Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.

ΕΡΚΥΝΑ

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων



ΤΕΥΧΟΣ 8

2016

ISSN: 2241-8393

Επιτροπή Έκδοσης

Βασίλης Δημητρόπουλος, επίτ. σχολικός σύμβουλος (Συντονιστής)
Σπύρος Φερεντίνος, επίτ. σχολικός σύμβουλος (ΠΕ03)
Βενετία Μπαλτά, σχολική σύμβουλος ΠΕ02
Τάσος Λαδιάς, σχολικός σύμβουλος ΠΕ19
Μιχάλης Λαγουδάκος, σχολικός σύμβουλος ΠΕ12
Γιάννης Ρούσσος, εκπαιδευτικός, δρ. πληροφορικής.

Όταν θέλετε να κάνετε αναφορά σε δημοσιευμένο άρθρο του Τεύχους 8, γράψτε σύμφωνα με το παρακάτω υπόδειγμα (αντικαθιστώντας όνομα ή ονόματα συγγραφέα/ων, τίτλο εργασίας και σελίδες δημοσίευσης): π.χ.

Θεοφανέλλης, Τ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2016). Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία: βιβλιογραφική ανασκόπηση και εμπειρίες εκπαιδευτικών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος* 8, 67-81. Ανακτήθηκε από http://www.erkyna.gr.

Τεύχος 8ο (2016)

Πίνακας Περιεχομένων

Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση
Σουλτάνα Μάνεση σ. 5-18

Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας
Κλεάνθης Παπαδόπουλος σ. 19-32

Διερεύνηση συγχώνευσης εκπαιδευτικών οργανισμών του Υπουργείου Παιδείας
Αργυρώ Βασιλείου, Γιώργος Μπαγάκης σ. 33-44

Εκπαιδευτική πρόταση στη Γενική Θεωρία Σχετικότητας
Γεώργιος Κοντόκωστας σ. 45-66

Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία: βιβλιογραφική ανασκόπηση και εμπειρίες εκπαιδευτικών
Τιμολέων Θεοφανέλλης, Σουλτάνα Παπαδημητρίου σ. 67-81

Η αξιοποίηση του «ArtSteps», ως δυναμικού εργαλείου μάθησης
Μαρία Παπαχρήστου, Ιωάννα Βορβή, Ελένη Κοκκίνου σ. 82-100

Η έννοια του αναλλοίωτου ως μαθηματική, μαντική και διασκεδαστική έννοια
Αλέξιος Μαστρογιάννης σ. 101-117

Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας
Τάνια Κολυμπάρη, Χρίστος Χατζηκωσταντής σ. 118-131

Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και Πειραματικά Σχολεία: Βίοι Παράλληλοι; Ανάλυση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των μαθητών
Θεοδόσης Συκάς, Δέσποινα Ποιμενίδου σ. 132-149

Με στόχο την αυτορρύθμιση του νέου εκπαιδευτικού: αναδεικνύοντας το θεωρητικό πλαίσιο διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης στη σχολική μονάδα
Έλενα Μανιάτη, Μαρία Μάσσου σ. 150-157

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τη φθίνουσα πορεία στον επανασχεδιασμό του θεσμού
Μιχάλης Λαγουδάκος, Γιώργος Λογιώτης σ. 158-168

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ.. Μια εμπειρική αποτίμηση τους υπό το πρίσμα του Ευρωπαϊκού Μοντέλου Διοικητικής Αριστείας
Χρήστος Κολοζώφ σ. 169-186

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού της κοινότητας μάθησης «Σενάρια Διδασκαλίας σε Περιβάλλοντα Οπτικού Προγραμματισμού με Πλακίδια»
Δημήτριος Φωτιάδης, Γεώργιος Αν. Παπαδόπουλος, Αναστάσιος Λαδιάς σ. 187-204

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006 υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης
Αικατερίνη Τσέκου σ. 205-218

"Τα εν οίκω ... εν δήμω": Ταξίδι στη Βυζαντινή Προύσα
Μαρία Κωττούλα, Φωτεινή Μεταξάκη σ. 219-230

Φορμαλισμός, Νέα Κριτική και Δομισμός: μια κριτική προσέγγιση στις κειμενοκεντρικές θεωρίες της Λογοτεχνίας
Αλεξάνδρα Γερακίνη σ. 231-240

Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση

Σουλτάνα Μάνεση
taniamanesi@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη. Η παρούσα μελέτη επιδίωξε να εξετάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη διδακτική πράξη, εστιάζοντας σε τέσσερις άξονες: α) στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, β) στους λόγους που φαίνεται να εμποδίζουν τη χρήση των ΤΠΕ, γ) στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ και δ) στην ανάγκη για μελλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Συμμετείχαν συνολικά 51 νηπιαγωγοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αξιοποιούν με πολλούς τρόπους τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Παράλληλα, ως σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες που φαίνεται να δυσχεραίνουν την ευρύτερη εφαρμογή τους στην τάξη, αναδείχθηκαν ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός, η ανεπαρκής τεχνική υποστήριξη και η έλλειψη διαθέσιμων εκπαιδευτικών λογισμικών. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ φάνηκε επίσης ιδιαιτέρως θετική, ενώ παράλληλα επισημάνθηκε η ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Εισαγωγή

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών των τελευταίων ετών καταδεικνύει την πολυσήμαντη θετική επίδραση της αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Όπως επισημαίνουν οι Jimoyiannis και Komis (2007), η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη δύναται να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να προωθήσει την ενεργό, συνεργατική και δια βίου μάθηση και πρωτίστως να τους παρέχει ευκολότερη πρόσβαση στην πληροφορία, βοηθώντας τους παράλληλα να σκέφτονται και να επικοινωνούν με δημιουργικό τρόπο. Παρόμοια είναι και η άποψη που διατυπώνει ο Noor-Ul-Amin (χ.χ.), σύμφωνα με τον οποίο τα κεντρικά πλεονεκτήματα της εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αναφέρονται στη δυνατότητα που δίνουν στους μαθητές αφενός να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να διευρύνουν τις δεξιότητές τους και αφετέρου να εμπλακούν δυναμικά στη μαθησιακή διαδικασία, διευκολύνοντας τη μετάβαση από το σχολείο στην επαγγελματική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικών εργαλείων λειτουργεί υποστηρικτικά σε ένα σύνολο από έμπρακτα μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές και το περιεχόμενο του ψηφιακού εγγραμματισμού των μαθητών δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην απόκτηση πραγματολογικών γνώσεων, πληροφοριών και δεξιοτήτων, αλλά πρωτίστως εστιάζει στη γνώση των κανόνων, ηθικών αξιών και τάσεων που θα καθορίσουν μελλοντικά τη συμπεριφορά των μαθητών (Ντρενογιάννη, 2010).

Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία επιδιώκει να μελετήσει το εύρος αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σύγχρονη διδακτική πράξη αλλά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ, καθώς και την ανάγκη για μελλοντική εστιασμένη επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Σύμφωνα με τους Ruffell κ.ά. (1998), οι στάσεις αποτελούν μία πολυδιάστατη πνευματική δομή, ένα σύνολο από γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία. Περιλαμβάνουν τις σιωπηρές, συχνά ασυνείδητες απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία και μάθηση, τη δομή του σχολείου, το εκπαιδευτικό σύστημα, τις αίθουσες διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Dunphy, 2009). Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, είναι λογικό οι στάσεις και απόψεις τους να επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες που ενδέχεται να περιλαμβάνουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, τη σχολική δομή, τις αξίες της κοινωνίας στην οποία εργάζονται, τα βιώματα των παιδιών της τάξης αλλά και τη γενικότερη στάση της κοινότητας ως προς το νόημα και τη βαρύτητα της εκπαίδευσης (Lin κ.ά., 2003).

Σύμφωνα με τους Nisbett και Ross (1980, στο Fang, 1996), οι απόψεις των εκπαιδευτικών αποτελούν μια πλούσια αποθήκη γενικής γνώσης που επηρεάζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τις σκέψεις, τις αποφάσεις αλλά και τη συμπεριφορά τους μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Επιπλέον, σύμφωνα με ευρήματα σχετικών ερευνών (Vartuli, 1999; Sfipek & Byler, 1997; Spodek, 1988), οι φιλοσοφικές αρχές, το σύστημα αντιλήψεων και αξιών των εκπαιδευτικών, όπως έχει διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους σταδιοδρομίας, επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη, τις προσδοκίες τους σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών, τον τρόπο που επιλέγουν να επιλύσουν προβλήματα που ανακύπτουν, καθώς επίσης και τις αποφάσεις που λαμβάνουν μέσα στην τάξη.

Εφόσον οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους διδακτικούς στόχους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, το να ενθαρρύνουμε τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν σχετικά με τις στάσεις και πεποιθήσεις τους ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, θα μπορούσε να τους βοηθήσει να γίνουν πιο δεκτικοί σε εναλλακτικές προτάσεις και διδακτικές μεθόδους (Kuzborska, 2011). Είναι γεγονός ότι οι ΤΠΕ έχουν εξελιχθεί με ραγδαίους ρυθμούς κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών και συνιστούν ένα από τα πιο βασικά τεχνολογικά επιτεύγματα που έχουν συντελεστεί στην ιστορία της ανθρωπότητας (Κόμης, 2004). Ως μέσο που επιτρέπει την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας με σύμβολα, εικόνες, ήχους ή βίντεο, έχουν πλέον καταστεί σημείο αναφοράς και αναπόσπαστο μέρος της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης (Βρασίδας & Ζεμπύλας, 2005).

Ωστόσο, ένα σημαντικό σώμα ερευνών που έχουν διενεργηθεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο καταδεικνύουν ένα σύνολο από δυσκολίες που φαίνεται να εμποδίζουν την ικανοποιητική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα (Καριπίδης, 2013). Σε έρευνα του Pelgrum (2001) σε σχολικές μονάδες 26 χωρών φάνηκε ότι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή καθώς και η ανεπαρκής επιμόρφωση και θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελούν δύο από τα βασικότερα εμπόδια για την εποικοδομητική ένταξη των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Συναφή είναι τα ευρήματα έρευνας των Μητσιοπούλου και Βεκύρη (2011), όπου επισημαίνεται ότι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ και η επιμόρφωση που εστιάζει σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης με τις ΤΠΕ, είναι παράγοντες προεξάρχουσας σημασίας για τη διδακτική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.

Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του Καριπίδη (2013), όπου η σχέση της επιτυχούς διείσδυσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να συναρτάται κυρίως με την έλλειψη γνώσεων χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τους εκπαιδευτικούς καθώς και με την ανεπαρκή γνώση των παιδαγωγικών θεωριών αξιοποίησης των ΤΠΕ μέσα στην τάξη.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς είναι εκείνος που επιλέγει τη μέθοδο διδασκαλίας αλλά και τους τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ για την επίτευξη των διδακτικών του στόχων (Γιαβρίμης κ.ά., 2010). Προκειμένου να κατανοηθεί το ζήτημα της παιδαγωγικής ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, χρειάζεται «να διερευνηθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ως ουσιώδεις συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον στους παράγοντες που επιδρούν στις αποφάσεις τους σχετικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ» (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010:617), προβληματισμοί που αποτέλεσαν κεντρικούς άξονες αναφοράς της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, ένα σύνολο ερευνών της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004; Tezci, 2011) έχει καταγράψει τη συνολικά θετική στάση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων απέναντι στη διδακτική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Ωστόσο, η μεταβλητή αυτή φαίνεται να αποτελεί λιγότερο σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της αποτελεσματικής ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε σχέση με τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, την ικανότητά τους δηλαδή να διδάξουν με τις ΤΠΕ (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010). Αξίζει να σημειωθεί εξάλλου ότι ένας σημαντικός αριθμός κειμένων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα επισημαίνει ότι οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται συχνά ως αυτοτελές διδακτικό αντικείμενο ή ως ένα προσάρτημα της μαθησιακής διαδικασίας σε μια προσπάθεια αφομοίωσης και ενσωμάτωσης της αξιοποίησής τους στις τρέχουσες εκπαιδευτικές δομές, συνθήκες και πρακτικές (Γιαβρίμης κ.ά., 2010). Στην περίπτωση αυτή όχι μόνο αποπροσανατολίζεται η διδακτική στόχευση των Νέων Τεχνολογιών, αλλά επιπλέον η χρήση και αξιοποίησή τους μέσα στην τάξη αντανακλά και διευρύνει μια σειρά από πάγια προβλήματα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (Ντρενογιάννη, 2010). Με αφετηρία τον θεωρητικό προβληματισμό και τα ευρήματα σύγχρονων ερευνών επί του γνωστικού πεδίου των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, στα όποια αναφερθήκαμε στις προηγούμενες παραγράφους, θα επιχειρηθεί ακολούθως η παρουσίαση της προβληματικής της παρούσας έρευνας και η διατύπωση τεσσάρων κεντρικών ερευνητικών ερωτημάτων.

Προβληματική: σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η Κοινωνία της Πληροφορίας ή η Πληροφορική Κοινωνία είναι μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, η οποία όχι μόνο απαιτεί ταχύρρυθμη δυνατότητα προσαρμογής και παρέχει νέα πρότυπα και νέους τρόπους επικοινωνίας, αλλά επιπλέον επιβάλλει νέα οργανωσιακά μοντέλα, δίνοντας πρωτίστως έμφαση στην πληροφορία, στα άυλα προϊόντα και στους διανοητικούς πόρους (Παπαδοπούλου & Κοτρίδης, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, οι ΤΠΕ καθίστανται κυρίαρχα νοητικά-γνωστικά εργαλεία, ενώ όποιος αγνοεί τις ΤΠΕ και τις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν, χαρακτηρίζεται συχνά ως «λειτουργικά αναλφάβητος» (Μακράκης, 2013).

Επιπλέον, οι χρήσεις των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν επιτρέψει σημαντικές εκπαιδευτικές εφαρμογές τόσο στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία όσο και στη συνολική διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος (Κόμης, 2004). Ως εκ τούτου, στο

σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η αξιοποίηση των ΤΠΕ ως εκπαιδευτικών εργαλείων καλείται να ενσωματωθεί και να λειτουργήσει υποστηρικτικά και αποτελεσματικά για μία σειρά από απελευθερωτικές προσεγγίσεις και μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές (Ντρενογιάννη, 2010). Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης βασική επιδίωξη ήταν η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα στόχευσε να προσεγγίσει μεθοδολογικά κα να δώσει απαντήσεις στα εξής τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, που αποτέλεσαν και τις βασικές εξαρτημένες μεταβλητές της ερευνητικής προσπάθειας:

1. Ποια είναι η συχνότητα χρήσης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών (λογισμικών, εφαρμογών, υπηρεσιών διαδικτύου, ψηφιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων) στη διδακτική πράξη;
2. Ποιοι είναι οι λόγοι που δυσκολεύουν ή δυσχεραίνουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία;
3. Ποια είναι η στάση των νηπιαγωγών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη;
4. Ποιες είναι οι σημαντικότερες ανάγκες για περαιτέρω μελλοντική επιμόρφωση των νηπιαγωγών στις ΤΠΕ;

Μεθοδολογία

Ερευνητικός σχεδιασμός - Πληθυσμός

Για την εξέταση των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθήθηκε δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός. Ως διαδικασία ποσοτικής μεθοδολογίας, η δειγματοληπτική έρευνα επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη μελέτη, καθώς βοηθά στην περιγραφή και τον προσδιορισμό των στάσεων και πεποιθήσεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2012; Cohen κ.ά., 2007; Gray, 2004) σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, ενώ επιτρέπει παράλληλα την κατανόηση της συχνότητας χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και τον εντοπισμό των σημαντικότερων δυσκολιών που συναντούν οι νηπιαγωγοί στην προσπάθεια τους να ενσωματώσουν τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία.

Οι νηπιαγωγοί αποτέλεσαν τον πληθυσμό-στόχο ή αλλιώς το πλαίσιο δειγματοληψίας της παρούσας έρευνας. Στις μικρής κλίμακας έρευνες χρησιμοποιείται συνήθως η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα (Kelley κ.ά., 2003), βασικό χαρακτηριστικό της οποίας είναι η μη γενικευσιμότητα των ερευνητικών ευρημάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen κ.ά., 2007). Για την παρούσα έρευνα θεωρείται η καταλληλότερη, καθώς ο ερευνητής ενδιαφέρεται κυρίως για την περιγραφή στάσεων και απόψεων σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα, καθώς και για τον προσδιορισμό συχνοτήτων σχετικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και όχι για τη γενίκευση των ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα που χρησιμοποιήθηκε είναι η βολική δειγματοληψία (Dyer, 2006), στην οποία ο ερευνητής επιλέγει άτομα, πρόθυμα και διαθέσιμα να συμμετάσχουν στην έρευνα (Robson, 2002), τα οποία μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες, προκειμένου να απαντηθούν τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας, ενώ μπορεί να είναι χρήσιμη και για έναν ακόμα λόγο: σε μια πιλοτική, μικρής

κλίμακας έρευνα, όπως η παρούσα, μπορεί να λειτουργήσει ως σημείο αναφοράς για μία μελλοντική ευρύτερης κλίμακας έρευνα (Newby, 2010).

Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής συγκεντρώθηκαν συνολικά 51 ερωτηματολόγια, τα οποία επιδόθηκαν σε εκπαιδευτικούς Προσχολικής Αγωγής που υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής. Αξιοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και διδασκαλία, το οποίο αποτελείται από 41 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι πρώτες πέντε ερωτήσεις κάνουν χρήση κατηγορικών κλιμάκων και στοχεύουν στη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, συμμετοχή σε προγράμματα πιστοποίησης-επιμόρφωσης για τις ΤΠΕ Α΄επιπέδου και Β΄επιπέδου), και αποτελούν το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου.

Οι υπόλοιπες τριάντα έξι ερωτήσεις επιχειρούν να δώσουν απάντηση στα τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Από αυτές, έντεκα ερωτήσεις αποτελούν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου και εξετάζουν τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Με αξιοποίηση της κλίμακας ίσων διαστημάτων του Likert δίνονται πέντε επιλογές χρονικών διαστημάτων που κυμαίνονται από το «ποτέ» μέχρι το «περισσότερο από μία διδακτική ώρα την ημέρα» και διερευνάται η χρήση συγκεκριμένων εφαρμογών του Ms Office, λογισμικών επεξεργασίας γραφικών και ζωγραφικής, υπηρεσιών του διαδικτύου, εργαλείων Web 2.0, ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών και cd-roms καθώς και η διδακτική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα.

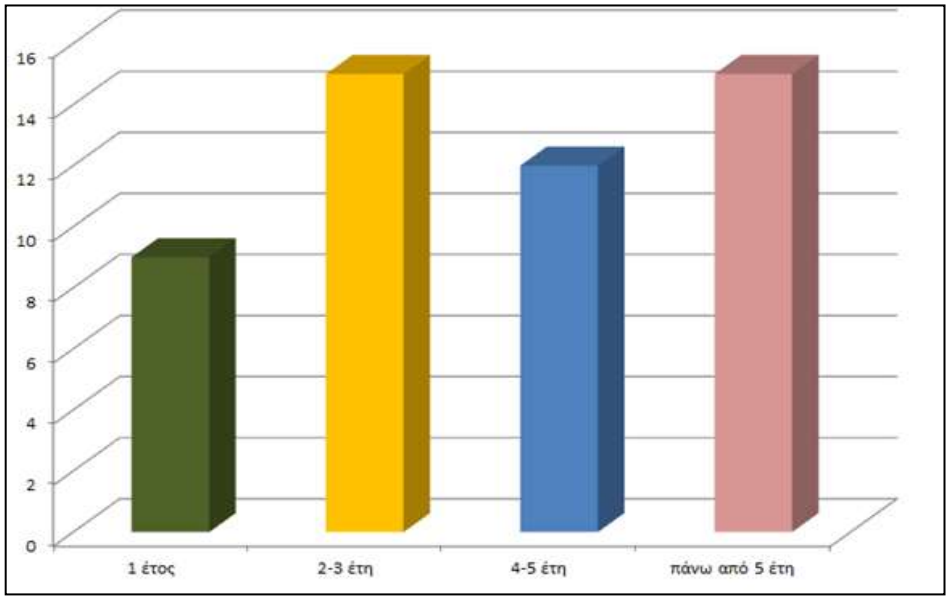
Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δέκα ερωτήσεις που επιχειρούν να εκτιμήσουν τον παράγοντα των «δυσκολιών» και «εμποδίων» στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Δίνονται πέντε επιλογές απαντήσεων που κυμαίνονται από το «καθόλου» μέχρι το «πάρα πολύ» και εστιάζουν στη διερεύνηση των βασικών αιτίων που φαίνεται να αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πράξη. Στο τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου, επτά ερωτήσεις με επτάβαθμη κλίμακα διαβάθμισης επιχειρούν να διερευνήσουν τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στις ΤΠΕ ως προς τους παράγοντες της «ποιότητας», της «χρησιμότητας», του «ενδιαφέροντος», της «ευκολίας», της «εξοικονόμησης χρόνου», της «κόπωσης» και της «ασφάλειας». Τέλος, στο πέμπτο μέρος του ερωτηματολογίου, οκτώ ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας ίσων διαστημάτων τύπου Likert, που κυμαίνονται από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα», φιλοδοξούν να προσεγγίσουν το θέμα της ανάγκης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

Εστιάζουν σε προχωρημένες δεξιότητες στη χρήση του υπολογιστή, σε δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη, στην εκπαίδευση σε θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο, σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που προϋποθέτουν διαδικτυακές συνδέσεις με άλλες σχολικές μονάδες (όπως τα προγράμματα Comenius ή τα προγράμματα e-twinning), στην ανάγκη αξιολόγησης των λογισμικών που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη, στην παράλληλη αξιοποίηση ελεύθερων λογισμικών ανοικτού κώδικα, στη χρήση εργαλείων Web 2.0 και στην αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Όσον αφορά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολόγιου ήταν περίπου δέκα λεπτά. Προκειμένου να τηρηθούν οι βασικοί άξονες της ερευνητικής ηθικής, συμπεριλήφθηκε στην αρχή του ερωτηματολογίου εισαγωγικό σημείωμα, που πληροφορούσε τους συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας και για την προστασία της ανωνυμίας τους (British Psychological Society, 2009).

