθώς και δεδομένων που βρίσκονται σε ψηφιακή μορφή (Cohen et al., 2007, Flick, 2009).

Η ανάλυση των δεδομένων εξελίχθηκε σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο το σύνολο του απομαγνητοφωνημένου υλικού των συνεντεύξεων αναγνώστηκε κριτικά με σκοπό τη δημιουργία κατηγοριών για την ένταξη των επιμέρους απόψεων. Στη συνέχεια οι λεπτομερειακές κατηγορίες του προηγούμενου σταδίου ταξινομήθηκαν σε ομάδες ομοειδών μερών. Η ομαδοποίηση των δεδομένων σε θεματικούς άξονες έγινε με κριτήριο τη συσχέτιση κάθε ειδικής κατηγορίας του πρώτου σταδίου με τα ερευνητικά ερωτήματα. Σε ένα τρίτο στάδιο το μοτίβο ομαδοποίηση – αναθεώρηση – ομαδοποίηση επαναλήφθηκε μέχρι να επέλθει κορεσμός.

7. Αποτελέσματα

7.1. Ως προς τον προσδιορισμό του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή

Ο τριπλός ρόλος του Συντονιστή, όπως προσδιορίστηκε από την προηγούμενη έρευνα (Μιχελακάκη, 2007), επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της μελέτης μας. Καταγράφεται, ωστόσο, σχετική αμηχανία να οριστεί η τρίτη διάσταση, η οποία δεν αποσαφηνίζεται από το θεσμικό πλαίσιο.

Το διοικητικό έργο θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής λειτουργίας του Συντονιστή. Σημειώνεται όμως ότι ο χρόνος διεκπεραίωσης διοικητικών πράξεων, από ένα στέλεχος που δεν είναι αμιγώς διοικητικό, αφαιρείται τελικά από τις άλλες προβλεπόμενες δράσεις. Στην άσκηση διοικητικού έργου ενσωματώνονται και τα εποπτικά καθήκοντα, παρότι αυτά, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, αποτελούν έναν τρίτο άξονα δραστηριοτήτων του Συντονιστή. Η εποπτεία γίνεται αντιληπτή ως η παρακολούθηση της ορθής εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου και των εφαρμοστικών διατάξεων. Σε μια ευρύτερη οριοθέτησή της περιλαμβάνει και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Σε σχέση με τον συμβουλευτικό ρόλο, οι εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές και η επιλογή των εκπαιδευτικών υλικών αποτελούν τα βασικά σημεία εστίασης. Κυρίαρχο καθήκον του Συντονιστή θεωρείται η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων και ο προσδιορισμός και αντιμετώπιση των ειδικότερων εκπαιδευτικών προβλημάτων που μπορεί να είναι διαφορετικά από χώρα σε χώρα, εντός της ίδιας περιοχής ευθύνης. Το έργο αυτό όπως περιγράφεται είναι αμιγώς παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό, ταιριάζει απόλυτα σε εκπαιδευτικούς και προσελκύει το επιστημονικό και επαγγελματικό τους ενδιαφέρον.

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος του Συντονιστή δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμος ανάμεσα στο πλήθος των αρμοδιοτήτων. Διαπιστώνεται πάντως ότι ο κάθε συντονιστής υποχρεώνεται από τις συνθήκες, από τη φύση της εργασίας του, να αναλαμβάνει καθήκοντα που δεν εντάσσονται στα καθοριζόμενα από τη νομοθεσία. Στις περιγραφές αναγνωρίζεται το «διασπορικό τρίπολο».

Πρέπει να είσαι συνέχεια... με πολλούς φορείς, με γονείς, με μαθητές, με εκπαιδευτικούς, με εκπροσώπους των κοινοτήτων, με ξένους, με ξένες αρχές, με διπλωματικές δικές μας αρχές κι αυτό σε επίπεδο πολλών χωρών (ΣΕ1, 61).

Εκτός της δυσκολίας ακριβούς προσδιορισμού και χρήσης ενιαίας ορολογίας για τον διαμεσολαβητικό ρόλο, οι συνεντεύξεις αναδεικνύουν και μια σχετική απροθυμία για την ανάληψη τέτοιων ευθυνών. Άλλωστε αυτές θεωρούνται ξένες προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα, για τις οποίες δεν υπάρχει η πρόβλεψη της κατάλληλης προετοιμασίας.

...είναι εκτός της αρμοδιότητάς μας να παίξουμε αυτόν τον ρόλο, αλλά όμως, παρ' όλ' αυτά πρέπει να τον παίξουμε σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό. [...] και νομίζω ότι... σας λέω ότι, για κάποια απ' αυτά τα ζητήματα δεν είμαστε προετοιμασμένοι, κακά τα ψέματα (ΣΕ4, 17).

7.2. Ως προς την προσφορά του θεσμού

Οι συμμετέχοντες θεωρούν μεγάλο επίτευγμα του Συντονιστή την «οικοδόμηση» της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με την έννοια της δημιουργίας και υποστήριξης των απαιτούμενων για τη λειτουργία της οργανωτικών δομών και διαδικασιών. Η προσφορά του θεσμού συνδέεται άμεσα με τα πρόσωπα που τον υπηρετούν, καθώς και με την ύπαρξη εποπτικών και αξιολογικών μηχανισμών.

7.3. Ως προς τις δυνατότητες του θεσμού

Οι συντονιστές χρειάζεται να είναι στελέχη υψηλών προσόντων επιλεγμένα αξιολογικά. Αυτό τίθεται ως προϋπόθεση για την επιτυχία του θεσμού στο μέλλον. Απαραίτητο κρίνεται να διαθέτουν, εκτός από ακαδημαϊκά προσόντα στις επιστήμες της αγωγής, ενός είδους κατάρτιση σε θέματα διπλωματίας και διεθνών σχέσεων και εμπειρία στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Η υποστήριξη της πολιτείας περιγράφεται ως αναντίστοιχη των προσδοκιών για το έργο που επιτελούν οι συντονιστές.

Ότι υπάρχει ένας Συντονιστής, νομίζω ότι είναι θετικό. Τώρα, κατά πόσο καλύτερα θα μπορούσε να προσφέρει κ.λ.π., κ.λ.π. εξαρτάται και από... την πολιτική που εφαρμόζει το κράτος μας. Τη δυνατότητα που έχει το κράτος (ΣΕ3, 83-87).

Οι τελευταίες νομοθετικές πρωτοβουλίες που επιχειρούν παρεμβάσεις και σε θέματα υπηρεσιακής κατάστασης των συντονιστών, δημιουργούν δυσαρέσκειες και ανησυχία για το μέλλον και γίνονται αντιληπτές ως ενδείξεις απαξίωσης του θεσμού.

...εγώ αν κάνω αίτηση σ' ένα χρόνο για να γίνω προϊστάμενος ή σχολικός σύμβουλος, η υπηρεσία μου δε μετράει καθόλου σαν συντονιστής, είναι αστεία αυτά τα πράγματα... (ΣΕ4, 23).

Οι σύγχρονες απαιτήσεις του θεσμικού ρόλου του Συντονιστή περιλαμβάνουν και τη διαχείριση ειδικών συνθηκών που προκαλούνται από την οικονομική συγκυρία (π.χ. νεομετανάστευση, έλλειψη κινήτρων επαναπατρισμού) χωρίς υποστήριξη από θεσμικές ρυθμίσεις και ειδικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών. Περιοριστικά επιδρούν και οι επιχειρούμενες από φορείς της ομογένειας εξωθεσμικές παρεμβάσεις.

...δεν μπορούσε να οδηγηθεί πουθενά αυτή η κατάσταση με την παλιά μορφή και δομή των κοινοτικών σχολείων, με τις παρεμβάσεις κοινοτικών κ.τ.λ., κ.τ.λ. (ΣΕ6, 95).

7.4. Ως προς τη λειτουργικότητα του θεσμού

Η εκπαιδευτική πολιτική για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στερείται οράματος και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Οι αναμορφωτικές πρωτοβουλίες κρίνονται από τους συμμετέχοντες αποσπασματικές και σε πολλές περιπτώσεις άστοχες.

...Θα 'θελα η ελληνόγλωσση εκπαίδευση..., να ενταχθεί σε ένα γενικό-τερο εκπαιδευτικό πλάνο, πιο μακρύ, με μεγαλύτερο όραμα. (ΣΕ7, 153).

...ο τελευταίος νόμος που ψηφίστηκε... τέλος Οκτωβρίου... του '11, ήδη έχει γίνει κόσκινο (ΣΕ4, 41).

Ο πλημμελής προσδιορισμός των στόχων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης οδηγεί συχνά στην ακύρωση πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν οι συντονιστές. Προσπάθειες για την εισαγωγή αλλαγών καταγγέλλεται ότι δεν υποστηρίζονται.

...επιχειρήσαμε συνολική αναδιάρθρωση και επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών... Οι αντιμεταρρυθμιστές αναδείχτηκαν και πάλι νικητές! Γιατί δεν χρειάζεται να κάνουν τίποτα, αρκεί να κάθονται στην καρέκλα! (ΣΕ8, 33).

Πιστεύουν, εντούτοις, ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών όπου είναι εφικτό μπορεί να αναπληρώσει τις αδυναμίες του κράτους.

Βασικοί ανασχετικοί παράγοντες στην προώθηση του έργου τους θεωρούνται από τους συντονιστές το μέγεθος των περιοχών ευθύνης και οι οικονομικές δυνατότητες που τους παρέχονται. Ο περιορισμός των συντονιστικών γραφείων δημιουργεί πρόσθετες δυσβάσταχτες υποχρεώσεις στα ήδη επιβαρυσμένα εναπομείναντα γραφεία.

Επιπλέον, όπως επισημαίνεται, το προσωπικό έχει μειωθεί δραματικά. Ακόμα, τίθεται και ένα ζήτημα ποιοτικών χαρακτηριστικών όσων εργάζονται για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τα οποία δυνητικά εξασφαλίζουν την ικανότητά τους να προσαρμοστούν σε νέες εκπαιδευτικές συνθήκες.

7.5. Ως προς τις προοπτικές του θεσμού

Η μέχρι τώρα φυσιογνωμία του θεσμού δεν μπορεί να συμβαδίσει με τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και με τις αναδυόμενες ανάγκες της ομογένειας. Η μετεξέλιξή του μπορεί να δώσει νέες προοπτικές. Οι προτάσεις για τις θεσμικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν επικεντρώνονται στην ανάγκη να απαλλαγεί ο Συντονιστής από το άγος της διεκπεραίωσης τυπικών διοικητικών ζητημάτων, ώστε να διευκολυνθεί η λειτουργία του σε άλλους τομείς. Τα ζητήματα της διαχείρισης του προσωπικού μπορούν να αντιμετωπιστούν με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, με επιλογή στη βάση νέων κριτηρίων και με αλλαγή των όρων πρόσληψης ή απόσπασης. Ο ρόλος του «νέου Συντονιστή», κατά τους συμμετέχοντες, θα είναι πραγματικά συντονιστικός και περισσότερο επιτελικός.

...θα αλλάξει ο ρόλος του συντονιστικού γραφείου (ΣΕ7, 149).

...να ανοίξουμε τις πόρτες προς την κοινωνία (ΣΕ5, 31).

...ο ρόλος του συντονιστή και του γραφείου εκπαίδευσης, ...πρέπει να 'ναι πιο στρατηγικός. (ΣΕ4, 55).

Μια πτυχή του νέου ρόλου μπορεί να είναι ο ανατροφοδοτικός του χαρακτήρας για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα στελέχη που γνωρίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα διαφόρων χωρών έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν εμπειρίες στην Ελλάδα για την επεξεργασία πολιτικών που δεν αφορούν αποκλειστικά την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Αυτό, ωστόσο, θα απαιτούσε τη θέσπιση συγκεκριμένων διαδικασιών, οι οποίες αποτελούν αντικείμενο προβληματισμού.

8. Συμπεράσματα

Η αντικατάσταση του νόμου 2413/1996, στο μεγαλύτερο μέρος του, από τον νόμο 4027/2011, δεν επέδρασε στο πώς οι συντονιστές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Οι διαπιστώσεις μας για τις τρεις διαστάσεις στον ρόλο του Συντονιστή, βρίσκονται στην ίδια κατεύθυνση με τα ευρήματα της προηγούμενης έρευνας (Μιχαλάκη, 2007), παρότι το 50% του δείγματός μας αντλεί τις εμπειρίες του αποκλειστικά στον χρόνο μετά την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου (βλ. πίνακα 2). Αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί προβλέψιμο, δεδομένου ότι ο Συντονιστής αποτελεί θεσμό ετεροκαθοριζόμενο. Το στοιχείο που τον καθορίζει είναι η φυσιογνωμία του συστήματος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, τη λειτουργία του οποίου υπηρετεί. Στο

βαθμό που η φιλοσοφία του παραμένει ίδια, ο ρόλος του Συντονιστή είναι δύσκολο να αλλάξει.

Οι συντονιστές δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από τον διοικητικό τους ρόλο. Η έλλειψη ικανοποίησης σχετίζεται με τη δυσκολία επίτευξης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων που προκύπτει για τους ακόλουθους λόγους: α) Το σύστημα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης δέχεται περιορισμένες ποιοτικά και ποσοτικά εισροές (οικονομικούς πόρους, ειδικευμένο προσωπικό, μαθητές με ομοιογενές υπόβαθρο, σαφώς διατυπωμένους στόχους) και αυτό επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του (Hoy & Miskel, 2008, Lunenburg & Ornstein, 2008, Πασιαρδής, 2004). β) Παρότι στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση υπάρχει μικρό εύρος διαχείρισης, δηλαδή ο Συντονιστής προϊστάται μικρού σχετικά αριθμού υφισταμένων, δεν επιτυγχάνεται ο καλύτερος δυνατός συντονισμός γιατί απουσιάζουν άλλα βασικά στοιχεία της οργανωτικής δομής, όπως είναι η εξειδίκευση της εργασίας και η τμηματοποίηση (Lunenburg & Ornstein, 2008, Mintzberg, 1979, Σαΐτης, 2008). γ) Δεν εφαρμόζεται κάποιο σύστημα αξιολόγησης και, εξαιτίας της μεγάλης γεωγραφικής διασποράς των εργαζομένων, δε λειτουργούν ενδεδειγμένα η διοικητική ιεραρχία και το σύστημα κανόνων και κανονισμών που αναφέρονται ως βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής διοικητικής αντίληψης, με βάση την οποία λειτουργεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Hoy & Miskel, 2008).

Ο συμβουλευτικός ρόλος είναι αυτός με τον οποίο οι συντονιστές αισθάνονται περισσότερο εξοικειωμένοι. Η εκπαιδευτική τους ιδιότητα και ενδεχομένως η κατάρτισή τους τους επιτρέπει να θεωρούν τον τομέα αυτό προνομιακό πεδίο δράσης τους. Το έργο αυτό δυσχεραίνουν, εκτός από τις γενικότερες οργανωτικές αδυναμίες, η ποικιλία των φορέων λειτουργίας μονάδων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, οι πολλοί διαφορετικοί τύποι σχολείων, καθώς και η ύπαρξη εκπαιδευτικών διαφορετικών προελεύσεων.

Ο Συντονιστής ως διαμεσολαβητής στο λεγόμενο «διασπορικό τρίπολο» περιγράφεται μεν αλλά δεν αποτελεί πάντα έναν ρόλο που ασκείται ενσυνείδητα. Οι συμμετέχοντες δεν θέλουν ή δεν αισθάνονται έτοιμοι να προσδιορίσουν ρητά έναν τέτοιο ρόλο. Η επιφυλακτικότητα αυτή δεν μπορεί να ερμηνευτεί ως αντίθεση στο συμπέρασμα της Μιχελακάκη (2007) για την ύπαρξη της διαμεσολαβητικής διάστασης του ρόλου του Συντονιστή ούτε ως θέση ότι η συγκεκριμένη διάσταση εξαλείφθηκε με την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου. Ένα τέτοιο συμπέρασμα δεν υποστηρίζεται από τις αφηγήσεις των συντονιστών για τις καθημερινές ενασχολήσεις τους. Αντίθετα, από τις περιγραφές τους συνάγεται ότι διαδραματίζουν πράγματι ρόλο διαμεσολαβητικό και αναδεικνύεται η κομβική τους θέση μεταξύ ελληνικού κράτους, κράτους υποδοχής και συλλογικοτήτων της διασποράς (διασπορικό τρίπολο). Οι συντονιστές επιχειρούν να τοποθετηθούν στο συγκεκριμένο θέμα χωρίς να αποστούν από τις προβλέψεις του θεσμικού πλαισίου με βάση το οποίο λειτουργούν, αλλά και χωρίς

να αποκρύψουν την πραγματικότητα όπως τη βιώνουν. Η δύσκολη αυτή εξισορρόπηση αναδεικνύει την αποτυχία του θεσμικού πλαισίου να περιγράψει ρεαλιστικά τον ρόλο του Συντονιστή Εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας ρητά και τη διάσταση της διαμεσολάβησης.

Από μια διαφορετική οπτική η προαναφερόμενη επιφυλακτικότητα των συντονιστών οφείλεται σε απροθυμία τους να αναλάβουν καθήκοντα που δεν εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, είτε γιατί θεωρούν ότι αυτό αποβαίνει σε βάρος του αμιγώς εκπαιδευτικού τους έργου είτε διότι δεν αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι. Σε κάθε περίπτωση διαπιστώνεται η προσήλωση των συμμετεχόντων στους εκπαιδευτικούς-επιστημονικούς στόχους, οι οποίοι άλλωστε είναι περισσότερο συμβατοί με την επιστημονική τους ειδίκευση και την επαγγελματική τους εμπειρία. Παρά ταύτα, θεωρούμε ότι η πρόβλεψη της διαμεσολαβητικής διάστασης του ρόλου του Συντονιστή στο θεσμικό πλαίσιο θα απελευθέρωνε δημιουργικές δυνάμεις των στελεχών και θα καλλιεργούσε κλίμα ανάληψης πρωτοβουλιών στον συγκεκριμένο τομέα. Επιπλέον, θα οριοθετούσε ένα σαφές πλαίσιο απαραίτητων δεξιοτήτων, με σκοπό τον σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών δράσεων για καλύτερη προετοιμασία των συντονιστών και θα αποτελούσε προειδοποιητική αναφορά για όσους υποψήφιους συντονιστές δεν επιθυμούν την ανάληψη τέτοιων καθηκόντων.

Το ερευνητικό ερώτημα για τη μέχρι σήμερα προσφορά του Συντονιστή ανέδειξε την οργανική σχέση που έχει αποκτήσει ο θεσμός μετά από περίπου μισό αιώνα κοινής πορείας με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Η αναμενόμενη απάντηση ότι η υφιστάμενη κατάσταση στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων της διασποράς διαμορφώθηκε με την καθοριστική συμβολή του Συντονιστή και των προηγούμενων εκδοχών του (Δαμανάκης, 2001, Δαμανάκης, 2010, Μιχελακάκη, 2007, Ν. 2413/1996, ΦΕΚ 124/1996, τ. Α) συμπληρώνεται εμφατικά με την επισήμανση ότι η ύπαρξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης απαιτεί και την παρουσία του Συντονιστή. Η τοποθέτηση αυτή αποκαλύπτει την πρόθεση των συμμετεχόντων να προκαταλάβουν ενδεχόμενες θεσμικές αλλαγές στην κατεύθυνση της κατάργησης ή περιορισμού του θεσμού.

Το ζήτημα των δυνατοτήτων του Συντονιστή να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις διασυνδέεται με τις διαδικασίες επιλογής και αξιολόγησης των στελεχών που υπηρετούν τον θεσμό, με αναφορές σε μη αξιοκρατικές επιλογές του παρελθόντος. Στην έρευνα της Μιχελακάκη (2007) περιγράφονται τα σημεία του σχετικού κανονιστικού πλαισίου που επέτρεπαν την αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας των διαδικασιών. Ανάλογες αδυναμίες εντοπίζονται και στο υφιστάμενο πλαίσιο, αν και αναγνωρίζεται γενικά ότι έχει καταβληθεί προσπάθεια βελτίωσης των σχετικών διατάξεων.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η ανάγκη για διαφύλαξη του κύρους του Συντονιστή. Η θετική αποδοχή από πλευράς ξένων αρχών, που ενισχύει τη διαπραγματευτική του θέση, φαίνεται να υπονομεύεται από την παρεμβατική διάθεση

ομογενειακών παραγόντων, οι οποίοι, όπως επισημαίνουν και άλλοι μελετητές (Δαμανάκης, 2010, Μιχελακάκη, 2007), έχουν τη δική τους οπτική για τα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που δεν είναι πάντα συμβατή με τους σχεδιασμούς του επίσημου ελληνικού κράτους, ακόμα και με τις επιδιώξεις των δευτεροβάθμιων και τριτοβάθμιων οργανώσεων της διασποράς. Η απαλλαγή των συντονιστών από 'πίεσεις' πρέπει να συνδυαστεί και με την καλλιέργεια ενός ισχυρού προφίλ. Οι ίδιοι αναφέρονται με κριτική διάθεση στην πρόβλεψη (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) για μία μόνο παράταση της θητείας τους και μάλιστα χωρίς επιμίσθιο και στη μη μοριοδότηση της υπηρεσίας τους σε ενδεχόμενες μελλοντικές διαδικασίες επιλογής στελεχών. Για ελάχιστο ή και μηδενικό δημοσιονομικό όφελος το κράτος διακινδυνεύει να στερηθεί τις υπηρεσίες έμπειρων και ικανών στελεχών που έχουν επιλεγεί με τις διαδικασίες τις οποίες το ίδιο το κράτος έχει θεσπίσει. Αυτό προκαλεί ανασφάλεια στους συντονιστές και καλλιεργεί την εντύπωση ότι ο θεσμός δεν υπηρετεί απλώς την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, αλλά υπάρχει για την ικανοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών.

Σε σχέση με τη λειτουργικότητα του θεσμού μετά τις τελευταίες θεσμικές παρεμβάσεις, οι συντονιστές αναφέρουν πολιτικές παλινωδίες και έλλειψη συντονισμού μεταξύ των διαφόρων υπηρεσιών της Διεύθυνσης Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΔΙΠΟΔΕ). Αν υπάρχει νέο όραμα για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση οι συντονιστές δεν το γνωρίζουν. Αντίθετα συναίεται ότι θεωρούν τις τελευταίες προσπάθειες αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου (μετά το 2010) υπαγορευμένες από την οικονομική συγκυρία και όχι προϊόν επανασχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι δυσχέρειες που προκαλούνται από τη μεγέθυνση των περιοχών ευθύνης εντοπίζονται στον περιορισμό της δυνατότητας των συντονιστών να διαχειριστούν κρίσεις, να εποπτεύσουν τη λειτουργία των μονάδων και να συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς από απόσταση. Σημαντικότερο ζήτημα όμως συνιστά ο περιορισμός των εκπαιδευτικών που διατίθενται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η βραχύβια παραμονή τους στο εξωτερικό. Οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν στην Ελλάδα νωρίς, όταν έχουν αποκτήσει εμπειρία στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και αρχίζουν να γίνονται παραγωγικοί. Η αντικατάστασή τους από άλλους, ακόμα κι όταν γίνεται άμεσα, δημιουργεί ανάγκες εγκλιματισμού και επιπλέον επιμόρφωσης και προσθέτει γραφειοκρατικές (διοικητικές) πράξεις, επιβαρύνοντας το έργο των συντονιστών.

Η αντιμετώπιση των δυσχερειών απαιτεί ανάληψη πρωτοβουλιών. Αυτό φαίνεται ότι έχει ήδη αρχίσει να συμβαίνει. Η ανάληψη πρωτοβουλιών, όπως περιγράφεται από ορισμένους συντονιστές, παρότι δεν υποστηρίζεται τυπικά από εκχώρηση αρμοδιοτήτων, αποτελεί ένδειξη αποσυγκέντρωσης της εξουσίας και των κέντρων λήψης αποφάσεων η οποία περιλαμβάνεται στα βασικά στοιχεία κάθε οργανωτικής δομής (Lunenburg & Ornstein, 2008, Mintzberg, 1979, Σαΐτης, 2008).

Οι αλλαγές των τελευταίων ετών και ιδίως ο αριθμητικός περιορισμός των συντονιστικών γραφείων, δεν αξιολογούνται με τον ίδιο τρόπο από το σύνολο των συντονιστών. Κοινό σημείο των προσεγγίσεων αποτελεί η διαπίστωση ότι είναι απαραίτητη η παρουσία του ελληνικού κράτους σε κομβικά σημεία για τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και μάλιστα με στελέχη της εκπαίδευσης και όχι δια των διπλωματικών και προξενικών αρχών. Συνεπώς γίνεται λόγος για αντικατάσταση του Συντονιστή από έναν άλλο (καινούριο) εκπαιδευτικό θεσμό ή, όπως προτείνεται από τους περισσότερους, για μετεξελιγή του και προσαρμογή του στις νέες συνθήκες. Ο άξονας που συνδέει όλες τις τοποθετήσεις είναι η διαπίστωση των νέων εκπαιδευτικών συνθηκών και των σύγχρονων εκπαιδευτικών αναγκών της ελληνικής διασποράς. Η παγκοσμιοποίηση – έννοια, κατά τα λοιπά, με αρνητική φόρτιση – φαίνεται ότι ευνοεί τη λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα που σπεύδουν να συγκλίνουν με τις αρχές της (Sahlberg, 2004), δίνοντας έμφαση στην κατάρτιση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων (Carnoy, 1999), γίνονται περισσότερο δεκτικά σε νέα διδακτικά αντικείμενα και ευνοούν τη διδασκαλία γλωσσών. Το 'άνοιγμα' αυτό είναι πολύ ορατό, τα τελευταία χρόνια, στις δυτικές κοινωνίες (Ευρώπη, Β. Αμερική, Ωκεανία) οι οποίες συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό της ελληνικής διασποράς. Οι κοινωνίες αυτές, επιπλέον, είναι ήδη ή μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε πολυπολιτισμικές, παρουσιάζοντας μεγάλη αποδοχή στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία (Bell & Stevenson, 2006). Στο νέο αυτό περιβάλλον η ελληνόγλωσση εκπαίδευση είναι ευκολότερο να διεισδύσει. Απαιτείται, ωστόσο, σχεδιασμός και προγραμματισμός ώστε να μην περάσουν ανεκμετάλλευτες οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται. Το ρητορικό ερώτημα «χρειαζόμαστε αμιγή ελληνικά σχολεία στη Γερμανία;» που τίθεται από συντονιστή, μόνο έτσι μπορεί να ερμηνευτεί. Δηλαδή, να αξιοποιηθούν όσα προσφέρει η νομοθεσία μιας χώρας (στη συγκεκριμένη περίπτωση η Γερμανία) για να εξοικονομηθούν πόροι που θα μεταφερθούν σε άλλες χώρες, όπου δεν υπάρχει ανάλογη προσφορά.