Περιγραφική στατιστική – Κατανομές συχνοτήτων

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 51 νηπιαγωγοί, εκ των οποίων μόνο ένας ήταν άνδρας. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (56,9%, n=29) ήταν ηλικίας 41-50 ετών, το 25,5% του δείγματος (n=13) ήταν ηλικίας 31-40 ετών, ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό των νηπιαγωγών με ηλικία μέχρι 30 ετών (9,8%, n=5). Τέλος, 4 εκπαιδευτικοί (7,8%) είχαν ηλικία μεγαλύτερη από 51 ετών. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος (37,3%, n=19) είχαν πάνω από 15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ενώ το 27,5% (n=14) των συμμετεχόντων είχε διδακτική εμπειρία 11-15 έτη και το 25,5% (n=13) είχε 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης, 5 εκπαιδευτικοί (9,8%) είχαν διδακτική εμπειρία από 0-5 έτη.

Όσον αφορά την επιμόρφωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην πιστοποίηση Α΄επιπέδου για τις ΤΠΕ, μόνο 5 εκπαιδευτικοί (9,8%) δεν το έχουν παρακολουθήσει. Ελαφρώς διαφορετική αποτυπώνεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος στα προγράμματα επιμόρφωσης Β΄επιπέδου, όπου το 37,3% (n=19) δεν τα έχει παρακολουθήσει. Από τη στατιστική ανάλυση του Β΄ μέρους του ερωτηματολογίου, φάνηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες στη διδασκαλία τους. Πιο συγκεκριμένα, από τους 51 εκπαιδευτικούς του δείγματος, 15 εκπαιδευτικοί (29,4%) αξιοποιούν τις ΤΠΕ στη διδακτική τους πράξη για πάνω από 5 έτη, ενώ ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών εισήγαγε τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τα τελευταία 2-3 χρόνια. Το 23,5% (n=12) των συμμετεχόντων αξιοποιούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση τα τελευταία 4-5 χρόνια και 9 εκπαιδευτικοί (17,6%) χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες εδώ και έναν χρόνο. Το Σχήμα 1 αποτυπώνει με τη μορφή ραβδογράμματος τα έτη διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.



Σχήμα 1. Έτη διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Περιγραφική στατιστική – Κατανομές συχνοτήτων

Οι εφαρμογές των ΤΠΕ που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος ήταν οι εξής: εφαρμογές γραφείου (κυρίως οι εφαρμογές του Microsoft Office), λογισμικά επεξεργασίας γραφικών και ζωγραφικής (όπως το Microsoft Paint), cd-roms με διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο, ψηφιακά παιχνίδια, η συνομιλία μέσω Skype, η διαδικτυακή υπηρεσία προβολής

βίντεο Youtube, τα ιστολόγια (blogs) και τα wikis ως εργαλεία Web 2.0, και τέλος ο διαδραστικός πίνακας.

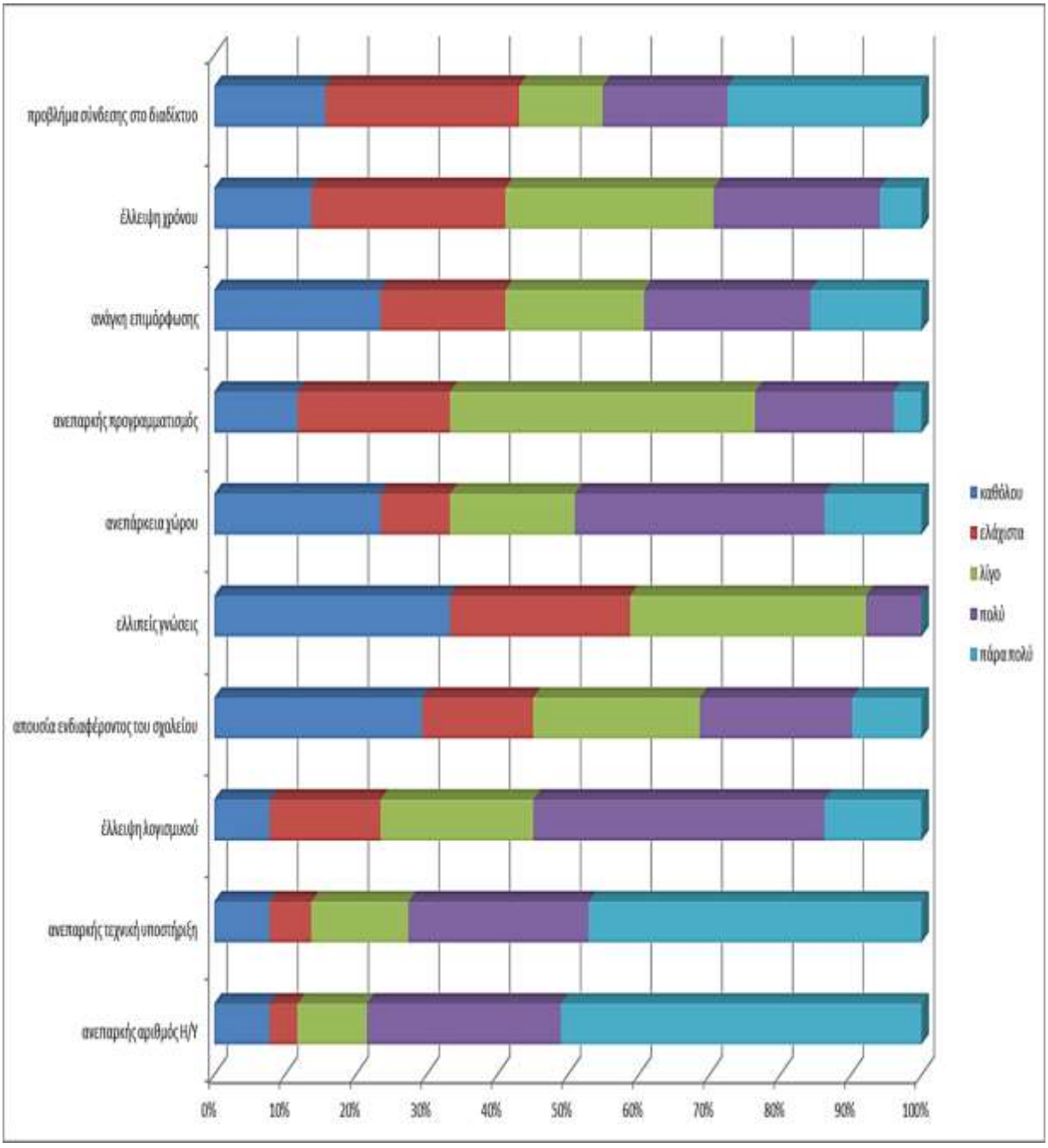
Τα χρονικά διαστήματα χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη είναι τα ακόλουθα: «ποτέ», «περίπου μία ώρα τον μήνα», «περίπου μία ώρα την εβδομάδα», «σχεδόν κάθε μέρα» και «περισσότερο από μία ώρα την ημέρα». Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 2, η πλέον δημοφιλής εφαρμογή αναδείχθηκε το Διαδίκτυο, καθώς 28 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν ότι το χρησιμοποιούν σχεδόν κάθε μέρα. Ιδιαιτέρως υψηλός ο αριθμός των συμμετεχόντων (n=19) που αξιοποιούν σχεδόν καθημερινά στη διδασκαλία τους την υπηρεσία Youtube, ενώ σε συχνότητα μίας διδακτικής ώρας την εβδομάδα αξιοποιούνται – εκτός από το Youtube (n=20) – λογισμικά ζωγραφικής (n=19) αλλά και εφαρμογές του Ms Office (n=17). Λιγότερο συχνή (περίπου μία ώρα τον μήνα, n=20) φαίνεται να είναι η χρήση των cd-roms, ενώ 37 από τους συμμετέχοντες δήλωσαν επίσης ότι δε χρησιμοποιούν ποτέ το Skype στη διδασκαλία τους και αντιστοίχως 45 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δε χρησιμοποιούν ποτέ διαδραστικό πίνακα (προφανώς επειδή η σχολική μονάδα, στην οποία εργάζονται, δε διαθέτει).

Περιγραφική στατιστική – Λόγοι μη χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Στους παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, η παρούσα μελέτη συμπεριέλαβε τις εξής 10 μεταβλητές: τον ανεπαρκή αριθμό των διαθέσιμων ηλεκτρονικών υπολογιστών και περιφερειακών, την έλλειψη επαρκούς τεχνικής υποστήριξης για τη λειτουργία και συντήρηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, την έλλειψη επαρκούς διαθέσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού, την έλλειψη ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας για τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, τις ελλιπείς γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ για διδακτικούς σκοπούς, την έλλειψη επαρκούς χώρου για την τοποθέτηση υπολογιστών, τα προβλήματα στον προγραμματισμό/συντονισμό επαρκούς χρόνου για τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε διαφορετικές τάξεις, τις ανεπαρκείς ευκαιρίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, την έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία και διεξαγωγή των μαθημάτων με χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και την αδυναμία σύνδεσης (ή τα ενδεχόμενα προβλήματα σύνδεσης) στο διαδίκτυο.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, η μεγαλύτερη δυσκολία των συμμετεχόντων για τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι ο ανεπαρκής αριθμός ηλεκτρονικών υπολογιστών: 26 από τους εκπαιδευτικούς απαντούν ότι αποτελεί ένα πάρα πολύ σημαντικό πρόβλημα και άλλοι 14 εκπαιδευτικοί το θεωρούν επίσης πολύ σπουδαίο εμπόδιο. Εξάλλου, η ανεπαρκής τεχνική υποστήριξη φαίνεται να συνιστά μία ακόμα πάρα πολύ σημαντική δυσκολία για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία για 24 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ενώ άλλοι 13 εκπαιδευτικοί τη θεωρούν πολύ μεγάλο εμπόδιο. Στα πολύ σημαντικά προβλήματα συγκαταλέγονται επίσης η έλλειψη εκπαιδευτικού λογισμικού (n=21) και η ανεπάρκεια χώρου για τη σωστή τοποθέτηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών (n=18). Ωστόσο, στα λιγότερο σημαντικά προβλήματα φαίνεται να αναφέρονται οι ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ για διδακτικούς σκοπούς (n=17) αλλά και ο ανεπαρκής προγραμματισμός του χρόνου για τη χρήση των υπολογιστών σε διαφορετικές τάξεις ή και σε μία συγκεκριμένη τάξη (n=22). Τέλος, στους παράγοντες που θεωρούνται ελάχιστα ή καθόλου σημαντικοί ως λόγοι μη χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν τις ελλιπείς γνώσεις και δεξιότητές τους στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για διδακτικούς σκοπούς (n=13 και n=17 αντίστοιχα), ενώ ελάχιστα φαίνεται να παρεμποδίζει τη χρήση των ΤΠΕ ο ανεπαρκής προγραμματισμός του

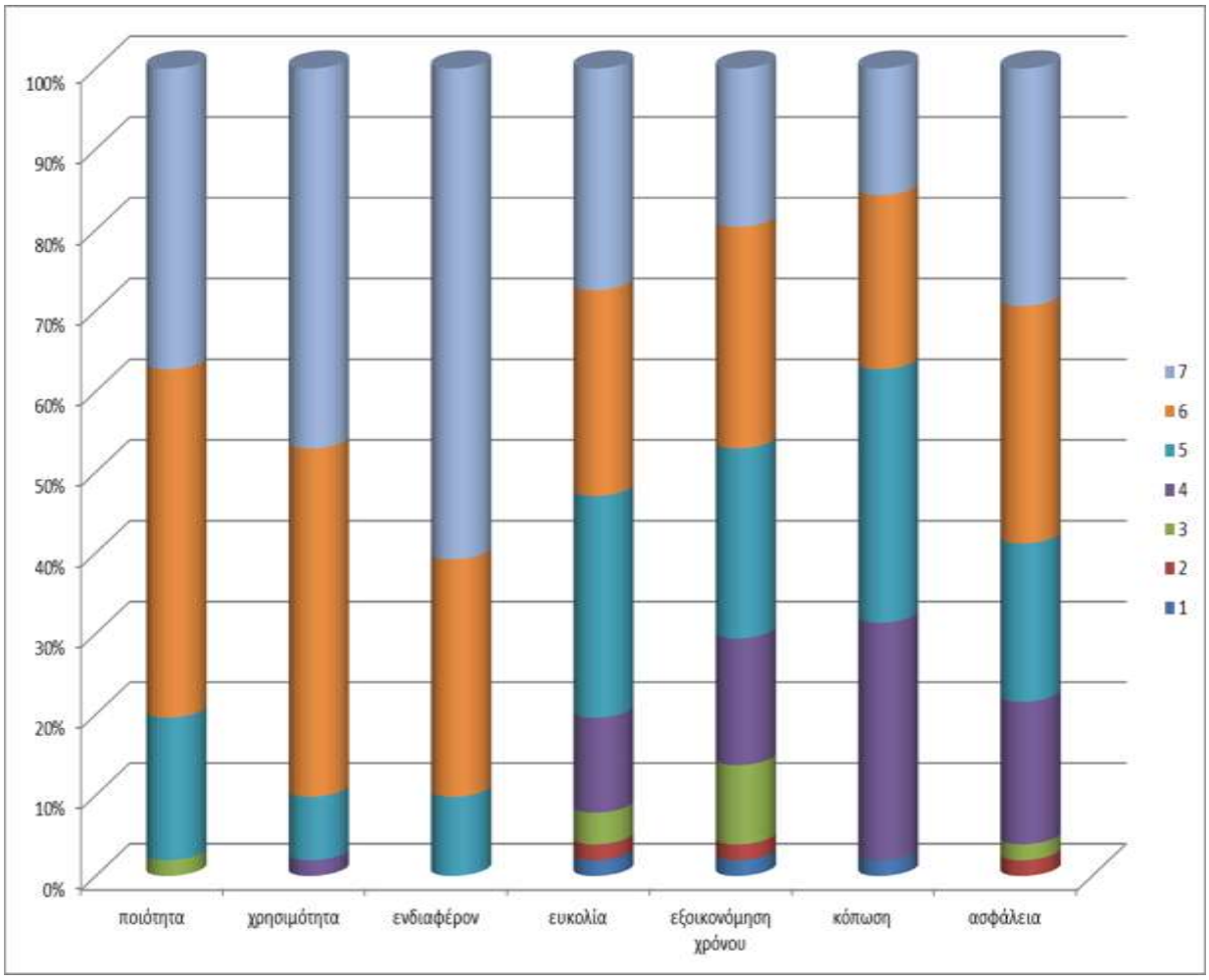
χρόνου (n=11), η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία των μαθημάτων με χρήση ΤΠΕ αλλά και τα προβλήματα σύνδεσης στο διαδίκτυο (n=14).



Σχήμα 2. Λόγοι μη χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνονται στο Σχήμα 3 που ακολουθεί, φαίνεται ότι η στάση τους απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι πολύ θετική, ιδιαίτερα όσον αφορά τον παράγοντα της «ποιότητας», της «χρησιμότητας» και του «ενδιαφέροντος». Συγκεκριμένα, το 43,1% των συμμετεχόντων (n=22) απάντησαν ότι η χρήση των ΤΠΕ καθιστά τη διδασκαλία πολύ ποιοτική και είναι πολύ χρήσιμη ως διαδικασία, ενώ για τις ίδιες μεταβλητές το 37,3% (n=19) και το 47,1% (n=24) αντίστοιχα επέλεξαν την υψηλότερη βαθμίδα της επτάβαθμης κλίμακας. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό (60,8%, n=31) των εκπαιδευτικών αξιολογούν πολύ θετικά το ενδιαφέρον που προσδίδει στη διδασκαλία η χρήση των ΤΠΕ, ενώ για τις μεταβλητές της

«ευκολίας», της «εξοικονόμησης χρόνου», της «κόπωσης» αλλά και της «ασφάλειας», οι στάσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να μοιράζονται ανάμεσα στις τρεις ανώτερες βαθμίδες της επτάβαθμης κλίμακας (5, 6 και 7).

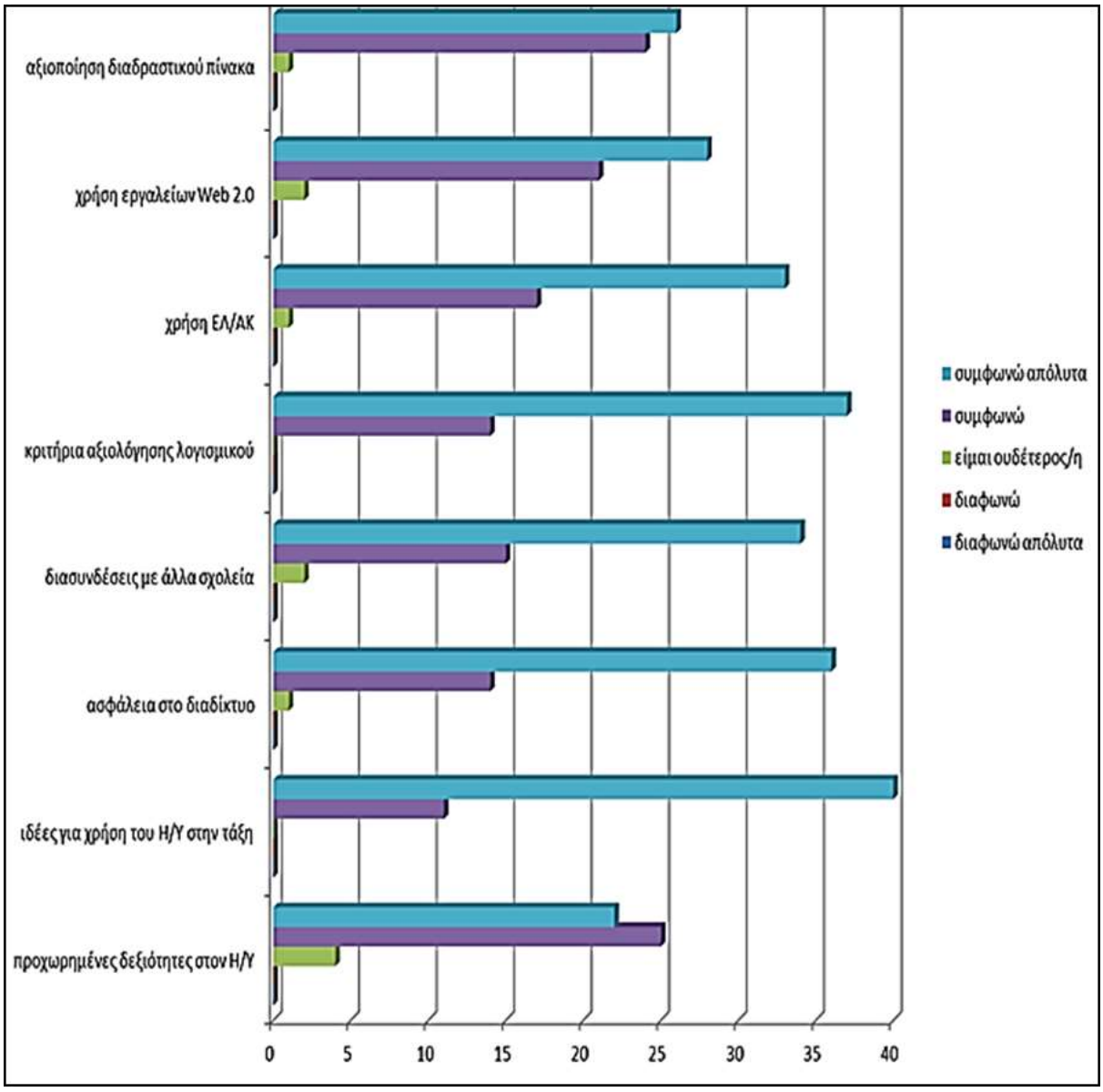


Σχήμα 3. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ

Περιγραφική στατιστική – Μελλοντική επιμόρφωση στις ΤΠΕ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε την ανάγκη και συμφωνία των νηπιαγωγών για μελλοντική και εστιασμένη επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε καμία από τις διερευνηθείσες μεταβλητές δεν υπήρξε διαφωνία των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν. Αντιθέτως, οι απαντήσεις φάνηκε σχεδόν να μοιράζονται ανάμεσα στη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία, όσον αφορά την επιμόρφωση σε προχωρημένες δεξιότητες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και στην αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα, ενώ σημαντική υπεροχή της απόλυτης συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος φάνηκε να υπάρχει ως προς την ανάγκη νέων ιδεών για χρήση του Η/Υ στην τάξη (78,4%, n=40), ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης του διαθέσιμου εκπαιδευτικού λογισμικού (72,5%, n=37), ως προς την ενημέρωση για ζητήματα ασφάλειας στο διαδίκτυο (70,6%, n=36) αλλά και ως προς τη δυνατότητα ηλεκτρονικής διασύνδεσης και επικοινωνίας με άλλους συναδέλφους και άλλες σχολικές μονάδες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων (66,7%, n=34).