Ο ρόλος του Συντονιστή στη νέα εποχή περιγράφεται ως περισσότερο στρατηγικός-επιτελικός. Ένας τέτοιος ρόλος περιλαμβάνει κυρίως την ανάλυση των νέων πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνονται στις ξένες χώρες και τη διατύπωση προτάσεων εξειδίκευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας κάνουν λόγο για εμβάθυνση στα ζητήματα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και ουσιαστικότερη προσφορά μέσα από δράσεις ανάδειξης και προβολής του ελληνικού πολιτισμού. Η θέση αυτή υποκρύπτει, ενδεχομένως, την παραδοχή ότι οι νέες συνθήκες ευνοούν την «εργαλειακή» αντίληψη για την εκπαίδευση και, επομένως, ο ρόλος του Συντονιστή θα πρέπει να κλίνει προς την προσπάθεια της διατήρησης των παραδοσιακών αξιών της παιδείας (Καζαμιάς, 2005) για την 'εκπαίδευση πολιτών και όχι πελατών'. Αυτό σημαίνει ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση θα χρησιμοποιήσει τους μηχανισμούς και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες

που της προσφέρει η εποχή, για να μπορέσει να υπάρξει, αλλά δε θα επαναπαυθεί στα όποια αποτελέσματα αναμένονται από τις διαδικασίες αυτές, επιδιώκοντας να τα μετασχηματίσει με στοχευμένες παρεμβατικές δράσεις οργανωμένες από τους συντονιστές.

Η προσφορά του Συντονιστή περιορίζεται στο πεδίο της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Μια προοπτική ολοκληρωμένης αξιοποίησής του θα μπορούσε να ήταν η ανατροφοδότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με σχέδια και αξιολογήσεις εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα. Το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) προβλέπει ήδη τη δυνατότητα συγκρότησης ομάδων εργασίας στα συντονιστικά γραφεία. Ωστόσο για τη συγκεκριμένη προοπτική υπήρξε διχογνωμία μεταξύ των συμμετεχόντων, κυρίως σε ότι αφορά τη θέσπιση τέτοιων καθηκόντων. Ορισμένοι θεωρούν ότι εκφεύγει από τη φύση του Συντονιστή, ως στελέχους της εκπαίδευσης, να επιφορτιστεί με τέτοιες αρμοδιότητες. Πέραν της βασιμότητας που ενδεχομένως έχει αυτή η θέση, μπορεί να ερμηνευθεί και ως δυσπιστία για τη δυνατότητα του κράτους να υποστηρίξει μια τέτοια δράση των συντονιστών και, επιπλέον, ως ανησυχία για το αν ο εκάστοτε συντονιστής διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες για την ανταπόκριση στις ανάγκες αυτού του ρόλου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bell, L. & H. Stevenson (2006) *Education Policy. Process, Themes and Impact*. London and New York: Routledge.
- Block, D. (2008) Language Education and Globalization. In S. May & N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer (2nd ed.), Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 31-43.
- Bryman, A. (2001) Interviewing in qualitative research. In A. Bryman, *Social Research Methods*. Oxford, New York: Oxford University Press, 311-333 [on line]. Available: <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ResearchMethods/Lectures/Week4/Chap15-Interviews.pdf> [09-03-2014].
- Carnoy, M. (1999) *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: UNESCO.
- Clogg, R. (1999) The Greek Diaspora: The Historical Context. In R. Clogg (Ed.), *The Greek Diaspora in the Twentieth Century*. New York: St. Martin s Press, 1-23 [on line]. Available: http://arts.yorku.ca/hist/tgallant/documents/cloggdiapora_001.pdf [03-10-2013].

- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison (2007) *Research Methods in Education*. New York: Routledge (6th ed.).
- Flick, U. (2009) *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE Publications (4th ed.) [on line]. Available: <http://ebookbrowse.net/livro-uwe-flick-an-introduction-to-qualitative-research-pdf-d677388466> [09-03-2014].
- Hoy, W.K. & C.G. Miskel (2008) *Educational Administration. Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill (8th ed.).
- Lunenburg, F.C. & A.C. Ornstein (2008) *Educational Administration: Concepts and Practices*. Belmont: Wadsworth (5th ed.).
- Mintzberg, H. (1979) *The Structuring of Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sahlberg, P. (2004) Teaching and Globalization. *Managing Global Transitions*, 2 (1): 65-83.
- Standish, A. (2014) What is global education and where is it taking us? *The Curriculum Journal*, 25 (2): 166-186.
- Tziovas, D. (2009) Introduction. In D. Tziovas (Ed.), *Greek diaspora and migration since 1700: society, politics and culture*. Farnham Surrey, England: Ashgate, 1-14 [on line]. Available: <http://595mg.s3.amazonaws.com/Greek-Diaspora-and-Migration.pdf> [15-11-2013]

Ελληνόγλωσση

- Bruneau, M., Γ.-Σ. Πρεβελάκης & G. Talazac (2006) Χαρτογραφία της Ελληνικής Διασποράς. Στο Ι.Κ. Χασιώτης, Ό. Κατσιαρδή-Hering & Ε.Α. Αμπατζή (επιμ.), *Οι Έλληνες στη Διασπορά. 15ος-21ος αι.* Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων, 313-335.
- Βάμβουκας, Μ., Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή, Ε. Νικολουδάκη, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ά. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Χατζηδάκη, Α. Χουρδάκης (επιμ. Μ. Δαμανάκης) (2004) *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Γκόβαρης, Χ. & Ι. Ρουσσάκης (2008) *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δαμανάκης, Μ. (1999) Εθνοπολιτισμική Ταυτότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά. *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό. Πρακτικά Πανελληνίου -Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 36-47.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2001) *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2010) *Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- Καζαμιάς, Α. (2005) Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Μεταξύ κράτους και αγοράς* (μετ. Ν. Παπαδάκης & Κ. Μπουνιαλέτου). Αθήνα: Σαββάλας, 89-111.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1987) Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική-εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7: 149-194.
- Μιχελακάκη, Θ. (2001) *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Μιχελακάκη, Θ. (2007) *Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης στο εξωτερικό*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
- Μπρίνια, Β. (2009) Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. *Σπουδαί*, 59 (1-2): 314-323.
- Νιώτης, Γ. (2005) *Η συγκρότηση των θεσμικών, επιχειρηματικών, μορφωτικών και επικοινωνιακών δικτύων του ελληνισμού στον παγκόσμιο χώρο και η ανάπτυξη και αξιοποίησή τους*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαθανασίου, Ο. (2008) *Η εκπαίδευση και η (ανά)δυση της ελληνικής κοινότητας στη Σουηδία*. Αθήνα: Νήσος.
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010) Η Συστημική Προσέγγιση - Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18.
- Σαΐτης, Χ. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδίος (5η εκδ.).
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011) *Συνάρθρωση Ποσοτικών και Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαπαλιάρης, Β. (2010) *Συλλογική Οργάνωση στην Ελληνική Διασπορά. Μορφές / βαθμίδες, έργο και εξέλιξη των ομογενειακών οργανώσεων* [on line]. Διαθέσιμο: Πανελλήνιος Σύλλογος Υπαλλήλων Γ.Γ.Α.Ε. http://www.syllogosggae.gr/?page_id=108 [10-10-2013]
- Χατζηδάκη, Α. (2013) Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες Μάθησης. Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013*. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 1-7.

Θεσμικά κείμενα

European Commission (1995) *Teaching and Learning: Towards the Learning Society (White Paper on Education and Training)*. Brussels: European Commission [on line].

Available: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf [03-10-2013]

Ν. 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996, τ. Α) *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.*

Ν. 4027/2011 (ΦΕΚ 233/2011, τ. Α) *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις.*

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΗΜΑΤΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Ζαχαρένια Χ. Σταύρου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

Στυλιανή Ν. Τσεσμελή
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Πατρών, Ρίο Αχαΐας

Abstract

The study aimed to study the effect of the schematic representations on the reading comprehension of the historical texts as a school subject by primary school students. Participants of the study were 62 students who were following the three last grades (Grades 4-6) of a primary school in the Prefecture of Dodecanese in Greece. The results showed that the schematic representations created by students reflect the level of the cognitive processing of these historical texts according to their development, while the schematic representations created by their own seem to influence more their reading comprehension than those schematic representations given by their teachers. This fact reveals the importance of training the students on techniques of the schematic representation and visual decoding of texts, especially to those with low comprehension abilities, in order to assist them in grasping the meaning structure of the historical texts.

Λέξεις κλειδιά

Αναγνωστική Κατανόηση, Σχηματικές Αναπαραστάσεις, Διδακτική Ιστορίας, Ετερογένεια στην τάξη.

0. Εισαγωγή

Στην εποχή της εικόνας και της κυριαρχίας των νέων τεχνολογιών, που ο άνθρωπος έχει συνεχή δυνατότητα πρόσβασης σε πληθώρα πληροφοριών τίθεται ένα καίριο ερώτημα: Πώς η πληροφορία θα συγκροτηθεί σε γνώση; Ο αναγνώστης καθώς διαβάζει κείμενα διαφορετικών ειδών και ποιοτήτων θα πρέπει να μη διατηρεί μία επιφανειακή αναγνωστική στάση, αλλά να επεξεργάζεται, να συγκρατεί και να αξιοποιεί τις ουσιώδεις πληροφορίες του κειμένου που θα του είναι χρήσιμες. Ένας

αρχάριος, λοιπόν, αναγνώστης θα πρέπει από τη πρώτη σχολική ηλικία να καλλιεργήσει την αναγνωστική ικανότητα, στοιχείο που θα τον βοηθήσει στη συνέχεια της ζωής του να αναζητά, να εντοπίζει και να αναδιαμορφώνει τους κύριους νοηματικούς άξονες των κειμένων που διαβάζει.

0.1. Η έννοια της αναγνωστικής κατανόησης και οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διεκπεραίωση της

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1984), η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί γνωστική λειτουργία της οποίας χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η ανεύρεση λογικών σχέσεων μεταξύ των σημειωμένων και αναφέρεται στη *“σύλληψη του νοήματος, της έννοιας, δηλαδή της ‘ουσίας’ ενός πράγματος, μίας ενέργειας ή κατάστασης κατά τρόπο άμεσο, εφόσον η πραγματικότητα βρίσκεται στο αντιληπτικό πεδίο του ατόμου που κατανοεί, ή έμμεσα, εφόσον το άτομο έχει μπροστά του μία μορφή αναπαράστασης της πραγματικότητας”* (σ. 14).

Η κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από διάφορους παράγοντες που την επηρεάζουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά και, κατά συνέπεια, συντελούν στην αποτελεσματικότητά της. Αν και οι παράγοντες ποικίλουν και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ο Βάμβουκας (1984) επιχειρεί να τους ταξινομήσει σε εκείνους που ανάγονται στον αναγνώστη (γνωστικές και διανοητικές ικανότητες, προϋπάρχουσες γνώσεις, ανάγκες, ενδιαφέροντα, μνήμη, συναισθηματική κατάσταση κ.λπ.), στο κείμενο-μήνυμα (τυπογραφική παρουσίαση, λεξιλόγιο, γραμματική και συντακτική δομή, συναισθηματικός τόνος) και στο περιβάλλον όπου εκτυλίσσεται η αναγνωστική δραστηριότητα (φωτισμός, αερισμός, θερμοκρασία, διακόσμηση). Μεταξύ των παραγόντων που ανάγονται στον αναγνώστη σημαντικότεροι θεωρούνται η *γλωσσική ικανότητα* του αναγνώστη και η ανταπόκριση του μηνύματος του κειμένου στις ανάγκες, αξίες και στάσεις του (Βάμβουκας, 1984), ενώ το *λεξιλόγιο*, ο *τίτλος* του κειμένου και η παρουσίας *εικόνας* ή *σχεδίου* θεωρούνται οι πιο καθοριστικοί παράγοντες που ανάγονται στο κείμενο-μήνυμα και επηρεάζουν την κατανόησή του (Πόρποδας, 2002). Επιπλέον, σύμφωνα με τους McNamara και Kintsch (1996), σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση του κειμένου είναι το *γνωστικό υπόβαθρο* του αναγνώστη και η *συνοχή του κειμένου*, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τρόπο που περιγράφεται καλύτερα στο πλαίσιο του θεωρητικού τους μοντέλου, το οποίο αποτελείται από τα εξής στάδια: (i) *Το στάδιο της δόμησης*, όπου ο αναγνώστης δημιουργεί ένα δίκτυο βασισμένο στις έννοιες, τη σύνταξη και τη σημασιολογία του κειμένου συνδυαστικά με τη γενική γνώση του αναγνώστη για τον κόσμο και τα υπάρχοντα γνωστικά του εφόδια, και (ii) *το στάδιο της ενοποίησης*, όπου επιλέγονται και διατηρούνται από τον αναγνώστη οι περιεκείμενες έννοιες του κειμένου που συμβαδίζουν με το κυρίως θέμα του, ενώ απομακρύνονται οι περιττές πληροφορίες. Με τον τρόπο αυτό, ο συγκερασμός

των πληροφοριών του κειμένου από τη μία πλευρά και της γενικής γνώσης του αναγνώστη από την άλλη οδηγούν στη διαμόρφωση μίας νοητικής αναπαράστασης του κειμένου από τον αναγνώστη (McNamara & Kintsch, 1996).

0.2. Η σχηματική αναπαράσταση και ο ρόλος της στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών μέσω των τεχνικών οργάνωσης κειμένου

Ένα σημαντικό ερώτημα είναι τι είναι το *σχήμα* και πώς αυτό μπορεί να επηρεάσει την αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (1998), η θεωρία των *σχημάτων* προτείνεται ως τρόπος αναπαράστασης των γνώσεων ώστε οι άνθρωποι να είναι σε θέση να κατανοούν τα γραπτά κείμενα. Κάθε σχηματική δομή περιλαμβάνει ένα σύνολο πληροφοριών το οποίο μπορεί να οργανωθεί και να ταξινομηθεί με ιεραρχικό τρόπο συμπεριλαμβάνοντας και άλλα σχήματα, σενάρια ή πλαίσια. Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι πώς ένας αναγνώστης θα συγκεντρώσει στη μνήμη του για μεγάλο χρονικό διάστημα μία γνώση που κατέκτησε νοηματικά κατά την ανάγνωση ενός κειμένου. Προς το σκοπό αυτό, ο Schunk (2008) υποστήριξε ότι οι *τεχνικές οργάνωσης* ενός κειμένου μπορεί να αποβούν χρήσιμες ιδιαίτερα σε περιπτώσεις σύνθετης ύλης, προσθέτοντας ότι η οργάνωση αυτή συνήθως εμπεριέχει στοιχεία ομαδοποίησης και κατηγοριοποίησης των εννοιών του κειμένου. Σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα, κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές ανακαλούν πρώτα το οργανωτικό πλαίσιο και εν συνεχεία τις επιμέρους πληροφορίες ενός κειμένου. Οι τεχνικές αυτές οργάνωσης του κειμένου περιλαμβάνουν συνήθως *μνημονικές τεχνικές*, οι οποίες εστιάζουν στην επανάληψη και σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις, την *ομαδοποίηση*, τη *δημιουργία σχεδιαγραμμάτων* και τη *χαρτογράφηση*. Τα είδη αυτά οργάνωσης των πληροφοριών προτείνεται ότι βελτιώνουν την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, δεδομένου του γεγονότος ότι αυτές επικεντρώνονται συνήθως τόσο στην *άμεση κατανόηση* που αφορά στην εύρεση πληροφοριών που παρουσιάζονται άμεσα και με σαφήνεια στο κείμενο όσο και στην *έμμεση κατανόηση* που αφορούν δυσκολίες στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας του κειμένου, στη διάκριση των πληροφοριών σε σημαντικές ή ασήμαντες, καθώς επίσης και στην οργάνωση των πληροφοριών που παρέχονται στο κείμενο (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Ειδικότερα, για τη δημιουργία *σχεδιαγραμμάτων* ζητείται από τους μαθητές να ορίσουν στο κείμενο επικεφαλίδες ή να προσδιορίσουν θεματικές περιόδους καθώς και τα κύρια σημεία που σχετίζονται με αυτές, ενώ στη *χαρτογράφηση εννοιών* οι μαθητές χρειάζεται να εντοπίσουν τις σημαντικές ιδέες και έννοιες και αφού προσδιορίσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, να προβούν σε κατηγοριοποίηση και συσχέτισή τους. Το εννοιολογικό δίκτυο που προκύπτει οργανώνει ιεραρχικά τις έννοιες με κόμβους και τις μεταξύ τους σχέσεις με τόξα. Σύμ-

φωνα με τον Schunk (2008), σημαντικά βήματα για την τεχνική της χαρτογράφησης είναι (i) η ανάλυση της σύνδεσης των προτάσεων μιας παραγράφου βάσει των κατηγοριών στις οποίες εντάσσονται (π.χ. κύρια ιδέα, παράδειγμα, σύγκριση/αντιπαράβολη, χρονική σχέση και συμπέρασμα), (ii) η παρουσίαση της παραπάνω κατηγοριοποίησης με εφαρμογή σε ενδεικτικές παραγράφους, (iii) η καθοδηγούμενη εξάσκηση των μαθητών στην κατηγοριοποίηση προτάσεων και ταυτόχρονα εξήγηση των επιλογών τους, (iv) Μετά την απόκτηση των δεξιοτήτων, η πραγματοποίηση ανεξάρτητης εξάσκησης σε διαφορετικές παραγράφους ώστε οι μαθητές να γίνουν ικανοί στην οργάνωση πληροφοριών σε πιο σύνθετα κείμενα, όπως για παράδειγμα στα ιστορικά κείμενα.

Οι τεχνικές αυτές είναι πολύ χρήσιμες στη διδασκαλία, ιδιαίτερα υπό το πρίσμα της παροχής ενός διδακτικού πλαισίου στήριξης στους μαθητές από τον/την εκπαιδευτικό στα πλαίσια της θεωρίας του Vygotsky (1978) για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, όπου ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει αρχικά την απαιτούμενη στήριξη στο μαθητή, σταδιακά όμως να τη μειώνει ώστε ο μαθητής να αναπτύξει τη δική του δεξιότητα (Schunk, 2008). Με τον τρόπο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός μέσω των σχηματικών αναπαραστάσεων ή των εννοιολογικών χαρτών μπορεί να παρέχει στους μαθητές τη διδακτική «σκαλωσιά» (scaffolding) για να ενεργοποιήσουν τα σχήματα που ήδη έχουν ή για να τα αναδομήσουν με την παροχή και εμπέδωση των νέων γνώσεων (Johnson, 2001). Την ίδια άποψη περί σχηματικής αναπαράστασης της γνώσης εκφράζει και ο Μήτσης (2004), ο οποίος αναφέρει ότι ένας αναγνώστης είναι δυνατό να 'χαθεί' διαβάζοντας ένα κείμενο εξαιτίας της πληθώρας των πληροφοριών που εμπεριέχονται σε αυτό. Σε μία τέτοια περίπτωση η τεχνική της σχηματοποίησης των σχέσεων και της ομαδοποίησης εννοιών και γεγονότων με κατασκευή σχεδιαγραμμάτων, πινάκων, σχεδίων κλπ. συμβάλλει ώστε το παρεχόμενο πληροφοριακό υλικό να οργανωθεί και να ταξινομηθεί.

0.3. Η Ιστορία και η Διδακτική της

Το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας δυσκολεύει αρκετά τους μαθητές, ενώ σύγχρονα δεδομένα σχετικά με τη διδακτική της δείχνουν ότι νέα μεθοδολογικά και δι-επιστημονικά εργαλεία, όπως η *εννοιολογική χαρτογράφηση* και η *χρονολόγηση των ιστορικών γεγονότων με χρονογραμμή* χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση των ουσιαστικών σκοπών του αντικειμένου αυτού. Σύμφωνα με τους Cantu και Warren (2003) και Δημαράκη (2002), η χρήση της *εννοιολογικής χαρτογράφησης* στη διδασκαλία της Ιστορίας στοχεύει να αποδώσει με εικονικό τρόπο την σκέψη του μαθητή σε μία οργανωμένη γλώσσα, ενώ η υιοθέτηση της *χρονολόγησης των ιστορικών γεγονότων* συντελεί στο να κατανοεί ο μαθητής τη σειρά πραγματοποίησης των διάφορων ιστορικών γεγονότων, έτσι ώστε να μη στηρίζεται στην απλή μνημονική αποθήκευση των χρονολογιών.

Ο Mattozzi (2006) μέσω μίας νέας διδακτικής πρότασης με τίτλο «εικόνες πολιτισμού» θεωρεί ότι βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της ιστορικής συνέχειας και την καλλιέργεια των ιστορικών δεξιοτήτων από τους μαθητές αποτελεί η ενασχόλησή τους με *“δραστηριότητες παραγωγής σχεδιαγραμμάτων για την οπτική αναπαράσταση των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ των διάφορων υπό εξέταση όψεων μιας εικόνας πολιτισμού”*, καθώς επίσης και με *“δραστηριότητες κατασκευής χωροχρονικού χάρτη του παρελθόντος του κόσμου”*, αφού πρώτα μελετήσουν σχετικές ιστορικές πηγές (σ. 142).

Ανάλογη είναι η περίπτωση της προσέγγισης που επιχειρεί σε άρθρο της η Dilek (2010), η οποία μελέτησε ένα δείγμα μαθητών έκτης τάξης (12-13 ετών) που φοιτούσαν σε δύο δημοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης με ζητούμενο την ανάδειξη του ρόλου της ενίσχυσης της οπτικής σκέψης των μαθητών στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος. Η μελέτη έδειξε ότι οι απεικονίσεις και τα σχέδια που δημιουργούνται από τους μαθητές, οι «εικονικές» αυτές δραστηριότητες, είναι γόνιμες διδακτικές πρακτικές στο πλαίσιο της ιστορίας, διότι ενισχύουν δραστικά τη φαντασιακή και γνωστική σκέψη, ενώ με τις απεικονίσεις το «αφηρημένο» παρελθόν γίνεται απτό και «ορατό». Αντίστοιχα είναι και τα συμπεράσματα της μελέτης των Joffe, Cain και Maric (2007) σε εννέα παιδιά με ειδικές γλωσσικές διαταραχές με Μ.Ο. χρονολογικής ηλικίας 9.6 έτη, τα οποία πήραν μέρος κατά ομάδες σε μια σύντομη παρέμβαση των πέντε μισάωρων συναντήσεων, με στόχο να ενισχύσουν τη δυνατότητα των παιδιών να αναπαράγουν τις λεπτομέρειες των ιστοριών με εικονιστική αναπαράσταση. Τους ζητήθηκε με άλλα λόγια να μάθουν να σκέφτονται με εικόνες (*‘to think in pictures’*), καθώς αυτό θα τα βοηθούσε όχι μόνο να συλλαμβάνουν το εννοιολογικό περιεχόμενο ενός κειμένου αλλά και να συγκρατούν στη μνήμη τους τις βασικές του πληροφορίες, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της μελέτης.

Τέλος, σε μια μελέτη της Wilson (2012) επιχειρήθηκε η διδασκαλία λογοτεχνικών σεναρίων σε μαθητές Ε΄ δημοτικού με τη βοήθεια της κινηματογραφικής απόδοσης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί προέτρεψαν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το λογοτεχνικό κείμενο για να εξεικονίσουν τους χαρακτήρες και τη δράση τους. Ο κάθε μαθητής συνέδεσε το κείμενο με οικείες του εικόνες από το παρελθόν, πρόσωπα που γνώριζε, φυσικά τοπία που είχε επισκεφτεί, κατασκευάζοντας με τον τρόπο αυτό τη δική του ταινία *του μυαλού του* (*«Brain Movie»*). Αυτή η διαδικασία μέσω του κινηματογραφικού φακού φαίνεται να βοήθησε τα παιδιά να αποκτήσουν πληρέστερη πρόσβαση στο λογοτεχνικό κείμενο, ενώ άξια αναφοράς είναι η φράση που χρησιμοποίησε η Wilson για να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα της διαδικασίας με την οποία ο εγκέφαλος μετατρέπει τις λέξεις μιας σελίδας κειμένου σε νοητικές εικόνες: το *“Μάτι του μυαλού του”*.

1. Η παρούσα μελέτη και οι κύριες ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει την επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων στην αναγνωστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων από τους μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης. Στην παρούσα μελέτη, οι κυριότερες ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης είναι οι εξής:

- (i) Θα υπάρξει βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην κατανόηση των ιστορικών κειμένων μετά την κατασκευή των δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων (McNamara & O'Reilly, 2009, Schunk, 2008).
- (ii) Θα υπάρξει βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην κατανόηση των ιστορικών κειμένων μετά την παροχή σχηματικών αναπαραστάσεων από ενήλικα (McNamara & O'Reilly, 2009, Schunk, 2008).
- (iii) Επίσης, θα διερευνηθούν οι διαφορές των μαθητών με υψηλές και χαμηλές ικανότητες στην αναγνωστική δεξιότητα ως προς τις ερευνητικές υποθέσεις (i) και (ii).

2. Μέθοδος

2.1. Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στη μελέτη αυτή ήταν 62 μαθητές (31 αγόρια, 31 κορίτσια) ενός δημοτικού σχολείου της περιφέρειας Ν. Δωδεκανήσων. Η κατανομή των μαθητών ανάλογα με την τάξη φοίτησης ήταν η εξής: (i) Δ' τάξη (n=21) με Μ.Ο. 9.06 (Τ.Α.=0.02), (ii) Ε' τάξη (n=24) με Μ.Ο. 10.14 (Τ.Α.=0.27), και (iii) Στ' τάξη (n=17) με Μ.Ο. 11.07 (Τ.Α.=0.03). Σύμφωνα με τις πληροφορίες των εκπαιδευτικών, όλοι οι μαθητές είχαν φυσιολογική ανάπτυξη και νοημοσύνη και κάλυπταν ένα εύρος κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων.

2.2. Προκαταρκτική Αξιολόγηση

Η προκαταρκτική αξιολόγηση είχε στόχο την κατανομή των μαθητών σε δύο ομάδες, της υψηλής και της χαμηλής ικανότητας ως προς την λεξιλογική και αναγνωστική δεξιότητα, δεδομένου του γεγονότος ότι η διερεύνηση της ετερογένειας των μαθητών σε μια τάξη είναι αιτούμενο στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Η προκαταρκτική αξιολόγηση διενεργήθηκε ομαδικά από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και περιλάμβανε δύο σταθμισμένες δοκιμασίες ώστε να αξιολογηθούν τα επίπεδα λεξιλογικής και αναγνωστικής κατανόησης των συμμετεχόντων. Η χρήση των σταθμισμένων κριτηρίων είναι αναγκαία, διότι καθιστά δυνατή την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε ομάδες χαμηλής/υψηλής επίδοσης, με στόχο τη διερεύνηση της ετερογένειας των μαθητών ως προς τις υποθέσεις της μελέτης. Οι δοκιμασίες αυτές ήταν οι εξής:

1. *Εκτίμηση κατανόησης λεξιλογίου των μαθητών*: Για τον προσδιορισμό της κατανόησης της σημασίας των λέξεων από τους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας* (Τάφα, 1995). Στη δοκιμασία αυτή, αξιολογείται η κατανόηση της σημασίας λέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας από τους μαθητές, δηλ. η κατάκτηση του λεξιλογίου στο γραπτό λόγο, ενώ η επιλογή αυτή διεκπεραιώνεται μέσω της ανάγνωσης των προτάσεων αυτών. Η αξιολόγηση αυτής της δεξιότητας κρίθηκε σκόπιμη διότι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Hsueh-Chao & Nation, 2000, Kieffer & Lesaux, 2007), επηρεάζει έμμεσα την αποτελεσματικότητα της αναγνωστικής κατανόησης των κειμένων. Ειδικότερα, δόθηκαν στους μαθητές 42 λέξεις διαβαθμισμένης σημασιολογικά δυσκολίας μέσα σε προτασιακά πλαίσια και ζητήθηκε να επιλέξουν την κατάλληλη λέξη ανάμεσα σε τέσσερις άλλες λέξεις, η οποία θα ικανοποιούσε συντακτικά και σημασιολογικά τη συνθήκη της κάθε πρότασης. Αναφορικά με το γεγονός ότι το σταθμισμένο κριτήριο αφορά τις τάξεις Β' -Δ', ενώ στην παρούσα μελέτη χορηγείται στις τάξεις Δ' -ΣΤ', θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα οι επιδόσεις των μαθητών να είναι πιο βελτιωμένες, δεδομένου ότι αποτελούν ευκολότερα κείμενα για το επίπεδο των μαθητών μεγαλύτερων τάξεων, αυτό όμως δε μεταβάλλει τα όρια της κατηγοριοποίησης των μαθητών στις ομάδες υψηλής/χαμηλής συχνότητας. Η χορήγηση κρίθηκε σκόπιμη για λόγους ένδειας ανάλογων κριτηρίων ομαδικής χορήγησης στα πλαίσια της τάξης.
2. *Εκτίμηση αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών*: Η αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών έγινε με βάση την υποκλίμακα *Κατανόηση Κειμένου της Δοκιμασίας Αναγνωστικής Επίδοσης (ΔΑΕ)* (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2002). Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει έξι κείμενα αυξανόμενης δυσκολίας, όπου ο μαθητής χρειάζεται να διαβάσει σιωπηρά και να απαντήσει κατάλληλα στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Στη μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκαν τα τέσσερα τελευταία κείμενα τα οποία ήταν κατάλληλα για το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων που συμμετείχαν στην μελέτη.

Τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής αξιολόγησης δίνονται στον Πίνακα 1.

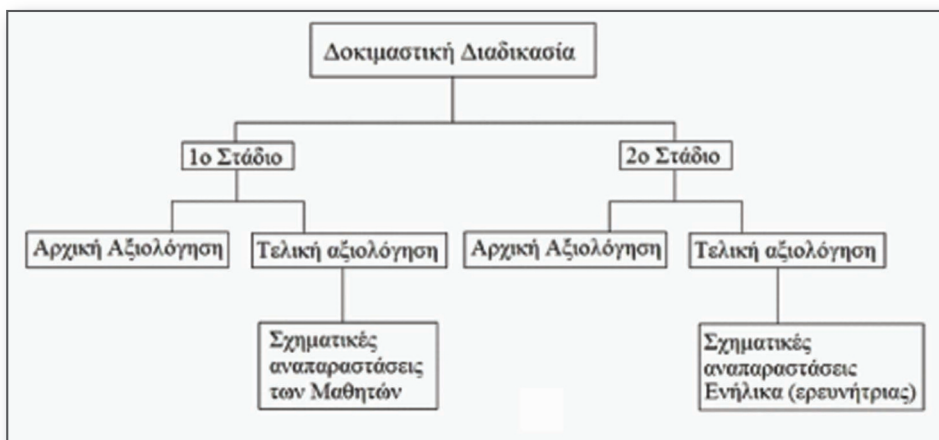
Πίνακας 1: Ψυχομετρικά αποτελέσματα μαθητών ανά τάξη

	Λεξιλόγιο	Αναγνωστική κατανόηση
Δ' τάξη	74.64 (17.53)	63.26 (18.25)
Ε' τάξη	88.19 (13.49)	72.32 (18.03)
Στ' τάξη	91.17 (12.70)	78.57 (15.15)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ψυχομετρικής αξιολόγησης των μαθητών παρατηρείται σταδιακή αύξηση της επίδοσής τους καθώς προχωρούν σε υψηλότερο σχολικό επίπεδο. Οι αναπτυξιακές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις ήταν στατιστικά σημαντικές τόσο για την κατάρκτηση του λεξιλογίου ($F(2, 59)=6.913, p<.01, \Delta' -E' : p<.05, \Delta' -\Sigma' : p<.01$), όσο και για τα επίπεδα της αναγνωστικής κατανόησης ($F(2, 61)=3.763, p<.05, \Delta' -\Sigma' : p<.05$). Επίσης, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι τα επίπεδα λεξιλογικής ικανότητας σε κάθε τάξη ήταν υψηλότερα συγκριτικά με τα αντίστοιχα της αναγνωστικής ικανότητας, τα οποία ήταν μάλλον χαμηλά για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

2.3. Διαδικασία

Η κύρια μελέτη αφορούσε στην επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων στην αναγνωστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων από τους μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης και περιλάμβανε δύο διαφορετικά στάδια μελέτης. Στο πρώτο στάδιο εξετάζεται ο βαθμός επίδρασης των σχηματικών αναπαραστάσεων που κατασκευάστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ στο δεύτερο διερευνάται η επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων που έχουν χορηγηθεί από έναν Ενήλικα προς τους μαθητές. Κάθε στάδιο μελέτης με τη σειρά του περιλαμβάνει: (i) την *Αρχική Αξιολόγηση*, όπου δίνονται τα ιστορικά κείμενα με τις ερωτήσεις αναγνωστικής κατανόησης χωρίς να απαιτούνται ή να παρέχονται σχηματικές αναπαραστάσεις, (ii) την *Τελική Αξιολόγηση*, όπου δίνονται τα ιστορικά κείμενα με τις ερωτήσεις αναγνωστικής κατανόησης αλλά και με τη συμπερίληψη σχηματικών αναπαραστάσεων. Οι δύο αξιολογήσεις για κάθε στάδιο χωριστά πραγματοποιήθηκαν μετά την προκαταρκτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του δεύτερου εξαμήνου του σχολικού έτους σε δύο συνεδρίες των σαράντα πέντε (45) λεπτών, η χορήγηση τους απείχε χρονικά μια σχολική εβδομάδα, ενώ διενεργήθηκαν ομαδικά από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, στην οποία δόθηκαν σαφείς οδηγίες ώστε να μη συζητήσει με τους μαθητές τα ιστορικά κείμενα στην εβδομάδα που μεσολάβησε ούτε βέβαια να υποβοηθήσει τους μαθητές στις ερωτήσεις κατανόησης που τους δόθηκαν. Η γενική επισκόπηση της μελέτης παρουσιάζεται στο ακόλουθο σχήμα:

Σχήμα 1: Σχηματική αναπαράσταση της ερευνητικής διαδικασίας για κάθε τάξη

Ι. Πρώτο Στάδιο με τις Σχηματικές αναπαραστάσεις των Μαθητών

Στο στάδιο αυτό αξιολογήθηκε η επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων που κατασκεύασαν οι ίδιοι μαθητές στην αναγνωστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων και περιλάμβανε τις εξής δύο φάσεις:

Αρχική αξιολόγηση. Κατά την Αρχική αξιολόγηση του πρώτου σταδίου δόθηκε στους μαθητές κάθε τάξης ένα (1) ιστορικό κείμενο, διαφορετικό για κάθε μια τάξη (1 για την Δ' τάξη, 1 για την Ε' τάξη, 1 για την ΣΤ' τάξη) (για τα κείμενα, βλ. επόμενη ενότητα-Υλικά).

Τελική αξιολόγηση. Κατά την Τελική αξιολόγηση του πρώτου σταδίου δόθηκε στους μαθητές κάθε τάξης το ίδιο ιστορικό κείμενο συνοδευόμενο από τις ίδιες ερωτήσεις αναγνωστικής κατανόησης που είχαν δοθεί και στην Αρχική αξιολόγηση. Το κείμενο αυτό ήταν διαφορετικό για κάθε μια τάξη. Η χορήγηση όμως της δοκιμασίας διέφερε από την Αρχική αξιολόγηση στο γεγονός ότι ζητήθηκε από τους μαθητές, αφού διαβάσουν το ιστορικό κείμενο, να περιγράψουν με σχέδια/σχήματα ή ζωγραφιές το περιεχόμενό του. Οι οδηγίες δεν ήταν αυστηρά κατευθυνόμενες, καθώς σκοπός της δοκιμασίας ήταν ο κάθε μαθητής να σχηματοποιήσει τη νέο-αποκτηθείσα γνώση με τον δικό του τρόπο. Με τη δοκιμασία αυτή θα ήταν επιθυμητή η ανάδειξη της ικανότητας των μαθητών να παράγουν οι ίδιοι σχηματικές δομές στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τα κείμενα που τους δόθηκαν. Η δοκιμασία αυτή προηγήθηκε από εκείνη του επόμενου σταδίου, όπου οι σχηματικές αναπαραστάσεις δίνονται από τον Ενήλικα, καθώς επιχειρείται η ανάδειξη των σχηματοποιήσεων εκείνων των μαθητών χωρίς την επίδραση εξωτερικών επιρροών, όπως θα συνέβαινε στην περίπτωση που θα προηγούνταν χρονικά η χορήγηση των σχηματικών αναπαραστάσεων από τον Ενήλικα.

II. Δεύτερο Στάδιο με τις Σχηματικές αναπαραστάσεις του Ενήλικα

Στο στάδιο αυτό αξιολογήθηκε η επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων που δόθηκαν από τον Ενήλικα στην αναγνωστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων και περιλάμβανε τις εξής δύο φάσεις:

Αρχική αξιολόγηση. Κατά την αρχική αξιολόγηση δόθηκε στους μαθητές κάθε τάξης 1 ιστορικό κείμενο, διαφορετικό για κάθε μια τάξη (1 για την Δ' τάξη, 1 για την Ε' τάξη, 1 για την ΣΤ' τάξη) (για τα κείμενα, βλ. επόμενη ενότητα-Υλικά).

Τελική αξιολόγηση. Κατά την Τελική αξιολόγηση του δεύτερου σταδίου δόθηκε στους μαθητές κάθε τάξης το ίδιο ιστορικό κείμενο συνοδευόμενο από τις ίδιες ερωτήσεις αναγνωστικής κατανόησης που είχαν δοθεί και στην Αρχική αξιολόγηση. Το κείμενο αυτό ήταν διαφορετικό για κάθε μια τάξη. Η χορήγηση όμως της δοκιμασίας διέφερε από την Αρχική αξιολόγηση στο γεγονός ότι η δοκιμασία δόθηκε στους μαθητές αφού εμπλουτίστηκε με σχηματικές αναπαραστάσεις που περιλάμβαναν τα κύρια σημεία και γεγονότα που περιγράφονται στα ιστορικά κείμενα. Οι αναπαραστάσεις αυτές ήταν προσαρμοσμένες στο θεματικό περιεχόμενο των κειμένων της κάθε τάξης και είχαν στόχο να αναδείξουν τις σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος/συνεπειών ή χρονικής αλληλουχίας στην εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων, έννοιες κομβικές για την κατανόηση των ιστορικών κειμένων (Schunk, 2008). Με τη δοκιμασία αυτή διερευνήθηκε η πιθανότητα οι σχηματικές αυτές αναπαραστάσεις να λειτουργήσουν βοηθητικά, ενισχύοντας τις επιδόσεις των μαθητών τόσο σε επίπεδο κατανόησης της σύνθετης αλληλουχίας των γεγονότων που περιγράφονται στα κείμενα όσο και σε επίπεδο οργάνωσης της νέας γνώσης. Η επιμέλεια των διαγραμματικών και των εικονιστικών αναπαραστάσεων διενεργήθηκε από την πρώτη συγγραφέα (βλ. Παράρτημα Ι, όπου ενδεικτικά παρουσιάζεται μια διαγραμματική αναπαράσταση για την τελική αξιολόγηση του ιστορικού κειμένου της ΣΤ' τάξης με αναφορά στον Β' παγκόσμιο πόλεμο).

2.4. Υλικά

Για τις ανάγκες της Αρχικής και Τελικής αξιολόγησης επιλέχθηκαν δύο κείμενα διαφορετικά για κάθε τάξη (N=6) από το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας. Η χρήση διαφορετικών κειμένων επιτράπηκε στη μελέτη, δεδομένου ότι ο κύριος σκοπός της μελέτης ήταν να συγκρίνει την επίδοση κάθε τάξης ως προς τη χρήση σχηματικών αναπαραστάσεων και δευτερευόντως την άμεση σύγκριση των τάξεων μεταξύ τους. Άλλωστε τα ξεχωριστά κείμενα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη ανταποκρίνονταν περισσότερο στις γνωστικές και γλωσσικές ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών και ήταν ανάλογα με τη χρονολογική τους ηλικία. Τα ιστορικά αυτά κείμενα, τα οποία αποτελούν διδακτικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου των μαθητών της κάθε τάξης, οι οποίες όμως δε είχαν διδαχτεί στα πλαίσια της τάξης κατά τη διενέργεια της έρευνας, τροποποιήθηκαν από την πρώτη συγγραφέα για τους σκοπούς

της παρούσας μελέτης. Η επεξεργασία τους έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε ο αριθμός των λέξεων και το είδος των προτάσεων να είναι παρόμοια σε κάθε κείμενο για να υπάρχει η δυνατότητα άμεσης σύγκρισής τους.

Ειδικότερα, τα ιστορικά κείμενα της Αρχικής/Τελικής αξιολόγησης του πρώτου σταδίου για κάθε τάξη ήταν τα εξής: (i) Δ' τάξη (N=383 λέξεις), το οποίο αξιολογήθηκε με τέσσερις (4) ερωτήσεις κατανόησης, (ii) Ε' τάξη (N=476 λέξεις), το οποίο αξιολογήθηκε με πέντε (5) ερωτήσεις κατανόησης, και (iii) Στ' τάξη (N=477 λέξεις), το οποίο επίσης αξιολογήθηκε με πέντε (5) ερωτήσεις κατανόησης. Κατά το δεύτερο στάδιο, τα ιστορικά κείμενα της Αρχικής/Τελικής αξιολόγησης για κάθε τάξη ήταν τα εξής: (i) Δ' τάξη (N=396 λέξεις) που αξιολογήθηκε με τέσσερις (4) ερωτήσεις κατανόησης, (ii) Ε' τάξη (N=486 λέξεις) που αξιολογήθηκε με πέντε (5) ερωτήσεις κατανόησης, και (iii) Στ' τάξη (N=463 λέξεις) που αξιολογήθηκε επίσης με πέντε (5) ερωτήσεις κατανόησης.

3. Αποτελέσματα

Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις κατανόησης των ιστορικών κειμένων βαθμολογήθηκαν με 1 για κάθε σωστή απάντησή τους και 0 για κάθε λανθασμένη απάντηση. Οι τιμές σε κάθε στατιστική ανάλυση αφορούν τις *ορθές απαντήσεις τους* στα ιστορικά κείμενα και αποτελούν την κατά μέσο όρο ποσοστιαία επίδοση των συμμετεχόντων στα κείμενα αυτά. Η χρήση των ποσοστών στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων προτείνεται διότι βοηθά την άμεση σύγκριση αποτελεσμάτων διαφορετικής κλίμακας, στοιχείο που συνάδει με την επιστημονική δεοντολογία.

3.1. Επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων των ίδιων των μαθητών στην αναγνωστική τους κατανόηση

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την επίδοση των τριών τάξεων στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών χωρίς (Αρχική Αξιολόγηση) και με τη βοήθεια των δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων (Τελική Αξιολόγηση). Η 3 x 2 ανάλυση διακύμανσης με την Τάξη (Δ', Ε', Στ') ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και τη Διαφορά Αρχικής/Τελικής Αξιολόγησης ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των τριών τάξεων ($F(2, 53)=0.648$, ns). Η επισκόπηση του Πίνακα 2 δείχνει ότι οι μαθητές βελτίωσαν σε μικρό βαθμό την επίδοσή τους μετά τη χρήση των δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων, ιδιαίτερα στην Ε' και Στ' τάξη, οι διαφορές όμως αυτές δεν έφτασαν τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας (Διαφορά Αρχικής/Τελικής Αξιολόγησης: $F(1, 53)=2.508$, ns). Η αλληλεπίδραση της Τάξης x Διαφοράς Αρχικής/Τελικής Αξιολόγησης ($F(2, 53)=0.302$, ns) επίσης δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 2: Μέση ποσοστιαία επίδοση (και τυπικές αποκλίσεις) μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση με και χωρίς τη βοήθεια των δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων

	Χωρίς Αναπαράσταση	Με Αναπαράσταση
Δ' τάξη	76.47 (16.46)	77.94 (23.18)
Ε' τάξη	74.55 (24.04)	80.91 (20.91)
Στ' τάξη	68.24 (26.51)	72.94 (26.40)

3.2. Επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων του Ενήλικα στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών

Η επίδοση των τριών τάξεων στην αναγνωστική κατανόηση χωρίς (Αρχική Αξιολόγηση) και με τη βοήθεια σχηματικής αναπαράστασης που παρείχε ο Ενήλικας στους μαθητές (Τελική Αξιολόγηση) παρουσιάζεται στον Πίνακα 3. Η 3 (Τάξη: Δ', Ε', Στ') x 2 (Αξιολόγηση: Αρχική, Τελική) ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των τριών τάξεων ($F(2, 51) = 8.875, p < 0.001$), ενώ η post-hoc ανάλυση που διενεργήθηκε με βάση το κριτήριο Tukey HSD έδειξε ότι αυτό οφείλεται στη διαφορά των τάξεων Δ' και Ε' σε σχέση με την Στ' τάξη ($p < .001$). Οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης δεν ήταν σημαντικές ($F(1, 51) = 0.053, ns$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η σχηματική αναπαράσταση που δόθηκε στους μαθητές δε διαφοροποίησε σημαντικά την επίδοσή τους στην αναγνωστική κατανόηση. Παρομοίως, η αλληλεπίδραση της Τάξης x Διαφοράς Αρχικής /Τελικής Αξιολόγησης δεν ήταν στατιστικώς σημαντική ($F(2, 51) = 0.267, ns$).

Πίνακας 3: Μέση ποσοστιαία επίδοση (και τυπικές αποκλίσεις) μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση με και χωρίς τη βοήθεια σχηματικών αναπαραστάσεων του ενήλικα

	Χωρίς Αναπαράσταση	Με Αναπαράσταση
Δ' τάξη	85.53 (20.94)	85.53 (20.94)
Ε' τάξη	81.82 (30.80)	78.18 (25.38)
Στ' τάξη	50.77 (25.31)	52.31 (31.13)

3.3. Επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων των ιδίων των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση σε συνάρτηση με την ικανότητά τους (υψηλή-χαμηλή)

Στη συνέχεια, αναλύονται τα αποτελέσματα που αφορούν τους δύο προηγούμενους παράγοντες (βλ. 3.1 και 3.2) σε σχέση με το επίπεδο των μαθητών ως προς την αναγνωστική ικανότητα και τη σημασιολογική κατανόηση του λεξιλογίου. Ειδικότερα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, σε εκείνους που παρουσίασαν την υψηλότερη βαθμολογία στην αναγνωστική κατανόηση και την κατάκτηση του λεξιλογίου ($> 70^\circ$ και στις δύο σταθμισμένες δοκιμασίες) καθώς και σε εκείνους με τη χαμηλότερη βαθμολογία στην αναγνωστική κατανόηση και την κατανόηση του λεξιλογίου ($< 40^\circ$ και στις δύο σταθμισμένες δοκιμασίες). Ειδικότερα, η κατηγοριοποίηση των δεδομένων βασίστηκε στη μέγιστη διαφορά των δύο ομάδων ως προς την αναγνωστική ικανότητα και την ικανότητα κατανόησης σημασίας λέξεων με τη χρήση κοινού ανώτατου και κατώτατου ορίου για την επίδοση των μαθητών ως προς τις δύο ικανότητες. Η μικρή διαφορά στην επιλογή του ανώτατου ($> 30^\circ$) και κατώτατου ($< 40^\circ$) ορίου επιτράπηκε ώστε να εξασφαλιστεί ικανός και ίσος αριθμός συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα.

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει την επίδοση των ομάδων υψηλής/χαμηλής επίδοσης στην αναγνωστική τους επίδοση χωρίς (Αρχική Αξιολόγηση) και με τη βοήθεια των σχηματικών αναπαραστάσεων των ιδίων των μαθητών (Τελική Αξιολόγηση). Η 2 x 2 ανάλυση διακύμανσης με την Ομάδα (Υψηλή, Χαμηλή) ως δι-υποκειμενικό παράγοντα και τη Διαφορά Αρχικής/Τελικής Αξιολόγησης ως ενδο-υποκειμενικό παράγοντα ανάλυσης, έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των δύο ομάδων ($F(1, 24) = 4.311, p < .05$), υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές με χαμηλές ικανότητες παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων και στις δύο φάσεις της αξιολόγησης συγκριτικά με τους μαθητές υψηλών ικανοτήτων. Οι δύο ομάδες βελτίωσαν την επίδοσή τους μετά τη χρήση των σχηματικών τους αναπαραστάσεων, η βελτίωση όμως δεν ήταν στατιστικώς σημαντική (Διαφορά Αρχικής/Τελικής Αξιολόγησης: $F(1, 24) = 2.744, ns$) αλλά ήταν παρόμοια και στις δύο ομάδες, όπως φαίνεται από τη μη σημαντική αλληλεπίδραση της Τάξης x Διαφοράς Αρχικής/Τελικής Αξιολόγησης ($F(1, 24) = 0.006, ns$).

Πίνακας 4: Μέση ποσοστιαία επίδοση (και τυπικές αποκλίσεις) μαθητών υψηλής/χαμηλής ικανότητας στην αναγνωστική κατανόηση με και χωρίς τη βοήθεια δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων

	Χωρίς Αναπαράσταση	Με Αναπαράσταση
Χαμηλή ικανότητα	64.67 (25.17)	70.67 (28.08)
Υψηλή ικανότητα	82.73 (19.92)	88.18 (14.53)

3.4. Επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων του Ενήλικα στην αναγνωστική κατανόηση σε συνάρτηση με την ικανότητά τους (υψηλή-χαμηλή)

Η επίδοση των ομάδων χαμηλής και υψηλής ικανότητας (βλ. ενότητα 3.3.) στην αναγνωστική κατανόηση των κειμένων χωρίς (Αρχική Αξιολόγηση) και με τη βοήθεια σχηματικής αναπαράστασης (Τελική Αξιολόγηση) που παρείχε ο Ενήλικας στους μαθητές, παρουσιάζεται στον Πίνακα 5. Η 2 (Ομάδα: Υψηλή, Χαμηλή) x 2 (Αξιολόγηση: Αρχική, Τελική) ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των δύο ομάδων ($F(1, 24) = 5.366, p < .05$), υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων είχαν στατιστικώς υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων και στις δύο φάσεις της αξιολόγησης. Οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης δεν ήταν σημαντικές ($F(1, 24) = 0.346, ns$), όπως επίσης και η αλληλεπίδραση της Τάξης x Διαφοράς Αρχικής /Τελικής Αξιολόγησης ($F(1, 24) = 0.346, ns$).

Πίνακας 5: Μέση ποσοστιαία επίδοση (και τυπικές αποκλίσεις) μαθητών υψηλής/χαμηλής ικανότητας στην αναγνωστική κατανόηση με και χωρίς τη βοήθεια σχηματικής αναπαράστασης της ερευνήτριας

	Χωρίς Αναπαράσταση	Με Αναπαράσταση
Χαμηλή ικανότητα	65.42 (36.95)	65.42 (34.34)
Υψηλή ικανότητα	91.43 (21.78)	87.14 (14.89)

3.5. Ποιοτική αξιολόγηση των σχηματικών αναπαραστάσεων των ίδιων των μαθητών ανά τάξη

Για να μελετηθεί λεπτομερέστερα η επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων που έφτιαξαν οι ίδιοι μαθητές στην αναγνωστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων, διενεργήθηκε ποιοτική ανάλυση στις σχηματικές αυτές αναπαραστάσεις (βλ. 2.31, Τελική Αξιολόγηση). Οι σχηματικές αναπαραστάσεις που κατασκεύασαν οι ίδιοι μαθητές τοποθετήθηκαν από την πρώτη συγγραφέα στις εξής κατηγορίες:

- (i) *Απλή ζωγραφική αναπαράσταση*, θεωρήθηκε η κατηγορία σχεδίων των μαθητών που περιλάμβαναν λίγα από τα αφηγηματικά στοιχεία του κειμένου και τα απέδιδαν με ζωγραφική απεικόνιση.
- (ii) *Σύνθετη ζωγραφική αναπαράσταση*, θεωρήθηκε η κατηγορία σχεδίων των μαθητών που περιλάμβαναν τα περισσότερα από τα αφηγηματικά στοιχεία του κειμένου και τα απέδιδαν με ζωγραφική απεικόνιση.

(iii) *Απλή διαγραμματική αναπαράσταση*, θεωρήθηκε η κατηγορία σχεδίων των μαθητών που περιλάμβαναν βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και τα απέδιδαν με προσπάθεια να αναδειχθούν οι απλές αιτιακές σχέσεις των γεγονότων του κειμένου, και τέλος

(iv) *Σύνθετη διαγραμματική αναπαράσταση*, θεωρήθηκε η κατηγορία σχεδίων των μαθητών που περιλάμβαναν και βαθύτερη κατανόηση του κειμένου και τα απέδιδαν με προσπάθεια να αναδειχθούν οι σύνθετες αιτιακές σχέσεις των γεγονότων του κειμένου (βλ. Παράρτημα II).

Η ταξινόμηση των σχηματικών αναπαραστάσεων των μαθητών στις άνω κατηγορίες παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.

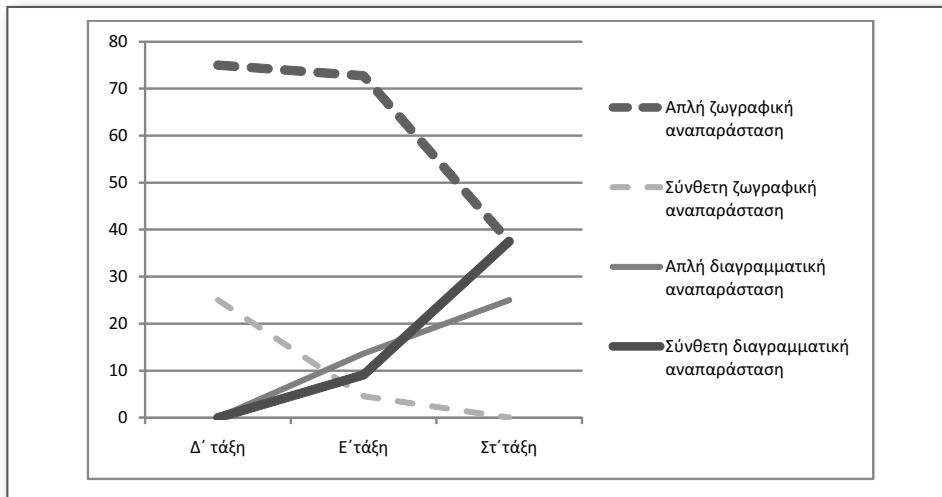
Πίνακας 6: Μέση ποσοστιαία κατανομή (και τυπικές αποκλίσεις) των σχηματικών αναπαραστάσεων που κατασκεύασαν οι μαθητές ανά κατηγορία

Κατηγορίες	Τάξη		
	Δ'	Ε'	Στ'
Απλή ζωγραφική αναπαράσταση	75.00 (44,42)	72.73 (45.58)	37.50 (50.00)
Σύνθετη ζωγραφική αναπαράσταση	25.00 (44,42)	4.55 (21.32)	0.00 (0.00)
Απλή διαγραμματική αναπαράσταση	0.00 (0.00)	13.64 (35.12)	25.00 (44.72)
Σύνθετη διαγραμματική αναπαράσταση	0.00 (0.00)	9.09 (29.42)	37.50 (50.00)

Η 3 (Τάξη: Δ', Ε', Στ') x 4 (Κατηγορίες: Απλή ζωγραφική, Σύνθετη ζωγραφική, Απλή διαγραμματική, Σύνθετη διαγραμματική) ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις σχηματικές αναπαραστάσεις των μαθητών ανά κατηγορία ($F(3, 165) = 20.527, p < .001$), ενώ η αλληλεπίδραση της Τάξης x Κατηγορία ήταν επίσης σημαντική ($F(6, 165) = 4.067, p < .01$), υποδηλώνοντας σημαντικές διαφορές των τάξεων ανά κατηγορία σχηματικής αναπαράστασης. Για το λόγο αυτό, διενεργήθηκαν περαιτέρω οι μονοπαραγοντικές αναλύσεις για τη διερεύνηση της επίδρασης κάθε κατηγορίας σχηματικής αναπαράστασης στις τρεις τάξεις. Η 1 x 3 (Τάξη: Δ', Ε', Στ') στην κατηγορία της Απλής ζωγραφικής αναπαράστασης έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις ($F(2, 57) = 3.553, p < .05$), ενώ η μετα-ανάλυση των δεδομένων μεταξύ των τάξεων έδειξε ότι η διαφορά της Δ' και Στ' τάξης

ήταν οριακά σημαντική ($p=.05$). Η 1×3 (Τάξη: Δ', Ε', Στ') στην κατηγορία της Σύνθετης ζωγραφικής αναπαράστασης έδειξε επίσης σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις ($F(2, 57)=3.944, p<.05$), ενώ η μετα-ανάλυση των δεδομένων μεταξύ των τάξεων έδειξε ότι η διαφορά της Δ' και Στ' τάξης ήταν σημαντική ($p<.05$). Η 1×3 (Τάξη: Δ', Ε', Στ') στην κατηγορία της Απλής διαγραμματικής αναπαράστασης έδειξε μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις ($F(2, 57)=2.775, ns$), ενώ η μετα-ανάλυση των δεδομένων μεταξύ των τάξεων έδειξε ότι η διαφορά της Δ' και Στ' τάξης ήταν οριακά σημαντική ($p=.059$). Τέλος, η 1×3 (Τάξη: Δ', Ε', Στ') στην κατηγορία της Σύνθετης διαγραμματικής αναπαράστασης έδειξε ισχυρά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τάξεις ($F(2, 57)=6.561, p<.001$). Η μετα-ανάλυση των δεδομένων μεταξύ των τάξεων έδειξε ότι οι διαφορές της Δ' και Στ' τάξης ($p<.01$) αλλά και της Ε' και Στ' τάξης ήταν σημαντικές ($p<.05$). Οι έντονες διαφορές στη διακύμανση των σχηματικών αναπαραστάσεων ανά τάξη, ιδιαίτερα ανάμεσα στις κατηγορίες της Απλής ζωγραφικής και Σύνθετης διαγραμματικής αναπαράστασης φαίνονται εναργέστερα στο Σχήμα 2.