Σημαντικός αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσε την απόλυτη συμφωνία του για επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση και διαθεσιμότητα ελεύθερων λογισμικών ανοικτού κώδικα αλλά και για τη χρήση και δυνατότητα αξιοποίησης των εργαλείων Web 2.0, όπως για παράδειγμα τα wikis ή τα ιστολόγια (n=33 και n=28 αντιστοίχως για τις δύο αυτές μεταβλητές). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος απέναντι στη μελλοντική επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ αποτυπώνονται στο Σχήμα 4 που ακολουθεί.



Σχήμα 4. Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στους τομείς μελλοντικής επιμόρφωσης στις ΤΠΕ

Ερμηνεία και σχολιασμός των ευρημάτων

Η παρούσα εργασία επιδίωξε τη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Μεθοδολογικά προσεγγίστηκαν τέσσερα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που εστίασαν α. στη συχνότητα χρήσης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, β. στους λόγους που δυσκολεύουν τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, γ. στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική και δ. στις σημαντικότερες

ανάγκες για μελλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ. Όσον αφορά την πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή που εξετάστηκε (συχνότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ), τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης κατέδειξαν την καθημερινή χρήση του Διαδικτύου (μηχανών αναζήτησης) στη διδασκαλία, ενώ ιδιαιτέρως δημοφιλές φάνηκε να είναι επίσης το εργαλείο Youtube για την κοινοποίηση και κυρίως αναπαραγωγή εκπαιδευτικών βίντεο εντός της σχολικής τάξης.

Οι εφαρμογές γραφείου αξιοποιούνται σε μικρότερη συχνότητα (περίπου μία ώρα τον μήνα), ενώ ανάμεσα στα σημαντικά ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι ότι ένας πολύ σημαντικός αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα (88,2%, n=45) φαίνεται να μη χρησιμοποιεί καθόλου τον διαδραστικό πίνακα, γεγονός που υποδηλώνει ενδεχόμενες ελλείψεις των σχολικών μονάδων σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και υποδομές, επιβεβαιώνοντας παράλληλα σχετικά ερευνητικά ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Pelgrum, 2001).

Αναφορικά με τους παράγοντες που φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολικών μονάδων αλλά και η ανεπαρκής τεχνική υποστήριξη αναδεικνύονται ως οι παράγοντες που δυσχεραίνουν εξαιρετικά την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ σημαντικά είναι τα προβλήματα που δημιουργούνται από την έλλειψη διαθέσιμων εκπαιδευτικών λογισμικών καθώς και από τον προγραμματισμό του χρόνου για τη χρήση των υπολογιστών σε διαφορετικές τάξεις. Ωστόσο, ελάχιστες ή και μηδενικές δυσκολίες πιστεύεται ότι εγείρουν οι ελλιπείς γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για διδακτικούς σκοπούς, εύρημα που φαίνεται να μη συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, στις οποίες τονίζεται ότι η σχέση της επιτυχούς ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία συναρτάται πρωτίστως με την έλλειψη γνώσεων χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τους εκπαιδευτικούς και με την ανεπαρκή γνώση των παιδαγωγικών θεωριών περί διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ (Καριπίδης, 2013; Μητσιοπούλου & Βεκύρη, 2011).

Ως προς τη συνολική στάση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διάκεινται ιδιαιτέρως θετικά, θεωρώντας την αξιοποίηση των ΤΠΕ πολύ καλή, χρήσιμη και ενδιαφέρουσα διαδικασία. Το γεγονός αυτό αντανακλά εν πολλοίς τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004; Tezci, 2011), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων αντιμετωπίζουν θετικά τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Ωστόσο, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μελέτης καταδεικνύει έναν σχετικό προβληματισμό όσον αφορά τις μεταβλητές της «ευκολίας», της «εξοικονόμησης χρόνου», της «κόπωσης» και της «ασφάλειας» στη χρήση των ΤΠΕ, γεγονός που υποδηλώνει ότι η αξιοποίησή τους δεν θεωρείται εύκολη ή απλή διαδικασία, αλλά απαιτεί χρόνο, γνώσεις και διάθεση ενσωμάτωσης νέων πρακτικών στη διδακτική πράξη.

Τέλος, αναφορικά με την τέταρτη εξαρτημένη μεταβλητή, τη σχετική με την ανάγκη για μελλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, η μελέτη ανέδειξε την απόλυτη συμφωνία των εκπαιδευτικών του δείγματος να αποκτήσουν περαιτέρω γνώσεις και κατάρτιση στις δυνατότητες αξιοποίησης νέων ιδεών για χρήση των ΤΠΕ στην τάξη, σε θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο, σε ζητήματα ηλεκτρονικής διασύνδεσης και επικοινωνίας με άλλους συναδέλφους και σχολεία αλλά και στη δυνατότητα χρήσης των ελεύθερων λογισμικών ανοικτού κώδικα και των εργαλείων Web 2.0. Το γεγονός αυτό έχει ιδιαίτερη

σημασία, καθώς σηματοδοτεί μια αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των ΤΠΕ στην τάξη: η ανάγκη και επιθυμία τους για συνεχή επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες υποδηλώνει τη βαθύτερη συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ότι οι ΤΠΕ θα πρέπει να μην αντιμετωπίζονται ως απλό προσάρτημα της μαθησιακής διαδικασίας σε μια προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στις εκπαιδευτικές δομές και πρακτικές, καθώς με αυτόν τον τρόπο αποπροσανατολίζεται επί της ουσίας η διδακτική τους στόχευση.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Σημαντικά συμπεράσματα ανέκυψαν από την παρούσα εργασία: οι ΤΠΕ αξιοποιούνται ποικιλοτρόπως και με χαρακτηριστική συχνότητα στην καθημερινή διδακτική πρακτική, αν και επισημαίνονται αρκετοί ανασταλτικοί παράγοντες που φαίνεται να δυσχεραίνουν ή να παρεμποδίζουν την ευρύτερη εφαρμογή τους στην τάξη, όπως είναι ο ελλιπής υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολικών μονάδων, η ανεπαρκής τεχνική υποστήριξη αλλά και η έλλειψη διαθέσιμων εκπαιδευτικών λογισμικών. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ φάνηκε ιδιαιτέρως θετική, ενώ παράλληλα προέκυψε η ανάγκη για μια όσο το δυνατόν ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, προκειμένου να είναι μελλοντικά σε θέση να τις αξιοποιήσουν δυναμικά και αποτελεσματικά στη διδασκαλία προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας.

Στον επίλογο αυτής της ερευνητικής προσπάθειας, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι υπήρξαν περιορισμοί και αδυναμίες, που ενδέχεται να επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Μία από τις μεγαλύτερες αδυναμίες της παρούσας μελέτης ήταν ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος και το είδος της δειγματοληψίας (βολική δειγματοληψία), που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, ενώ επιπλέον αδυναμία συνιστά το γεγονός ότι σε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης στάσεων και απόψεων ενδέχεται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να διαφέρουν από τις πραγματικές εκπαιδευτικές τους πρακτικές. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι η δήλωση των περιορισμών αυτών αποτελεί χρήσιμη γέφυρα για την πρόταση μελλοντικών μελετών, που εφαρμόζοντας διαφορετική ερευνητική προσέγγιση θα μπορούσαν να ενισχύσουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Αναφορές

British Psychological Society (BPS, 2009). *Code of Ethics and Conduct Guidance published by the Ethics Committee of the British Psychological Society*. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2015 από: http://www.bps.org.uk/sites/default/files/documents/code_of_ethics_and_conduct.pdf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). *Research Methods in Education*, 6th ed., Oxon: Routledge.

Creswell, J. (2012). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Dunphy, E. (2009). Early childhood mathematics teaching: challenges, difficulties and priorities of teachers of young children in primary schools in Ireland. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 3-16.

Dyer, C. (2006) *Research in Psychology: A Practical Guide to Methods and Statistics*, Oxford: Blackwell Publishing.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices, *Educational Research*, 38(1), 47-65.

Gray, D. (2004). *Doing Research in the Real World*, 2nd ed., London: SAGE Publications Ltd.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 11(2), 149-173.

Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Methodology Matters: Good practice in the conduct and reporting of survey research, *International Journal for Quality in Health Care*, 15(3), 261-266.

Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading, *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 102-128.

Lin, H.L., Lawrence, F., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.

Newby, P., (2010) *Research Methods for Education*, Essex: Pearson Education Limited.

Nisbett, R.E., & Ross, L. (1980). *Human Interferences: Strategies and Shortcomings of Social Judgement*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Noor-Ul-Amin, S. (χ.χ.). An effective use of ICT for education and learning by drawing on worldwide knowledge, research and experience: ICT as a change agent for education. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2015 από: http://www.nyu.edu/classes/keefer/waoe/amins.pdf

Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment*, Computers & Education*, 37, 163-178.

Ruffell, M., Mason, J., & Allen, B. (1998). Studying attitude to mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35, 1-8.

Sfipek, D., & Byler, P. (1997). Early Childhood Education Teachers: Do They Practice What they Preach?, *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305-325.

Spodek, B. (1988). The implicit theories of early childhood teachers, Early Child Development and Care, 38(1), 13-31.

Tezci, E. (2011). Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education, *European Journal of Teacher Education,* 34(4), 483-499.

Vartuli, S. (1999). How Early Childhood Teacher Beliefs Vary Across Grade Level, *Early Childhood Research Quarterly,* 14(4), 489-514.

Βρασίδας, Χ., & Ζεμπύλας, Μ. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στο Ρετάλης, Σ. (Επιμ.), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»,* Κόρινθος.

Καριπίδης, Ν. (2013). Εμπόδια και προβλήματα στην προσπάθεια χρήσης ΤΠΕ για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η πληροφορική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προκλήσεις και προοπτικές»,* Θεσσαλονίκη.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μακράκης, Β. (2013). Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, γνωσιακά ενδιαφέροντα και εκπαιδευτικοί ως φορείς διδακτικής και κοινωνικής αλλαγής. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2015 από: http://www.tpe-education.com/main/node/476

Μητσιοπούλου, Ό., & Βεκύρη, Ι. (2011). Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, Πάτρα.

Ντρενογιάννη, Ε. (2010). Το «νέο σχολείο» και ο ρόλος των ΤΠΕ ως φορέων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»,* Κόρινθος.

Παπαδοπούλου, Έ., & Κοτρίδης, Α. (2010). Θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πρακτική. *Πρακτικά Εργασιών του 2ου*

Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση», Ημαθία.

Σχορετσανίτου, Π., & Βεκύρη, Ι. (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση: παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»,* Κόρινθος.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. *Πρακτικά Εργασιών 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα.

Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας

Κλεάνθης Παπαδόπουλος
cleantegr@yahoo.com

Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπαίδευσης, Φιλόλογος - Ιστορικός

Περίληψη. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια ανίχνευσης των προοπτικών διαμόρφωσης μιας σύγχρονης δημοκρατικής πολιτειότητας στις υπό νεοφιλελεύθερη ιδεολογική ηγεμονία μετανεωτερικές κοινωνίες. Αρχικά, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές του φιλελευθερισμού και του κοινοτισμού καθώς και η θεωρία της δημοκρατικής πολιτειότητας και, εν συνεχεία, εξετάζεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο αγωγής του σύγχρονου δημοκρατικού πολίτη. Διαπιστώνεται ότι η εκπαίδευση στην πολιτειότητα αποτελεί σήμερα προτεραιότητα των χωρών του δυτικού κόσμου με σκοπό την καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων απαραίτητων για τη συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες. Ωστόσο, η καταλυτική επίδραση της ιδεολογίας της αγοράς και της νεοφιλελεύθερης ρητορικής στη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών και η ακραία έμφαση που δίνεται στον ατομικισμό αντίκεινται σε σημαντικό βαθμό στα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού πολίτη, όπως αυτά διατυπώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Καθίσταται, συνεπώς, αναγκαία η διασύνδεση της παιδείας με μια νέας μορφής δημοκρατία, η οποία μπορεί να προκύψει από τη γόνιμη συνάντηση ποικίλων ιδεολογικών ρευμάτων που αμφισβητούν τον νεοφιλελευθερισμό.

Λέξεις κλειδιά: (νεο)φιλελευθερισμός, κοινοτισμός, δημοκρατική πολιτειότητα, πολιτική αγωγή, δημοκρατικός πολίτης

Εισαγωγή

Είναι κοινός τόπος πως ο σύγχρονος κόσμος της παγκοσμιοποιημένης ύστερης νεωτερικότητας αποτελεί έναν χώρο διακυβέρνησης στον οποίο οι αποφάσεις λαμβάνονται εντός ευρύτερων οικονομικών και πολιτικών διεθνικών συνασπισμών, με συνέπεια να έχει πληγεί σε μεγάλο βαθμό η αυτονομία του έθνους - κράτους (Hardt & Negri, 2010). Η απελευθέρωση των αγορών κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποκτήσει μάλιστα τέτοια επεκτατικά χαρακτηριστικά, ώστε είναι θεμιτή η αναφορά όχι απλά σε μια παγκόσμια οικονομία της αγοράς αλλά και σε μια κοινωνία της αγοράς (Μουζέλης, 2005). Η ανατροπή, με άλλα λόγια, του πολιτικού και η αντικατάστασή του από το οικονομικό, υπό την έννοια ότι η αγορά έχει καθυποτάξει την πρωτοβουλία αποφάσεων που κάποτε ανήκε στη σφαίρα της πολιτικής, αντιμετωπίζεται συχνά ως παθογένεια του σύγχρονου καπιταλισμού και, ταυτόχρονα, ως απόδειξη των συνεπειών τής, κατά πολλούς, φονταμενταλιστικής πίστης στο δόγμα της ελεύθερης αγοράς (Μπουζάκης, 2005). Η ιδεολογική πρωτοκαθεδρία του νεοφιλελευθερισμού και της ρητορικής της αγοράς σε όλους τους τομείς της κοινωνικής οργάνωσης δε θα μπορούσε, αναμφίβολα, να έχει αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση ούτε, βέβαια, το ζήτημα των στόχων και του χαρακτήρα που πρέπει να έχει η πολιτική αγωγή στις μετανεωτερικές κοινωνίες (Γράβαρης, 2005).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει το γενικό πλαίσιο διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη στον σύγχρονο δυτικό κόσμο μέσω της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα, η οποία αποτελεί μία από τις κύριες προτεραιότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εκκινώντας από μια συνοπτική αναφορά στις βασικότερες θέσεις του φιλελευθερισμού και του κοινοτισμού, δύο ιδεολογικών ρευμάτων που έχουν ασκήσει καθοριστική επιρροή στη σύγχρονη πολιτική σκέψη, καθώς και στις αντιθέσεις ή και τις ενδεχόμενες προοπτικές σύγκλισης μεταξύ τους στο εκπαιδευτικό πεδίο, εξετάζεται, ακολούθως, η έννοια της δημοκρατικής πολιτειότητας, δηλαδή της ιδιότητας του πολίτη. Επιχειρείται, τέλος, να διερευνηθεί το κατά πόσον η νεοφιλελεύθερη ιδεολογική ηγεμονία, επιδιώκοντας από την εκπαίδευση στόχους συμβατούς με τις προτεραιότητες του συστήματος της οικονομίας της αγοράς, ασκεί, όπως διατείνονται οι ιδεολογικοί αντίπαλοι του νεοφιλελευθερισμού, καταλυτική επίδραση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αναιρώντας κατ' αυτόν τον τρόπο σε σημαντικό βαθμό τα χαρακτηριστικά τού σύγχρονου δημοκρατικού πολίτη, όπως διατυπώνονται σε αυτά.

Βασικές αρχές του φιλελευθερισμού και του κοινοτισμού

Φιλελευθερισμός

Το σύνολο των πολιτικών και οικονομικών θεωριών που είναι γνωστές με τον όρο φιλελευθερισμός έχουν εκφραστεί κατά την πορεία διαμόρφωσής τους μέσα από μια πλειάδα σχολών σκέψης οι οποίες, βασιζόμενες σε ένα ευρύ φάσμα αντιλήψεων περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προτάσσουν την ατομική ελευθερία ως ύψιστο πολιτικό αγαθό. Στο ιδεώδες αυτό αποδίδεται απόλυτη προτεραιότητα έναντι της κρατικής εξουσίας με την απόρριψη του κρατικού παρεμβατισμού και την υποστήριξη, αφενός, της ουδετερότητας του κράτους και, αφετέρου, της ανάγκης περιορισμού τού ρόλου του στη διασφάλιση των δικαιωμάτων των πολιτών (Kymlicka, 2010). Ο φιλελευθερισμός, ως πολιτική θεωρία θεμελιωμένη στον ατομικισμό και την ατομική ελευθερία, συμβάδιζε πάντα –ανεξαρτήτως των όποιων τάσεων στο εσωτερικό του– με το κράτος δικαίου, την αντίθεση στον κρατισμό και το δόγμα της ελεύθερης αγοράς (Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, 2005β; Μολύβας, 2004). Οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι, προβάλλοντας διαχρονικά την προτεραιότητα του ατόμου έναντι της κοινωνίας, επιχείρησαν από νωρίς να συμβιβάσουν την έννοια της ατομικής ελευθερίας με αυτήν της ανθρώπινης ευημερίας. Στο δεύτερο δε μισό του 20^{ού} αιώνα ο John Rawls, ακολουθώντας την παράδοση της θεωρίας του κοινωνικού συμβολαίου και του καντιανού φιλελευθερισμού, προσπάθησε να καταδείξει πως η ελευθερία είναι συμβατή με την ισότητα, υποστηρίζοντας κατά κάποιον τρόπο μια εκδοχή κρατικού παρεμβατισμού από φιλελεύθερη σκοπιά. Αναπτύχθηκε έτσι ο κοινωνικός ή εξισωτικός φιλελευθερισμός, ο οποίος υπερασπίστηκε τις ιδέες της αναδιανομής και της «ισότητας ως δικαιοσύνη», κάτι που οδήγησε στην έναρξη μιας έντονης ιδεολογικής διαμάχης με τους φιλελεύθερους θεωρητικούς του ιδεολογικού προγράμματος της συντηρητικής Νέας Δεξιάς, οπαδούς τού χωρίς όρια καπιταλισμού (Kymlicka, 2010; Λεοντσίνη, 2005; Πέτρου, 2011).