Σχήμα 2: Διακύμανση των σχηματικών αναπαραστάσεων των μαθητών ανά κατηγορία



3.6 Ποιοτική αξιολόγηση των σχηματικών αναπαραστάσεων των μαθητών σε συνάρτηση με την ικανότητά τους

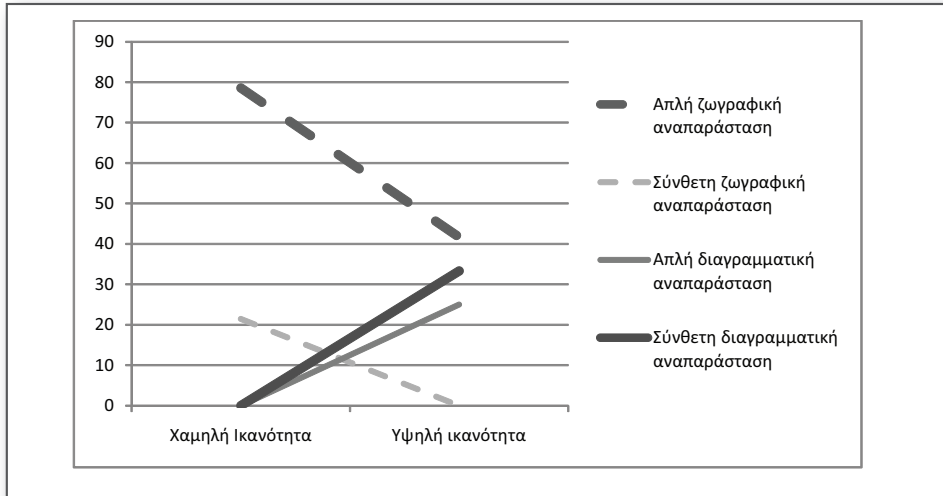
Οι σχηματικές αναπαραστάσεις των μαθητών χαμηλής και υψηλής ικανότητας κατηγοριοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στις ίδιες κατηγορίες, όπως στην προηγούμενη ενότητα (βλ. 3.5), οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7: Μέση ποσοστιαία κατανομή (και τυπικές αποκλίσεις) των σχηματικών αναπαραστάσεων των μαθητών υψηλής/χαμηλής ικανότητας ανά κατηγορία

Κατηγορίες	Υψηλή ικανότητα	Χαμηλή ικανότητα
Απλή ζωγραφική αναπαράσταση	41.67 (51.49)	78.57 (42.58)
Σύνθετη ζωγραφική αναπαράσταση	0.00 (0.00)	21.43 (42.58)
Απλή διαγραμματική αναπαράσταση	25.00 (45.22)	0.00 (0.00)
Σύνθετη διαγραμματική αναπαράσταση	33.33 (49.23)	0.00 (0.00)

Η 2 (Ομάδα: Υψηλή, Χαμηλή) x 4 (Κατηγορίες: Απλή ζωγραφική, Σύνθετη ζωγραφική, Απλή διαγραμματική, Σύνθετη διαγραμματική) ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις σχηματικές αναπαραστάσεις των μαθητών ανά κατηγορία ($F(3, 72)=8.222, p<.001$), ενώ η αλληλεπίδραση της Τάξης x Κατηγορία ήταν επίσης σημαντική ($F(3, 72)=4.396, p<.01$), υποδηλώνοντας σημαντικές διαφορές των τάξεων ανά κατηγορία σχηματικής αναπαράστασης. Για το λόγο αυτό, διενεργήθηκαν περαιτέρω οι μονοπαραγοντικές αναλύσεις για τη διερεύνηση της επίδρασης κάθε κατηγορίας σχηματικής αναπαράστασης στις τρεις τάξεις. Η 1 x 2 (Ομάδα: Υψηλή, Χαμηλή) στην κατηγορία της Απλής ζωγραφικής αναπαράστασης έδειξε οριακά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ($F(1, 25)=4.005, p=.057$). Η 1 x 2 (Ομάδα: Υψηλή, Χαμηλή) στην κατηγορία της Σύνθετης ζωγραφικής αναπαράστασης έδειξε μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ($F(1, 25)=3.021, ns$). Η 1 x 2 (Ομάδα: Υψηλή, Χαμηλή) στην κατηγορία της Απλής διαγραμματικής αναπαράστασης έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ($F(1, 25)=4.308, p<.05$). Παρομοίως, και η 1 x 2 (Ομάδα: Υψηλή, Χαμηλή) στην κατηγορία της Σύνθετης διαγραμματικής αναπαράστασης έδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ($F(1, 25)=6.462, p<.05$). Οι έντονες διαφορές στη διακύμανση των σχηματικών αναπαραστάσεων μεταξύ των ομάδων χαμηλής και υψηλής ικανότητας, ιδιαίτερα ανάμεσα στις κατηγορίες της Απλής ζωγραφικής και Σύνθετης διαγραμματικής αναπαράστασης, φαίνονται καλύτερα στο Σχήμα 3.

Σχήμα 3: Διακύμανση των σχηματικών αναπαραστάσεων των μαθητών χαμηλής/υψηλής ικανότητας ανά κατηγορία



4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων στην αναγνωστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων από τους μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης. Ειδικότερα, στα πλαίσια της εργασίας αυτής μελετήθηκε αν και κατά πόσο θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί η αναγνωστική κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές, (i) μετά την κατασκευή των δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων και (ii) μετά την παροχή σχηματικών αναπαραστάσεων που κατασκευάστηκαν από έναν ενήλικα, ενώ διερευνήθηκαν οι ατομικές διαφορές ως προς τα ερωτήματά αυτά.

Η μελέτη της επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση των ιστορικών κειμένων έδειξε πως οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων, ιδιαίτερα εκείνων που φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη, παρουσίασαν μικρή βελτίωση (max: 6.36%) μετά την κατασκευή των δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων. Αντιθέτως, η αντίστοιχη μελέτη της επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική κατανόηση παρόμοιων ιστορικών κειμένων μετά την παροχή σχηματικών αναπαραστάσεων από ενήλικα έδειξε πως οι μαθητές κάθε τάξης ανταποκρίθηκαν ποικιλοτρόπως στη διαδικασία αυτή χωρίς να μεταβάλουν θετικά την επίδοσή τους, στοιχείο που συνάδει με τη διατύπωση του Kintsch (1994) ότι *“τα συμπεράσματα που οι αναγνώστες παράγουν μόνοι τους είναι πιο αποτελεσματικά από τις πληροφορίες που δηλώνονται ρητά σε ένα κείμενο”* (σ. 301). Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρά σε επίπεδο σημαντικότητας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι δείχνουν πως η

δημιουργία ενός προσωπικού πλαισίου στήριξης από τον κάθε μαθητή, όπως αποτελεί η κατασκευή των δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων, φαίνεται να επηρεάζει σε μεγαλύτερο βαθμό την καλύτερη νοηματική επεξεργασία των ιστορικών κειμένων συγκριτικά με την παροχή έτοιμων σχηματικών αναπαραστάσεων από ενήλικα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι συναφή με παρόμοια μελέτη της Wilson (2012), η οποία έδειξε ότι η κατανόηση ενός λογοτεχνικού κειμένου από μαθητές της Ε' τάξης βελτιώθηκε περισσότερο μετά την κατασκευή μιας ταινίας που εξέφραζε την προσωπική οπτική εκδοχή τους στις κύριες συνιστώσες του λογοτεχνικού κειμένου (ήρωες, τόπος δράσης κ.ά.) παρά μετά τη χορήγηση έτοιμων κινηματογραφικών εικόνων από τον εκπαιδευτικό της τάξης τους. Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα από τη μελέτη της Dilek (2010), η οποία έδειξε ότι η κατανόηση ιστορικών κειμένων βελτιώθηκε σημαντικά με τη χρήση τεχνικών οπτικοποίησης του περιεχομένου τους σε μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε για κάθε στάδιο της μελέτης η επίδραση των σχηματικών αναπαραστάσεων στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών σε σχέση με τις ατομικές διαφορές τους. Για το σκοπό αυτό οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες, υψηλών και χαμηλών ικανοτήτων, ανάλογα με τη βαθμολογία τους στις σταθμισμένες δοκιμασίες του λεξιλογίου και της αναγνωστικής κατανόησης, οι οποίες τους χορηγήθηκαν προκαταρκτικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο οι μαθητές υψηλών ικανοτήτων όσο και οι μαθητές χαμηλών ικανοτήτων σημείωσαν παρόμοια βελτίωση (c. 6%) μετά την κατασκευή των δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων, παρά το γεγονός ότι οι δύο ομάδες είχαν σημαντικές διαφορές ως προς την αρχική τους αξιολόγηση. Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι η προσωπική διδακτική «σκαλωσιά» φαίνεται να συνέβαλε στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με χαμηλή ικανότητα. Προς την ίδια κατεύθυνση και θεωρώντας το τελικό προϊόν σχηματοποίησης των μαθητών ως ένα είδος αυτο-επεξήγησης του κειμένου οι Chi, Bassok, Lewis, Reimann και Glaser (1989) υποστήριξαν ότι η άσκηση των αναγνωστών σε στρατηγικές που στοχεύουν στην αυτο-επεξήγηση του κειμένου είναι σημαντικές για την ενίσχυση της εις βάθος κατανόησης τους. Αντιθέτως στην παρούσα μελέτη, οι δύο ομάδες δε φαίνεται να βελτιώνουν την επίδοσή τους μετά τη χορήγηση ήδη διαμορφωμένων σχηματικών αναπαραστάσεων από ενήλικα. Επομένως, επιβεβαιώνονται τα προηγούμενα ευρήματα της ίδιας μελέτης όπου φαίνεται ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων δεν είναι εξοικειωμένοι στην αποκωδικοποίηση αφαιρετικών σχηματικών αναπαραστάσεων που δίνονται από έναν ενήλικα με στόχο τη διευκόλυνση της αναγνωστικής τους κατανόησης. Σχετικά με τους μαθητές χαμηλών δυνατοτήτων φαίνεται πως οι έτοιμες σχηματικές αναπαραστάσεις δεν ανταποκρίνονταν στο δικό τους επίπεδο νοητικής επεξεργασίας, όπως θα φανεί παρακάτω από την ποιοτική αξιολόγηση των δικών τους σχηματικών αναπαραστάσεων.

Η ποιοτική αξιολόγηση των σχηματικών αναπαραστάσεων που κατασκεύασαν οι ίδιοι μαθητές έδειξε με ενάργεια ότι αντικατοπτρίζουν το επίπεδο γνωστικής επεξεργασίας των ιστορικών κειμένων που καλούνται να κατανοήσουν και είναι ανάλογη με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Πράγματι, η επισκόπηση του Πίνακα 6 δείχνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σχηματικών αναπαραστάσεων των ηλικιακά μικρότερων μαθητών, δηλ. της Δ' τάξης, ανήκουν στην κατηγορία των απλών ζωγραφικών αναπαραστάσεων, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό ανήκει στις σύνθετες ζωγραφικές αναπαραστάσεις, γεγονός που υποδεικνύει ότι τους λείπει εντελώς ο αφηρημένος χαρακτήρας της αποκωδικοποίησης των ουσιαστικών χαρακτηριστικών ενός κειμένου, το οποίο θα βοηθούσε στη καλύτερη κατανόηση της βαθύτερης νοηματικής δομής του κειμένου. Η πλειοψηφία των αναπαραστάσεων των μαθητών της Ε' τάξης, ενώ ανήκουν στην πλειονότητά τους στη ζωγραφική αναπαράσταση, ένα σημαντικό μέρος τους (c. 22%) αρχίζει να αποκτά διαγραμματικό χαρακτήρα. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των μαθητών στην Στ' τάξη κατασκεύασαν διαγραμματικές αναπαραστάσεις (62.50 %), οι οποίες στην πλειονότητά τους ανήκαν στις σύνθετες, στοιχείο που υποδηλώνει με σαφήνεια ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποκωδικοποιούν τα ουσιαστικά στοιχεία της οργάνωσης ενός κειμένου και να απεικονίζουν την αφαιρετική αυτή δομή στις διαγραμματικές τους αναπαραστάσεις.

Η ποιοτική αξιολόγηση των σχηματικών αναπαραστάσεων των μαθητών σε συνάρτηση με την ικανότητά τους δείχνει ότι τα σχήματα των μαθητών υψηλής ικανότητας ανήκουν στην πλειοψηφία τους (58%) στην κατηγορία της διαγραμματικής αναπαράστασης, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές αυτοί είναι σε θέση να οργανώνουν και να ταξινομούν τα ιστορικά δεδομένα του κειμένου, αποκωδικοποιώντας με σαφήνεια τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως υποστηρίζουν οι McNamara και O'Reilly (2009), η ικανότητα του επαρκούς αναγνώστη έγκειται στο να συγκρατεί στη μνήμη του ποσοτικά περισσότερες πληροφορίες μέσω της εργαζόμενης μνήμης και να διαχωρίζει τις περιττές από τις καίριες πληροφορίες του κειμένου. Επίσης, σε ερευνητική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους McNamara και τους συνεργάτες του (βλ. Kintsch, 1994: 299-300) διαπιστώθηκε ότι οι αγγλόφωνοι μαθητές της 6ης και 8ης τάξης, υψηλού και χαμηλού γνωστικού επιπέδου, παρουσίασαν συγκρίσιμες επιδόσεις στις δοκιμασίες ελεύθερης ανάκλησης και ερωτοαπαντήσεων, ενώ σε δοκιμασίες στις οποίες όφειλαν να ταξινομήσουν έννοιες ή να δώσουν απάντηση σε συμπερασματικές ερωτήσεις οι έμπειροι αναγνώστες σημείωσαν επίδοση σημαντικά καλύτερη από εκείνη που είχαν οι αναγνώστες χαμηλού γνωστικού επιπέδου. Αυτό συνάδει με τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, όπου η απόλυτη πλειοψηφία των μαθητών χαμηλής ικανότητας, ανεξαρτήτως τάξης φοίτησης, παρήγαγαν μόνο ζωγραφικές αναπαραστάσεις, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές αυτοί αν και κατανοούν τις βασικές συνιστώσες

του κειμένου (πρόσωπα, τόπος), αδυνατούν να αποκωδικοποιήσουν αφαιρετικά τις κύριες ιδέες του κειμένου και να αναπαραστήσουν την αλληλουχία σύνδεσης των γεγονότων. Το στοιχείο αυτό άλλωστε αντικατοπτρίζεται και στις χαμηλές τους επιδόσεις ως προς την αναγνωστική κατανόηση των κειμένων. Ωστόσο, σε μελέτη των Joffe, Cain και Maric (2007) υποστηρίζεται ότι ένα σύντομο διάστημα άσκησης των μαθητών με ειδικές γλωσσικές διαταραχές στην τεχνική των νοητών εικόνων, ήταν αρκετό για την ενίσχυση της κυριολεκτικής και επαγωγικής κατανόησης ενός κειμένου, στοιχείο που αναδεικνύει τη σημασία παρόμοιων παρεμβάσεων για το θέμα αυτό.

Επομένως, τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής, αν και χρειάζεται να επαναληφθούν σε μεγαλύτερα δείγματα μαθητών για την επιβεβαίωση της εγκυρότητάς τους, δείχνουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα κατασκευάζοντας και λιγότερο παρατηρώντας έτοιμες σχηματικές αναπαραστάσεις, ενώ η ποιοτική ανάλυση των αναπαραστάσεων τους ανέδειξε ότι αυτές αντικατοπτρίζουν το γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο των ικανοτήτων τους, στοιχείο που αποτελεί το σημαντικότερο εύρημα της μελέτης αυτής. Συνεπώς, οι μαθητές ήδη από την ηλικία των 10 ετών έχουν τις νοητικές εκείνες προϋποθέσεις ώστε να είναι δυνατή η καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους στις τεχνικές οργάνωσης των πληροφοριών ενός κειμένου, όπως ενδεικτικά αποτελεί η σχηματική αναπαράσταση ή η νοηματική χαρτογράφηση, οι οποίες φαίνεται ότι μπορούν να τους βοηθήσουν στη σύλληψη της βαθύτερης σημασιολογικής δομής του και συνεπώς να οδηγήσουν στην καλύτερη νοηματική επεξεργασία και κατανόησή του. Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη υποστηρίζεται ότι συμβάλλει στη διερεύνηση της δυνατότητας που έχουν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις να ωφελήσουν μαθητές με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες, στην κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης, η οποία αποτελεί δεξιότητα κομβικής σημασίας για τη σχολική μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βοσνιάδου, Σ. (1998) *Γνωσιακή ψυχολογία: Ψυχολογικές μελέτες και δοκίμια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cantu, D. A. & Warren, W. J. (2003) *Teaching history in the digital classroom*. USA: M.E. Sharpe.
- Child, J., Hodge, T. & Taylor, D. (1993) *Understanding history*. London: Heinemann.

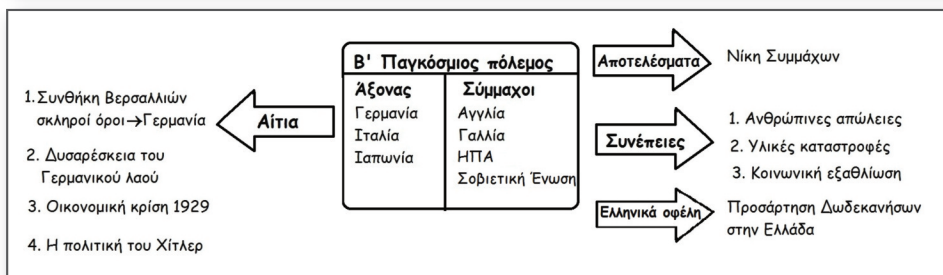
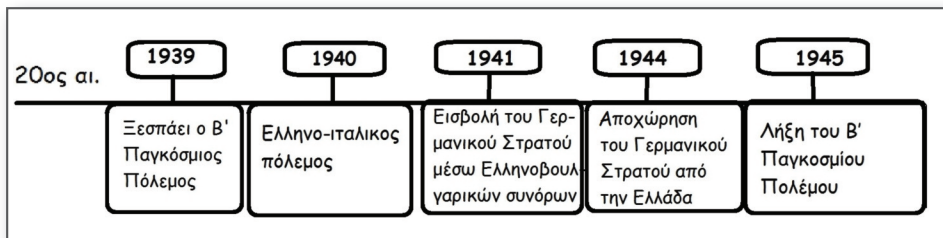
- Chi, M.T., Bassok, M., Lewis, M., Reiman, P. & Glaser, R. (1989) Self-explanation: How students study and use examples in learning to relate problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182.
- Δημαράκη, Ε. (2002) Δυναμικές αναπαραστάσεις για τη διερευνητική μάθηση στην Ιστορία. Στο: Χ. Κυνηγός & Ε. Δημαράκη (Εκδ.). *Νοητικά έργα και πληροφοριακά μέσα* (σ. 369-392). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Dilek-Yapici, G. (2010) Visual thinking in teaching history: reading the visual thinking skills of 12 year-old pupils in Istanbul, *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(3), 257-274.
- Hsueh-Chao, M. H. & Nation, P. (2000) Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 403-430.
- Joffe, V. L., Cain, K. & Maric, N. (2007) Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42, 648-664.
- Johnson, K. (2001) *An introduction to foreign language learning and teaching*. London: Longman.
- Kintsch, W. (1994) Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49, 292-303.
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2007) Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, 61, 134-144.
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α. & Μηνάογλου, Χ. (2012) *Ιστορία Στ' δημοτικού: Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Mattozzi, I. (2006) Είναι δυνατή μία γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο; Η διδασκαλία της ιστορίας με «εικόνες πολιτισμού». Στο: Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Εκδ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σ. 133-160). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- McNamara, D. S. & Kintsch, W. (1996) Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- McNamara, D. S. & O'Reilly, T. (2009) Theories of comprehension skill: Knowledge and strategies versus capacity and suppression. In A. M. Columbus (Ed.), *Advances in psychology research* (Vol.62, pp. 113-136). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Μήτσης, Ν. Σ. (2004) *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης: Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007) Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο: Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας, *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Σιδερίδης, Γ. (2002) Δοκιμασία Αναγνωστικής Επίδοσης. Στο: Α. Σταλίκας, Σ. Τριβίλα & Π. Ρούσση (Εκδ.). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα (αυτοέκδοση).
- Schunk, D. (2008) *Θεωρίες μάθησης: Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τάφα, Ε. (1995) *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wilson, D. (2012) Training the mind's eye: "Brain Movies" support comprehension and recall. *The Reading Teacher*, 66(3), 189–194.

Παραρτήματα I & II

Παράρτημα I

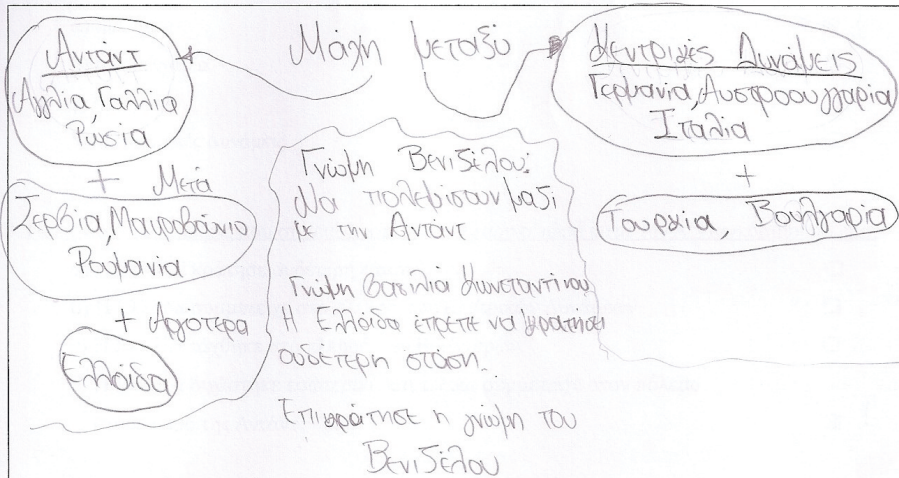
Ενδεικτικό απόσπασμα διαγραμματικής αναπαράστασης του ιστορικού κειμένου από την Τελική Αξιολόγηση της ΣΤ' τάξης



Παράρτημα II

Σύνθετη Διοagramματική αναπαράσταση της Στ' τάξης

Δημιούργησε τα δικά σου σχήματα ή σχέδια για να δείξεις τον τρόπο που κατανόησες το παραπάνω κείμενο.



Αυτό βοήθησε την Ελλάδα να επιλεγεί μεταξύ 5 μεθόδων τα νησιά του Αιγαίου και τη Δυτική και Ανατολική Θράκη.

Η ΜΟΝΤΕΣΣΟΡΙΑΝΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΑΙ Η ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Παναγιώτης Γιαγκουνίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Δ.Π.Θ.

Abstract

The subject of this study is the pedagogical system of Montessori, where in every kindergarten and school that is applied, constitutes a pedagogical innovation and a field of varied applications and practices of an alternative pedagogy. Furthermore, the need of enrichment of the educational methodology from the pedagogical and the humanitarian ideas of Montessori is shown, because the pedagogical philosophy is topical in our times and the pedagogical thought is enriched with highly interesting and mainly applicable teaching approaches, such as in Germany, where are applied in Primary and Secondary Education.

Λέξεις κλειδιά

Παιδαγωγικό σύστημα της Montessori, διαχείριση σχολικής τάξης, αυτενέργεια μαθητών, εκπαιδευτικός.

0. Εισαγωγή

Η παιδαγωγική κίνηση «Von Kinde aus» είχε ως επίκεντρο των προσπαθειών της να κερδηθεί ο σεβασμός απέναντι στο παιδί και διατύπωσε έντονη κριτική για το συμβατό σχολείο καθώς και για τη συντηρητική κοινωνία.

Οι πιο σημαντικοί εκπρόσωποι της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής ήταν η Ellen Key, ο Rudolf Steiner και η Maria Montessori της οποίας η παιδαγωγική έχει τις ρίζες της στη μεγάλη καρδιά του Pestalozzi και στη φωτισμένη σκέψη του Rousseau (Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, 1977: 137).

Στη συνέχεια θέλουμε να εμβαθύνουμε στο παιδαγωγικό έργο της M. Montessori.

1. Η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική

Κατά τον Feriere το νέο σχολείο πρέπει να αντικαταστήσει το παλιό σχολείο, γιατί αυτό «έτσι που είναι σήμερα πρέπει να εξαφανισθεί, γεννήθηκε από μισο-επιστήμη και μισολογική, υποδουλώνει αντί να ελευθερώνει, κρατάει από το μεσαίωνα το ύφος της κυριαρχίας, αντί να εξυπηρετεί τον εμπλουτισμό του πνεύματος, τείνει

να σκοτώσει την αυθόρμητη ζωτική ορμή, αντί να διαμορφώσει τη δύναμή της. Δεν προετοιμάζει για τη ζωή.». Οι ιδέες του Feriere επηρέασαν τη μεταρρυθμιστική κίνηση, όπως αυτές: βάση της αγωγής των παιδιών είναι οι προσωπικές εμπειρίες τους, να προσφύγει ο εκπαιδευτικός στις εργασίες των χεριών, πνευματική αγωγή με βάση τις αυθόρμητες ικανότητες του παιδιού, το σχολείο δεν πρέπει να καλλιεργεί τη συσσώρευση γνώσεων αλλά το κριτικό πνεύμα με την εφαρμογή των επιστημονικών μεθόδων και τα ενδιαφέροντα του παιδιού που αποτελούν βασικό στοιχείο στη μάθηση (Φράγκος, 2000: 127).

Οι θέσεις αυτές του Feriere καθώς και άλλων παιδαγωγών, όπως του Lietz στη Γερμανία, του Reddie στην Αγγλία και του Badley αποτέλεσαν και επέδρασαν ουσιαστικά στην εξέλιξη και ανάπτυξη της παιδαγωγικής και δημιούργησαν μια σειρά από αλλαγές μέσα στο σχολικό χώρο.

2. Οι θεμελιώδεις αρχές της Montessori

Η παιδοκεντρική αρχή είναι η βάση της μοντεσσοριανής εκπαίδευσης και αγωγής γιατί η Montessori πίστευε στην εμπιστοσύνη των ικανοτήτων του παιδιού (Rinke & Knauf, 1996: 6).

Θεωρούσε ότι το παιδί δεν είναι ένας μικρός ενήλικας αλλά ένας ποιοτικά διαφορετικός οργανισμός και ότι το σώμα και ο νους του παιδιού αποτελούν ένα δομημένο σύνολο με διαφορετική πορεία ανάπτυξης. Η Montessori θεωρούσε ότι η ανάπτυξη των εσωτερικών δυνατοτήτων του παιδιού υλοποιείται μέσω της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον, δηλαδή μέσω της δράσης και μιας συνεχούς προσπάθειας προσαρμογής του σ' αυτό. Οι εμπειρίες, λοιπόν, που αποκτά το παιδί από τη γέννησή του έως και το έκτο έτος της ηλικίας του, αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της νόησης και της προσωπικότητας του παιδιού. Κατά την περίοδο αυτή το παιδί διαμορφώνει τις βασικές δομές της προσωπικότητάς του μέσα από μια διαδικασία ενεργητικής προσαρμογής στο περιβάλλον, ανάληψης πρωτοβουλιών, επίλυσης προβλημάτων και επιτυχούς άσκησης καθηκόντων (Κάτσιου – Ζαφρανά, 1993: 24).

Με βάση την αντίληψη, ότι η πορεία οδηγεί από το χάος στην τάξη και από τις αισθήσεις στον εσωτερικό κόσμο, ιδιαίτερη σημασία αποδίδει, όσον αφορά την παιδική ηλικία, πριν απ' όλα στην άσκηση των αισθητηρίων οργάνων πάνω στο αντίστοιχο υλικό απασχόλησης που πρέπει να ταξινομηθεί. Στο σημείο αυτό είναι σημαντική η ανεξάρτητη, προσωπικά εκλεγμένη και εναρμονισμένη συναναστροφή, η ελεύθερη συγκέντρωση σ' ένα θέμα καθώς και η δυνατότητα αυτοελέγχου.

Κατά την Montessori τα παιδιά πρέπει να απασχολούνται με υλικά που θα εξασκήσουν τις αισθήσεις τους και μ' αυτό τον τρόπο θα ωριμάσουν σχολικά και θα εμπλουτίσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους ερχόμενα σε επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον.

Κατά την Montessori η σημασία της κίνησης στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού είναι πρωταρχική και ουσιαστικός παράγοντας για τη δημιουργία τη νόησης. Από την άποψη αυτή το πρωταρχικό καθήκον του παιδαγωγού είναι η προετοιμασία του περιβάλλοντος που παρέχει πολλές δυνατότητες δράσης και κίνησης. Η Montessori υποστηρίζει επιπλέον ότι η ελεύθερη κίνηση στην τάξη, η αυτπαρξία πάγιας θέσης, συμβάλλει ουσιαστικά στην ομαλή ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι η ελευθερία κίνησης – δράσης καθίσταται η απαραίτητη βάση για την αυτοαγωγή του παιδιού. Σήμερα είναι ευρύτερα αποδεκτή η άποψη ότι προκειμένου να μάθει το παιδί ή να αποκτήσει κάποια ικανότητα, θα πρέπει να λάβουν μέρος στη διαδικασία της μάθησης και η αφή και η όσφρηση και η γεύση, γενικά οι αισθήσεις όπου είναι δυνατόν, αλλά κυρίως πρέπει να συνυπάρχει η κίνηση του παιδιού, η προσωπική του βούληση στην εκτέλεση μιας πράξης. Όλες οι γνώσεις που επιθυμούμε να προσφέρουμε στο παιδί, κατά την Montessori, μπορεί να γίνουν εργασία με τα χέρια, τα χέρια που διαμορφώνουν τη λογική, την κρίση και τη σκέψη. Άλλωστε με τα χέρια που συγκεκριμενοποιούν και οργανώνουν τη σκέψη, ανέπτυξε και εξακολουθεί να αναπτύσσει ο άνθρωπος τον πολιτισμό του (Κάτσιου – Ζαφρανά, 1993: 50).

Στην αγωγή και στη διδασκαλία ο δάσκαλος τοποθετείται σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με το υλικό διδασκαλίας και το παιδί του δίνει περισσότερο το ρόλο του προσεκτικού παρατηρητή και του προσωπικού του συμβούλου. Η επαφή του παιδιού με τα παιδαγωγικά υλικά εξασκεί την παρατηρητικότητα του. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να συλλέξει εμπειρίες, να ανακαλύψει και να κάνει λάθη χωρίς να χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Έτσι, με το να αντιλαμβάνεται το παιδί μόνο του το λάθος και να το διορθώνει μαθαίνει σε βάθος τα πράγματα (Rinke & Knauf, 1996: 6). Αυτή είναι η βασική προϋπόθεση της αυτοαγωγής (Κάτσιου – Ζαφρανά, 1993: 60).

Τα παιδαγωγικά υλικά που σχεδίασε η Montessori διευκολύνουν τα παιδιά να αναπτυχθούν νοητικά. Ένα τέτοιο υλικό είναι τα διάφορα ενσφηνώματα με τους κυλίνδρους (Κάτσιου – Ζαφρανά: 1993:6).

Το γεγονός ότι το παιδί είναι στο επίκεντρο της παιδαγωγικής εκ μέρους της Montessori αλλά και η πεποίθησή της ότι το μυαλό του παιδιού απορροφά το περιβάλλον σαν σφουγγάρι, την οδήγησαν να οργανώσει ένα ειδικά «προετοιμασμένο περιβάλλον». Η Montessori πίστευε ότι το περιβάλλον πρέπει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των παιδιών. Μια από τις σημαντικότερες συνεισφορές της στην αγωγή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι η ιδέα ότι τα έπιπλα θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Έτσι σχεδίασε έπιπλα και εργαλεία που να ταιριάζουν στις διαστάσεις και τις δυνατότητες του παιδιού, επειδή θεωρούσε ότι τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να φέρουν σε πέρας όλες τις δουλειές. Στο «Σπίτι των Παιδιών» -όπως ονομάζονταν το πρώτο προσχολικό κέντρο που οργάνωσε- τα παιδιά θα έπρεπε να μπορούν να κάνουν τα πάντα: σκούπισμα, ξεσκόνισμα και πλύσιμο των πιάτων, πλύσιμο των ρούχων κ.ά.

Η Montessori υποστήριξε την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Θεωρούσε ότι η νόηση του κάθε ανθρώπου έχει το δικό της τρόπο να ενεργεί και να αναπτύσσεται. Έτσι κατάργησε τα συλλογικά μαθήματα για χάρη των εξατομικεύσεων. Έτσι μέχρι σήμερα το ίδιο το παιδί διαλέγει τις δραστηριότητές του ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα κίνητρά του, αφού προηγουμένως ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει το μαθησιακό περιβάλλον, προγραμματίζει τις δραστηριότητες και προσφέρει ερεθίσματα στο παιδί. Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει κάθε εβδομάδα τα ατομικά και ομαδικά μαθήματα του κάθε μαθητή, ανάλογα με τις παρατηρήσεις του σχετικά με τις ατομικές ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού. Η ελευθερία στην εκλογή απασχόλησης, κάνει το παιδί να είναι πιο εργατικό, πιο προσεκτικό και πιο αυτοσυγκεντρωμένο. Έτσι ευνοείται η εσωτερική τάξη και οργάνωση της νόησης. Το παιδί στο μοντεσσοριανό σύστημα μαθαίνει, αυτό συμβαίνει διότι έχει αποκτήσει «εσωτερική» πειθαρχία που την κατακτά μέσω της γνωριμίας του με τους νόμους και την τάξη των φυσικών φαινομένων και της σκέψης, κάτι που είναι και ο πυρήνας της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της Montessori (Κάτσιου – Ζαφρανά, 1990: 96-97). Και όπως έδειξαν μετρήσεις των κοινωνικών κινήτρων και γνωστικού στυλ, υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ μοντεσσοριανών και μη μοντεσσοριανών ομάδων. Όμως οι μοντεσσοριανές ομάδες έδωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε μετρήσεις πάνω στην εμμονή στην εργασία, στο χρόνο σκέψης και την αυτοδυναμία (Κάτσιου – Ζαφρανά, 1990: 100).

Στα παιδαγωγικά υλικά συγκαταλέγονται και οι συλλογές υλικών από τη φύση με την πρωτοβουλία των παιδιών. Τέτοια υλικά μπορεί να είναι φύλλα, άνθη, κλαδιά, πέτρες, φλούδες κορμών, άμμος, χώμα και καρύδια, τα οποία με τη σειρά τους προκαλούν τα παιδιά να τα παρατηρήσουν, να καταπιαστούν μ' αυτά και να συνειδητοποιήσουν από μόνα τους τις ιδιότητές τους και να δώσουν διάφορες μορφές και να τα χρησιμοποιήσουν για διακόσμηση (Rinke & Knauf, 1996: 10).

Στη Montessori παιδαγωγική παίζει σπουδαίο ρόλο η παιδική ενεργητικότητα. Η Montessori τονίζει ότι θα πρέπει να παρατηρήσει κανείς τα παιδιά, να τα ακούσει και να πληροφορηθεί τις πραγματικές τους ανάγκες. Η αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του δημιουργεί σχέσεις με τους ανθρώπους και τα διάφορα αντικείμενα και στη συνέχεια γίνεται κοινωνικό ον (Rinke & Knauf, 1996: 8). Γι' αυτό και σήμερα τα προσφερόμενα προγράμματα στα νηπιαγωγεία και στα σχολεία καλύπτουν αυτές τις βασικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και οξύνουν την κρίση του παιδιού με το να το μάθουν να συγκεντρώνεται και το οδηγούν αβίαστο στον κόσμο της γνώσης. Αξιοποιούνται ακόμη τα χέρια του παιδιού με τη χρήση διαφόρων εργαλείων, την κηπουρική, τη φροντίδα μικρών ζώων κ.ά. Έτσι αναπτύσσεται και η εργατικότητα. Αυτό το πολύτιμο προτέρημα, όταν το χρησιμοποιήσει το παιδί ανάλογα με τις δυνατότητες και τα εσωτερικά κίνητρα και τα ενδιαφέροντά του, του ανοίγει το δρόμο της ατομικής του ανέλιξης και του προσπορίζει χαρά και ικανοποίηση (Κάτσιου – Ζαφρανά, 1993: 52).

Στη μοντεσσοριανή μέθοδο το πρόγραμμα εμπεριέχει οχτώ κατηγορίες δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- ασκήσεις πρακτικής ζωής
- μουσική αγωγή/γυμναστική
- αγωγή των αισθήσεων
- αγροτική εργασία: φροντίδα φυτών και ζώων
- χειρονακτική εργασία (η αγγειοπλαστική τέχνη)
- γλώσσα, γραφή και ανάγνωση
- αριθμητική και
- μουσική εκπαίδευση.

3. Οι περίοδοι ειδικής ευαισθησίας

Η Montessori διακρίνει στο παιδί διάφορες «περιόδους ειδικής ευαισθησίας», τις οποίες τις ορίζει ως μια πρόσκαιρη διάθεση που στοχεύει στην απόκτηση μιας συγκεκριμένης έννοιας ή ικανότητας. Μόλις το παιδί κατακτήσει τη συγκεκριμένη ικανότητα η ευαισθησία αυτή εξαφανίζεται για να δώσει τη θέση της σε κάποια άλλη. Αν το παιδί δεν έχει τη δυνατότητα να δράσει σύμφωνα με την εσωτερική παρόρμηση που νιώθει, τότε η ευκαιρία για την ανάπτυξη της εν λόγω ικανότητας στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, χάνεται οριστικά. Οι περίοδοι αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Η πρώτη περίοδος που αρχίζει από τους πρώτους μήνες της ζωής, είναι το αίσθημα της τάξης, δηλαδή η ανάγκη που νιώθει το παιδί να ζει και να κινείται μέσα σ' ένα τακτικό και δομημένο περιβάλλον, όπου κάθε πράγμα έχει τη θέση του.
- Η δεύτερη περίοδος χαρακτηρίζεται από την έντονη επιθυμία που νιώθει το παιδί να εξερευνήσει το περιβάλλον του μέσω των αισθήσεων της γεύσης και της τροφής. Είναι η περίοδος που το παιδί βάζει ό, τι βρίσκει στο στόμα του, όχι από ιδιοτροπία, αλλά από μια βαθειά ανάγκη να γνωρίσει το περιβάλλον του.
- Η τρίτη περίοδος είναι εκείνη κατά την οποία το παιδί περπατά.
- Η τέταρτη περίοδος ορίζεται από ένα βαθύ ενδιαφέρον του παιδιού για τις λεπτομέρειες και τα μικρά αντικείμενα και
- η πέμπτη περίοδος χαρακτηρίζεται από ένα έντονο ενδιαφέρον του παιδιού για τις κοινωνικές επαφές με τα πρόσωπα που τα περιβάλλουν.

Γενικά το θέμα των περιόδων ειδικής ευαισθησίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς είναι ένας τομέας που τα τελευταία χρόνια ερευνάται με ιδιαίτερη έμ-

φαση κυρίως από μια σειρά επιστημών που ασχολούνται με τον εγκέφαλο. Κατά τον Epstein οι περίοδοι ειδικής ευαισθησίας είναι περίοδοι κρίσιμες για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Κατά τη διάρκεια αυτών των περιόδων ο εγκέφαλος είναι ανοιχτός και ιδιαίτερα δεκτικός στην πρόληψη και επεξεργασία ερεθισμάτων που τον βοηθούν να αναπτύξει μια συγκεκριμένη ικανότητα (Κάτσιου – Ζαφρανά, 1993: 42-43).

4. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Μοντεσσοριανής Παιδαγωγικής

Από την παρουσίαση της Παιδαγωγικής εργασίας στο νηπιαγωγείο/σχολείο όπου εφαρμόζεται η Μοντεσσοριανή μέθοδος προκύπτουν τα ακόλουθα πορίσματα (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά):

- Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση της ολιστικής προσωπικότητας του παιδιού καθώς και στην αυτενέργειά του.
- Λαμβάνονται υπόψη οι διάφορες φάσεις ανάπτυξης του παιδιού.
- Προωθείται η κοινωνική ένταξη, η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια.
- Τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη χαρά για μάθηση, καλύτερη υποστήριξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών, λιγότερο στρες και λιγότερα προβλήματα υγείας, όπως αϋπνία και σχολική φοβία (Allmann, 2007: α.σ.).
- Οι εμπειρίες του παιδιού στα πρώτα έξι χρόνια της ηλικίας του αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της νόησης και της προσωπικότητάς του.
- Οι ατομικές εμπειρίες μάθησης του κάθε παιδιού ανάλογα με το δικό του τρόπο εργασίας και τα ατομικά του ενδιαφέροντα είναι πολύ σπουδαία για την εκπαίδευση από πλευράς του εκπαιδευτικού.
- Τα «παιδαγωγικά υλικά» της Montessori λαμβάνουν υπόψη ότι πρέπει να αναπτυχθούν οι αισθήσεις και η σκέψη του παιδιού.
- Προτρέπει η αυτοαγωγή και η κοινωνική ένταξη του παιδιού.

5. Αντί επιλόγου

Στο παιδαγωγικό σύστημα της Montessori κυριαρχεί «η Παιδαγωγική της χαράς για τη γνώση και την ευδαιμονία του παιδιού» όπου το παιδί θα είναι ο άνθρωπος ο αυριανός και οι αναπτυγμένες του ικανότητες, η ψυχική του ισορροπία, η δυνατότητα της χρήσιμης εργασίας του για το καλό της ανθρωπότητας δε μπορούν παρά να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν μόνο μέσα στην αρμονία της ειρήνης, γιατί η ρίζα της ειρήνης είναι η αγωγή, γι' αυτό και έργο του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει

ελεύθερους ανθρώπους, έτοιμους με τη σειρά τους να αντιμετωπίσουν τις ευθύνες τους για το καλό ολόκληρης της ανθρώπινης κοινότητας. Τα παιδιά που ζουν σε κλίμα ελευθερίας, στο σχολείο και στο σπίτι, ελευθερίας, με την ανώτερη έννοια της λέξης, θα είναι οι δημιουργοί ενός καλύτερου κόσμου (Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, 1977: 139).

Το μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο/σχολείο βασίζεται στην υπόθεση ότι οι ανθρώπινες δεξιότητες και η εκπαίδευση αναπτύσσονται με την προσφερόμενη ελευθερία στο παιδί. Από την άλλη πλευρά η μεγάλη εμπιστοσύνη στις ικανότητες και στην προθυμία του παιδιού για μια υπεύθυνη δράση είναι πολύ σπουδαία υπόθεση, γιατί το παιδί μαθαίνει να οργανώνει τη μαθησιακή του αυτονομία, να συνεργάζεται και να δραστηριοποιούνται οι χειρονακτικές και οι πνευματικές ικανότητές του.

Απ' όλα όσα προαναφέραμε το μοντεσσοριανό μοντέλο εκπαίδευσης συγκριτικά με το συμβατικό δημόσιο σχολείο έχει μια άλλη φιλοσοφία, η οποία εκφράζεται μέσω της διδασκαλίας και της αγωγής και έτσι αποτελεί ένα εναλλακτικό σχολείο με πολλά θετικά για την προώθηση όλων των παιδιών ανεξαρτήτου κοινωνικού στρώματος, όπου το κάθε παιδί πρέπει να νιώθει στο νηπιαγωγείο/σχολείο ότι είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα και μια ζωντανή μονάδα μέσα σε μια φιλική σχολική κοινωνία και από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διερεύνησης και αναμόρφωσης της εκπαίδευσης παίρνουν απαντήσεις σε διάφορα θέματα κοινωνικής – συναισθηματικής και πολιτιστικής φύσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κάτσιου – Ζαφρανά, Μ. (1990). Η Μοντεσσοριανή μέθοδος προσχολικής αγωγής σήμερα: Μια κριτική ανασκόπηση. Στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 21, 94-108.
- Κάτσιου – Ζαφρανά, Μ. (1990). *Η Μοντεσσοριανή μέθοδος στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π. (1977). *Συστήματα και μέθοδοι. Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις*. Αθήνα: Βλάσση.
- Φράγκος, Χρ. (2000). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Allmann, S. (2007). *Lernalltag in einer Montessori-schule*. Wiesbaden: Springer.
- Rinke, S. & Knauf, T. (1996). Reggio, Montessori und die Reformpaedagogik. Στο *Klein und Gross*, 49, 5-10.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ

Άλκηστη Χρονάκη
Εκπαιδευτικός,
Διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής,
ΑΠΘ

Abstract

The following article is a short review of readers' response theory with a special focus on three of its main representatives, Louise Rosenblatt, Wolfgang Iser and Stanley Fish. Its main objective is to emphasise some of the major points of readers' response theory, such as the relation between reader and text, the role of the reader and the role of the community in the construction of the text's meaning, in an effort to clarify the concept of response and of what it consists. In this way, this short review is hoping to contribute to the ongoing discussion about the teaching of literature and to the creation of new, more appropriate models of teaching and reading literary texts education.

Λέξεις κλειδιά

Αναγνωστική ανταπόκριση, διδακτική της λογοτεχνίας, αναγνώστης.

0. Εισαγωγή

Η ανασκόπηση ερευνών και θεωριών είναι μια διαδικασία αναγκαία όταν γίνεται μια προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων και διατυπώσεων σχετικά με ένα θέμα, αλλά και για να μπορέσει κανείς να δει τυχόν κενά ή λάθη που θα μπορούσαν να αποφευχθούν σε μια μελλοντική έρευνα. Σε κάθε τέτοια ανασκόπηση υπάρχουν ερευνητικές περιοχές που δεν καλύπτονται εφ' όσον δεν ανταποκρίνονται στα κριτήρια που θέτει ο ερευνητής, ο οποίος βάζει τα όρια και κάνει τις επιλογές του σε σχέση με το θέμα που μελετά.

Σε αυτό το πλαίσιο το παρόν άρθρο επιχειρεί μια σύντομη ανασκόπηση της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης, με ιδιαίτερη έμφαση σε τρεις βασικούς εκπροσώπους της, στη Louise Rosenblatt, στον Wolfgang Iser και στον Stanley Fish. Η μελέτη των θεωριών τους μπορεί να αποτελέσει κλειδί για την κατανόηση της επίδρασης που πιθανόν να έχει ένα μυθιστόρημα στον αναγνώστη, αφού δίνουν αρκετά στοιχεία ως προς το τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και ποιους τρόπους χρησιμοποιεί ένα κείμενο για να προσελκύσει τον αναγνώστη. Περιγράφουν εκτενώς το ρόλο

του αναγνώστη στη νοηματοδότηση του κειμένου και τους τρόπους με τους οποίους διαπραγματεύεται τη θέση του καθώς προσπαθεί να ανταποκριθεί στις προσκλήσεις που δέχεται, στοιχεία που συμβάλλουν στον προβληματισμό γύρω από τη διδακτική της λογοτεχνίας, κυρίως όσον αφορά τη μεθοδολογία και την επιλογή βιβλίων.

1. Θεωρίες αναγνωστικής ανταπόκρισης

Ο αναγνώστης δεν απασχολούσε πάντα τη λογοτεχνική κριτική και θεωρία. Αντίθετα, το κείμενο και ο συγγραφέας μονοπώλησαν για πολύ καιρό το ενδιαφέρον των θεωρητικών ως φορείς του νοήματος του λογοτεχνικού έργου. Ο αναγνώστης ήρθε στο προσκήνιο από τον I. A. Richards το 1920 που μίλησε για τη αισθητική ανταπόκριση, ενώ η δουλειά του D. W. Harding και της Louise Rosenblatt το 1930 φαίνεται να ανοίγει το δρόμο για μια πιο συστηματική μελέτη του ρόλου του στην παραγωγή του νοήματος (Tompkins 1980). Η κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης, ωστόσο, στεγάζει ποικίλα συστήματα τα οποία δεν αποτελούν ένα ενιαίο κίνημα αλλά συνδέθηκαν λόγω της προσοχής που έδειξαν στο δίπολο κείμενο – αναγνώστη (Langer 1992, Holub 2004). Η Susan Suleiman διακρίνει έξι διαφορετικές κατηγορίες κριτικής προσέγγισης: ρητορική, σημειωτική-δομική, φαινομενολογική, υποκειμενική-ψυχαναλυτική, κοινωνικοϊστορική, ερμηνευτική (Suleiman & Crosman 1980, Leenhardt 2000).

Οι δύο πρώτες προσεγγίσεις, ρητορική/φορμαλιστική και σημειωτική-δομική, στις οποίες συναντάμε θεωρητικούς όπως ο Walter Gibson, ο Gerald Prince, ο Michael Riffaterre, ο Jonathan Culler, αν και μιλούν για τον αναγνώστη, ουσιαστικά παραμένουν πιο κοντά στη Νέα Κριτική αφού δεν του αναγνωρίζουν ιδιαίτερες 'εξουσίες', θεωρούν ότι η ανάγνωση συνίσταται στην ανακάλυψη των όσων υπάρχουν στη σελίδα και ότι το νόημα είναι ιδιότητα της γλώσσας. Ο Culler, συγκεκριμένα, θεωρεί ότι οι αναγνώστες έχουν εσωτερικεύσει μια γραμματική της λογοτεχνίας, συμβάσεις που τους καθοδηγούν να ξεχωρίσουν ορισμένα χαρακτηριστικά του έργου, τα οποία αντιστοιχούν σε κοινά αποδεκτές έννοιες του τι συνιστά κατάλληλη ερμηνεία.

Στο πλαίσιο του φαινομενολογικού προσανατολισμού από την άλλη, η αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο γίνεται το αντικείμενο προσοχής. Ο Georges Poulet και ο Wolfgang Iser δίνουν έμφαση στη σχέση αναγνώστη – κειμένου. Ο πρώτος, όμως, θεωρεί ότι η συνείδηση του αναγνώστη κυριαρχείται από του συγγραφέα, ενώ ο Iser βλέπει τον αναγνώστη ως συνδημιουργό του έργου αφού παρέχει αυτό που δεν λέγεται αλλά υπονοείται. Τονίζει, επίσης, ότι «η παραγωγή νοήματος συνεπάγεται την πιθανότητα να διαμορφώσουμε τους εαυτούς μας και έτσι να ανακαλύψουμε αυτό που πριν ξέφευγε από τη συνείδησή μας» (Tompkins 1980: xv).

Ο Norman Holland και ο David Bleich είναι από τους βασικούς εκπροσώπους της ψυχαναλυτικής προσέγγισης. Θέτουν ερωτήματα για την προσωπική ταυτότητα

και το ρόλο της στην ερμηνεία του κειμένου. Ο Holland (1968, 1975) υποστηρίζει ότι ο αναγνώστης φιλτράρει κάθε έργο ανάλογα με την προσωπική του ταυτότητα και προβάλλει σε αυτό ορισμένες φαντασιώσεις. Στη συνέχεια μεταφράζει την εμπειρία του σε μια κοινωνικά αποδεκτή μορφή και έτσι καταλήγει στην ερμηνεία του. Ωστόσο, η θεωρία του υπαινίσσεται ότι το κείμενο υπάρχει πριν και ανεξάρτητα από την οποιαδήποτε δραστηριότητα του αναγνώστη. Ο Bleich (1975, 1978) αποστασιοποιείται σε σχέση με την αυτονομία του κειμένου υποστηρίζοντας ότι το λογοτεχνικό έργο είναι η υποκειμενική ανα-δημιουργία του κάθε αναγνώστη, αποδίδοντας έτσι πρωτοβουλία και ελευθερία στον αποδέκτη του κειμένου. Η διαδικασία, όμως, με την οποία η ανταπόκρισή του γίνεται μορφή γνώσης είναι κοινωνική και καθορίζεται από την ερμηνευτική κοινότητα στην οποία ανήκει ο αναγνώστης.