Θεωρητικό υπόβαθρο της Νέας Δεξιάς αποτελεί ο νεοφιλελευθερισμός, ο οποίος με αιχμή του τον ελευθερισμό απέκτησε τις τελευταίες δεκαετίες την ιδεολογική ηγεμονία σε μεγάλο μέρος του δυτικού κόσμου. Βασιζόμενος στις αρχές του οικονομικού φιλελευθερισμού, στέφεται ενάντια στο κράτος πρόνοιας κατηγορώντας το ότι δημιουργεί κουλτούρα εξάρτησης και παθητικότητα μεταξύ των οικονομικά αδυνάμων, ενώ αποδεχόμενος τις

κοινωνικές ανισότητες ως φυσιολογικές αγωνίζεται, ταυτόχρονα, για την αποτροπή των αλλαγών που εκτιμά ότι μπορεί να ανατρέψουν τις κατεστημένες κοινωνικές δομές. Απορρίπτει, συνεπώς, τις εξισωτικές αρχές του κοινωνικού φιλελευθερισμού, υποστηρίζοντας με κύριο εκφραστή του τον Robert Nozick το ασύμβατο «ισότητας» και «ελευθερίας» (Kymlicka, 2010; Λεοντσίνη, 2005; Μολύβας, 2004). Ο νεοφιλελευθερισμός, δίνοντας έμφαση στην «αποθετική ελευθερία» και στα «αρνητικά δικαιώματα», έχει πετύχει μάλιστα να μεταβάλει τη συνείδηση μεγάλου μέρους του κοινωνικού σώματος ανατρέποντας την παγιωμένη αντίληψη της ισότητας των ευκαιριών, την οποία αντικατέστησε από ένα καθαρά ατομικιστικό πρότυπο ισότητας θεμελιωμένο στα ιδεολογήματα του ανταγωνισμού και της αξιοκρατίας, ταυτίζοντας, παράλληλα, την ελευθερία με την αγορά (Kymlicka, 2010; Λεοντσίνη, 2005; Πέτρου, 2011).

Κοινοτισμός

Κριτική στις φιλελεύθερες θέσεις ασκήθηκε ήδη από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα από το ιδεολογικό ρεύμα του κοινοτισμού, με το οποίο καταγγέλθηκε ο φιλελευθερισμός για φορμαλισμό και αφηρημένη δικαιωματοκρατία, καθώς και για το ότι οι αρχές του βασίζονται σε επιφανειακές απόψεις για τον ευδαίμονα βίο και την ευημερούσα κοινωνία. Ο κοινοτισμός, ο οποίος επανεμφανίστηκε δυναμικά κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα, συγκροτήθηκε στη βάση της πεποίθησης ότι οι περισσότεροι άνθρωποι, πέραν του να είναι πολίτες ενός κράτους, συμμετέχουν ταυτόχρονα και σε άλλες κοινότητες, όπως η οικογένεια, το έθνος, οι κοινές ιστορικές καταβολές ή μια δημοκρατική πολιτεία. Κοινή συνισταμένη των σύγχρονων τάσεων που αναπτύχθηκαν στο εσωτερικό του είναι η υπογράμμιση της ιδιαιτερότητας των πολιτισμικών παραδόσεων απέναντι στους κινδύνους της παγκοσμιοποίησης, καθώς και το ότι η κοινοτική ζωή αποτελεί μία από τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες (Καρκατσούλης, 2000). Για τους θεωρητικούς του, οι κοινότητες χαρακτηρίζονται κυρίως από την, ως ένα βαθμό, αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών τους, την ύπαρξη κοινών αξιών που ενισχύουν την ιδιότητα του ενεργού πολίτη στο πλαίσιό τους, τη χρήση κοινών πρακτικών, κοινών πολιτισμικών παραδόσεων και κοινών κοινωνικών κατακτήσεων, καθώς και μια κοινά αποδεκτή αντίληψη περί «δίκαιου» και «αγαθού». Εισάγοντας ως άξονα της κριτικής του το αίτημα της προτεραιότητας του «αγαθού» έναντι του «ορθού», ο κοινοτισμός θέτει μεταξύ άλλων μια σειρά από ενστάσεις απέναντι στον φιλελευθερισμό, ο οποίος, όπως υποστηρίζεται, βλέπει την κοινωνία ως πηγή άντλησης οφέλους από το άτομο, υπερτονίζει τα δικαιώματα και όχι τις ευθύνες και προτάσσει τη δικαιοσύνη ως την πρώτιστη αρετή. Η αυτονομία του κοινωνικού ατόμου θεωρείται εφικτή από τους κοινοτιστές μόνο στο επίπεδο της κοινότητας, όπου εξασφαλίζεται, μέσω της άμεσης συμμετοχής των πολιτών στη λήψη και εφαρμογή των αποφάσεων, η ισοκατανομή της πολιτικής και οικονομικής εξουσίας μεταξύ τους. Εκθειάζοντας, λοιπόν, τις αρετές της κοινότητας, της αδελφοσύνης και της ισότητας, ο κοινοτισμός αντιμετωπίζει τις αξίες της αγοράς ως ασύμβατες με την αυτονομία του κοινωνικού ατόμου (Kymlicka, 2010; Λεοντσίνη, 2005; Μολύβας, 2003).

Η έμφαση στην κοινότητα συναντάται, βέβαια, και στη μαρξιστική ιδεολογία, αποτελώντας ίσως το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα του κομμουνιστικού ιδεώδους. Ωστόσο, για τους στοχαστές του κοινοτισμού η κοινότητα δεν αποτελεί, όπως για τους μαρξιστές, στόχο προς επίτευξη σε μια μελλοντική κοινωνία, αλλά μια πραγματικότητα που πρέπει να τύχει προστασίας και να γίνει αντικείμενο σεβασμού (Kymlicka, 2010). Γεγονός είναι, πάντως, ότι οι κοινοτιστικές θεωρήσεις, μολονότι συναρθρώνονται με ζητήματα εξαιρετικής σημασίας για τις σύγχρονες κοινωνίες, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η

πολυπολιτισμικότητα, δε συμβιβάζονται εύκολα, αφενός, με τους βασικότερους θεσμούς των μεταβιομηχανικών κοινωνιών, οι οποίοι προϋποθέτουν την προσωπική αυτονομία, και, αφετέρου, με τις νεωτερικές πεποιθήσεις του σύγχρονου ανθρώπου, δεδομένου ότι παραπέμπουν σε αντιλήψεις του «αγαθού» που δε γίνονται αποδεκτές από πολλές κοινωνικές ομάδες (Καρκατσούλης, 2000).

Αντιθέσεις και προοπτικές σύγκλισης φιλελευθερισμού - κοινοτισμού στο εκπαιδευτικό πεδίο

Η θεωρητική αντιπαράθεση του διπόλου φιλελευθερισμός - κοινοτισμός δέσποσε στον πολιτικοφιλοσοφικό στοχασμό κατά τη δεκαετία του 1980 αρχικά στην Αμερική και ακολούθως στην Ευρώπη, όπου βρήκε γόνιμο έδαφος στην ύπαρξη των παραδοσιακών πολιτικών δυϊσμών (Λεοντσίνη, 2005). Ουσιαστικά, το κεντρικό ζήτημα της ιδεολογικής διάστασης μεταξύ των δύο αυτών ιδεολογικών ρευμάτων σχετίζεται με τον χαρακτήρα της ιδανικής κοινωνίας και με την ευδαιμονία των ατόμων εντός αυτής. Η αντιπαράθεσή τους, ωστόσο, δεν έχει περιοριστεί σε αφηρημένο εννοιολογικό επίπεδο, αλλά αναφέρεται σε γενικότερες πρακτικές, στάσεις και επιλογές της καθημερινότητας και, συνεπώς, στη ρύθμιση της συμπεριφοράς στον δημόσιο κοινωνικό χώρο, άρα και στο εκπαιδευτικό πεδίο. Ενδεικτική περίπτωση αποκλίνουσας προσέγγισης μεταξύ φιλελευθερισμού και κοινοτισμού είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στον κοινωνικό προσδιορισμό, τη διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων και την αυτονομία των μειονοτικών ομάδων στα μετανεωτερικά έθνη - κράτη (Kymlicka, 2010; Σιούφα 2013). Ασφαλώς, εντός της σύνθετης πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες της ετερότητας εγείρονται αναπόφευκτα και πολλά άλλα πρακτικά ζητήματα, γεγονός που εντείνει τις αντιθέσεις αλλά, ενδεχομένως, και τη δυνατότητα σύγκλισης σε κάποιο βαθμό μεταξύ των δύο ανωτέρω ιδεολογικών ρευμάτων. Οπωσδήποτε, πάντως, οι ποικίλες θεωρίες και τα ιδεώδη των διάφορων σχολών σκέψης που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο φιλελευθερισμού και κοινοτισμού έχουν επηρεάσει καταλυτικά τη σύγχρονη σκέψη αναφορικά με τον ρόλο και τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Πέτρου, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, ήδη από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα ο φιλελευθερισμός άσκησε επίδραση στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, θέτοντας στο επίκεντρο της προβληματικής του την έννοια της αυτονομίας, την οποία θεωρεί πρόδρομο της ευδαιμονίας, συσχετίζοντάς την αφενός με την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και αφετέρου με τη δυνατότητα ατομικών επιλογών στο εκπαιδευτικό πεδίο (Πέτρου, 2011; Σιούφα, 2013). Με δεδομένη σήμερα την πολιτική και ιδεολογική πρωτοκαθεδρία του ιδεολογικού αυτού ρεύματος στις κοινωνίες δυτικού τύπου, μετά την υποχώρηση των μαρξιστικών ιδεών και την κρίση ταυτότητας της σοσιαλδημοκρατίας, επιδιώκεται –χωρίς να παραγνωρίζονται ασφαλώς οι ποικίλες παιδαγωγικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας– η διαμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) που αποβλέπουν στην όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εξέλιξη της ατομικότητας του μαθητή και την προαγωγή της αυτονομίας του ατόμου (Νικολακάκη, 2001). Η ηγεμονεύουσα μάλιστα τάση του φιλελευθερισμού, ο νεοφιλελευθερισμός, βλέποντας στην εκπαίδευση έναν προσοδοφόρο κυρίως τομέα επενδύσεων, που μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της οικονομίας, την ταυτίζει με την έννοια του εμπορεύματος (Γράβαρης, 2005). Η εκπαίδευση, δηλαδή, θεωρείται όλο και περισσότερο υποτομέας της οικονομίας, ενώ η εισαγωγή και η εφαρμογή των αρχών της αγοράς στο εκπαιδευτικό πεδίο σχετίζεται στενά με την κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου σε αυτό, κάτι που δικαιολογείται από την ενοχοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης για την κοινωνική και οικονομική κρίση (Πέτρου, 2011). Ως συνέπεια των

ανωτέρω, επιχειρούνται μεταρρυθμίσεις στους εκπαιδευτικούς θεσμούς εντασσόμενες σε μια στρατηγική απορρύθμισης, που συνιστούν επιμέρους διάσταση μιας ευρύτερης διαδικασίας μέσω της οποίας αμφισβητείται η αυτονομία της εκπαίδευσης, με σκοπό να τεθεί υπό τον έλεγχο της οικονομίας και της πολιτικής (Παναγιωτόπουλος, 2004; Παυλίδης, 2007). Η επικράτηση δε της θεωρίας περί ανθρώπινου κεφαλαίου, η θεμελιώδης θέση της οποίας συνίσταται στο ότι η εκπαίδευση και γενικότερα η γνώση αποτελούν επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό μιας κοινωνίας (Schultz, 1972), αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο επιστημονικών ερευνών και κειμένων διεθνών οργανισμών που υπερτονίζουν τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας, καθώς και το ότι ο ανταγωνισμός στο παγκόσμιο οικονομικό πεδίο εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης (Γράβαρης, 2005; Καζαμίας, 2005). Ενδεικτικό της επίδρασης που ασκείται σήμερα από αυτές τις απόψεις στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, και ιδιαίτερα τα Πανεπιστήμια, ωθούνται να μεταλλάξουν τον ρόλο τους και να μετατραπούν σε χώρους παραγωγής εργαλειακών γνώσεων και απόκτησης εμπορεύσιμων δεξιοτήτων (Καζαμίας, 2005). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πολιτικής αποτελεί η εν εξελίξει προσπάθεια δημιουργίας ενός «Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης» σε νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση, κάτι που, εφόσον προϋποθέτει αποκλεισμούς, αντίκειται ουσιαστικά στην έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης (De Montlibert, 2007; Κλάδης, 2005; Παναγιωτόπουλος, 2004; Πανούσης, 2005).

Απέναντι στη (νεο)φιλελεύθερη ιδεολογία, που θεωρείται από τους αντιπάλους της ότι αναπαράγει και νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά και στον ντετερμινισμό της μαρξιστικής ιδεολογίας, η κοινοτική εκπαίδευση προτάσσει τη διάκριση μεταξύ «αυτόνομης ζωής» και «ευδαίμονος βίου», αξιοποιώντας στοιχεία και από τις δύο αυτές κλασικές παραδόσεις. Θεμελιωμένη στο θεωρητικό σχήμα ότι υπό ορισμένες συνθήκες υπάρχουν περιθώρια αντίστασης στην κυρίαρχη κουλτούρα και, επομένως, προϋποθέσεις χειραφέτησης του ατόμου, προβάλλει ως κεντρική ιδέα το άνοιγμα του σχολείου στον άμεσο κοινωνικό του περίγυρο, την επανασύνδεσή του με την κοινότητα και τη μετατροπή του σε χώρο ενεργοποίησης του τοπικού πληθυσμού. Υπογραμμίζει, δηλαδή, την ανάγκη μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αμφισβητώντας συνολικά τη μεταφυσική, όπως τη χαρακτηρίζει, αντίληψη του φιλελευθερισμού περί ατομικότητας και ειδικότερα το νεοφιλελεύθερο μοντέλο, αντιμετωπίζοντας, κατ' επέκταση, την εκπαίδευση όχι ως προνόμιο αλλά ως κοινωνικό αγαθό (Καρκατσούλης, 2000; Πέτρου, 2011).

Ωστόσο, παρά το διαφορετικό σκεπτικό και την ένταση της αντιπαράθεσης μεταξύ φιλελευθερισμού και κοινοτισμού, οι αποκλίσεις μεταξύ των δύο αυτών ιδεολογικών ρευμάτων δεν πρέπει να θεωρούνται απόλυτες. Υπό κάποια δε άποψη, ο φιλελεύθερος εθνικισμός, μία από τις σχολές σκέψης του φιλελευθερισμού, μπορεί να θεωρηθεί ουσιαστικά ως μια μορφή κοινοτισμού, εφόσον επιχειρεί να εκμεταλλευτεί την ιδέα της εθνικότητας για να δημιουργήσει βάσει αυτής δεσμούς μεταξύ ανθρώπων διαφορετικής, ενδεχομένως, καταγωγής, πεποιθήσεων και τρόπου ζωής (Kymlicka, 2010). Από την άλλη, η διατυπωθείσα ήδη κατά τον 19^{ο} αιώνα θεωρία περί δημοκρατικής εκπαίδευσης ενός εκ των κορυφαίων κοινοτιστών, του John Dewey, η οποία ταύτιζε την έννοια της δημοκρατίας με τον ιδανικό τρόπο ζωής μέσα στην κοινότητα και θεωρούσε το δημόσιο σχολείο μικρογραφία μιας δημοκρατικής κοινωνίας στην αρτιότερή της μορφή, εμπεριείχε σημαντικά φιλελεύθερα χαρακτηριστικά (Πέτρου, 2011). Ακόμα, μια από τις σύγχρονες τάσεις του κοινοτισμού δέχεται ότι όχι μόνο είναι αναπόφευκτη η αποδοχή της ατομικής επιλογής και της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, αλλά ότι αυτό συνιστά θεμελιώδες

χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών (Kymlicka, 2010). Γενικότερα, είναι ευρέως αποδεκτό πως ο φιλελευθερισμός επιδιώκει τον πλουραλισμό και την πολιτική ελευθερία εντός του αστικού κράτους δικαίου, αναγνωρίζοντας την πολυμορφία των απόψεων και τη διαφορά ατόμων και πολιτισμών, και επομένως, υπό την έννοια αυτή, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι δεν αρνείται τις παραδόσεις των κοινοτήτων (Λεοντσίνη, 1999). Όποια εξάλλου και να είναι η μορφή της ευημερούσας κοινωνίας, δεν μπορεί παρά να διαπνέεται από φιλελεύθερες αξίες, όπως η ελευθερία της σκέψης και του λόγου, ενώ χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι η ίδια η φιλοσοφία της εκπαίδευσης έχει φιλελεύθερη καταγωγή και βασίζεται στις πολιτικές αξίες που χρησιμεύουν για την οικοδόμηση μιας ελεύθερης κοινωνίας (Πέτρου, 2011). Ενδιαφέρον, λοιπόν, εγχείρημα θα μπορούσε, ενδεχομένως, να αποτελέσει μια κάποια σύνθεση των θέσεων των δύο πλευρών με την αμοιβαία ενίσχυση κοινότητας και ατομικότητας στην προοπτική διαμόρφωσης μιας νέας θεωρίας, η οποία μπορεί να αποτελέσει ένα είδος συμβιβασμού μεταξύ των δύο ρευμάτων (Δεμερτζής, 2000). Σε κάθε περίπτωση, μια προσπάθεια υπέρβασης της αντίθεσης μεταξύ φιλελεύθερου ατομικισμού και κοινοτισμού δεν μπορεί παρά να περιέχει την ενσωμάτωση των απαιτήσεων για φιλελεύθερη δικαιοσύνη και συμμετοχή στην κοινότητα. Τον ρόλο αυτό μπορεί να αναλάβει η έννοια της ιδιότητας του πολίτη ή πολιτειότητα, η οποία συνδέεται στενά, αφενός, με τις φιλελεύθερες ιδέες των ατομικών δικαιωμάτων και, αφετέρου, με την κοινοτιστική ιδέα τού να είναι κάποιος αφοσιωμένο μέλος μιας κοινότητας (Kymlicka, 2010).

Το πλαίσιο διαμόρφωσης του σύγχρονου δημοκρατικού πολίτη

Θεωρία της δημοκρατικής πολιτειότητας

Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, οι συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί παγκοσμίως, τα προβλήματα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι εθνικιστικές εξάρσεις και η κρίση της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας οδήγησαν στην αναθέρμανση του ενδιαφέροντος των διανοουμένων για τη δημοκρατική πολιτειότητα ή ιδιότητα του πολίτη (citizenship). Η πολιτειότητα αποτελεί μια έννοια εξελισσόμενη και πολύσημη με την οποία υποδηλώνεται, γενικότερα, η πολλαπλή ιδιότητα του πολίτη, μια από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας. Η αρχική διατύπωση της θεωρίας αυτής έγινε κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο από τον Τ. Η. Marshall στη βάση της διάκρισης των αστικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, εξαρτώντας, ουσιαστικά, την ιδιότητα του πολίτη από την αντιμετώπιση όλων των πολιτών ως ισότιμων και πλήρων μελών της κοινωνίας (Kymlicka, 2010; Marshall & Bottomore, 1995). Στην πολιτειότητα αποδίδεται διπλή υπόσταση, δεδομένου ότι, αφενός, τη μοιράζονται όλοι οι πολίτες και, αφετέρου, αποτελεί μια ένδικη ιδιότητα που παραχωρείται σε αυτούς από το κράτος, ενώ οι ποικίλες ερμηνείες του όρου συναρτώνται συνήθως με τη στενότερη ή ευρύτερη έννοια του πολίτη ως φορέα δικαιωμάτων. Τα κριτήρια συμπερίληψης και αποκλεισμού των ατόμων στην πολιτειότητα – με την έννοια του «μέγιστου» ή «ελάχιστου βαθμού» καθώς και του «ενεργητικού» ή «παθητικού χαρακτήρα» της– συνιστούν, ωστόσο, ζήτημα υπό διαπραγμάτευση, δεδομένου του αποκλεισμού κατά καιρούς ολόκληρων κοινωνικών κατηγοριών από την ιδιότητα του πολίτη με ποικίλες κάθε φορά αιτιολογήσεις, όπως έχει συμβεί για παράδειγμα στην περίπτωση των γυναικών κατά το παρελθόν στις δυτικές κοινωνίες, των ξένων μεταναστών σε πολλές χώρες καθώς και σε αυτή των ανηλίκων (Canivez, 2000; Κοντογιώργης, 2003; Πέτρου, 2011).