Η έννοια της ερμηνευτικής κοινότητας αναπτύχθηκε από τον Stanley Fish (1980) ο οποίος τοποθέτησε το κείμενο στο παρασκήνιο θεωρώντας ότι οι λέξεις δεν έχουν νόημα από μόνες τους αλλά αποκτούν νόημα από τη στιγμή που θα εκφραστούν και θα ερμηνευτούν στο πλαίσιο συγκεκριμένων θέσεων που υιοθετούμε ανάλογα με τους συνομιλητές μας. Σύμφωνα με τον Fish όλα τα σημειωτικά συστήματα είναι κοινωνικές κατασκευές που τα άτομα υιοθετούν λίγο ή πολύ αυτόματα (ακόμα ακριβέστερα, που διαπερνούν και συγκροτούν τις ατομικές συνειδήσεις), οι αντιλήψεις και οι κρίσεις ενός ατόμου είναι αποτέλεσμα των απόψεων που μοιράζεται με την ομάδα στην οποία ανήκει. Η ομάδα και το πλαίσιο είναι αυτά που περιορίζουν τη δημιουργία οποιασδήποτε ερμηνείας καταργώντας έτσι τον πλήρη σχετικισμό και την άποψη ότι ο ερμηνευτής είναι ελεύθερος να βγάλει ότι νόημα θέλει από το κείμενο.

Αποφεύγει με αυτόν τον τρόπο ο Fish να υποστηρίξει τον πλήρη σχετικισμό της ερμηνείας και να υποστηρίξει ταυτόχρονα αυτό που ισχυρίζονται οι μεταδομιστές αλλά και ο Culler, ότι ο εαυτός δεν υπάρχει σαν ανεξάρτητη οντότητα αλλά συγκροτείται από ερμηνείες που είναι κοινές. Ο Walter Michaels (1980) διατυπώνει το ίδιο με όρους αποδόμησης, λέγοντας ότι ο εαυτός μοιάζει με το λογοτεχνικό έργο, αφού και ο ίδιος είναι ένα κείμενο μέσα σε ένα πλαίσιο και, επομένως, είναι όχι μόνο ερμηνευτής, αλλά και ερμηνεία, πράγμα που σημαίνει ότι δεν είναι ελεύθερος να επιβάλλει την ερμηνεία του.

Τέλος, υπάρχει η «θεωρία της πρόσληψης», μια κοινωνικοϊστορική προσέγγιση, με κύριο εκφραστή της τον Hans Robert Jauss (1995), η οποία εστιάζει στην πρόσληψη του κειμένου από τον αναγνώστη και τη σχέση της λογοτεχνίας με την ιστορία. Για τον ίδιο η ιστορία της παραγωγής ενός κειμένου είναι πολύ σημαντική και δεν πρέπει να αγνοείται, αλλά, όπως το διατυπώνει ο Robert Holub, «θα ήταν ορθότερο η λογοτεχνία να εξετάζεται ως διαλεκτική διαδικασία παραγωγής και πρόσληψης» (Holub 2004: 101).

Οι απόψεις όλων αυτών των θεωρητικών ποικίλλουν σε σημαντικό βαθμό, ωστόσο αυτό που προκύπτει από τη μελέτη τους είναι ότι «ο συγγραφέας σαν πηγή και εγδυητής του νοήματος του κειμένου χάθηκε και δε μπορεί να ανακτηθεί, ενώ η έννοια του κειμένου σαν αποθήκη νοημάτων που υπήρχε πριν και ανεξάρτητα από την ανάγνωση δεν ισχύει πια» (Lodge 1982: 187). Από την άλλη δεν εστιάζουν όλοι στο ρόλο του αναγνώστη στην παραγωγή νοήματος και στην αλληλεπίδρασή του με το κείμενο, ενώ δεν φαίνεται να συμφωνούν και στις έννοιες της ταυτότητας και υποκειμενικότητας, αν δηλαδή «ο εαυτός είναι κάτι δεδομένο ή κάτι καμωμένο και αν θα πρέπει να γίνεται αντιληπτός με ατομικούς ή με κοινωνικούς όρους;» (Culler 2000: 151).

Αυτές οι διαφορές μεταξύ τους σχετικά με το ρόλο του αναγνώστη, τον τρόπο που διαμορφώνεται και άρα που ερμηνεύει, με οδήγησαν στο να περιοριστώ στη δουλειά της Louise Rosenblatt (1983), του Wolfgang Iser (1978) και του Stanley Fish (1980). Οι τρεις θεωρητικοί θέτουν κατά κάποιο τρόπο ένα θεωρητικό πλαίσιο σε σχέση με το τι μπορεί να συμβαίνει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, περιγράφοντας το ρόλο του κειμένου, του αναγνώστη και του πλαισίου στην ερμηνεία του κειμένου και συνεπώς στην επίδραση που μπορεί να έχει στον αναγνώστη.

1.1. Συναλλαγή μεταξύ αναγνώστη – κειμένου

Η Louise Rosenblatt ήταν η πρώτη η οποία αντιμετώπισε τον αναγνώστη ως αναπόσπαστο μέρος του λογοτεχνικού έργου, ιδιαίτερα σημαντικό και ενεργό στην παραγωγή του νοήματος. Σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία της (1994) το έργο υπάρχει στο πλαίσιο μιας συναλλαγής μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, όπου το κάθε στοιχείο ορίζει και ορίζεται από το άλλο, το ένα δηλαδή δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το άλλο. Το κείμενο παρέχει λεκτικά σύμβολα στον αναγνώστη για να τα αποκωδικοποιήσει και ο αναγνώστης επικαλείται τις εμπειρίες του και τις γνώσεις του για να τα νοηματοδοτήσει. Χρησιμοποιεί όχι μόνο τα πράγματα στα οποία αναφέρονται οι λέξεις αλλά και τις εικόνες, τα συναισθήματα, τους συνειρμούς, τις στάσεις και τις ιδέες που προκαλούν, για να ανακαλύψει το νόημα του κειμένου, το οποίο μπορεί να είναι διαφορετικό από αυτό του συγγραφέα, από άλλων αναγνωστών αλλά ακόμα και από ένα δικό του που παράχθηκε σε άλλες συνθήκες και άλλη χρονική στιγμή.

Οι ξεχωριστές έννοιες, [...] οι άδηλοι συνειρμοί που έχουν οι λέξεις και οι εικόνες για τον κάθε αναγνώστη καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αυτό που θα του μεταδώσει το κείμενο. Ο αναγνώστης φέρνει στο έργο προσωπικά χαρακτηριστικά, αναμνήσεις, ανάγκες και ανησυχίες, τη συγκεκριμένη διάθεση της στιγμής και μια συγκεκριμένη σωματική κατάσταση. Αυτά και άλλα στοιχεία, ο συνδυασμός των οποίων δεν πρόκειται να υπάρξει ξανά καθορίζουν την ανταπόκριση του στο κείμενο. (Rosenblatt 1983: 29)

Η αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη διακρίνει την αισθητική ανάγνωση και διαμορφώνει το τελικό αποτέλεσμα, το λογοτεχνικό έργο. Δεν πρόκειται, όμως, για μια διαδικασία ατομική καθώς «η ανάγνωση δεν είναι ποτέ απλώς μια ατομική, υποκειμενική εμπειρία [... αλλά] λαμβάνει πάντα χώρα μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο» (McCormick & Waller 2000: 240). Η Rosenblatt εστίασε σε αυτόν τον κοινωνικό χαρακτήρα της ανάγνωσης, λέγοντας ότι το κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει το νέο αναγνώστη να επεξεργαστεί την προσωπική του ανταπόκριση, αφού του δίνει τη δυνατότητα να ανταλλάξει ιδέες και απόψεις.

Το γεγονός ότι ο αναγνώστης έχει την τάση να μιλήσει για ένα κείμενο που του προκάλεσε έντονα συναισθήματα, τον συγκίνησε ή τον ενόχλησε, κάνει φανερή αυτή την ανάγκη που υπάρχει να μοιραστεί την άποψή του για να ξεκαθαρίσει και να αποκρυσταλλώσει την αίσθηση που έχει για το λογοτεχνικό έργο. Η ανταλλαγή απόψεων αποκαλύπτει διαφορετικές αντιδράσεις και ερμηνείες, γεγονός που μπορεί να τον οδηγήσει σε μια επανεξέταση της ανταπόκρισής του. «Το γεγονός και μόνο ότι άλλοι αναγνώστες δίνουν έμφαση σε πράγματα που μπορεί να προσπέρασε, ή καταθέτουν μια διαφορετική εντύπωση, υποδηλώνει ότι ίσως να αδίκησε το κείμενο. Θα επιστρέψει επομένως προκειμένου να δει τι προκάλεσε την ανταπόκριση του και τι μπορεί να δικαιολογήσει τις διαφορετικές ανταποκρίσεις των άλλων» (Rosenblatt 1983: 110).

Πέρα από αυτήν την πιθανή επιστροφή στο κείμενο η οποία δια φωτίζει καινούργια σημεία, η συζήτηση μεταξύ αναγνωστών δίνει την ευκαιρία να συλλογιστούν την αναγνωστική τους εμπειρία, να επεξεργαστούν την ανταπόκρισή τους, να επιβεβαιώσουν ή να ανασκευάσουν την πρώτη τους εντύπωση. Η διαδικασία αυτή μπορεί επίσης να αποκαλύψει πράγματα για τους ίδιους, προκαταλήψεις, εμμονές, παγιωμένες απόψεις ή πράγματα που τους απασχολούν, αλλά δεν τολμούν να μιλήσουν άμεσα για αυτά.

Αυτό το μοίρασμα προϋποθέτει, ωστόσο, ότι ισχύουν δύο πράγματα. Από τη μία το περιβάλλον στο οποίο γίνεται η συζήτηση θα πρέπει να είναι κατάλληλο ώστε οι νέοι αναγνώστες να νιώσουν ασφαλείς και ελεύθεροι να ανοιχτούν, να μιλήσουν για τις εντυπώσεις τους, όχι να ψάχνουν τη σωστή απάντηση στην ερώτηση του δασκάλου, αλλά να «παρακινούν ο ένας τον άλλο για να οργανώσουν τις διάχυτες εντυπώσεις τους και να διατυπώσουν τις απόψεις τους» (Rosenblatt 1983: 78). Από την άλλη, όπως τονίζει η Rosenblatt, όποιος καθοδηγεί τους νέους αναγνώστες θα πρέπει να ξεκινήσει από τις αρχικές τους αντιδράσεις. Αυτό σημαίνει να ξεκινήσουν οι αναγνώστες από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, έτσι ώστε να απολαύσουν το βιβλίο, να μπορέσουν να μιλήσουν γι' αυτό και μέσω της συζήτησης να αποκτήσουν επίγνωση των πραγμάτων που τους αρέσουν. Όταν κατανοήσουν τη φόρμα και τον τρόπο που λειτουργούν τα βιβλία, όταν δηλαδή ωριμάσουν ως αναγνώστες, τότε θα μπορέσουν να προχωρήσουν και σε άλλα είδη. Άλλωστε «τα παιδιά μαθαίνουν να

διαβάζουν διαβάζοντας. Επομένως, ο μόνος τρόπος να ενισχύσουμε την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι να την κάνουμε πιο εύκολη για αυτά» (Smith 1973: 195).

Για τον έφηβο αναγνώστη, λοιπόν, είναι σημαντικό να έρχεται σε επαφή με λογοτεχνικά έργα για τα οποία έχει την πνευματική, τη συναισθηματική αλλά και την εμπειρική εξάρτυση. Θα μπορέσει, έτσι, να ανακαλύψει την αξία της λογοτεχνίας, την ιδιότητά της να τον μεταφέρει μακριά από την καθημερινότητα, να τον βοηθά να ξεφεύγει, καθώς και τη δυνατότητα να πειραματίζεται με διαφορετικές καταστάσεις και ρόλους. Οι χαρακτήρες που συναντά λειτουργούν ως σημείο αναφοράς με το οποίο μπορεί να συγκρίνει τον εαυτό του, να αποκτήσει επίγνωση του ποιος είναι, των συναισθημάτων του και να τα αποδεχτεί καθώς ανακαλύπτει ότι τα όσα νιώθει δεν διαφέρουν πολύ από αυτά που νιώθουν οι νέοι της ηλικίας του, ενώ ταυτόχρονα του προσφέρουν εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς και στάσεων τις οποίες μπορεί να δοκιμάσει χωρίς το άγχος μιας πραγματικής κατάστασης. Γι' αυτό πολλές φορές ο ίδιος στρέφεται στη μυθοπλασία, προκειμένου να διερευνήσει εναλλακτικές πιθανότητες και να βιώσει ρόλους και καταστάσεις στις οποίες ίσως μελλοντικά βρεθεί, γνωρίζοντας ότι η απόσταση τον προστατεύει και του επιτρέπει να σκέφτεται πιο ξεκάθαρα, αφού του δίνει τη δυνατότητα να δει τη συνολική εικόνα.

Με αυτόν τον τρόπο ο νέος αναγνώστης βιώνει νέες καταστάσεις και διευρύνει τις εμπειρίες του. Διεύρυνση, όμως, εμπειριών σημαίνει επίσης ότι πολλά πράγματα στη ζωή του αποκτούν νόημα και μπαίνουν σε μια τάξη. Η μυθοπλασία δεν μεταφέρει στον αναγνώστη απλώς τα γεγονότα μιας ιστορίας, εξηγεί παράλληλα τι προκαλεί συγκεκριμένες πράξεις, τοποθετεί συναισθήματα, καταστάσεις, ανθρώπους σε ένα σχήμα προσφέροντάς του φόρμες για τα δικά του συναισθήματα, που στην ηλικία της εφηβείας είναι κάπως συγκεχυμένα. Επιπλέον το λογοτεχνικό έργο φέρνει στην επιφάνεια προηγούμενα βιώματα και συναισθήματα, τα οποία επανατοποθετεί σε νέα σχήματα, σε ένα νέο πλαίσιο, εμπλουτίζοντας έτσι τον κόσμο του και διευρύνοντας την αντίληψή του.

Το άτομο αποκτά τη δυνατότητα να κοιτάξει τον κόσμο γύρω του με μεγαλύτερη κατανόηση. Μπορεί να τον αξιολογήσει, να κρίνει ποια στοιχεία μπορούν να διατηρηθούν και ποια στοιχεία θα έπρεπε να διαφοροποιηθούν ή να απορριφθούν. ... Η λογοτεχνία δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να βιώσει όχι μόνο διαφορετικές μορφές του παρελθόντος και του παρόντος, αλλά του επιτρέπει να φανταστεί νέες πιο επιθυμητές μορφές. (Smith 1973: 40).

1.2. Η διαδικασία της ανάγνωσης

Ο Iser εστίασε επίσης στη σχέση αναγνώστη – κειμένου και συμφωνεί με τις απόψεις της Rosenblatt. Στο βιβλίο του *The Act of Reading* (Η Πράξη της Ανάγνωσης, 1978) επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στη διαδικασία της ανάγνωσης και δημιουργεί

ένα μοντέλο που περιγράφει την αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Όπως και η Rosenblatt, θεωρεί ότι το κείμενο δεν έχει ταυτότητα από μόνο του, αφού το νόημα δεν βρίσκεται κρυμμένο στο λογοτεχνικό έργο περιμένοντας τον αναγνώστη να το ανακαλύψει, αλλά είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των δύο.

Για τον Iser υπάρχουν δύο διαφορετικά αντικείμενα, το καλλιτεχνικό που είναι το κείμενο του συγγραφέα και το αισθητικό που είναι το αποτέλεσμα της ανάγνωσης, το κείμενο που παράγει ο αναγνώστης. Το λογοτεχνικό έργο, λοιπόν, δεν ταυτίζεται με το κείμενο ως λεκτική οντότητα, αλλά ούτε με αυτό που συγκροτεί ο αναγνώστης. Αντίθετα βρίσκεται κάπου ανάμεσα στα δύο, «είναι αναπόφευκτα εικονικό, καθώς δεν μπορεί να περιοριστεί στην πραγματικότητα του κειμένου ή στην υποκειμενικότητα του αναγνώστη» (Iser 1978: 21). Το ερώτημα, συνεπώς, που τίθεται και στο οποίο προσπαθεί ο Iser να δώσει μια απάντηση, είναι πώς διαβάζεται ένα κείμενο, σε τι συνίσταται η αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη. Για να απαντήσει σε αυτό το ερώτημα εισάγει μια σειρά από έννοιες οι οποίες καταδεικνύουν τον τρόπο που ένα μυθοπλαστικό έργο προσελκύει τον αναγνώστη και τον αναγκάζει να ανταποκριθεί και να παράγει το νόημα του κειμένου. Στις διαδικασίες που περιγράφει, έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι αναγνώστης και κείμενο συνεργάζονται για να επικοινωνήσουν και, επομένως, το βασικό ενδιαφέρον «δεν θα πρέπει να είναι ποιο είναι το νόημα του κειμένου αλλά ποια η επίδρασή του στον αναγνώστη» (Iser 1978: 54).

1.2.1. Ο υπονοούμενος αναγνώστης

Η πρώτη έννοια που εισάγει είναι αυτή του υπονοούμενου αναγνώστη (implied reader). Πρόκειται για μια δομή του κειμένου «η οποία προοικονομεί την παρουσία ενός αποδέκτη χωρίς, όμως, να τον ορίζει» (Iser 1978: 34). Το κείμενο, δηλαδή, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός αναγνώστη και δημιουργεί κάποια θέση γι' αυτόν, προκειμένου να του δώσει τη δυνατότητα να εισχωρήσει στον κόσμο του κειμένου και να τον καθοδηγήσει ώστε να δει τον κειμενικό κόσμο από την οπτική που θέλει ο συγγραφέας. Είναι η θέση από την οποία μπορεί να εστιάσει σε πράγματα που αλλιώς δεν θα πρόσεχε, αν –υποθετικά– ο προσανατολισμός του καθοριζονταν μόνο από τον ίδιο και την προσωπική του θεώρηση για τον κόσμο. Η δημιουργία αυτής της θέσης επιτυγχάνεται μέσω των δομών του κειμένου που προ(σ)καλούν την ανταπόκριση του αναγνώστη γι' αυτό και η έννοια του υπονοούμενου αναγνώστη ορίζεται και ως δομημένη αναγνωστική πράξη (Holub 2004: 148).

Ο κόσμος που αναπαριστά ένα μυθιστόρημα παρουσιάζεται από διαφορετικές οπτικές γωνίες μέσω του αφηγητή, των χαρακτήρων, της πλοκής, καθώς και του φανταστικού αναγνώστη. Καμία από αυτές τις προοπτικές δεν ταυτίζεται με το νόημα του κειμένου, όλες, όμως, συγκλίνουν προς ένα σημείο συνάντησης το οποίο αποτελεί το νόημα. Ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης εστιάζει στον

κόσμο του κειμένου υιοθετώντας εναλλασσόμενα κάποια από αυτές τις προοπτικές, τις οποίες συνδυάζει για να συναρμολογήσει το σύνολο του κειμένου και να καταλήξει στην ερμηνεία του. Ο ρόλος του, λοιπόν, προκαθορίζεται από το κείμενο στο βαθμό που ακολουθεί την οπτική γωνία που κάθε φορά του προσφέρεται. Είναι ο ίδιος, όμως, που αποφασίζει πώς θα συσχετίσει τις διαφορετικές οπτικές μεταξύ τους και με ποια θα ταυτιστεί περισσότερο, ξεφεύγοντας έτσι από την κατάσταση του παθητικού αποδέκτη. Οι συσχετισμοί που κάνει βασίζονται στα στοιχεία που του δίνει το κείμενο αλλά και στη δική του εμπειρία και γνώσεις. Η προσωπικότητά του αποτελεί το πλαίσιο αναφοράς, το υπόβαθρο, σύμφωνα με το οποίο ερμηνεύει το λογοτεχνικό έργο και σχηματίζει τις εικόνες που το ζωντανεύουν. Ο εαυτός του, επομένως, μένει μόνο εν μέρει εκτός κειμένου, παρ' όλο που ο ρόλος ο οποίος υπαγορεύει το κείμενο είναι αρκετά ισχυρός και προτρέπει τον αναγνώστη να τον αναλάβει, έτσι ώστε να γίνει μέρος του κειμενικού κόσμου.

1.2.2. Το ρεπερτόριο

Ο κόσμος που παρουσιάζει το μυθιστόρημα δεν είναι το αντίθετο της πραγματικότητας, αλλά μια αντίδραση σε αυτήν, μια ερμηνεία του εξωκειμενικού κόσμου. Έχει την ίδια βασική δομή με αυτόν, αλλά ενεργοποιεί αυτά που το εξωκειμενικό σύστημα άφησε ανενεργά, δίνει μορφή σε ενδεχόμενα που έχουν αποκλειστεί από το κυρίαρχο σύστημα. Χρησιμοποιεί, λοιπόν, την πραγματικότητα, τους κανόνες και τις συμβάσεις που ρυθμίζουν την κοινωνία, τον πολιτισμό, την επικοινωνία με τέτοιο τρόπο που τις απομακρύνει από το περιβάλλον τους και τις μετατρέπει σε αντικείμενο παρατήρησης και ενδεδειγμένης εξέτασης.

Οι συμβάσεις αυτές αποτελούν το ρεπερτόριο ενός κειμένου, «το οικείο έδαφος στο οποίο συναντώνται το κείμενο και ο αναγνώστης για να αρχίσουν την επικοινωνία τους» (Holub 2004: 151), το οποίο μπορεί να πάρει τη μορφή αναφορών σε προηγούμενα λογοτεχνικά έργα, σε άλλα κοινωνικά και ιστορικά μοντέλα ή σε στοιχεία του πολιτισμού, του κόσμου από τον οποίο αναδύθηκε. Αφορά, με άλλα λόγια, τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του αναγνώστη, οι οποίες τον προσελκύουν στο κείμενο και αποτελούν το πλαίσιο για την παραγωγή νόηματος. Το γεγονός, όμως, ότι οικείες καταστάσεις, γεγονότα και χαρακτηριστές βρίσκονται σε ένα μυθοπλαστικό κόσμο σημαίνει ότι υποβάλλονται σε κάποιου είδους μεταμόρφωση, διαφορετικά θα επρόκειτο για απλή επανάληψη των όσων ήδη ισχύουν. Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται μια νέα πραγματικότητα από την οποία ο αναγνώστης διατηρεί αποστάσεις και έτσι μπορεί να παρατηρήσει τις κοινωνικές και πολιτισμικές νόρμες και την επίδραση που έχουν στους ανθρώπους που υπόκεινται σε αυτές. «Με άλλα λόγια, το λογοτεχνικό έργο δίνει τη δυνατότητα στους αναγνώστες να υπερβούν τους περιορισμούς της δικής τους ζωής καθώς δεν πρόκειται για αναπαράσταση μιας συγκεκριμένης πραγματικότητας, αλλά για επέκταση ή διεύρυνση της

δικής τους πραγματικότητας» (Iser 1978: 79) και κατά συνέπεια να την επανεκτιμήσουν. Διαβάζοντας ο αναγνώστης αναπροσαρμόζει τα όσα ξέρει για να κατανοήσει το κείμενο και στη συνέχεια χρησιμοποιεί τα νέα αναπροσαρμοσμένα δεδομένα για να ερμηνεύσει τα όσα διαβάζει αλλά και τα όσα βιώνει.

1.2.3. Περιπλανώμενη οπτική γωνία

Αυτή η παλίνδρομη δραστηριότητα συμβαίνει καθώς ο αναγνώστης προσπαθεί να συγκροτήσει το σύνολο του λογοτεχνικού κειμένου το οποίο δε γίνεται αντιληπτό με μια ματιά. Αντίθετα σχηματίζεται σταδιακά κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και ενώ ο αναγνώστης βρίσκεται μέσα σε αυτό. Το μέσο, με το οποίο ο Iser περιγράφει τον τρόπο που ο αναγνώστης είναι παρών στο κείμενο, είναι η έννοια της 'περιπλανώμενης οπτικής γωνίας'. Σε ένα μυθοπλαστικό κείμενο ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με διαφορετικές προοπτικές, η κάθε μία από τις οποίες δημιουργεί προσδοκίες για τα όσα πρόκειται να εξελιχθούν. Ωστόσο καμία από αυτές δε μπορεί να ταυτιστεί από μόνη της με το αισθητικό αντικείμενο. Χρειάζεται να συνδεθούν μεταξύ τους για να δημιουργηθεί το κείμενο και να μεταφερθεί στη συνείδηση του αναγνώστη. Ο αναγνώστης μέσω της περιπλανώμενης οπτικής γωνίας, περνώντας, δηλαδή, από τη μία προοπτική στην άλλη, ενεργοποιεί την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και συνθέτει το κείμενο. Οι προσδοκίες του, όμως, μπορεί να διαψευστούν, να ματαιωθούν κάθε φορά που υιοθετεί μια νέα προοπτική, οπότε αναγκάζεται να αναδιαμορφώσει όχι μόνο τα όσα φαντάστηκε αλλά και τα όσα προηγήθηκαν, ώστε να αποκαταστήσει τη συνεκτικότητα μεταξύ τους.

Αυτό σημαίνει πώς ότι προηγήθηκε εμφανίζεται στο παρόν, αλλά πρόκειται για μια ανάμνηση των όσων διάβασε, η οποία δεν ταυτίζεται με την αντίληψη που είχε όταν τα διάβαζε, γιατί «η ανάγνωση δεν είναι μόνο η γνωριμία με ένα κείμενο ή η απόκτηση μιας γνώσης. Είναι ταυτόχρονα ένας δρόμος χωρίς επιστροφή προς τη λήθη, και αυτό συμβαίνει ήδη από τη στιγμή που ξεκινάει» (Bayard 2008: 87-88). Η διασταύρωση των προσδοκιών για τα μελλοντικά γεγονότα με την ανάμνηση των προηγούμενων μεταμορφώνει το κείμενο σε βίωμα για τον αναγνώστη και το τοποθετεί μαζί με τις πραγματικές του εμπειρίες.

1.2.4. Τα κενά

Η σχέση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου μοιάζει αρκετά με μια επικοινωνιακή κατάσταση όπου οι συνομιλητές βρίσκονται πρόσωπο με πρόσωπο. Ταυτόχρονα, όμως, διαφέρει, αφού το κείμενο δε μπορεί να προβεί σε διευκρινίσεις, προκειμένου να ξεκαθαρίσει τυχόν παρερμηνείες, ενώ από την άλλη δε μπορεί να καθορίσει το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η ανάγνωση. Έτσι, τα 'συμφραζόμενα' που επηρεάζουν την ερμηνεία και την παραγωγή νόηματος από τη μεριά του αναγνώστη παραμένουν άγνωστα για το κείμενο. Γι' αυτό το λόγο, το κείμενο παρέχει ίχνη και ενδείξεις

ώστε να καθοδηγήσει τον αναγνώστη στην ανασυγκρότηση του κατάλληλου περιβάλλοντος.

Η καθοδήγηση του αναγνώστη, σύμφωνα με τον Iser, γίνεται μέσω των κενών, των απροσδιοριστιών του κειμένου. Πρόκειται για σημεία στο κείμενο τα οποία αποκρύπτουν τις αναφορές τους και αναγκάζουν τον αναγνώστη να τα συμπληρώσει χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις του και τα όσα ρητά διατυπώνονται στο μυθιστόρημα. «Συγκροτούν ένα είδος πλέγματος που προέρχεται από το κείμενο χωρίς όμως να ταυτίζεται με αυτό» (Holub 2004: 165) και αποτελούν τα βασικά μέσα για την επικοινωνία αναγνώστη – κειμένου. Το υπόρρητο παρακινεί τον αναγνώστη να συμμετάσχει ενεργά και να συμπληρώσει το κενό ενώ το ρητό μεταμορφώνεται καθώς αποκαλύπτεται το υπόρρητο. Αυτή η συμμετοχή του αναγνώστη κινεί τη διαδικασία η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ανάδυση του αισθητικού αντικειμένου αλλά και τη διαμόρφωση του αναγνωστικού υποκειμένου, αφού η εκτέλεση των δομημένων ενεργειών από τη μεριά του «μεταβιβάζει την αμοιβαία αλληλεπίδραση των κειμενικών θέσεων στη συνείδηση» (Iser 1978: 203).

1.2.5. Τι συμβαίνει στον αναγνώστη

Ο αναγνώστης, λοιπόν, συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή του νόηματος γι' αυτό και 'παγιδεύεται' στο κείμενο, γίνεται μέρος αυτού που ο ίδιος δημιουργεί, γεγονός που πολλές φορές γεννά την αίσθηση ότι καθώς διαβάζουμε ζούμε τη ζωή κάποιου άλλου. Η αίσθηση αυτή γίνεται πιο έντονη όταν ο αναγνώστης δέχεται να αφήσει τον εαυτό του και τις προγενέστερες εμπειρίες του στο παρασκήνιο. Αρχίζει, έτσι, να σκέφτεται τις σκέψεις κάποιου άλλου, να γίνεται το υποκείμενο αυτών των σκέψεων με αποτέλεσμα να αποξενώνεται από ένα μέρος του εαυτού του. Ο διαχωρισμός αυτός του υποκειμένου από τον εαυτό του καθιστά δυνατή την επιρροή του κειμένου στον αναγνώστη. Οι νέες εμπειρίες, όπως είδαμε, επιδρούν στις παλιές και τις αναδιαμορφώνουν, αφού «η ενσωμάτωση του νέου απαιτεί την αναδιαμόρφωση του παλιού» (Iser 1978:159). Όλη αυτή η διαδικασία δείχνει ότι το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να πραγματωθεί μόνο στον αναγνώστη και δεν υπάρχει ξεχωριστά από αυτόν, ενώ καθώς συγκροτεί το νόημα «συγκροτείται και ο ίδιος» (Iser 1978: 150). Όταν το υποκείμενο διαχωρίζεται από τον εαυτό του, η συνείδησή του καθοδηγείται από το κείμενο. Με το πέρας της ανάγνωσης το υποκείμενο ενώνεται με τον εαυτό του έχοντας, όμως, πια την υποχρέωση να ενσωματώσει τη νέα εμπειρία. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μια νέας συνείδησης και η εν μέρει αλλαγή της αντίληψής του.

Οι δύο θεωρητικοί, Iser και Rosenblatt, διατηρούν μια κοινωνική προοπτική στον τρόπο που προσεγγίζουν την αλληλεπίδραση αναγνώστη – κειμένου, η Rosenblatt πιστεύει ότι ο αναγνώστης πρέπει να επεξεργάζεται την αρχική ανταπόκριση μέσω της ανταλλαγής ιδεών, ενώ ο Iser περιγράφει πώς χρησιμοποιεί τον πραγματικό

κόσμο, τις γνώσεις του και τις εμπειρίες του για να κατανοήσει το κείμενο και μιλάει για την ανάγκη που νιώθει ο αναγνώστης να μιλήσει για τα βιβλία που διάβασε, προκειμένου να ανακαλύψει τι είναι αυτό στο οποίο βρέθηκε μπλεγμένος (Iser 1978: 131). Ωστόσο, και οι δύο προσεγγίζουν τη διαδικασία νοηματοδότησης χωρίς να αναφέρονται στο ρόλο που παίζει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο γίνεται, πράγμα το οποίο κάνει ο Stanley Fish.

1.3. Ερμηνευτικές κοινότητες

Ο Fish (1980) τονίζει το ρόλο της κοινότητας στη συγκρότηση της ερμηνείας από τον αναγνώστη. Υποστηρίζει ότι ο λόγος προκύπτει μόνο στο πλαίσιο μιας κατάστασης και η επικοινωνία είναι εφικτή όταν είσαι μέρος αυτού του πλαισίου, που σημαίνει ότι μοιράζεσαι αξίες, απόψεις, έναν τρόπο σκέψης, ενώ οι λέξεις αναφέρονται σε έννοιες κοινές για όσους είναι μέσα σε αυτό το πλαίσιο κάνοντας, έτσι, τη γλώσσα αντιληπτή.

Μια ερμηνευτική κοινότητα, λοιπόν, συνίσταται από άτομα που έχουν κοινές ερμηνευτικές αναφορές και στρατηγικές, οι οποίες προϋπάρχουν της ανάγνωσης και χρησιμοποιούνται όχι μόνο για την ερμηνεία λογοτεχνικών έργων, αλλά και του κόσμου. Οι κοινότητες δεν παραμένουν πάντα σταθερές αφού τα άτομα μετακινούνται από τη μία στην άλλη, καμία ερμηνεία, όμως, δεν γίνεται έξω από αυτές και γι' αυτό δε μπορεί να είναι τελείως τυχαία, να υπάρχει ερμηνευτική αναρχία. Οι στρατηγικές, από την άλλη, εξελίσσονται, αλλάζουν ή απορρίπτονται γι' αυτό και υπάρχουν διαφορές μεταξύ δύο αναγνώσεων του ίδιου αναγνώστη (Fish 1980α). Το νόημα συνεπώς ενός λογοτεχνικού έργου δεν βρίσκεται μέσα στο έργο για να εξαχθεί, αλλά κατασκευάζεται από τις ερμηνευτικές στρατηγικές που εφαρμόζει ο αναγνώστης. Αυτές με τη σειρά τους ορίζονται και περιορίζονται από το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η ανάγνωση, είτε αυτό είναι σχολείο, ιδιωτικός χώρος, ομάδα ανάγνωσης, και μεταβάλλονται μέσω της αλληλεπίδρασης των υποκειμένων. Έτσι, η ερμηνεία του κειμένου βρίσκεται σε μια συνεχή κίνηση, ακόμα και μετά το κλείσιμο του βιβλίου.

2. Επίλογος

Αυτό που απορρέει από τα παραπάνω είναι ότι οι θεωρίες των Rosenblatt, Iser και Fish μπορούν να συνδυαστούν για να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο σχεδιασμού εκπαιδευτικών πρακτικών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Ο συνδυασμός των θεωριών τους δεν δίνει φυσικά μια συνταγή που θα μπορεί να εφαρμόζεται πάντα και παντού, αλλά παρέχει στοιχεία που μπορούν να ληφθούν υπ' όψιν στην προσπάθεια διαμόρφωσης αναγνωστών, οι οποίοι θα αναπτύξουν μια δια βίου σχέση με τα βιβλία.

Βιβλιογραφία

- Bayard, P. (μετ. Ε. Λουπάκη) (2008) Πώς να Μιλάμε για Βιβλία που δεν Έχουμε Διαβάσει. Αθήνα: Πατάκης.
- Bleich, D. (1975) *Readings and Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Bleich, D. (1978) *Subjective Criticism*. Baltimore: The John Hopkins University.
- Culler, J. (μετ. Κ. Διαμαντάκου) (2000) *Λογοτεχνική Θεωρία: Μια Συνοπτική Εισαγωγή*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Fish, S. (1980) *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Fish, S. (1980α) *Interpreting the Varorium*. In J. Tompkins (ed.). *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 164-184.
- Harding, D.W. (1977) *Psychological Processes in the Reading of Fiction*. In M. Meek, A. Warlow, G. Barton (eds). *The Cool Web: The Pattern of Children's Reading*. London: The Bodley Head, 58-72.
- Holland, N. (1968) *The Dynamics of Literary Response*. New York: Oxford University Press.
- Holland, N. (1975) *5 Readers Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Holub, R.C. (μετ. Κ.Τσακοπούλου, επιμ. Α. Τζούμα) (2004) *Θεωρία της Πρόσληψης: Μια Κριτική Εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Iser, W. (1978) *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. London and Henley: Routledge and Kegan.
- Jauss, H.R. (μετ. Μ. Πεχλιβάνος) (1995) *Η Θεωρία της Πρόσληψης: Τρία Μελετήματα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Langer, J.A. (1992) *Critical Thinking and English Language Arts Instructions*. Center for the Learning and Teaching of Literature, State University of New York at Albany, Report Series 6.5.
- Leenhardt, J. (2000) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Ανάγνωσης*. Στο: Λεοντσίνη, Μαίρη (επιμ). *Όψεις της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 45-65
- Lodge, D. (1982) *Review of The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. *Poetics Today*, 3(1): 185-189.
- McCormick, K. & G.F. Waller (2000) *Κείμενο, Αναγνώστης, Ιδεολογία: Η Αλληλεπιδραστική Φύση της Αναγνωστικής Κατάστασης*. Στο: Λεοντσίνη, Μαίρη (επιμ). *Όψεις της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 239-265.
- Michaels, W.B. (1980) *The Interpreter's Self: Peirce on the Cartesian 'Subject'*. In J.

- Tompkins (ed.). *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 185-200.
- Richards, I.A. (1924) *The Principles of Literary Criticism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- Richards, I.A. (1929) *Practical Criticism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- Rosenblatt, L. (1983) *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association.
- Rosenblatt, L. (1994) *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Smith, F. (1973) *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Suleiman, S.J. & I. Crosman (eds) (1980) *The Reader in the Text: Essays on Audiences and Interpretation*. New Jersey: Princeton University Press.
- Tompkins, J. (1980) *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αργυροπούλου Ελευθερία
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Κρήτης

Μάγκλαρη Μαρία
Φιλόλογος,
Μάστερ στην Εκπαίδευση

Abstract

This research attempts to investigate what secondary-education professors think about the “project” method, the necessity for further education and their educational needs and preferences. The research used a qualitative approach through semi-structured interviews of a convenience sample. After analyzing the interviews taken we find that professors are in favor of the educational change and that they value further education. They express their educational needs, concerning teaching methods and they prefer further education within school with the use of experiential learning methods.

Λέξεις κλειδιά

Επιμόρφωση, εκπαιδευτική αλλαγή, επιμορφωτικές ανάγκες, μέθοδος project, καινοτομία.

0. Εισαγωγή

Οι πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στη σύγχρονη εποχή και η πολυ-πολιτισμικότητα και ετερότητα της σημερινής κοινωνίας προκαλούν κοινωνικούς μετασχηματισμούς και κοινωνικές αλλαγές που επηρεάζουν με τη σειρά τους χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργούν νέα περιβάλλοντα μάθησης και επιφέρουν μεταβολές στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ζει με την ιδέα της αλλαγής και της μετάβασης μετασχηματίζοντας τις μεθόδους και πρακτικές του και να αποκτά διαρκώς νέες γνώσεις, δεξιότητες ή στάσεις που είναι αναγκαίες για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση της εργασίας του (Fullan, 1993. Χασάπης, 2000). Στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί με επιτυχία στα καθήκοντά του απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιμόρφωση.

Η επιμόρφωση «ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων» αποτελεί

απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιωνδήποτε καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων και για την αποτελεσματική προώθηση αλλαγών (Μαυρογιώργος, 1999: 101).

Σε συνθήκες κοινωνικών μεταβολών και σε περιπτώσεις θεσμικών αλλαγών, αλλαγών που θεσμοθετούνται από την πολιτεία και αφορούν στα Αναλυτικά Προγράμματα και στις μεθόδους διδασκαλίας, συντελεί στη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να ανταπεξέρχονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να προσαρμόζονται σε επαγγελματικές και τεχνολογικές καινοτομίες (Ζαφειράκου, 2003: 255). Πληροφορεί για τη φιλοσοφία, τους στόχους και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών αλλαγών, προσφέρει κίνητρα, διαμορφώνει αξίες και στάσεις που θα οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αποδέσμευση από το status quo και την εισαγωγή της καινοτομίας, στην κριτική υποδοχή της αλλαγής και στην προσαρμογή της στις τοπικές και κοινωνικές συνθήκες (Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Κύπρου, 2003: 161. Μαυρογιώργος, 2009: 7-8). Μέσω του αναστοχασμού και της κριτικής προτύπων, μεθόδων και πρακτικών δρα μετασχηματιστικά όσον αφορά την άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα και καλύπτει το φάσμα των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αποκτήσει τα απαραίτητα προσόντα και να καταστεί φορέας της αλλαγής (Γεωργιάδης, 2002: 90-91. Μαυρογιώργος, 2009: 8, 13. Πουλίδης, 2002: 252).

Μια πρόσφατη εκπαιδευτική αλλαγή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί η μέθοδος project που εισάγεται για πρώτη φορά με την αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο Λύκειο το 2011 (ΥΠΔΒΜΘ 2010: 10-11. ΥΠΔΒΜΘ, 2011: 13. ΥΠΔΒΜΘ, 2012: 1.), ενώ το 2013, με την υπ' αριθμό απόφαση 139609/Γ2/01-10-2013, επεκτείνεται και στο Γυμνάσιο. Οι «Ερευνητικές Εργασίες» και οι «Βιωματικές Δράσεις» φιλοδοξούν να καταστήσουν το μαθητή «επιστήμονα», «ερευνητή» που θα συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και τον διδάσκοντα για την παραγωγή νέας γνώσης μέσα από διερευνητικές προσεγγίσεις και πειραματισμούς (Ματσαγγούρας, 2012: 15).

Η μέθοδος project ορίζεται από τον Katz (1994) ως μια μελέτη ή μια έρευνα σε βάθος για ένα συγκεκριμένο θέμα (Katz κ.ά. 2009: 2. Νικολάου 2000: 220). Κατά τους Μάγο και Χρυσοφίδη ταυτίζεται με τη βιωματική - επικοινωνιακή μάθηση. Αποτελεί διδακτική προσέγγιση που ξεκινά από τις ερωτήσεις των μαθητών, «*προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζεται στην απόκτηση γνώσης με βιωματικές μεθόδους*» (Μάγος, 2007: 26). Αντίθετα με την παραδοσιακή διδασκαλία στην οποία η μάθηση αποτελεί στείρα αφομοίωση γνώσεων, στη μέθοδο project πρωταρχική είναι η σημασία της εμπειρίας, που συνδέεται με τις φυσιολογικές, πνευματικές, συναισθηματικές λειτουργίες και με τη διαλεκτική σκέψη και επέρχεται ως αποτέλεσμα της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον (Sterling Casil, 2006: 76).

Η μέθοδος project αποτελεί συνέχεια των προγραμμάτων της Ευελικτης Ζώνης που υλοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εξασφαλίζοντας τη σύνδεση και συνέχεια ανάμεσα στις δυο βαθμίδες. Εφαρμόζεται επίσης σε καινοτόμα προγράμ-

ματα, στην Περιβαλλοντική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Πρόσφατες έρευνες που αφορούν στην Ευέλικτη Ζώνη, σε προαιρετικά προγράμματα εκτός του Αναλυτικού Προγράμματος και σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων δείχνουν πως η μέθοδος project προάγει την ποιότητα και ενισχύει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Συντελεί στην όξυνση της κριτικής ικανότητας, στην ενεργοποίηση και στην αυτορρύθμιση των εκπαιδευομένων, στην καλλιέργεια των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, στην ισότητα των ευκαιριών και στη βελτίωση της επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Beglar κ.ά. 2002: 98. Fried-Booth, 2002: 25-33. Καραγεώργου, 2011: 100-101. Λουκόπουλος, 2008). Συμβάλει επίσης στην άμβλυση φαινομένων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού και στην πρόληψη φαινομένων σχολικής κρίσης (Chrysochoos κ.ά. 2003: 35-39). Αποδεικνύεται αποτελεσματική όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους εξοικειώνει με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και τους μετατρέπει από πηγή της γνώσης σε καθοδηγητές και εμπυχωτές των μαθητών (Κουλουμπαρίτση, 2002: 57-75). Αναβαθμίζει την ποιότητα και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης δημιουργώντας ένα σχολείο όπου κυριαρχούν η φαντασία, η χαρά και η δημιουργικότητα (Σπυροπούλου, 2004: 157-171).

Παρά την αναγνώριση της σημασίας του project από την επιστημονική και ερευνητική κοινότητα και τη ρητορική που αναπτύσσεται σχετικά με την αποτελεσματικότητά του, η ένταξή του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως διακριτή ενότητα του Αναλυτικού Προγράμματος προσκρούει σε εμπόδια και αναδεικνύει ανεπάρκειες και ελλείψεις. Πρόσφατα ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα επισημαίνουν την ανετοιμότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας να υποδεχθεί και να υποστηρίξει την εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς η μέθοδος εφαρμόζεται αποσπασματικά σε ένα διασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα με συντηρητικό προσανατολισμό.

Οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να εφαρμόσουν την εκπαιδευτική καινοτομία δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στη μέθοδο project, στον καθορισμό των στόχων, στην ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους, στο σχεδιασμό των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα οι στόχοι και το περιεχόμενο διδασκαλίας είναι προκαθορισμένα και αναφέρονται ρητά στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να τους εφαρμόσει παθητικά, ανεξάρτητα από τις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών του (Καμαρινού, 2000: 16). Δεν είναι σε θέση να επιστρατεύσουν τεχνικές διαμόρφωσης στάσεων, προκειμένου να πείσουν τους μαθητές που, εξαιτίας στερεοτυπικών αντιλήψεων, προτιμούν μορφές μετωπικής διδασκαλίας (Καραγεώργου, 2011: 98). Αλλά και στην αξιολόγηση των μαθητών τους με ποιοτικά κριτήρια, της επίτευξης των αρχικών στόχων και στην αυτοαξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν αντίστοιχη εμπειρία (Καμαρινού, 2000: 215-218. Καραγεώργου, 2011: 97).

Οι ανεπάρκειες, οι ελλείψεις και οι επαγγελματικές συνήθειες και πρακτικές των εκπαιδευτικών, η προχειρότητα όσον αφορά την εισαγωγή της αλλαγής, η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων και συνολικής προετοιμασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την υποδοχή της. Αποτελεσμα είναι οι Βιωματικές Δράσεις και οι Ερευνητικές Εργασίες, παρά τις αρχικές φιλοδοξίες, να περιορίζονται σε επιφανειακές προσεγγίσεις ανούσιων πολλές φορές θεμάτων και σε αναμάσημα του διαδικτυακού λόγου, να αποτελούν σπατάλη χρόνου για τους μαθητές και κυρίως για τους γονείς που επωμίζονται το βάρος της σύνταξης της ερευνητικής εργασίας (Παπαδόπουλος, 2012: 5).

Καθώς η επιτυχία της εκπαιδευτικής αλλαγής εξαρτάται από τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα βιώματα των υλοποιητών της, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, η κατανόηση και ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών Δ.Ε. του Νομού Αρκαδίας σχετικά με τη μέθοδο project, την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και προτιμήσεις.

Η μέθοδος project ως διακριτή ενότητα του Αναλυτικού Προγράμματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο προηγούμενης έρευνας. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμπληρώσει τη βιβλιογραφία και να προάγει τη γνώση στο συγκεκριμένο πεδίο. Συνάμα, επιθυμεί να παρουσιάσει ορισμένες προτάσεις για το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα συμβάλουν στην επιτυχία της αλλαγής και στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης ορίζονται τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και ποιες οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο project;
2. Ποια εμπειρία έχουν οι εκπαιδευτικοί στη μέθοδο project;
3. Ποιες απόψεις διατυπώνουν για τη σημασία της επιμόρφωσης στη μέθοδο project;
4. Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στη μέθοδο project;
5. Ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρούν περισσότερο αποτελεσματικές;

1. Μεθοδολογία

Ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων, καθώς απoσκοπεί στην αποκάλυψη των νοημάτων που δίνουν οι συμμετέχοντες στα φαινόμενα, αναζητά ποιοτικά δεδομένα και ερευνά σε βάθος το θέμα (Cohen κ. α. 2008: 232).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, η οποία ενδείκνυται για λεκτικά δεδομένα που προέρχονται από συνεντεύξεις, επιτρέπει τη συμπύκνωση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, τη σύγκρισή τους, τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων και την παραγωγή θεωρίας, ενώ υπόκειται σε έλεγχο αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Μπονίδης, 2004: 100).

Πληθυσμό-στόχο της παρούσας έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στο Νομό Αρκαδίας. Καθώς πρόκειται για γεωγραφικά διασκορπισμένο πληθυσμό, επιλέχθηκε η βολική, ευκαιριακή δειγματοληψία για λόγους εξοικονόμησης χρόνου και πόρων. Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει δέκα εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν πέντε έως δεκαπέντε χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Το ερευνητικό εργαλείο, το οποίο δημιουργήθηκε με την παρακίνηση των απαντώντων, περιλαμβάνει τέσσερις δημογραφικές ερωτήσεις κλειστού τύπου και ένδεκα πρωτότυπες, μη καθοδηγητικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, διατυπωμένες με συντομία, ώστε να προκαλούν εκτενείς απαντήσεις. Ο έλεγχος της σαφήνειας των ερωτήσεων έγινε με τη μέθοδο της εγκυρότητας των κριτών (Cohen κ.ά. 2008: 462-465).

Ύστερα από τον ερευνητικό και μεθοδολογικό σχεδιασμό πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, κατά τις οποίες ο ερευνητής τους ενημέρωσε για το θέμα και το σκοπό της έρευνας και τους διαβεβαίωσε για την μη αναγνωρισιμότητα και την εμπιστευτικότητά της, προκειμένου να εξασφαλίζει τη συναίνεσή τους. Στη διάρκεια της συνέντευξης φρόντισε για τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και εμπιστοσύνης εξασφαλίζοντας ειλικρινείς απαντήσεις, έδωσε έμφαση σε θέματα που ανέκυψαν απρόοπτα και χρησιμοποίησε διασταυρωτικές ερωτήσεις. Παράλληλα κρατούσε σημειώσεις πεδίου, οι οποίες περιλαμβάνουν μη λεκτικά στοιχεία, καθώς και σχόλια και παρατηρήσεις του ερευνητή (Παπαναστασίου κ.ά. 2005: 246).

Κατά το στάδιο της απομαγνητοφώνησης μετέγραφε τις συνομιλίες σε μορφή κειμένου αποδίδοντας τον τόνο της φωνής, τις παύσεις και τα σημεία έμφασης, την ταχύτητα άρθρωσης του λόγου και τη συνεχή ροή του. Κατά την ανάλυση καθόριζε τις κατηγορίες και κωδικοποιούσε το υλικό σε κάθε κατηγορία φροντίζοντας για τη μη επιλεκτική καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων (Παπαναστασίου κ.ά. 2005: 144-145). Στο τελευταίο στάδιο εξήγαγε συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά δεδομένα και συνέταξε το τελικό πόρισμα.

2. Αποτελέσματα

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τη φύση και τα ενδιαφέροντα της ερευνητικής μελέτης αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες:

1. Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο project.

2. Η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη μέθοδο project.
3. Η σημασία της επιμόρφωσης στη μέθοδο project.
4. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
5. Οι επιμορφωτικές προτιμήσεις των εκπαιδευτικών στη μέθοδο project.

Ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο project οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους συμφωνούν με την εισαγωγή του project στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς αποτελεί διαδικασία «ανανέωσης», «ουσιαστικής αλλαγής» και «εξέλιξης» του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αλλά και «δελεαστική» μέθοδο διδασκαλίας που «θα κεντρίσει το ενδιαφέρον» των μαθητών και θα τους ωφελήσει σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Μέσα από τη μαθητοκεντρική διδασκαλία οι μαθητές θα αποκτήσουν κριτική σκέψη, θα καλλιεργήσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, θα εξοικειωθούν με τη χρήση του ΗΥ και θα ενισχύσουν τη μεταξύ τους συνεργασία, την υπευθυνότητα και τη δημοκρατική συμπεριφορά. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα «αναθεωρήσουν απόψεις για τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν», «θα εμπλουτίσουν τις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές» και «θα απελευθερωθούν από τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης που είναι πια ξεπερασμένα». Για τους παραπάνω λόγους προτείνουν την καθολική εφαρμογή της μεθόδου σε όλα τα σχολικά μαθήματα και τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Ωστόσο, διαφωνούν με τον τρόπο που εισήχθη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ξαφνικά και απότομα, με μεγάλη προχειρότητα, χωρίς καμία προετοιμασία και υποστήριξη. Επίσης διαφωνούν με το θεσμικό πλαίσιο, το μεγάλο αριθμό των μαθητών ανά τμήμα, τη γραφειοκρατία και την ανάθεση του μαθήματος σε απρόθυμους ή απροετοίμαστους εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωση ωραρίου. Διαφωνίες διατυπώνουν και για τον τρόπο που εφαρμόστηκε η μέθοδος, χωρίς τη δημιουργία τμημάτων ενδιαφέροντος, αλλά και για τις διαρκείς υποτιμήσεις του μαθήματος από το ΥΠΑΙΘ. Η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, κατάλληλα διαμορφωμένων αιθουσών και Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, διδακτικού υλικού, αλλά και η απουσία επιμορφωτικών προγραμμάτων έχουν ως αποτέλεσμα η καινοτομία να μην εφαρμόζεται σωστά στην πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί που απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας θεωρούν επίσης πως η διδασκαλία του project αποτελεί δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, καθώς υποθέτει «περισσότερη προσπάθεια, μεγαλύτερο συντονισμό, ψυχή και ενέργεια, ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία έχει διεκπεραιωτικό χαρακτήρα».

«Το να επιβάλλεις ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές θα πρέπει δημοκρατικά να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια μιας διαδικασίας, χωρίς φωνές, χωρίς...φάχνοντας συγκεκριμένα πράγματα, μιλώντας χαμη-

λόφωνα σε μια τάξη, είναι πολύ δύσκολο να το κάνεις, ενώ αντίθετα είναι πολύ εύκολο απλώς να μιλάς εσύ και οι άλλοι να ακούνε»

«Θέλει πάρα πολύ χρόνο και κόπο και...δουλειά και στο σπίτι, κάτι που δεν αναγνωρίζεται πουθενά».

«Οι περικοπές αποδοχών, η ανασφάλεια και ο φόβος που κυριαρχούν δεν αφήνουν τον εκπαιδευτικό να μπορεί να δημιουργήσει».

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους - και ιδίως εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας - επιθυμούν να αναλάβουν τη διδασκαλία του μαθήματος για να δουν τους μαθητές να ενδιαφέρονται και να αυτενεργούν, να βελτιώσουν τις σχέσεις τους μαζί τους, να δουν στην πράξη τα αποτελέσματα της μεθόδου και να ξεφύγουν «από το τετριμμένο βιβλίο, από την τετριμμένη διαδικασία διδασκαλίας».

Όσον αφορά την εμπειρία στη μέθοδο project, οι εκπαιδευτικοί που εξετάστηκαν δεν έχουν καμιά προηγούμενη εμπειρία από τη μαθητεία στο επάγγελμα, τις βασικές σπουδές και την άτυπη εκπαίδευση και δεν έχουν εξοικειωθεί με βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους κατά τη διδασκαλία των σχολικών μαθημάτων, καθώς πιέζονται από τη διδακτέα ύλη και το Αναλυτικό Πρόγραμμα:

«Δυστυχώς, έχω παρατηρήσει, είμαι πολύ δασκαλοκεντρικός. Κάνω ό τι ακριβώς έκαναν οι δάσκαλοί μου...εμπλέκομαι πάρα πολύ εγώ, δεν εμπλέκονται οι μαθητές μου τόσο πολύ όσο θα ήθελα».

Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν το μάθημα για πρώτη φορά, δεν παρακολούθησαν κανένα σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα ή παρακολούθησαν ολιγόωρα επιμορφωτικά προγράμματα κακής ποιότητας.

Εξαιτίας της έλλειψης προηγούμενης εμπειρίας και επιμόρφωσης αισθάνονται συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας, καθώς «στο project είναι πολύ ελεύθερα τα θέματα, δεν υπάρχει κάποια... καθοδήγηση», «γιατί δεν το 'χω ξανακάνει...πρακτικά δεν έχω ασχοληθεί», «...γιατί και εγώ δεν έχω διδαχθεί την αντίστοιχη μέθοδο».