Θεωρητικές αντιπαραθέσεις γύρω από την έννοια της πολιτειότητας

Οι επελθούσες ραγδαίες αλλαγές διεθνώς σε όλα τα επίπεδα κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν επιφέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις στις γνώσεις και στις δεξιότητες που θεωρείται πως χρειάζεται να αποκτήσει ο πολίτης μέσω της εκπαίδευσης. Εξ αυτού του λόγου, τροφοδοτούνται θεωρητικές αντιπαραθέσεις που επιχειρούν τον επαναπροσδιορισμό της ιδιότητας του πολίτη, εφόσον μάλιστα, όπως προκύπτει από τη δια-εθνική ανάλυση, δεν αναδύονται από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς ενεργοί πολίτες στον βαθμό που θα απαιτούσαν οι σύγχρονες κοινωνίες (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005α). Στο πλαίσιο αυτό, η ορθόδοξη φιλελεύθερη εκδοχή της πολιτειότητας, η οποία αντιμετωπίζει τον πολίτη ως παθητικό κάτοχο δικαιωμάτων, έχει υποστεί μετά τη δεκαετία του 1990 μεγάλη αμφισβήτηση. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται αναγκαία από πολλούς μελετητές η συμπλήρωση ή η αντικατάστασή της με μια πιο ενεργό ιδέα που να περιλαμβάνει όχι μόνο την άσκηση των ευθυνών και των αρετών του πολίτη – δηλαδή την εκ μέρους του ικανότητα και προθυμία για αμφισβήτηση της πολιτικής αυθεντίας και τη συμμετοχή του στον δημόσιο διάλογο σχετικά με ζητήματα δημόσιας πολιτικής– αλλά και την οικονομική του αυτάρκεια. Σύμφωνα δε με τους νεοφιλελεύθερους διανοητές, για να προαχθεί η ιδέα της ενεργού πολιτικής συμμετοχής, χρειάζεται μια ερμηνεία της ιδιότητας του πολίτη ως κατόχου δικαιωμάτων ή τίτλων διαφορετική από την κλασική, η οποία απαιτεί κυρίως τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην ευθύνη του ατόμου στο να μπορεί να κερδίζει μόνο του τα προς το ζην. Βάσει αυτής της αντίληψης, εκθειάζονται οι αγορές ως σχολείο πολιτικής αρετής όπου προάγονται σημαντικές αρετές, όπως η αυτοπεποίθηση, η πρωτοβουλία, η κοσμιότητα και η πλήρης συμμετοχή των πάντων στην κοινωνία, αν και είναι μάλλον εύλογο πως ναι μεν οι αγορές διδάσκουν τον πολίτη να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, όμως δεν καλλιεργούν αυτονόητα σε αυτόν κάποιο συναίσθημα δικαιοσύνης ή κοινωνικής ευθύνης (Kymlicka, 2010).

Στον αντίποδα του φιλελευθερισμού, ποικίλες ριζοσπαστικές σχολές σκέψης, όπως ο κοινοτισμός, οραματίζονται τον πολίτη κινούμενο σε πλαίσια διευρυμένης αυτονομίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινοτικό επίπεδο, ικανό να διεκδικεί την υποκατάσταση των υπαρχουσών δομών ισχύος και την μετουσίωση των αξιών στην προοπτική επανακαθορισμού της δημοκρατίας ενάντια στην ιδεολογία της αγοράς (Πέτρου, 2010). Σύμφωνα μάλιστα με μια κοινοτιστική θεώρηση, η κουλτούρα της δυτικής νεωτερικότητας είναι καταδικασμένη σε αποτυχία, δεδομένου του ότι οι συνθήκες δεν επιτρέπουν τη συνύπαρξη δύο εκ των πιο βασικών της στόχων: της αυτονομίας της σκέψης και της ανάληψης ενός κοινωνικού ρόλου από πλευράς των πολιτών (Λεοντσίνη, 1999). Στην ίδια κατεύθυνση αποδόμησης του φιλελεύθερου μοντέλου πολιτειότητας κινείται και το ιδεολογικό ρεύμα της περιεκτικής δημοκρατίας. Οι θεωρητικοί του προτείνουν την αναγκαιότητα θέσπισης νέων μορφών κοινωνικής οργάνωσης θεμελιωμένων στην ισοκατανομή της εξουσίας μεταξύ των πολιτών, με τον επαναπροσδιορισμό της ιδιότητας του πολίτη και τη διαμόρφωση ενός νέου κοινωνικού μοντέλου συνεργασίας και διαβούλευσης για τη λήψη δημοκρατικών αποφάσεων –κάτι που προϋποθέτει την επαναδιατύπωση της έννοιας του πολίτη και του περιεχομένου της εκπαίδευσης (Mouffe, 2010; Παιονίδης, 1998; Φωτόπουλος, 1996). Και η διαβουλευτική δημοκρατία, από την πλευρά της, θεωρεί αναγκαία την ανανοηματοδότηση της έννοιας της πολιτειότητας στο πλαίσιο ενός νέου μοντέλου ισηγορίας των πολιτών σε εθνικό ή υπερεθνικό επίπεδο, καθώς το έθνος-κράτος δεν μπορεί πλέον να εκλαμβάνεται ως το μοναδικό πλαίσιο της ιδιότητας του πολίτη (Mouffe, 2010; Παιονίδης, 1998).

Πράγματι, αν και ως βάση του όρου πολιτειότητα τίθεται συνήθως η εθνική ταυτότητα, με την αποδυνάμωση των εθνικών κοινοτήτων στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης η ενεργός πολιτειότητα εντός του έθνους - κράτους τείνει αναμφισβήτητα να αποδυναμωθεί (Παιονίδης, 1998). Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία μια περισσότερο κοσμοπολίτικη αντίληψη της έννοιας και μια πιο παγκόσμια αντίληψη περί δημοκρατικού πολίτη, η οποία να επικεντρώνεται σε υπερεθνικούς ή διεθνείς θεσμούς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν με μεγαλύτερη επάρκεια ζητήματα οικονομικής παγκοσμιοποίησης καθώς και προβλήματα περιβαλλοντικά ή διεθνούς ασφάλειας, μολονότι αναγνωρίζεται πως οι υπερεθνικές οργανώσεις εμφανίζουν μεγάλο δημοκρατικό έλλειμμα και διαθέτουν πολύ μικρή δημόσια νομιμοποίηση (Kymlicka, 2010). Ενδιαφέρουσα προοπτική προσφέρει, επίσης, η άποψη ότι η πολιτειότητα μπορεί να αποκτήσει οικουμενικό χαρακτήρα μέσω της ανάδειξης του διαδικτύου σε χώρο άσκησης δημοκρατικής πολιτικής. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δε στερείται αντιφάσεων λόγω κυρίως του ηλεκτρονικού αναλφαβητισμού μεγάλων τμημάτων του παγκόσμιου πληθυσμού, του άναρχου χαρακτήρα του κυβερνοχώρου και της κυριαρχίας σε αυτόν των δυνάμεων της αγοράς (Τσιαντής, 2003). Οπωσδήποτε, πάντως, η αναμφισβήτητη κρίση αντιπροσωπευτικότητας της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας σήμερα, όπως υποστηρίζεται από πολλές πλευρές, και το γεγονός ότι η λεγόμενη «ψηφοκεντρική» αντίληψη περί δημοκρατίας δεν μπορεί πια να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις της δημοκρατικής νομιμοποίησης έχουν θέσει επί τάπητος το ζήτημα της επιστροφής σε μορφές άμεσης δημοκρατίας – δηλαδή ενός θεσμού που έμοιαζε ουτοπικός πριν από λίγα χρόνια–, κάτι που εκ των πραγμάτων οδηγεί στην ανάγκη αναδιατύπωσης της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη (Kymlicka, 2010).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη

Αναμφισβήτητα, τα πρακτικά και φιλοσοφικά ζητήματα που σχετίζονται με τον ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια των πολιτικών αρετών του πολίτη παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και πολυπλοκότητα. Το σχολείο, ως κατ’ εξοχήν πολιτικός θεσμός, επικρίνεται, κατ’ αρχάς, από πολλές πλευρές ως ο βασικότερος μηχανισμός αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής και των κοινωνικών ανισοτήτων, ενώ ταυτόχρονα του αποδίδεται καθοριστικός ρόλος στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης των νέων (Canivez, 2000; McLaren, 2011). Αν και είναι αυτονόητο ότι ο σχολικός θεσμός αποτελεί μέρος της ευρύτερης κοινωνίας, εν τούτοις δεν υπάρχουν επαρκείς εγγυήσεις για το ότι μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα στην προαγωγή των πολιτειακών αρετών σε σχέση με την εκκλησία ή την οικογένεια, αν μάλιστα ληφθεί υπόψη ότι ιστορικά έχει χρησιμοποιηθεί συχνά για να προαγάγει τον σεβασμό στην αυθεντία και τον σωβινισμό. Από την άλλη, υποστηρίζεται ότι το σχολείο μπορεί και πρέπει να (ανα)διαμορφωθεί, ώστε να αποτελέσει με την υποστήριξη και άλλων κοινωνικών θεσμών αποτελεσματικό φυτώριο των πολιτειακών αρετών καλύπτοντας ένα σημαντικό κενό, εφόσον δεν είναι αυτονόητο ότι τα παιδιά διδάσκονται όλο το φάσμα των πολιτειακών αρετών στην οικογένεια ή σε άλλες κοινωνικές ομάδες αλλά ούτε βέβαια και στην αγορά (Kymlicka, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα αποτελεί μία από τις κύριες προτεραιότητες που τίθενται από τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο, συνολικά, των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) και, ειδικότερα, του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής. Ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών θεσμών στην ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής του μαθητή για την καλλιέργεια των αρετών του σύγχρονου δημοκρατικού πολίτη καταδεικνύεται, για παράδειγμα, από τον ρόλο που αποδίδεται στην εκπαίδευση για την προώθηση της δημοκρατικής πολιτειότητας στις χώρες

- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000; Χατζησωτηρίου, 2011). Γενικότερα, βασικός σκοπός των Α.Π.Σ. είναι η καλλιέργεια των πολιτών στις αξίες και τις δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται, ώστε αυτοί να συμμετέχουν με πλήρη ισοτιμία στις δημοκρατικές διαδικασίες (Κοντογιώργης, 2003; Πέτρου, 2011). Η πολιτική αγωγή στο πλαίσιο των φιλελεύθερων δημοκρατιών αποτελεί, δηλαδή, προαπαιτούμενο στην προσπάθεια δόμησης της ατομικής ταυτότητας των πολιτών ως ενεργών μελών στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Προϋποθέτει δε στοιχειώδη γνώση των θεσμών και του νομικού συστήματος από πλευράς τους, ώστε να προκύψει, ει δυνατόν, η ελεύθερη και απορρέουσα από τη συγκατάθεσή τους υπακοή στους νόμους και να κυριαρχήσει το πνεύμα ισότητας έναντι αυτών (Canivez, 2000). Θεωρείται, επίσης, εύλογο πως ο πολίτης πρέπει να ενθαρρύνεται ποικιλοτρόπως στην ανάπτυξη της ιδιότητας αυτής από μικρή ηλικία με το να ωθείται στην ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή, ούτως ώστε ως ενήλικος να είναι δραστήριος στο δημόσιο και ιδιωτικό πεδίο (Κοντογιώργης, 2003).

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, οι φιλελεύθερες ιδεολογικές αρχές έχουν σήμερα την πιο καθοριστική επίδραση στην εκπαιδευτική φιλοσοφία σύνταξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των χωρών του δυτικού κόσμου. Κατά συνέπεια, τα προγράμματα αυτά φιλοδοξούν να αποτελέσουν το πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου με φιλελεύθερα χαρακτηριστικά, που να συμβάλλει στην προαγωγή της ελεύθερης σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης των πολιτών, μεταδίδοντάς τους αξίες και υποβοηθώντας τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο την ενεργό συμμετοχή τους σε θέματα πολιτειότητας. Συντάσσονται δε με τέτοιον τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται κυρίως στις προκλήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, στοχεύοντας στη διαμόρφωση σύγχρονων δημοκρατικών πολιτών εμπνεόμενων από τις φιλελεύθερες οικουμενικές αξίες αλλά και από διαχρονικές αρετές, όπως η ανοχή, η τιμιότητα, η ελπίδα, η ευπρέπεια κ. ά., και εμφορούμενων, παράλληλα, από πνεύμα κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης, με πλήρη συνείδηση της σημασίας του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000; Πέτρου, 2011). Η εκπαίδευση στην πολιτειότητα έχει προσλάβει σήμερα την έννοια της διά βίου εκπαίδευσης στα ιδανικά της δημοκρατίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας, στο πλαίσιο της οποίας οι πολίτες αποδέχονται την αρχή την ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα, διαχειρίζονται με ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες βιώνοντας συναισθηματικά τόσο την ταυτότητα όσο και την ετερότητα και υπερβαίνοντας, ταυτόχρονα, τους ηθικούς διπολισμούς του είδους «εμείς» και οι «άλλοι». Στόχος, με άλλα λόγια, είναι η διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών οι οποίοι να είναι σε θέση να κατανοούν την αναγκαιότητα ειρηνικής συμβίωσης και δημιουργικής συμμετοχής σε όλα τα πεδία δράσης της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, να δείχνουν σεβασμό στο φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον, καθώς και να μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τους πολυποίκιλους μηχανισμούς επηρεασμού και χειραγώγησης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000; Ζεμπύλας, 2010; Καλογρίδη, 2005).

Όπως έχει όμως ήδη τονιστεί, οι θέσεις των πολιτικών στοχαστών δεν είναι ομόθυμες σε ό,τι αφορά τους στόχους και τη μορφή της πολύπτυχης έννοιας της πολιτειότητας και, κατά συνέπεια, διατυπώνονται ποικίλες απόψεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην προαγωγή και επίτευξή της. Ενδεικτική περίπτωση διχογνωμίας είναι το ζήτημα του κατά πόσον η εκπαίδευση –και συνακόλουθα η αγωγή του πολίτη– στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες πρέπει να παρέχεται στο πλαίσιο κοινών σχολείων με πλουραλισμό ή, αντίθετα, σε ξεχωριστά σχολεία με κοινό πρόγραμμα σπουδών για κάθε

εθνική, θρησκευτική ή άλλη κοινότητα ή και, ενδεχομένως, σε μια ενδιάμεση μορφή σχολείου (Πέτρου, 2011). Το ιδεώδες, βέβαια, της φιλελεύθερης εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από κάποιου είδους αποστασιοποίηση από τον ιδιαίτερο πολιτισμό ή την κοινότητα όπου ανήκει κάθε μαθητής και, επομένως, είναι εύλογο ότι επιδιώκεται η ρύθμιση της εκπαίδευσης με τέτοιον τρόπο, ώστε να ελαχιστοποιείται η επίδραση των παραγόντων αυτών στον μαθητή (Kymlicka, 2010). Αναπόφευκτα, λοιπόν, ασκείται κριτική στα (νεο)φιλελεύθερης έμπνευσης Α.Π.Σ. για το ότι προάγουν έναν τύπο πολίτη με έντονα ατομικιστικά χαρακτηριστικά και με συγκεκριμένη εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, εφόσον μάλιστα η εκπαίδευση στην πολιτειότητα, κινούμενη μεταξύ εκσυγχρονισμού και παράδοσης, εξακολουθεί, στις πλείστες των περιπτώσεων, να αναδεικνύει την υπεροχή του αστικού έθνους - κράτους (Kennelly & Dillabough, 2008; Πέτρου, 2010). Αυτό όμως αποκλίνει ουσιαστικά από τον διακηρυγμένο στόχο της εξασφάλισης μιας κοινωνικής ενότητας που δεν καθηλώνει το άτομο στην ιδιαίτερη ταυτότητά του αλλά τη διευρύνει, ενδεχομένως, σε διεθνικό –στην περίπτωση π.χ. των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης– ή και σε παγκόσμιο επίπεδο με τη δημιουργία μιας κοινής ταυτότητας συνδεδεμένης με την ιδιότητα της κοσμοπολίτικης πολιτειότητας (Canivez, 2000; Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005α; Νικολακάκη, 2001). Υποστηρίζεται, επιπλέον, ότι στο πλαίσιο των συγκεκριμένων Α.Π.Σ. η εκπαίδευση διατηρεί τον ταξικό προσανατολισμό που έχει αποκτήσει με την εδραίωση της οικονομίας της αγοράς, γεγονός το οποίο οδηγεί στον αποκλεισμό εκείνων των ατόμων που δεν ανταποκρίνονται στα κανονιστικά πρότυπα, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι κοινωνικές ανισότητες (Kennelly & Dillabough, 2008; McLaren, 2011).

Συμπεράσματα

Από όσα προαναφέρθηκαν, προέκυψε πως τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα των δυτικών χωρών τίθενται αντιμέτωπα με το πρόβλημα του πώς θα καλλιεργηθεί και θα εφαρμοστεί στο πλαίσιό τους η ιδιότητα της δημοκρατικής πολιτειότητας, με στόχο τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη εντός των ραγδαία μεταβαλλόμενων συνθηκών του παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Διαπιστώθηκε, συγκεκριμένα, ότι υιοθετούνται ρυθμίσεις, τρόποι λειτουργίας και συμπεριφορές που ενθαρρύνουν τις απαιτούμενες ιδιότητες για διαβίωση σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινότητα μέσω της αναθεώρησης όχι μόνο του ευρύτερου θεσμικού πλαισίου της εκπαιδευτικής λειτουργίας αλλά και του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών καθώς και των παιδαγωγικών τρόπων υλοποίησης των στόχων τους (Νικολακάκη, 2001; Πέτρου, 2011). Διεφάνη, ωστόσο, ότι στο πλαίσιο του μετανεωτερικού φιλελεύθερου κράτους, πέραν της αμφισβήτησης της έννοιας της παιδείας ως δημόσιου αγαθού καθώς και της διάστασης απόψεων για τη μορφή και το περιεχόμενο της παρεχόμενης στους πολίτες εκπαίδευσης, η βεβαρημένη ιδεολογικά έννοια της δημοκρατίας παραμένει ουσιαστικά ατελής, έχοντας συρρικνωθεί κυρίως σε αξίες της νεοφιλελεύθερης ορθοδοξίας όπως ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός (Hall, 2010; Μπουζάκης, 2005).

Πράγματι, η εγκαθίδρυση σε όλο τον κοινωνικό χώρο παγκοσμίως της πολιτικής και οικονομικής κυριαρχίας της αγοράς –κάτι που αποτελεί δόγμα νεοφιλελεύθερης έμπνευσης– επηρεάζει σε καταλυτικό βαθμό τις ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές. Η εκπαίδευση στην υπό νεοφιλελεύθερη ιδεολογική ηγεμονία παγκοσμιοποιημένη κοινωνία είναι προσανατολισμένη στον στόχο τού να μπορέσουν τα σύγχρονα κράτη και οι

πολίτες τους να ανταποκριθούν κυρίως στην ανάγκη αποτελεσματικής συμμετοχής τους εντός του παγκόσμιου ανταγωνιστικού οικονομικού συστήματος, μια προοπτική, εν τούτοις, που ουσιαστικά αντίκειται εν μέρει στα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού πολίτη, όπως αυτά διατυπώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Παναγιωτόπουλος, 2010; Πέτρου, 2010). Οι προθέσεις, δηλαδή, των συντακτών των Α.Π.Σ. δεν μπορούν να αναιρέσουν την ουσιαστική αντίφαση που παρατηρείται μεταξύ των διατυπωμένων σε αυτά στόχων και της αντικειμενικής πραγματικότητας, έτσι όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού, ο οποίος απαιτεί πρωτίστως έναν πολίτη - καταναλωτή (Canivez, 2000). Κι αυτό, γιατί με την εργαλειακή λογική που διέπει την παγκοσμιοποίηση ενεργοποιούνται Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών εμποτισμένα από τη νεοφιλελεύθερη ρητορική και επιδιώκονται από την εκπαίδευση στόχοι συμβατοί με τις οικονομικές στοχοθετήσεις του συστήματος της οικονομίας της αγοράς (De Montlibert, 2007; Κλάδης, 2005; Παναγιωτόπουλος, 2004; Πανούσης, 2005). Η πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνιών καθιστά, επομένως, αναγκαία την αναθεώρηση των εννοιών της πολιτειότητας και της πολιτικής αγωγής, καθώς και την επανεξέταση της έννοιας της δημοκρατίας και των ορίων συμμετοχής του πολίτη εντός αυτής (Πέτρου, 2010; Πέτρου, 2011). Με άλλα λόγια, αναδεικνύεται ως κεφαλαιώδους σημασίας το αίτημα της διεύρυνσης των φιλελεύθερων αρχών που συγκροτούν την εκπαίδευση για την πολιτειότητα, δεδομένου ότι έχει πλήρως συνειδητοποιηθεί πως η εδραίωση της δημοκρατίας δεν προϋποθέτει μόνο τη δέσμευση των πολιτών στις βασικές αρχές της, αλλά ταυτόχρονα την ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι σε κοινοτικό, τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο με στόχο την επίτευξη της κοινωνίας των πολιτών (Canivez, 2000). Αποτελεί ζητούμενο, λοιπόν, αφενός η ανάγκη επανακαθορισμού της έννοιας του πολίτη, δεδομένης της ανισομερούς κατανομής, δηλαδή της ανεπαρκούς εγκλειστότητας της ιδιότητας αυτής, και αφετέρου η διαμόρφωση ενός σχολείου προσβάσιμου σε όλους, που δε θα εκπαιδεύει τον πελάτη - καταναλωτή μιας ανταγωνιστικής αγοράς, αλλά θα διαπαιδαγωγεί τον πολίτη μιας πολιτικής κοινωνίας (Wallerstein, 2010).

Σκιαγραφείται, συνεπώς, μια ιδιαίτερα απαιτητική εικόνα για τα καθήκοντα που είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει σήμερα η ιδιότητα του δημοκρατικού πολίτη. Αυτό τροφοδοτεί την περαιτέρω φιλοσοφική και ιδεολογική αμφισβήτηση του κυρίαρχου –δήθεν ουδέτερου– (νεο)φιλελεύθερου μοντέλου από πλευράς κοινοτισμού και άλλων ιδεολογικών ρευμάτων, σύμφωνα με τα οποία ο φιλελευθερισμός, γενικότερα, αποτελεί πρωτίστως μια ηθική και πολιτική θεωρία με ατομικιστικά χαρακτηριστικά, που οδηγεί στην εξατομίκευση και την αποξένωση και, επομένως, στη διαμόρφωση ενός μονοδιάστατου τύπου πολίτη (Kymlicka, 2010; Λεοντσίνη, 2005). Ωστόσο, αποτελεί ενδιαφέρουσα προοπτική το να μπορέσει η πολιτειότητα να αποτελέσει διαμεσολαβητική έννοια στη θεωρητική αντιπαράθεση μεταξύ φιλελευθερισμού και κοινοτισμού, λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι στις μετανεωτερικές κοινωνίες οι πολίτες δέχονται ένα αλληλοκαλυπτόμενο σύνολο αρετών από ένα πολύμορφο σύνολο θεσμών (Δεμερτζής, 2000; Kymlicka, 2010). Οπωσδήποτε, παραμένει ζητούμενο –ενδεχομένως ουτοπικής φύσεως, αλλά πάντως ως αίτημα που μπορεί να κινητοποιήσει δημιουργικά την ανθρωπότητα– η διασύνδεση παιδείας και δημοκρατίας, με την ανάδειξη του πολιτικού χαρακτήρα της παιδείας και τη συσχέτισή της με την έννοια του πολιτισμού (Τσιαντής, 2008).

Αναφορές

Canivez, P. (2000). *Ποια αγωγή για τον πολίτη;* (Μτφρ. Λ. Σκουρολιάκου). Αθήνα: Scripta.

De Montlibert, C. (2007). Οι ευρωπαϊκές μεταρρυθμίσεις για το πανεπιστήμιο και την έρευνα. *Επιστήμη και κοινωνία,* 14, 119-139.

Hall, S. (2010). Δημοκρατία, παγκοσμιοποίηση και διαφορά. Στο: S. Hall, M. Hardt, A. Negri κ.ά. *Η απραγματοποίητη δημοκρατία* (σσ. 7- 31). (Μτφρ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Futura.

Hardt, M., &. Negri, A. (2010). Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία. Στο: S. Hall, M. Hardt, A. Negri κ.ά. *Η απραγματοποίητη δημοκρατία* (σσ. 103-125). (Μτφρ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Futura.

Kennelly, J., & Dillabough, J.- A. (2008). Young People Mobilizing the Language of Citizenship: Struggles for Classification and New Meaning in an Uncertain World. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5), 493–508.

Kymlicka, W. (2010). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*, (Μτφρ. Γρ. Μολύβας). Αθήνα: Πόλις.

Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1995). *Ιδιότητα* του *Πολίτη* και *Κοινωνική Τάξη*. (Μτφρ. Ο. Στασινοπούλου). Αθήνα*:* Gutenberg.

McLaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα* (σσ. 279-319). (Πρλγ. H. Giroux) (Μτφρ. Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης). Αθήνα: Σιδέρης.

Mouffe, C. (2010). Για μια αγωνιστική δημόσια σφαίρα. Στο: S. Hall, M. Hardt, A. Negri, κ.ά., *Η απραγματοποίητη δημοκρατία* (σσ. 7-31). (Μτφρ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Futura.

Schultz, T. W. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαιδεύσεως*. (Εισ. Μτφρ. Γ. Φ. Κουτσουμάρη). Αθήνα: Παπαζήσης.

Wallerstein, I. (2010). Δημοκρατία, καπιταλισμός και μετασχηματισμός. Στο: S. Hall, M. Hardt, A. Negri κ. ά. *Η απραγματοποίητη δημοκρατία* (σσ. 81-102). (Μτφρ. Ε. Πανάγου). Αθήνα: Futura.

Γράβαρης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος. Ορθολογικότητα και κανόνες Νομιμοποίησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 27-50). Αθήνα: Σαββάλας.

Δεμερτζής, Ν. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινότητα και δημόσιος χώρος. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 4, 53-78.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ζεμπύλας, Μ. (2010). Πολιτική και ηθική συναισθημάτων και η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Στο: Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές* (σσ. 55-84). Αθήνα: Κριτική.

Καζαμίας, 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* (σσ. 27-50). Αθήνα: Σαββάλας.

Καλογρίδη, Σ. (2005). Καλές πρακτικές για την εκπαίδευση στην πολιτειότητα. Στο: *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες»* (σσ. 185-198). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Καρκατσούλης, Π. (2000). Κοινότητα-κοινοτισμός-κοινωνία- κοινωνική θεωρία: Από την αυτονομία στην αυτο-αναφορά. *Επιστήμη και κοινωνία,* 4, 1-18.

Κλάδης, Δ. (2005). Η κοινωνική διάσταση της διαδικασίας της Μπολόνια και η πορεία από την Μπολόνια στην Πράγα και από την Πράγα στο Βερολίνο. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 177-185). Αθήνα: Σαββάλας.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005α). Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Στο: Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (Επιμ.), *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι «άλλοι»: πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης* (σσ. 37-107). Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005β). Δημοκρατία και εκπαίδευση. Στο: Γ. Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη (Επιμ.), *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι «άλλοι»: πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης* (σσ. 109-178). Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιώργης, Γ. (2003). Για μια τυπολογία της πολιτειότητας. Στο: Α. Καζαμίας & Λ. Πετρονικολός (Επιμ.). *Παιδεία και πολίτης: Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου* (σσ. 63-80). Αθήνα: Ατραπός.

Λεοντσίνη, Ε. (1999). Φιλελευθερισμός και κοινοτισμός στην εκπαίδευση. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα, Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998) της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ. 892-897). Αθήνα: Ατραπός.

Λεοντσίνη, Ε. (2005). Η φιλελεύθερη - κοινοτιστική διαμάχη στη σύγχρονη αναλυτική πολιτική φιλοσοφία. *Ελληνική φιλοσοφική επιθεώρηση,* 22, 23-34.

Μολύβας, Γρ. (2003). Ο Sandel και τα θεμέλια της κοινοτιστικής αμφισβήτησης του ρωλσιανού φιλελευθερισμού. Στο: M. Sandel*, Φιλελευθερισμός και τα όρια της Δικαιοσύνης*, (Γρ. Μολύβας Εισ., Επιμ.) (Μτφρ. Κ. Γεωργοπούλου). Αθήνα: Πόλις.

Μολύβας, Γρ. (2004). *Δικαιώματα και θεωρίες δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις

Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, κοινωνία και αγορά στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 51-60). Αθήνα: Σαββάλας.

Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 135-149). Αθήνα: Σαββάλας.

Νικολακάκη, Μ. (2001). Ο Εκσυγχρονισμός και το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Μετανεωτερικότητα: Μια Σχέση Εξελισσόμενη. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 117-135.

Παιονίδης, Φ. (1998). Διαβουλευτική δημοκρατία και ελευθερία της έκφρασης. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 1, 29-56.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ.* Αθήνα: Νήσος.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2010). Υπεράσπιση ή κριτική του εκπαιδευτικού ζητήματος: ένα πλαστό δίλημμα. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 59, 109-123.

Πανούσης, Γ. (2005). Από την κοινωνία της αγοράς στην αγοραία εκπαίδευση. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 162-173). Αθήνα: Σαββάλας.

Παυλίδης, Π. (2007). Η «ιδέα του Πανεπιστημίου» στη σύγχρονη κοινωνία της αγοράς. *Νέα Παιδεία*, 122, 17-39.

Πέτρου, Α. (2010). Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική πολιτειότητα. Στο: Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας & Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ηθική και Εκπαίδευση. Διλήμματα και Προοπτικές* (σσ. 119-152). Αθήνα: Κριτική.

Πέτρου, Α. (2011). Θεωρητικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Μ. Ζεμπύλας (Επιμ.), *Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί της εκπαιδευτικής πολιτικής* (σσ. 1-163). τ. Α΄. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σιούφα, Β. (2013). Φιλελεύθερη αυτονομία και εκπαίδευση του πολίτη: Διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ(62), 74-114.

Τσιαντής, Γ. (2003). Το αίτημα της άμεσης δημοκρατίας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: προς μια ηλεκτρονική ή εικονική δημοκρατία;. Στο: Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Πόλις, Κοσμό-πολις και Παγκοσμιοποίηση* (σσ. 301-324). Αθήνα: Ιωνία.

Τσιαντής, Γ. (2008). Παιδεία χωρίς παιδιά, πολιτική χωρίς πολίτες: εκπαιδεύοντας κοσμο- πολίτες ή υπηκόους μιας μεταμοντέρνας οικουμενικής συνθήκης;. Στο: Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Παιδεία: η εκπαίδευση στην εποχή της οικουμενικότητας* (σσ. 362-380). Αθήνα: Ιωνία.

Φωτόπουλος, Τ. (1996), Πέρα από τον κρατισμό και την οικονομία της αγοράς: μια νέα αντίληψη για τη δημοκρατία. *Δημοκρατία & Φύση*,1, 57-109.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2011). Εξευρωπαΐζοντας την Πολιτότητα: Κρατική πολιτική και εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 12, 15-16.

Διερεύνηση συγχώνευσης εκπαιδευτικών οργανισμών του Υπουργείου Παιδείας

Αργυρώ Βασιλείου, Γιώργος Μπαγάκης
arguroulavas@hotmail.com, gbag@otenet.gr

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη. Οι συγχωνεύσεις αποτελούν μια από τις βασικότερες μορφές στρατηγικής επέκτασης των Οργανισμών που κερδίζει συνεχώς έδαφος στο σύγχρονο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Πρόκειται για οργανωτικές αλλαγές εξαιρετικής σημασίας, τόσο λόγω των σημαντικών επιπτώσεων τους στα εμπλεκόμενα μέρη όσο και λόγω των τεράστιων κεφαλαίων που επενδύονται σε αυτές. Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι τελευταία έχουν αποτελέσει κεντρικό αντικείμενο πληθώρας ερευνητικών μελετών. Στην ανά χείρας εργασία διερευνάται η σχέση μεταξύ του συγχωνευθέντος Οργανισμού με τους εργαζόμενους του. Στην περίπτωση μας, ο Οργανισμός που προέκυψε στις αρχές του 2012 από τη συγχώνευση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) ήταν το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται οι ψυχολογικές διεργασίες και επιπτώσεις στους εργαζομένους στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σε συνθήκες οργανωσιακής αλλαγής μέσα στο πλαίσιο της συγχώνευσης.

Λέξεις κλειδιά. Συγχώνευση εκπαιδευτικών οργανισμών, Ι.Ε.Π., Ο.ΕΠ.ΕΚ., Κ.Ε.Ε.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι συγχωνεύσεις συνιστούν μια διαδικασία ανασυγκρότησης ενός Οργανισμού. Για να είναι η διαδικασία αυτή επιτυχημένη, πρέπει να ολοκληρωθεί η ενσωμάτωση του παλαιού στο νέο Οργανισμό. Ευρήματα από συναφείς έρευνες αναφέρουν την άμεση ενσωμάτωση ως το καθοριστικό και κρίσιμο σημείο για τη συνολική επιτυχία της συγχώνευσης (Coopers & Lybrand, 1996).

Η συγχώνευση αποτελεί μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από την ατομική (στο επίπεδο των εργαζομένων) και συλλογική (στο επίπεδο του Οργανισμού στο σύνολο του) μετάβαση σε μια νέα κατάσταση με τις αντίστοιχες βέβαια επιπτώσεις, όπως άλλωστε συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις οργανωτικών αλλαγών. Οπωσδήποτε, η εκ των προτέρων γνώση των ενδεχόμενων συνεπειών της συγχώνευσης για τους εργαζόμενους και κατ' επέκταση για την εύρυθμη λειτουργία του Οργανισμού είναι απολύτως κρίσιμη, τόσο για το σχεδιασμό της διαδικασίας συγχώνευσης όσο και για την επιτυχημένη μετάβαση στη νέα κατάσταση, την επίλυση των όποιων προβλημάτων εμφανιστούν στην πορεία αυτής της διαδικασίας και την επιτυχία ή αποτυχία του όλου εγχειρήματος.

Καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας ή αποτυχίας της διαδικασίας συγχώνευσης φαίνεται να αποτελεί το κατά πόσον λαμβάνεται υπόψη ο ανθρώπινος παράγοντας, η διαχείριση δηλαδή του ανθρώπινου δυναμικού στην προσπάθεια ενοποίησης των εταίρων της συγχώνευσης και της επακόλουθης ενσωμάτωσης ανθρώπων και συστημάτων. Καθώς οι στάσεις και τα συναισθήματα των εργαζομένων συνήθως αγνοούνται (Van Dick 2004), η

συγχώνευση μεταβάλλει δραστικά το ύφος και τη λειτουργία των εταίρων σε τέτοιο βαθμό, ώστε να απαιτούνται τουλάχιστον «*πέντε με επτά χρόνια*» μέχρι την πλήρη ενσωμάτωση των εργαζομένων στον καινούργιο Οργανισμό (Covin, κ.ά, 1996:126). Καθίσταται έτσι σαφές το εύρος και το βάρος των αλλαγών της συγχώνευσης, οι οποίες, όπως καταδεικνύουν τα ερευνητικά ευρήματα των Schweiger & Denisi, δεν φαίνονται να ελαχιστοποιούνται με το πέρασμα του χρόνου αλλά αντίθετα να επιδεινώνονται (Schweiger & Denisi, 1999). Πιο συγκεκριμένα, οι Schweiger & Denisi σε πειραματική έρευνα πεδίου που διεξήγαγαν σε δυο εργοστασιακές μονάδες πριν τη συγχώνευση τους, κατά τη διάρκεια ανακοίνωσης της διαδικασίας συγχώνευσης, μετά την εισαγωγή της «πρόβας» της διαδικασίας της συγχώνευσης και τέσσερις μήνες μετά την «πρόβα», κατέδειξαν ότι η συγχώνευση επιφέρει σημαντικότατες επιπτώσεις. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε αύξηση της αβεβαιότητας που αισθάνονται οι εργαζόμενοι λόγω των επικείμενων αλλαγών, με πολλαπλές επακόλουθες επιπτώσεις: Την αύξηση του εργασιακού άγχους, τη μείωση της ικανοποίησης τους από την εργασία, τη μείωση της δέσμευσης τους απέναντι στον Οργανισμό, τη μείωση της πρόθεσης να συνεχίσουν να εργάζονται σε αυτόν αλλά και της πεποίθησης ότι ο Οργανισμός τους υποστηρίζει και μεριμνά για αυτούς (Schweiger & Denisi,1991).

Σύμφωνα με το ευρέως αποδεκτό, εδώ και πολλά χρόνια, Μοντέλο Εργασιακού Άγχους του Karasek, ως εργασιακό άγχος ορίζεται *η αδυναμία ανταπόκρισης ανάμεσα στις ικανότητες του ατόμου και τον έλεγχο των απαιτήσεων του εργασιακού του περιβάλλοντος* (Karasek,1979). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, το εργασιακό άγχος κατέχει ως θέμα κεντρικό ρόλο στη διεθνή έρευνα. Το μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον οφείλεται στις αποδεδειγμένες πλέον επιπτώσεις του εργασιακού άγχους αφενός στην υγεία και την ευημερία των εργαζομένων και αφετέρου στον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι «*ξεκουράζονται και ισορροπούν από την αγχογόνο εργασία τους*» (Sonnentag & Kruel, 2006:197), ιδίως την τελευταία δεκαετία. Αποτελεί εξάλλου ένα πεδίο έρευνας που έχει συσχετιστεί όσο κανένα άλλο με την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και την επακόλουθη αποδοτικότητα τους (Sullivan & Bhagat, 1992).

Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το ταίριασμα των Οργανισμών έχει συγκεντρώσει η έννοια της κουλτούρας. Ο όρος «*κουλτούρα του Οργανισμού*» εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία σε άρθρο του περιοδικού Administrative Science Quarterly από τον Pettigrew (1979). Η εννοιολογική πολυπλοκότητα του όρου οδήγησε στη διατύπωση πολλών ορισμών: Ο Payne παραθέτει τον ορισμό του Schein, σύμφωνα με τον οποίο η κουλτούρα του Οργανισμού ορίζεται ως ένα πλαίσιο βασικών υποθέσεων που έχουν σχηματίσει για αυτόν τα μέλη του. Αυτό το πλαίσιο έχει εφευρεθεί και αναπτυχθεί από μια συγκεκριμένη ομάδα, καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες προσαρμογής στο εξωτερικό περιβάλλον και τις δυσκολίες ενσωμάτωσης του Οργανισμού στο εσωτερικό περιβάλλον. Είναι δε τόσο αποτελεσματικό και ισχυρό, ώστε να διδάσκεται στα νέα μέλη του Οργανισμού ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και ενσυναίσθησης των ανωτέρω δυσκολιών (Payne, 2002:383). Με άλλα λόγια, καταλήγει να καθορίσει τον ίδιο το χαρακτήρα του Οργανισμού μέσα από δραστηριότητες, όπως είναι για παράδειγμα η διαδικασία επιλογής προσωπικού και κατάρτισης των εργαζομένων, οι παρεχόμενες αμοιβές, αλλά και η μετακίνησή τους στα διάφορα επίπεδα ιεραρχίας. Η Tetenbaum από την πλευρά της παραθέτει αντίστοιχο ορισμό των Davenport & de Longe για την κουλτούρα του Οργανισμού, χαρακτηρίζοντάς την ως «*το DNA του οργανισμού, αόρατο στο γυμνό μάτι,*

αλλά καθοριστικής σημασίας στη δημιουργία της προσωπικότητας του εργασιακού περιβάλλοντος» (Tetenbaum, 1999:26).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ο Kilmman (1984:55), ο οποίος περιγράφει με ιδιαίτερα χαρακτηριστικό τρόπο τη σύγκρουση ανάμεσα στις διαφορετικές ¨ όψεις κουλτούρας¨ των εταίρων της συγχώνευσης: «Φανταστείτε δύο παγόβουνα στον ωκεανό, όπου η κορυφή του καθενός αντιπροσωπεύει τις ομάδες της ανώτατης διοίκησης, κυρίως ανθρώπους που ασχολούνται με την οικονομική διαχείριση, να αποφασίζουν την μοίρα των δυο οργανισμών και τη διαδικασία της συγχώνευσης. Καθώς αυτές οι ομάδες της ανώτατης διοίκησης ξεκινούν την διαδικασία της συγχώνευσης, που βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη, τα δύο παγόβουνα ξεκινούν να κινούνται το ένα στην κατεύθυνση του άλλου, μέχρι να συναντηθούν οι κορυφές και να γίνουν ένα. Μια τέτοιου είδους ενσωμάτωση φαίνεται ότι δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Καθώς τα παγόβουνα πλησιάζουν το ένα με το άλλο, δεν είναι οι κορυφές που συναντιούνται αλλά το μεγάλο μέρος της μάζας που βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια του νερού, οι υποτιθέμενες κουλτούρες που συγκρούονται. Πρόκειται, δηλαδή, αντί για συνέργεια για «σύγκρουση κουλτούρας».

Με βάση τα προηγούμενα, η εργασία μας στηρίχθηκε σε μια πρώτη διερεύνηση των ακόλουθων ερωτημάτων:

1. Κατά πόσο οι εργαζόμενοι γνωρίζουν τη διαδικασία της συγχώνευσης;
2. Κατά πόσο οι εργαζόμενοι έχουν καλή συνεργασία με τους παλιούς και νέους συναδέλφους τους στον νέο Οργανισμό;
3. Κατά πόσο η συγχώνευση ευνοεί την συνεργασία των εργαζομένων ή μεταβάλλει τον τρόπο συνεργασίας τους στο νέο Οργανισμό;
4. Κατά πόσο η συγχώνευση οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα για το μέλλον του Οργανισμού;
5. Η συγχώνευση επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων;
6. Ποια συναισθήματα βιώνουν οι εργαζόμενοι σε περίπτωση απομάκρυνση τους από τον νέο Οργανισμό;
7. Ποιες επιπτώσεις είχε η αποχώρηση τους και με ποιους τρόπους τις αντιμετώπισαν;

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο για τους συμμετέχοντες στην έρευνα - εργαζόμενους του Ι.Ε.Π., -η πλειοψηφία των οποίων προέρχονταν από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Το όλο ερευνητικό εγχείρημα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις: Αρχικά, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε εργαζομένους του Ι.Ε.Π. και τα πρώτα δεδομένα συλλέχθησαν στις αρχές Οκτωβρίου 2012, λίγο μετά την ίδρυση του νέου Οργανισμού. Το δεύτερο σώμα δεδομένων συγκεντρώθηκε 6 μήνες αργότερα, για την αναδρομική επανεξέταση. Στην 1η φάση της έρευνας το δείγμα αποτέλεσαν 13 εργαζόμενοι του Ι.Ε.Π. (άντρες και γυναίκες). Στη δεύτερη φάση, υπήρξαν δύο κατηγορίες ερωτώμενων: Εκείνοι που εργάζονταν ακόμη (βρέθηκαν οι 4 από τους 5) στο Ι.Ε.Π. και εκείνοι που αποχώρησαν αναγκαστικά (βρέθηκαν οι 6 από τους 8), διότι δεν ανανεώθηκε η σύμβαση τους από τη νέα Διοίκηση. Για την 2η κατηγορία διαφοροποιήθηκαν οι ερωτήσεις.