Σχετικά με την επιμόρφωση θεωρούν καθοριστική τη σημασία της, καθώς θα τους πληροφορήσει για τη φιλοσοφία και τα αποτελέσματα της μεθόδου, θα υπερνικήσει την καχυποψία και την προκατάληψη και θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών που δεν έχουν εξοικειωθεί με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας.

«... δεν έχουμε συνηθίσει, δεν έχουμε καταλάβει και την αξία της μεθόδου».

Ως κυριότερες επιμορφωτικές ανάγκες επισημαίνουν τις βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προ-

γράμματος, τη μεθοδολογία της έρευνας και την ανατροφοδότηση και αξιολόγηση του μαθήματος, ιδίως στο Λύκειο που ο βαθμός υπολογίζεται στο βαθμό πρόσβασης για την εισαγωγή στα Πανεπιστήμια, καθώς και την αλλαγή στάσεων των μαθητών.

«Περισσότερο όσον αφορά στη διαδικασία, πώς γίνεται, πώς κεντρίζουμε το ενδιαφέρον των μαθητών και διαμορφώνουμε τις ερωτήσεις. Πώς επιλέγουμε θέμα, πώς ορίζουμε τους τομείς ενός συγκεκριμένου θέματος...».

«Το πώς ανατροφοδοτούμε τη διαδικασία αν προχωράει σωστά η μέθοδος».

Όσον αφορά τις επιμορφωτικές προτιμήσεις καταλληλότερο φορέα διοργάνωσης της επιμόρφωσης θεωρούν το ΥΠΑΙΘ, ώστε να μην «επαφιέμεθα κάθε φορά στη φιλοτιμία του καθενός μας», γιατί «τα αποτελέσματα της μεθόδου και ο τρόπος διδασκαλίας σχετίζονται με τη στοχοθεσία που θέτει το Υπουργείο σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης».

Αποτελεσματικότερη μορφή επιμόρφωσης θεωρούν την ενδοσχολική επιμόρφωση που εμπλέκει όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας παρέχοντάς τους ίσες ευκαιρίες, ενεργοποιεί μηχανισμούς παρακίνησης, επηρεάζει το κλίμα και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν στην πράξη διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, να κατανοήσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής καινοτομίας και να πειστούν για την αναγκαιότητά της συντελώντας στην κριτική υποδοχή της:

«Νομίζω ότι εκεί έχουμε και τα μέσα και τις πραγματικές συνθήκες, στις οποίες θα κληθούμε να εφαρμόσουμε αυτά που μάθαμε».

«Συνήθως οι συνθήκες που αναφέρονται και τα εγχειρίδια και...τα σεμινάρια...είναι...υπαρκτές στο ελάχιστο».

Προτιμούν επιμόρφωση «εντός του ωραρίου», στην αρχή του σχολικού έτους ή «μετά το τέλος των εξετάσεων του Ιουνίου που οι καθηγητές δεν έχουν ακόμα φόρτο εργασίας» και ως επιμορφωτές έμπειρους και καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά το ρόλο του συμβούλου, πιστεύουν πως θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση, να αποτελέσει «σημείο αναφοράς», «καθοδηγητή» και «βοηθό» των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα μεταδιδοντάς τους την εμπειρία που έχει αποκτήσει. Ωστόσο, εκφράζουν επιφυλάξεις κατά πόσο ο σύμβουλος ανταποκρίνεται στην πράξη στον καθοδηγητικό του ρόλο, καθώς του έχουν ανατεθεί πολλά καθήκοντα, ανάμεσά τους και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, και έχει επιφορτιστεί με την ευθύνη πολλών σχολείων σε μια ευρεία γεωγραφική περιοχή. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι επιμορφωμένος στη μέθοδο project, δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις, ενώ «έχει φύγει από την

ενεργό δράση και από την τάξη πολλά χρόνια, έχει απομακρυνθεί επομένως από την εκπαιδευτική πραγματικότητα» για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Επιφυλάξεις εκφράζουν και για το ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν στην πράξη τα δίκτυα των σχολικών μονάδων ως προς την επιμόρφωση, καθώς το ισχύον θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπει εκπαιδευτικές επισκέψεις ή κοινές δράσεις των σχολείων και δεν υπάρχει στη χώρα μας συνεργατική κουλτούρα.

Τέλος στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα διαφωνούν με τη σύνδεση επιμόρφωσης και αξιολόγησης, θεωρούν πως η επιμόρφωση «δεν αποτελεί ουσιαστικό κριτήριο» για την αξιολόγησή τους και δεν αντιστοιχεί σε πραγματικές γνώσεις και δεξιότητες.

3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από το εξεταζόμενο δείγμα των δέκα εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Νομό Αρκαδίας καταδεικνύεται η αποτελεσματικότητα της μεθόδου project στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα της καινοτομίας που θα προετοιμάσει το έδαφος για μια ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Αλαχιώτης, 2001. Δεδούλη, 2012. Λουκόπουλος, 2008. Μάγος, 2007).

Παράλληλα, εντοπίζονται αδυναμίες και ελλείψεις ως προς το θεσμικό πλαίσιο, τον τρόπο εισαγωγής και εφαρμογής της μεθόδου και την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή (Έκθεση αξιολόγησης του Προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης, 2004). Διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία και επιμόρφωση στη μέθοδο project, όπως και οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τις βασικές σπουδές, τη μαθητεία στο επάγγελμα και την επαγγελματική τους εμπειρία (Δεδούλη, 2012. Έκθεση αξιολόγησης του Προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης, 2004. Λουκόπουλος, 2008. Μάγος, 2007).

Επίσης επιβεβαιώνεται η καθοριστική σημασία της επιμόρφωσης που συντελεί στην επιτυχία της καινοτομίας και στην αποτελεσματική προώθηση της αλλαγής (Γεωργιάδης, 2002. Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Κύπρου, 2003. Μαυρογιώργος, 2009. Πουλίδης, 2002).

Ως κυριότερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας που εξετάστηκαν αναδεικνύονται η μεθοδολογία, ο σχεδιασμός και η διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος project, ανάγκες που ταυτίζονται με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δεδούλη, 2012). Επιπλέον αναδεικνύονται νέες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο Λύκειο και συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίες αφορούν στην αξιολόγηση του μαθήματος (Έκθεση αξιολόγησης του Προγράμματος Ευέλικτης Ζώνης, 2004).

Επιβεβαιώνεται η προτίμησή των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών σε αποκεντρωμένες μορφές επιμόρφωσης, εντός ωραρίου εργασίας, κατά την έναρξη και τη λήξη του σχολικού έτους (Ζαφειράκου, 2002. Μείζον Πρόγραμμα για την επιμόρφωση, 2010), καθώς και η αναγκαιότητα της εφαρμογής στην επιμόρφωση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Αναδεικνύεται η προτίμηση των εκπαιδευτικών, όπως και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Καζταρίδου, χ.χ.), σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας και διαπιστώνεται πως, αναφορικά με τη μέθοδο project, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε συγκεντρώνει τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (αντίθετα με παλαιότερη έρευνα του ΥΠΑΙΘ, Μείζον Πρόγραμμα για την επιμόρφωση, 2010).

Τέλος στην παρούσα έρευνα αποδεικνύονται ανεφάρμοστες στην πράξη προτάσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω δικτύων των σχολικών μονάδων (Δεδούλη, 2012. Καραγεώργου, 2011).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως παρά τη θετική αποτίμηση της μεθόδου project από τους εκπαιδευτικούς που απετέλεσαν το δείγμα της έρευνας, η εκπαιδευτική αλλαγή προσκρούει σε καθιερωμένες επαγγελματικές συνήθειες και πρακτικές και συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα και πρακτικά προβλήματα κατά την εφαρμογή της. Διαπιστώνονται συνεπώς σημάδια αντίστασης στην αλλαγή, όπως άλλωστε και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της Ευέλικτης Ζώνης (Λουκόπουλος, 2008). Προκειμένου να παγιωθεί η αλλαγή και να διαφυλαχθούν τα αποτελέσματά της, κρίνεται απαραίτητη επομένως η κριτική αναπροσαρμογή της μεθόδου στη σημερινή πραγματικότητα και ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (Κουμιώτη, 2006).

Για την επιτυχή εισαγωγή, την εφαρμογή και εσωτερίκευση της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς προτείνουμε τα εξής:

- Την ένταξη της μεθόδου project στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Σχολών και Πανεπιστημίων και τη γενικότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο.
- Την αποκέντρωση της επιμορφωτικής πολιτικής και την καθιέρωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης που θα αντιμετωπίσει παιδαγωγικά ζητήματα της σχολικής μονάδας και θα συντελέσει στην διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας.
- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μέθοδο project με βάση τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και προτιμήσεις, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, να αντιμετωπίσουν συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας και να μετασχηματίσουν την προηγούμενη εμπειρία από τη μαθητεία τους στο επάγγελμα.

- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της διδασκαλίας και σε ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές μεθόδους.
- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών τους, στην έρευνα-δράση, στη διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση καθώς και σε μεθόδους αλλαγής στάσεων.
- Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων και τη χρήση βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας.
- Την αύξηση του χρόνου διδασκαλίας του μαθήματος.
- Την ανάθεσή του σε όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, σε εκπαιδευτικούς που είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τη διδασκαλία του και που επιθυμούν να το αναλάβουν.
- Τη δημιουργία τμημάτων ενδιαφέροντος ώστε οι μαθητές να επιλέγουν το θέμα με βάση τα ενδιαφέροντα και βιώματά τους.
- Τη μείωση του αριθμού των μαθητών στα τμήματα ενδιαφέροντος ώστε να διευκολύνεται η εφαρμογή βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας.
- Την διαμόρφωση των αιθουσών με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η εργασία των μαθητών σε ομάδες.
- Τη μέριμνα από την πλευρά της πολιτείας ώστε να υπάρχει επάρκεια σε ΗΥ και σύνδεση στο διαδίκτυο σε όλα τα σχολεία και να αξιοποιείται για το σκοπό αυτό το εργαστήριο πληροφορικής.
- Τη δημιουργία διδακτικού υλικού και εκπαιδευτικού λογισμικού που θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό του μαθήματος.
- Τον περιορισμό της γραφειοκρατίας, όσον αφορά τις μετακινήσεις των μαθητών, ώστε να διευκολύνεται η διδασκαλία εκτός της τάξης και οι επισκέψεις επαγγελματιών και φορέων της τοπικής κοινωνίας.
- Την ανανέωση της διδασκαλίας των σχολικών μαθημάτων με τη χρήση βιωματικών μεθόδων και τη γενίκευση του project στο σύνολο της εκπαίδευσης.

Τέλος, όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, κρίνεται απαραίτητη η επανάληψή της σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού και η επιβεβαίωση των πορισμάτων της με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων.

4. Επίλογος

Η επιτυχία της εκπαιδευτικής αλλαγής είναι συνυφασμένη με τις αξίες, τις στάσεις, τις απόψεις και τα συναισθήματα των υλοποιητών της. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμο να λαμβάνονται υπόψη κατά την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών.

Η έρευνα που υλοποιήθηκε ανέδειξε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μέθοδο project και την επιμόρφωση και συνέβαλε στην κατανόηση και ερμηνεία τους. Συμπλήρωσε τη βιβλιογραφία με τη διατύπωση των συμπερασμάτων και την υποβολή προτάσεων για την αποτελεσματική εφαρμογή της εκπαιδευτικής αλλαγής. Ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων αντίστασης στην αλλαγή αλλά και των ανεπαρκειών και ελλείψεων αναδεικνύεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και θα λαμβάνουν υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες και προτιμήσεις τους.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002) Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 5-13.
- Beglar, D., A. Hunt (2002) Implementing Task-Based Language Teaching, In: C.J., Richards., A.W., Renandya (Eds), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Γεωργιάδης, Ν. (2002) Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού στην εποχή μας. *Κοινωνιολογική προσέγγιση*. Δράμα: εκδόσεις Λογοπάντρεμα.
- Chrysohoos, J., N. Chrysohoos & I. Thomson (2002) *The methodology of the teaching of English as a foreign language with Reference to the Cross curricular Approach and the Task-Based Learning*. Athens: The Pedagogical Institute.
- Δεδούλη, Μ. (2002) Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, σ. 145-159.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Κύπρου (2003) *Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης Κύπρου*. Διαθέσιμο στο: www.paideia.org.cy/upload/ekthesi_epitropis.pdf .
- Eurydice (2005) *Key Topics in Education in Europe, Volume, 3, The Teaching Profession in Europe*, Brussels.
- Fried-Booth, L.D. (2002) Project Work. In: A, Maley., (Ed), *Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- Zafeirakou, A. (2002) *In - service Training of teachers in the European Union: Exploring Central Issues, Metodika*, Vol. 3, br. 5, 2002, str. 253-278.
- Καζταρίδου, Α. (χ.χ.) *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: kpe-kastor.kas.sch.gr.

- Καμαρινού, Δ. (2000) *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Ξυλόκαστρο: Ιδίας.
- Καμαρινού, Δ. (2013) *Η μέθοδος project στην πράξη. Οδηγός εκκίνησης για εκπαιδευτικούς*. Ξυλόκαστρο: Ιδίας.
- Καραγεώργου, Ε. (2011) *Η εφαρμογή του project ως διδακτικής μεθόδου και ως μέσου αξιολόγησης των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών στόχων της σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της Ελλάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευομένων (Διπλωματική Εργασία)*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/./1391/./Karageorgou_Elissavet.pdf.
- Katz, L. G. & S. C. Chard (2009) *Engaging Children's Mind: the Project Approach*. Norwood, N.J: Ablex Publ.Co.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2002) Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης από συμμετοχικές διαδικασίες και αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-75.
- Κουμιώτη, Μ. (2006) *Οργανωσιακή Αλλαγή και Στάση των Εργαζομένων (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς. Διαθέσιμο στο: digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/1407/1/Koumioti.pdf.
- Κουραμπέα, Ι. (2011) *Πρακτικές λύσεις σε πρακτικά προβλήματα συγγραφής ερευνητικών Εργασιών-project*. Ανακτήθηκε από yk-peir-anavr.att.sch.gr/Teaching-Methods/01_Kourabea_Project.pdf.
- Λουκόπουλος, Α. (2008) *Εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του Διευθυντή: η αποτελεσματικότητα της Ευέλικτης Ζώνης, διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Διαθέσιμο στο: [nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/./Nimertis_Loukopoulos\(ptde\).p](http://nemertes.lis.upatras.gr/jsui/bitstream/./Nimertis_Loukopoulos(ptde).p).
- Μάγος, Κ. (2007) *Διδακτική μεθοδολογία για τη μέθοδο project*. Αθήνα: On Demand ΑΕ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) Η Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μία εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, σ.15-30.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012) *Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Πρακτικά Συνεδρίου Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, (υπό έκδοση)*. Ανακτήθηκε από edu.per.uoi.gr/gmanrog/epim.doc.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013) *Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών 68/127*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης.

- Morrison, K., L. Manion & L. Cohen (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονιδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2005) *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2012) Ένας απολογισμός του καταστροφικού για την εκπαίδευση έτους 2011-2012. Διαθέσιμο στο:
<http://www.logiosermis.net/2012/05/2011-2012.html>.
- Παπαναστασίου, Κ & Ε. Παπαναστασίου (2005) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and Lithographers Ltd.
- Πιέρρος, Σ. (2000) *Μέθοδοι έρευνας στη Βιβλιοθηκονομία*. Σίνδος: Α.Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης.
- Πουλίδης, Αλ. (2002) Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Στο: Β. Χατζηθεοδωρίδης, Ν. Γεωργιάδης (επιμ.). *Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (Πρακτικά συνεδρίου), σ. 238-254. Δράμα: εκδόσεις Λογοπάντρεμα.
- Σπυροπούλου, Δ. (2004) Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία. Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157-171.
- Sterling Casil, A. (2006). *John Dewey: The Founder of American Liberalism*. New York: The Rosen Publishing Group, Inc. Available:
http://books.google.gr/books?id=XZCd0PIQyAC&pg=PA82&lpg=PA82&dq=learning+by+doing+methods+dewey&source=bl&ots=uKu_M7REZ&sig=e8V4KlBx9ayHs59V7NRlKUxqpRg&hl=el&sa=X&ei=IW93U8S4OlrX0gW504HYAQ&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=learning%20by%20doing%20methods%20dewey&f=false.
- Χασάπης, Δ. (2000) *Οργάνωση, σχεδιασμός επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσafiδης, Κ. (2000) *Βιωματική – Επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΣΤΕΛΛΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΑ

Οι ενδιαφερόμενοι να δημοσιεύσουν άρθρα στο περιοδικό θα πρέπει να γνωρίζουν τα ακόλουθα:

1. Οι εργασίες που θα αποσταλούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες (να μην έχουν δημοσιευτεί ή αποσταλεί για δημοσίευση αλλού).
2. Θα πρέπει να έχουν έκταση μεταξύ 4.000 και 7.000 λέξεων μαζί με την περίληψη, τους πίνακες, τις εικόνες, τα παραρτήματα και τη βιβλιογραφία.
3. Θα πρέπει να συνοδεύονται από *περίληψη* 100-150 λέξεων (α) στην αγγλική, γαλλική ή γερμανική γλώσσα και (β) στην ελληνική γλώσσα, καθώς και από 5-6 λέξεις-κλειδιά (βασικές έννοιες που χρησιμοποιούνται στην εργασία).
4. Επίσης, θα πρέπει να συνοδεύονται -σε **ξεχωριστό αρχείο**- από τα στοιχεία επικοινωνίας τουλάχιστον ενός από τους συγγραφείς (διεύθυνση επικοινωνίας, τηλέφωνο, ηλεκτρονική διεύθυνση) καθώς και από την ιδιότητα των συγγραφέων και το ίδρυμα με το οποίο **ενδεχομένως** συνεργάζονται (λ.χ. Αναπλ. Καθηγητής Δ.Π.Θ., Σχολικός Σύμβουλος Ν. Χανίων, Φιλολογος- Υποψήφιος Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κ.ο.κ.).
5. Εάν το κείμενο περιλαμβάνει Πίνακες, Διαγράμματα, Σχήματα κ.λπ., αυτά θα πρέπει να υποβάλλονται σε **ξεχωριστό αρχείο** και να υποδεικνύεται σαφώς η θέση τους μέσα στο κείμενο. Η αρίθμησή τους θα γίνεται διαδοχικά και οι πίνακες θα συνοδεύονται από τις κατάλληλες επικεφαλίδες.
6. Τυχόν Παραρτήματα υποβάλλονται επίσης σε ξεχωριστό αρχείο.

Τα κείμενα προς δημοσίευση αποστέλλονται **στην Ηλεκτρονική Διεύθυνση** του περιοδικού (EPISAGO@edc.uoc.gr) σε δύο (2) αρχεία. Το ένα αρχείο θα φέρει τα στοιχεία του συγγραφέα (ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) και το άλλο θα είναι ανώνυμο, ώστε να αποστέλλεται στους αρμόδιους κριτές. Οι συγγραφείς θα ειδοποιούνται **με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο για την παραλαβή της εργασίας τους** και μόλις το περιοδικό ενημερωθεί από τους κριτές για εάν η εργασία είναι δημοσιεύσιμη και εάν απαιτούνται κάποιες αλλαγές.

Οδηγίες για τη διαμόρφωση του κειμένου

Τα κείμενα που υποβάλλονται θα πρέπει να είναι γραμμένα σε ενάμισυ διάστιχο και μόνο στη μία πλευρά της σελίδας, με περιθώρια 3 εκατοστά σε όλες τις πλευρές.

Ο τίτλος του κειμένου δε θα πρέπει να υπερβαίνει τις 10 λέξεις και δεν θα πρέπει επίσης να περιέχει συντομογραφίες. Εάν οι συγγραφείς κάνουν χρήση συντομογραφιών στο κείμενο, θα πρέπει την πρώτη φορά να τις εμφανίζουν αναλυμένες και να δίνουν τη συντομογραφία σε παρένθεση.

Για τη διευκόλυνση της ανάγνωσης του άρθρου θα πρέπει να γίνεται αρίθμηση κεφαλαίων, υποκεφαλαίων, παραγράφων κ.τ.λ. με αραβικούς αριθμούς ξεκινώντας από το 0 για την Εισαγωγή, εάν υπάρχει.

Ο τίτλος των κεφαλαίων γράφεται με έντονα πεζά (λ.χ. **3. Μεθοδολογία της έρευνας**), των υποκεφαλαίων με έντονα πλάγια (**3.1. Δείγμα και διαδικασία συλλογής δεδομένων**) και των επιμέρους υποκεφαλαίων με σκέτα πλάγια (1.1.1., 1.1.2, κ.ο.κ.)

Οι συγγραφείς παρακαλούνται να είναι συνεπείς ως προς τη χρήση των σημείων στίξης. Τα διπλά εισαγωγικά ("...") χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν παράθεμα από έργο συγγραφέα. Όταν αυτό ξεπερνά τις τρεις σειρές κειμένου, πρέπει να γράφεται χωριστά, μέσα σε διπλά εισαγωγικά, με μεγαλύτερα διαστήματα δεξιά και αριστερά από ό,τι το κανονικό κείμενο, και με πλήρη αναφορά στην πηγή. Τα μονά εισαγωγικά ('...') μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δηλώσουν μη κοινά αποδεκτή ή μεταφορική χρήση (λ.χ. "πρόκειται για έναν μαθητή 'αστέρι'...") ή αναφορά σε λέξη, έκφραση, κλπ. (λ.χ. "το μόρφημα 'παν' μπορεί επίσης να υποδηλώνει..."). Τα πλάγια γράμματα (italics) χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν είτε έμφαση είτε κάποιον όρο. Τα έντονα γράμματα χρησιμοποιούνται μόνο για τους τίτλους και για τις ονομασίες των Πινάκων, Σχημάτων κλπ. (Πίνακας 3, Σχήμα 2, Διάγραμμα 1,) και οι υπογραμμίσεις καθόλου. Τέλος, δε συνιστάται η χρήση των κεφαλαίων μέσα στο κείμενο ή στις βιβλιογραφικές παραπομπές.

Οι υποσημειώσεις θα πρέπει να αποφεύγονται. Εάν ο/η συγγραφέας θεωρεί απαραίτητη τη χρήση σημειώσεων, τότε αυτές θα πρέπει να μπαίνουν **υποσέλιδες** και όχι στο τέλος του κειμένου (Σημειώσεις τέλους).

Παραπομπές μέσα στο κείμενο

Οι παραπομπές - βιβλιογραφικές αναφορές- μέσα στο κείμενο θα πρέπει να γίνονται πάντοτε μέσα σε παρενθέσεις και να περιλαμβάνουν το επώνυμο του/της συγγραφέα και τη χρονολογία έκδοσης, ενδεχομένως και συγκεκριμένη σελίδα ή σελίδες (Τσουκαλάς, 1977: 35-6), (Πουланτζάς, 1982), "Σύμφωνα με τις Carrasquillo & Rodriguez (1996:27),...", "Όπως υποστηρίζει ο Halliday (1985:64-66)...". Εάν οι συγγραφείς είναι περισσότεροι από δύο, τότε η παραπομπή μπαίνει με τη μορφή (Ευσταθιάδης κ.α. 1992) ή (Bimmel et al., 2000). Εάν οι πηγές σε μία παραπομπή είναι περισσότερες από μία, μπορούν να μπουν είτε σε αλφαβητική σειρά (Αλεξίου, 2000, Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) είτε σε χρονολογική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, Αλεξίου, 2000) με συστηματικό τρόπο, όμως, σε όλη την εργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ο κατάλογος των βιβλιογραφικών αναφορών θα περιλαμβάνει το σύνολο των έργων στα οποία γίνεται παραπομπή μέσα στο κείμενο -και μόνον αυτά. Οι καταχωρήσεις θα γίνονται με αλφαβητική σειρά και στη συνέχεια με χρονολογική (εάν

υπάρχουν περισσότερα έργα του ίδιου συγγραφέα). Όταν μία καταχώρηση αφορά περισσότερους από έναν συγγραφείς, τα αρχικά των ονομάτων όλων των συγγραφέων μετά τον πρώτο προηγούνται των επωνύμων τους. Περισσότερα του ενός αρχικά ονομάτων χωρίζονται με τελείες χωρίς διάστημα μεταξύ τους. Ενδεικτικά ακολουθούν παραδείγματα.

A) Αναφορές σε βιβλία

Flanagan, I.C., W.M. Shanner & R.F. Mager (1971) *Behavioural Objectives: A Guide for Individualizing Learning*. New York: Westinghouse Learning Press.

Τερλεξής Π. (1976) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση, βελτιωμένη).

Αν το βιβλίο έχει πραγματοποιήσει πολλές εκδόσεις, τότε μνημονεύεται η έκδοση που είχε υπόψη ο συγγραφέας (π.χ. 3η έκδ.) και αυτό αμέσως μετά τον εκδοτικό οίκο. Αν δεν υπάρχει εκδοτικός οίκος, γιατί είναι έκδοση του ίδιου του συγγραφέα, τότε στη θέση του εκδοτικού οίκου μπαίνει η συντομογραφία (εκδ. ίδιου) ή (έκδ. συγγρ.).

B) Αναφορές σε άρθρα σε περιοδικά

Ματσαγγούρας, Η. & Α. Κουλουμπαρίτση (1999) Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της κριτικής σκέψης: θεωρητικές αρχές και εφαρμογές στην παραγωγή του γραπτού λόγου. *Ψυχολογία*, 6 (3): 299-326.

Shepard, L.A. (2000) The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7): 4-14.

Γ) Αναφορές σε κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους ή πρακτικά συνεδρίων

Ξανθάκου, Γ. & Μ. Μπάφα (2009) Οργάνωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο και δημιουργικότητα. Στο Μ. Καίλα & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί*, Αθήνα: Ατραπός, 723-754.

Bauman, Z. (1999) *Moderne und Ambivalenz*. In U. Bielefeld (Hg.) *Das Eigene und das Fremde: Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23-50.

Scardamalia, M. & C. Bereiter (1987) Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Vol.1, 142-174.

Δ) Αναφορές σε αδημοσίευτο υλικό

Δέδε, Κ. (2006) *Διγλωσσία: Η περίπτωση της φωνημικής συνειδητοποίησης στην προσχολική ηλικία*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ε) Αναφορές σε αναδημοσιευμένο υλικό

Fishman, J.A. (1965) Who speaks what language to whom and when? *La Linguistique* 2:67-88. Reprinted in Li Wei (ed.) (2007) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2nd ed., 55-70.

Στ) Αναφορές σε πηγές στο διαδίκτυο

Rossetti, R. (1998) A teacher journal: Tool for self-development and syllabus design [on line]. Available: journal.html <http://www.geocities.com/Athens/Olympus/9260/journal.html>. [ημερομηνία πρόσβασης]

Ζ) Αναφορές σε άρθρα εφημερίδων και περιοδικών

Θα πρέπει να αναγράφεται το όνομα της εφημερίδας, η ημερομηνία/χρονολογία έκδοσης και ο τίτλος του άρθρου.

Η) Αναφορές σε επίσημες εκθέσεις και έγγραφα

Department for Education and Skills (2002) Supporting pupils learning English as an Additional Language, DfES 0239/2002, www.standards.dfes.gov.uk

Eurydice-Unité européenne (2004) L' intégration scolaire des enfants immigrants en Europe, www.Eurydice.org.

Όσοι υποβάλλουν άρθρα για δημοσίευση παρακαλούνται να ακολουθούν τις υποδείξεις που αναφέρονται παραπάνω, διότι διαφορετικά δε θα μπορέσει να κινηθεί η διαδικασία κρίσης της εργασίας τους.