Επισημαίνεται το μικρό δείγμα ατόμων που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη διερεύνηση. Το στοιχείο αυτό περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων. Θα πρέπει όμως να τονιστεί αφενός ότι ήταν το μόνο εφικτό δείγμα υπό τις υπάρχουσες συνθήκες και αφετέρου ότι για τη συγκεκριμένη συγχώνευση δεν υπάρχουν καθόλου ερευνητικά δεδομένα κατά την περίοδο που πραγματοποιήθηκε. Το τελευταίο στοιχείο προσδίδει ενδεχομένως ιδιαίτερη αξία στην παρούσα εργασία.

Τα ευρήματα της έρευνας προέκυψαν κατά συνέπεια από δομημένα ερωτηματολόγια, με κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια αφορούσαν στην ταύτιση των εργαζομένων με τον Οργανισμό, πριν και μετά τη συγχώνευση. Δόθηκαν στους συμμετέχοντες μόλις ολοκληρώθηκε η λειτουργική ενοποίηση των επιμέρους Οργανισμών, μετά από ένα χρονικό διάστημα έξι μηνών.

Στόχος της εργασίας ήταν να γίνει μια πρώτη διερεύνηση στο μείζον ζήτημα των εργασιακών σχέσεων, δηλαδή στο πώς επηρεάζεται ο ανθρώπινος παράγοντας στο πλαίσιο της συγχώνευσης, στην αρχή της συγχώνευσης και σε ένα επόμενο στάδιο μεγαλύτερης ολοκλήρωσης της. Γι’ αυτόν τον λόγο το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε τέσσερις θεματικές ενότητες:

• 1^{η}: Διερεύνηση της στάσης που επιδεικνύουν οι εργαζόμενοι απέναντι στην εμπειρία της συγχώνευσης, δηλαδή το βαθμό κατά τον οποίο η μετάβαση από την προηγούμενη κατάσταση στη νέα (συγχώνευση), είναι ευχάριστη, ωφέλιμη και αποδοτική.

• 2^{η}: Σκιαγράφηση της Κουλτούρας του νέου Οργανισμού, του Ι.Ε.Π. Αφορά στην ικανοποίηση που αισθάνονται συνολικά οι εργαζόμενοι από την εργασία τους και στην αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους στον νέο Οργανισμό.

•3^{η}: Διερεύνηση παραμέτρων υποδομής του Ι.Ε.Π., ζήτημα που αφορά στις πρακτικές που διευκολύνουν την προσαρμογή των εργαζομένων στον Οργανισμό.

• 4^{η}: Τα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα της Συγχώνευσης και το μέλλον του Ι.Ε.Π., ζητήματα που αφορούν στις προσδοκίες των εργαζομένων και την προσωπική τους κρίση για τα αποτελέσματα που επέφερε η συγχώνευση αλλά και το τι μέλλει γενέσθαι.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για την 2η φάση της έρευνας στηρίχτηκε σε δυο θεματικές ενότητες:

- Στη στάση και τα συναισθήματα των εργαζόμενων αναφορικά με την εμπειρία της απόλυσης τους.
- Στις επιπτώσεις από την απόλυση τους, θεματική που ερευνά τις πρακτικές και τις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα άτομα που αποχώρησαν αναγκαστικά από το νέο συγχωνευμένο Οργανισμό.

Αποτελέσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται μια πληθώρα επιπτώσεων της αλλαγής τόσο για τον Οργανισμό όσο και για τους εργαζόμενους, όπως για παράδειγμα, η απώλεια της εργασίας, η αντίσταση, η ανασφάλεια, η απώλεια της ταυτότητας των εργαζομένων, η υποβάθμιση της θέσης εργασίας, η σύγκρουση εργασιακών ορίων εργασίας, η επιβάρυνση της ψυχικής και της σωματικής υγείας των εργαζομένων, κυρίως όσων απολύθηκαν, η διαφοροποίηση της αφοσίωσης και της εμπιστοσύνης στον οργανισμό, η αναγκαστική

αποχώρηση από τον οργανισμό, κλπ. Οι εργαζόμενοι, δηλαδή, φαίνεται να επιδεικνύουν αρνητικές αποκρίσεις απέναντι στην αλλαγή, καθώς την αντιλαμβάνονται ως απειλή και όχι ως ευκαιρία για βελτίωση.

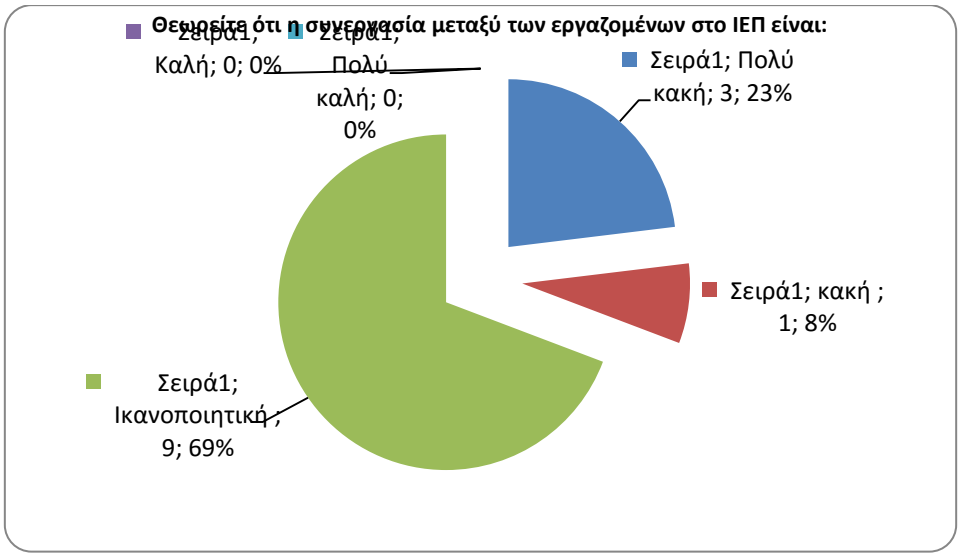
Βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί ξανά, εξαιτίας του μικρού δείγματος που χρησιμοποιήθηκε αναγκαστικά, αφού ήταν αδύνατο να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο, ότι για το σύνολο των αποτελεσμάτων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί που συνεπάγεται το μικρό δείγμα της διερεύνησης αυτής.

Διερευνώντας το πόσο καλή συνεργασία είχαν οι εργαζόμενοι με τους παλιούς και νέους συναδέλφους στον συγχωνευμένο Οργανισμό και το κατά πόσο η συγχώνευση ευνόησε ή μετέβαλε τη συνεργασία τους, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αφενός χαρακτήρισε πολύ καλή τη συνεργασία με τους συναδέλφους από τον Οργανισμό προέλευσης, καθώς υπήρχε κοινό εργασιακό παρελθόν, αφετέρου όμως υποστήριξε πως δεν υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων που προέρχονται από τους επιμέρους συγχωνευθέντες Οργανισμούς. Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, φαίνεται από τις απάντησες των εργαζομένων ότι δεν υπάρχει το λεγόμενο «ταίριασμα των οργανισμών». Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση *«Τι είδους συνεργασία έχετε με τους εργαζόμενους από τους άλλους δύο οργανισμούς που συγχωνεύτηκαν» ,* οι 9 στους 13 εργαζόμενους υποστήριξαν πως δεν έχουν καμία συνεργασία με τους εργαζομένους από τους άλλους συγχωνευθέντες Οργανισμούς. Αυτό καταδεικνύει ότι η δομή και η κουλτούρα του Ι.Ε.Π. δεν περιλαμβάνει το πλαίσιο αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εργαζομένων, όπως θα έπρεπε αυτές να σχεδιάζονται από τη διοίκηση για να συνδέσουν τα καθήκοντα των ατόμων και των ομάδων αλλά και για να επιτύχουν τους στόχους του Οργανισμού. Ενδεικτικές είναι οι τρεις παρακάτω απαντήσεις:

1. *«δεν έχω συνεργασία με τους εργαζομένους εκτός των πρώην Ο.ΕΠ.ΕΚ γιατί στη διαχείριση των συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων με την οποία απασχολούμαι δεν έχει σχέση με τους άλλους 2 φορείς».*
2. *«Μέχρι στιγμής καμία συνεργασία. Απλώς συναδελφική γιατί όλοι οι συμβασιούχοι ασχολούμαστε με τα έργα των φορέων από όπου προερχόμαστε»*
3. *«Τυπική ως προς τα ζητήματα που άπτονται της απλής διεκπεραίωσης και διαχείρισης».*

Ωστόσο 69% των συμμετεχόντων απάντησαν: «*έχουμε ικανοποιητική συνεργασία αλλά υπάρχει μια καχυποψία»*.

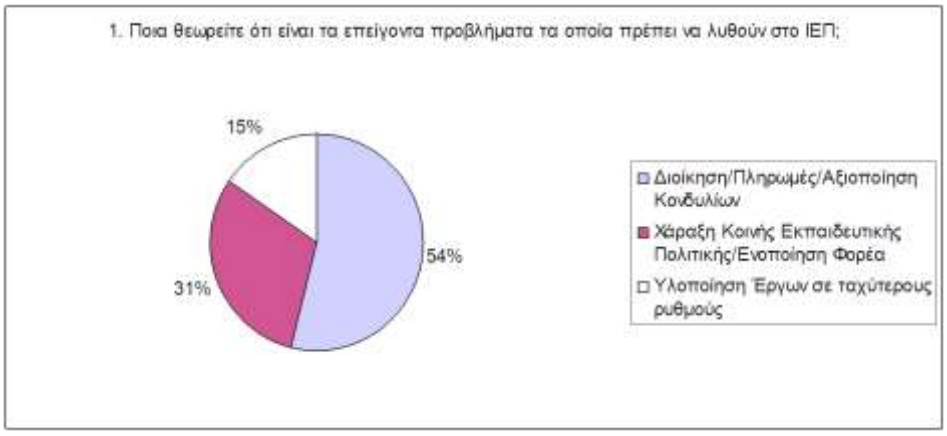
Ακολουθούν ενδεικτικά **γραφήματα** στην κατεύθυνση αυτή:



Γράφημα 1: Συνεργασία των εργαζομένων

Σύμφωνα με το γράφημα 1, η πλειοψηφία αξιολογεί τη συνεργασία της με τους εργαζόμενους του Ι.Ε.Π. ως ικανοποιητική, καταγράφεται όμως και δυσαρέσκεια από μεγάλο ποσοστό εργαζόμενων που την αξιολογεί ως πολύ κακή ή κακή.

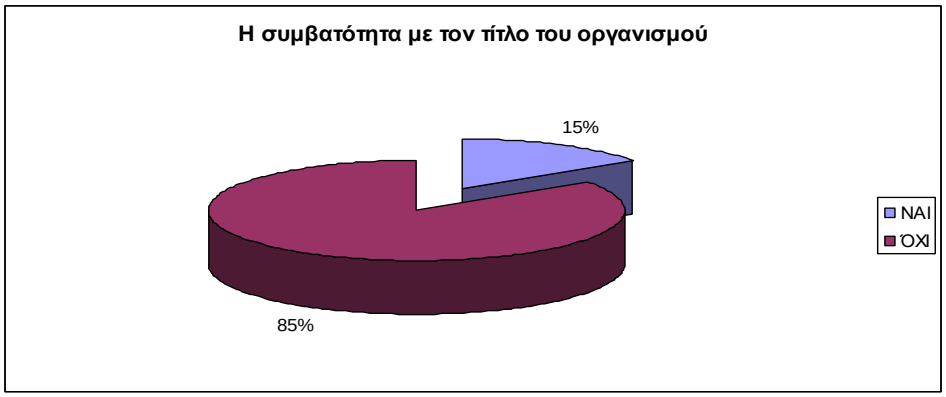
Διερευνώντας το πώς θα μπορούσε να ενισχυθεί η παραπάνω αδύναμη συνεργασία, αλλά και η συνεργασία με τους εργαζόμενους από τους άλλους δύο οργανισμούς που συγχωνεύτηκαν, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εργαζομένων προκύπτει πως αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με το διορισμό της νέας Διοίκησης που μόλις είχε οριστεί, δεδομένου ότι για αρκετό καιρό ο νέος συγχωνευμένος οργανισμός δεν είχε διοίκηση. Ακολουθούν ενδεικτικά γραφήματα στην κατεύθυνση αυτή:



Γράφημα 2: Τα προβλήματα που θα πρέπει να λυθούν

Σύμφωνα με το γράφημα 2, φαίνεται ότι η πλειοψηφία θεωρεί πως το φλέγον ζήτημα που πρέπει να λυθεί στο Ι.Ε.Π. είναι εκείνο του Διορισμού της Νέας Διοίκησης.

Επίσης παρατηρείται χαρακτηριστικά η μέγιστη απογοήτευση των εργαζομένων, όπως αποτυπώνεται στο γράφημα 3:

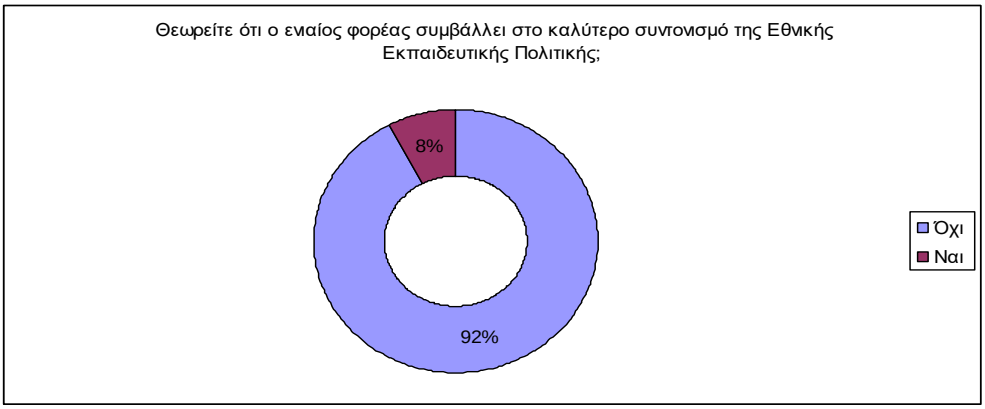


Γράφημα 3: Η συμβατότητα με τον τίτλο του οργανισμού

Στο γράφημα 3, το 85/100 των εργαζομένων υποστήριξαν ότι στην πραγματικότητα ο Οργανισμός δεν ανταποκρίνεται στον τίτλο του.

Επιπρόσθετα, ένα βασικό πρόβλημα που αντιμετώπιζαν πριν τη συγχώνευση αλλά και μετά την ολοκλήρωση του ανασχηματισμού του Οργανισμού ήταν η μη ενημέρωση τους σχετικά με την κατανομή αρμοδιοτήτων από την διοίκηση, γεγονός που προκαλούσε αγκυλώσεις στο πλαίσιο της συγκεκριμένης οργανωτικής αλλαγής. Ορισμένα ευρήματα στην εργασία συνδέονται με παρόμοια της σχετικής βιβλιογραφίας, όπως είναι π.χ. η μη ενημέρωση των εργαζομένων και η μη κατανομή αρμοδιοτήτων από την διοίκηση, στοιχεία που δημιουργούν σοβαρές δυσλειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει έρευνα βάσει της οποίας καταδεικνύεται πως τα διευθυντικά στελέχη των εταίρων της συγχώνευσης πολλές φορές δεν ενημερώνουν με ακρίβεια τους εργαζομένους για τις αλλαγές που επιφέρει η συγχώνευση στις λειτουργίες και τα συστήματα των επιμέρους οργανισμών, με αποτέλεσμα αυτοί να στηρίζονται σε φήμες που κυκλοφορούν ευρέως, επιτείνοντας την αναμενόμενη ανησυχία και αβεβαιότητα που αισθάνονται για τις επικείμενες εξελίξεις (Schweiger & Denisi, 1991).

Αναφορικά με τη συμβολή του Ι.Ε.Π. στην Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική ακολουθεί το γράφημα 4:



Γράφημα 4: Συμβολή Ι.Ε.Π. στο συντονισμό της Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολική

Παρατηρείται ότι το 92% αντιλαμβάνεται ότι το Ι.Ε.Π. τυπικά υφίσταται ως τίτλος, ενώ στην πραγματικότητα ο Οργανισμός δεν ανταποκρίνεται στον τίτλο του. Ωστόσο υπήρχαν και εξαιρέσεις: Πιο συγκεκριμένα, ένα 8% θεωρεί ότι ο τίτλος Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής

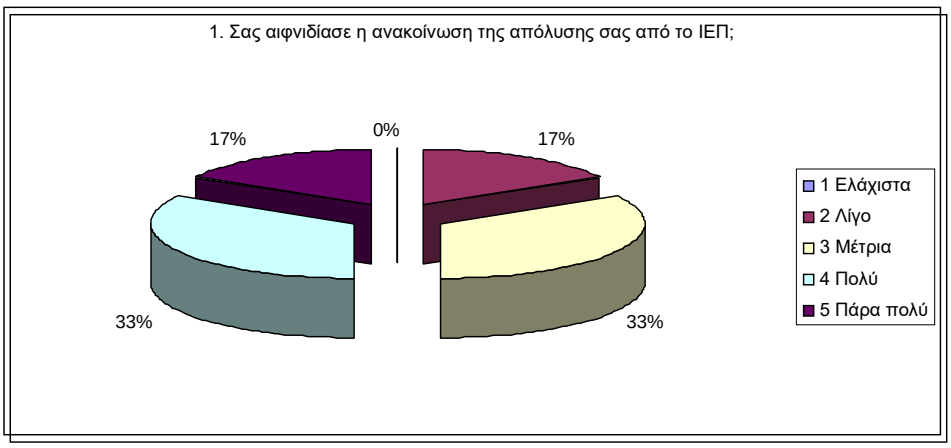
Πολιτικής αντιστοιχεί σε αυτό που γίνεται στην πράξη στο Ι.Ε.Π. Παρατηρείται μεγάλη απόκλιση μεταξύ εκείνων (85%) που υποστηρίζουν ότι δεν ανταποκρίνεται στο τίτλο του το Ι.Ε.Π. και σε εκείνων που δηλώνουν ότι ανταποκρίνεται (15%).

Από την περιγραφή του αποτελέσματος της συγχώνευσης καθίσταται αντιληπτό ότι το μέγεθος της αλλαγής που φαίνεται να συντελείται στους επιμέρους Οργανισμούς (Π.Ι, Ο.ΕΠ.Ε.Κ, Κ.Ε.Ε.) και στα μέλη των εργαζομένων τους, καθώς και η επακόλουθη δυσκολία του όλου εγχειρήματος της συγχώνευσης οδηγούν μάλλον αυτή τη διαδικασία σε αποτυχία.

Όταν ρωτήθηκαν οι εργαζόμενοι για το *«Ποιες θεωρείτε ότι θα πρέπει να είναι οι κύριες μελλοντικές στοχεύσεις του Ι.Ε.Π.;»* η πλειοψηφία τους απάντησε ότι η σημαντικότερη μελλοντική προτεραιότητα του Ι.Ε.Π. θα πρέπει να είναι:

- Χάραξη Εκπαιδευτικής Πολιτικής που να συνδυάζει τις θεωρητικές κατευθύνσεις με τις πρακτικές.
- Βελτίωση του ερευνητικού και του παιδαγωγικού τομέα του Ι.Ε.Π.
- Συνεχής προσπάθεια για βελτίωση των δεικτών απορρόφησης των συγχρηματοδοτούμενων έργων που διαχειρίζεται το Ι.Ε.Π.

Μελετώντας αναδρομικά τους εργαζόμενους στη δεύτερη φάση της έρευνας, παρατηρήθηκε μείωση ανθρώπινου δυναμικού. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλοι οι αποχωρήσαντες βίωσαν έντονα την απώλεια της εργασία τους, αισθάνονταν δε προδομένοι, καθώς προσέφεραν δυο μήνες εργασίας χωρίς πληρωμή. Αυτή η κατηγορία των εργαζομένων υποστήριξε ότι τα άτομα που προορίζονταν να αναλάβουν την Διοίκηση του Ι.Ε.Π. τους είχαν υποσχεθεί την ανανέωση της σύμβασης τους, όμως το νεοεκλεγέν Διοικητικό Συμβούλιο δεν τήρησε αυτή την υπόσχεση.



Γράφημα 5: Αιφνιδιασμός της απώλειας της εργασίας

Παρατηρείται έντονο το στοιχείο του αιφνιδιασμού από την ανακοίνωση της μη ανανέωση της σύμβασης τους: Το 33% αιφνιδιάστηκε πολύ, το 17% πάρα πολύ, το 33% αιφνιδιάστηκε μέτρια, το 17% λίγο και ένα 0% ελάχιστα.

Αξίζει να επισημανθεί ότι καταγράφονται σημαντικά ευρήματα από τους ερωτώμενους σχετικά με τα συναισθήματα που βιώσανε όταν τους ανακοινώθηκε η μη ανανέωση της σύμβασης τους, όπως καταγράφεται ενδεικτικά: *«Μεγάλη απογοήτευση διότι δεν έδειξαν την απαιτούμενη θέληση και αποφασιστικότητα να υποστηρίξουν τα άτομα τα οποία*

έδειξαν εμπιστοσύνη στα λόγια τους και στήριξαν τον Οργανισμό για μήνες με την διαβεβαίωση ότι θα ανανεωθεί η Σύμβαση τους.»

Η αποχώρηση των εργαζομένων από τον νέο συγχωνευμένο Οργανισμό έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής κοινότητας εδώ και πολλά χρόνια. Υπάρχει πλήθος ερευνών που έχουν γίνει για τη διερεύνηση τόσο της εθελούσιας όσο και της καταναγκαστικής αποχώρησης των εργαζομένων, καθώς αυτό αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα για τις διοικήσεις των Οργανισμών, με άμεσες συνέπειες στην αποδοτικότητά των εργαζομένων τους. Ο Schneer χαρακτηρίζει την αποχώρηση των εργαζομένων από τον Οργανισμό ως μια «*μεταβατική διαδικασία, κατά την οποία οι εργαζόμενοι φεύγουν από τον οργανισμό με δική τους πρωτοβουλία και παύουν να αποτελούν μέλη του*» (Schneer, 1993:29-30). Από την άλλη πλευρά, η καταναγκαστική ή υποχρεωτική αποχώρηση των εργαζομένων από τον Οργανισμό, υπονοεί την ανάληψη της πρωτοβουλίας εκ μέρους των εργοδοτών, θεωρείται δε σύμφωνα με τον ίδιο συγγραφέα (Schneer, 1993), ένα σημαντικό πεδίο έρευνας ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή.

Συμπεράσματα

Ακολουθούν τα συμπεράσματα με βάση τα αρχικά ερωτήματα:

Σε σχέση με το *1ο ερώτημα αναφορικά με τη γνώση που είχαν οι εργαζόμενοι σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο μετά τη συγχώνευση του Ι.Ε.Π.,* παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των εργαζομένων γνώριζε μέτρια έως καθόλου το θεσμικό πλαίσιο του νέου συγχωνευμένου οργανισμού του Ι.Ε.Π. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε πως η συγχώνευση προκάλεσε μια δυσλειτουργία στην καθημερινότητα τους και όχι την επιθυμητή εστίασή τους σε έναν κοινό εργασιακό στόχο. Οι μισοί εργαζόμενοι αξιολόγησαν τη συγχώνευση ως μια ουδέτερη και αρνητικά φορτισμένη διαδικασία, φοβούμενοι να δώσουν ένα θετικό πρόσημο επειδή η συγχώνευση εμπεριέχει μια απειλή για την εργασιακή τους ταυτότητα. Επομένως, απαντώντας συνολικά στο 1ο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται ότι οι εργαζόμενοι παρουσιάζουν άγνοια, ανασφάλεια και αντίσταση απέναντι στην νέα οργανωτική αλλαγή της συγχώνευσης.

Ειδικότερα στη 2η φάση της διερεύνησης, όσοι εργάζονταν ακόμη στο συγχωνευμένο Οργανισμό υποστήριξαν ότι άλλαξαν πολύ τα εργασιακά τους καθήκοντα σε σχέση με το πρώτο διάστημα της συγχώνευσης. Παρατηρείται μια δυσκολία των εργαζομένων να ενσωματωθούν στο νέο εργασιακό πλαίσιο. Το συγκεκριμένο γεγονός επιφέρει χαμηλά επίπεδα ταύτισης με τον καινούργιο Οργανισμό, καθώς οι συμμετέχοντες αισθάνονταν μετά τη συγχώνευση μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, λόγω της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας που αναπτύσσονταν από τις επικείμενες «δραστικές αλλαγές» στο εργασιακό τους περιβάλλον και ειδικότερα, από την έλλειψη σαφώς προσδιορισμένων ορίων στην εργασία τους.

Εν συνεχεία, ερευνώντας το *2^{ο} και 3^{ο} ερώτημα ως προς το πόσο καλή συνεργασία είχαν οι εργαζόμενοι με τους παλιούς και τους νέους τους συναδέλφους στον νέο συγχωνευμένο οργανισμό αλλά και κατά πόσο η συγχώνευση ευνόησε την συνεργασία τους στο Ι.Ε.Π. ή μετέβαλε τον τρόπο συνεργασίας τους στο νέο,* προέκυψε ότι η πλειοψηφία χαρακτήρισε πολύ καλή τη συνεργασία του με τους συναδέλφους τους από το Οργανισμό προέλευσης, καθώς είχαν κοινό εργασιακό πλαίσιο, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα πως δεν υπάρχει καμία συνεργασία μεταξύ εκείνων και των εργαζόμενων από τους άλλους συγχωνευθέντες

Οργανισμούς. Ερευνώντας το πώς θα μπορούσε να ενισχυθεί η παραπάνω αδύναμη συνεργασία οι εργαζόμενοι πρότειναν τον διορισμό της νέας Διοίκησης, καθώς για αρκετό χρονικό διάστημα ο νέος Οργανισμός δεν είχε Διοικητικό Συμβούλιο. Κατά τη γενική τάση του συγκεκριμένου δείγματος, στο πλαίσιο της συγχώνευσης αρνητικό στοιχείο αποτέλεσε η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκείνων και των συναδέλφων τους, όπως επίσης και η έντονη καχυποψία λόγω της ανασφάλειας που επηρέαζε συνολικά την εργασιακή τους απόδοση.

Φαίνεται ότι η συγχώνευση δεν ευνόησε τη συνεργασία όλων των εργαζομένων. Επομένως συμπεραίνει κανείς τη μεγάλη δυσκολία των εργαζομένων να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες εργασίας, επιδεικνύοντας χαμηλά επίπεδα ταύτισης με τον καινούργιο Οργανισμό. Ίσως η συγχώνευση ως καταλυτική αλλαγή και εν δυνάμει απειλή για τους εργαζόμενους, να επηρεάζει την αίσθηση που έχουν για «κοινή μοίρα» με τους συναδέλφους τους από τους άλλους συγχωνευθέντες Οργανισμούς και έτσι να μην ενισχύεται η σύνδεση της δέσμευσης με τον καινούριο Οργανισμό.

Επισημαίνεται ότι ειδικότερα στη δεύτερη φάση της έρευνας οι εργαζόμενοι δήλωναν ότι λάμβαναν τυποποιημένες πληροφορίες σχετικά με τις εξελίξεις του Ι.Ε.Π., χωρίς ουσιαστική ενημέρωση και καθοδήγηση.

Συνολικά, τίθεται το μείζον πρόβλημα της συνεργασία**ς** και της οργάνωσης στο Ι.Ε.Π., όπως και αυτό του καθορισμού των αρμοδιοτήτων των εργαζομένων. Ως επείγοντα προβλήματα που πρέπει να λυθούν στο Ι.Ε.Π. προσδιορίστηκαν η Εφαρμογή ξεκάθαρων διαδικασιών σε επίπεδο διαχείρισης έργων Ε.Σ.Π.Α. και η Διαρκής Ενημέρωση του προσωπικού για τα τρέχοντα υπηρεσιακά ζητήματα από την Διοίκηση. Συμπερασματικά, λοιπόν, φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι δεν εκδήλωσαν ταύτιση με τον Οργανισμό ούτε πριν, αλλά ούτε και μετά τη συγχώνευση. Η αμυντική στάση που επιδείκνυαν οι εργαζόμενοι και πριν και μετά απέναντι στην εμπειρία της συγχώνευσης, ίσως να χρησιμεύει ως μηχανισμός άμυνας στην αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και της ανασφάλειας που αισθάνονται από τα νέα δεδομένα.

Ερευνώντας *το 4^{ο} και 5^{ο} ερώτημα, κατά πόσο η συγχώνευση οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα τον οργανισμό αλλά και το αν η συγχώνευση επηρεάζει τη επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων,* προέκυψε ότι η απομόνωση της διοίκησης και η δυσκολία πρόσβασης στα ανώτερα στελέχη κατά τη διάρκεια της συγχώνευσης αποτελούσαν σημαντικά προβλήματα για τους εργαζομένους του Ι.Ε.Π. Διερευνώντας τα υπέρ και τα κατά που βίωσαν οι εργαζόμενοι του ΙΕΠ στο διάστημα της συγχώνευσης, γίνεται αντιληπτό ότι η γενική τάση καταδεικνύει μια έντονη καχυποψία και κατ' επέκταση μεγάλες αγκυλώσεις στην καθημερινότητα των εργαζομένων. Παρατηρείται ένα έντονο παράπονο από όλο το δείγμα της έρευνας. Υπήρχε έντονο το αίσθημα της μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης μετά τη συγχώνευση, λόγω της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας που αντιμετώπιζαν οι εργαζόμενοι από τις επικείμενες «δραστικές αλλαγές» στο εργασιακό τους περιβάλλον και ειδικότερα, από την πιθανή έλλειψη σαφώς προσδιορισμένων ορίων στην εργασία τους (Covin & συνεργάτες, 1996˙ Zhu & συνεργάτες, 2004). Από τις απαντήσεις τους κυριαρχεί η αντίληψη ότι η έλλειψη κεντρικής Στρατηγικής και Πολιτικής στο ΙΕΠ θεωρείται κατά προτεραιότητα το πρώτο αρνητικό βίωμα Απαντώντας συνεπώς στο κατά πόσο η συγχώνευση οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα, σ το ΙΕΠ φαίνεται πως προκύπτουν δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν συνάδουν με την βιβλιογραφία, η οποία εστιάζει στο ότι όταν οι εργαζόμενοι ενημερωθούν, για παράδειγμα, για τις όποιες αλλαγές στις αρμοδιότητες τους ή στη σχέση αναφοράς τους με τους προϊσταμένους τους,

θα αποφευχθεί η εν δυνάμει σύγχυση για τον εργασιακό τους ρόλο (ασάφεια αναφορικά με τα εργασιακά τους καθήκοντα) και η σύγκρουση ρόλων (όταν οι εργαζόμενοι πρέπει να ανταπεξέλθουν σε διαφορετικές απαιτήσεις του ρόλου τους).

Επιπλέον, όλοι οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι ο νέος ενιαίος φορέας δεν συνέβαλε στον καλύτερο συντονισμό της Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και ότι δεν έδωσε έμφαση στην προαγωγή της. Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων, προκύπτει έντονη η σύγκρουση ανάμεσα στην κουλτούρα των εταίρων της συγχώνευσης, σύγκρουση που εκφράζεται μέσα από τη διασάλευση των δικαιωμάτων των εργαζομένων, την ύπαρξη αντίθετων τύπων κουλτούρας μετά τη συγχώνευση, την απόρριψη της κουλτούρας και τη μη ευνοϊκή στάση απέναντι στη συγχώνευση από την πλευρά των εργαζομένων.

Αναφορικά με την κατηγορία των ατόμων που αποχώρησαν, προέκυψαν κάποια σημαντικά συμπεράσματα σε σχέση με το *6ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα συναισθήματα που βίωσαν απέναντι στην εμπειρία της απομάκρυνση τους από το Ι.Ε.Π.* Πιο συγκεκριμένα, αυτοί α) αιφνιδιάστηκαν από την ανακοίνωση της μη ανανέωσης της σύμβασης τους, βιώνοντας θυμό, πικρία και απογοήτευση, β) αντιμετώπισαν σε πολύ μεγάλο βαθμό πρακτικές δυσκολίες στη ζωή τους (οικονομικές και ψυχολογικές), ύστερα από τη μη ανανέωση της σύμβαση τους.

Μελετώντας το *7ο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στις επιπτώσεις που είχε η αποχώρηση τους από το ΙΕΠ αλλά και τους τρόπους που τις αντιμετώπισαν,* πρόκυψε ότι οι επιπτώσεις στη συναισθηματική υγεία τους από την απώλεια της εργασίας τους ήταν πολλές, όπως η ανασφάλεια λόγω της οικονομικής δυσχέρειας αλλά και ο εκνευρισμός, καθώς με αυτή την ενέργεια της νέας Διοίκησης φάνηκε ότι δεν τους εμπιστεύονταν αλλά και ούτε αξιολόγησαν σωστά την προσφορά και το έργο τους. Κατά την κρίση των αποχωρησάντων ατόμων, μόνο η Διοίκηση θα μπορούσε να συμβάλλει στο να αποφευχθεί η καταναγκαστική απομάκρυνση τους από το Ι.Ε.Π. Επομένως, και στην $1^{η}$ φάση και στη $2^{η}$ φάση της έρευνας φαίνεται ότι η συγχώνευση ξάφνιασε τους εργαζόμενους, δημιουργώντας τους δυσκολίες προσαρμογής, ενσωμάτωσης και αφομοίωσης της κουλτούρας του νέου Οργανισμού. Όπως φαίνεται λοιπόν και από την $2^{η}$ φάση της έρευνας, πρόκειται για αλλαγές που όχι μόνο δεν αμβλύνθηκαν με το πέρασμα του χρόνου, αντιθέτως ενισχύθηκαν ακόμη περισσότερο, γεγονός που αποδεικνύεται με την ακούσια αποχώρηση των εργαζομένων.

Ένα λοιπόν πολύ γενικό συμπέρασμα που απορρέει από τη συνεκτίμηση των δεδομένων της έρευνάς μας και από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας είναι πως υπάρχει μια εμφανής μορφή δυσλειτουργίας του συγχωνευμένου πλέον Ι.Ε.Π.

Οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό ίσως βρίσκονται στην πιθανή ασυμβατότητα της κουλτούρας των Οργανισμών που συγχωνεύτηκαν, στη λάθος διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα καθ' όλη την προσπάθεια ενοποίησης των συγχωνευθέντων Οργανισμών, αλλά κυρίως στην απόλυτα δικαιολογημένη αντίδραση των εργαζόμενων απέναντι στην αλλαγή. Η αντίδραση αυτή εκφράστηκε ποικιλοτρόπως, απέρρεε δε από την αβεβαιότητα που βίωναν οι εργαζόμενοι σχετικά με τη διαμόρφωση των όρων απασχόλησης τους και από τη γενικότερη ανασφάλεια των νέων ρόλων και σχέσεων που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της νέας πραγματικότητας του Ι.Ε.Π., στοιχεία που είχαν ως συνέπεια τη μειωμένη έως και μηδενική επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Είναι κεφαλαιώδους σημασίας, λοιπόν, το να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και να μην παραβλέπονται οι ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες για τους εργαζόμενους που εμπλέκονται στις διαδικασίες συγχωνεύσεων. Θα πρέπει μάλιστα να γίνει συνείδηση ότι η

προσφυγή σε «συγχωνεύσεις» δεν αποτελεί εύκολη λύση για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας ή της οικονομικής ανάκαμψης, και ότι οι Οργανισμοί θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν σε όποιο σχέδιο αναδιάρθρωσης το μείζον ζήτημα της διάσωσης των εργασιακών σχέσεων. Πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι ο ανθρώπινος παράγοντας και η αποτελεσματική υποκίνησή του στο πλαίσιο υλοποίησης των συγχωνεύσεων είναι κρίσιμα στοιχεία για την επιτυχία ή την αποτυχία της συγχώνευσης.

Αναφορές

Coopers, & Lybrand (1996). *Barriers to takeovers in the European Community*. London: HMSO.

Covin, T.J., Sightler, K.W., Kolenko, T.A. & Tudor, R.K. (1996). An investigation of post-acquisition satisfaction with the merger. *Journal of Applied Behavioral Science*, **32**, 125-142.

Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, **24**, 285-308.

Kilmann, R.H. (1984). *Beyond the Quick Fix: Managing Five Tracks to Organizational Success.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Payne, R. (2002). Organizations as Psychological Environments. In P. Warr (Ed.), *Psychology at Work* (pp. 375-398). 5th Edition. London: Penguin Books.

Pettigrew, Andrew M. (1979). Administrative Science Quarterly, Vol. 24, No. 4, Qualitative Methodology, pp. 570-581.

Schneer, J.A. (1993). Involuntary turnover and its psychological consequences: a theoretical model. Human Resource Management Review, 3, 29-47.

Schweiger, D.M., & Denisi, A.S. (1991). Communication with employees following a merger: a longitudinal field experiment. *Academy of Management Journal*, **34**, 110-135.

Sonnentag, S. & Kruel, U. (2006). Psychological detachment from work during offjob time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related selfefficacy. European Journal of Work and Organizational Psychology, 15, 197-217.

Sullivan, S.E. & Bhagat, R.I. (1992). Organizational stress, job satisfaction and job performance: where do we go from here?. *Journal of Management*, 18, 353-374.

Tettenbaum, T. J. (1999). Beating the odds of merger and acquisition failure: seven key practices that improve the chance for expected integration and synergies. Organizational Dynamics, **28**, 22-36.

Εκπαιδευτική πρόταση στη Γενική Θεωρία Σχετικότητας

Γεώργιος Κοντόκωστας
gakon67@hotmail.com

Φυσικός, Νέα Εκπαιδευτήρια Μαλιάρα

Περίληψη. Η αέναη τεχνολογική ανέλιξη της κοινωνίας μας καθιστά σημαντική τη διδασκαλία ενοτήτων της σύγχρονης φυσικής, όπως αυτές που περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο της φυσικής προσανατολισμού της Γ΄ λυκείου ($6^{ο}$ κεφ). Η παρούσα εργασία είναι μια εκπαιδευτική πρόταση διδασκαλίας για τη Γενική Θεωρία Σχετικότητας, απαλλαγμένη από τα δύσκολα μαθηματικά (τανυστικός λογισμός), που την περιγραφούν έτσι ώστε συγκεκριμένες έννοιες της Θεωρίας να γίνουν προσιτές. Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μεταξύ μαθητριών/των της Β΄ Λυκείου των θετικών σπουδών κατά τα σχολικά έτη 2012-13 και 2013-14 στο πλαίσιο του μαθήματος της Αστρονομίας του ιδιωτικού σχολείου. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν η επιστημονική/διερευνητική με τη διεξαγωγή συνέντευξης ανά ομάδες (έναυσμα, υπόθεση, πειραματισμός, συμπέρασμα, γενίκευση) και οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν: η μαθήτρια/της να χρησιμοποιεί την αρχή ισοδυναμίας και να κατανοεί την επίδραση του βαρυτικού πεδίου στη συχνότητα και τη τροχιά του φωτός. Μετά τη διδακτική παρέμβαση διαπιστώθηκε ότι όλες οι μαθήτριες/τες όχι μόνο κατανόησαν και ήταν ικανές/νοι να ερμηνεύσουν φαινόμενα σχετικά με τη Γενική Θεωρία, αλλά αντιλήφθηκαν τη χρησιμότητα και αγάπησαν τη συνεργατική μάθηση.

Λέξεις- κλειδιά: Σχετικότητα, γεωδεσιακή, ντόπλερ, μαύρες τρύπες.

Εισαγωγή

Οι προσδοκίες της κοινωνίας για τη νέα γενιά, σε μεγάλο βαθμό, περιγράφονται στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Τα σχολεία πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές ώστε να αντιμετωπίσουν τον αέναα μεταβαλλόμενο κόσμο, στον οποίο μελλοντικά θα ενταχθούν ως ενήλικες. Ποιος όμως μπορεί να προβλέψει την εικόνα του μελλοντικού μας κόσμου και τι θα ζητήσει το μέλλον από τα παιδιά μας(Bruner,1996).Η διδασκαλία της σύγχρονης επιστήμης αποτελεί απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης των μελλοντικών πολιτών. Συμβάλει στο να διαμορφώσει υπεύθυνους, ενήμερους και ενεργούς πολίτες σε έναν κόσμο που τα ζητήματα που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία θα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας.

Η διδασκαλία των φυσικών επιστήμων είναι χρήσιμη και έχει διττό χαρακτήρα, παιδευτικό και εκπαιδευτικό: Παιδευτικό, γιατί στοχεύει στη διεύρυνση του ορθολογικού τρόπου σκέψης και της κριτικής ικανότητας των μαθητριών/των, ευαισθητοποιεί σε ζητήματα ατομικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος και αναπτύσσει δεξιότητες δράσεων και λύσεων. Δηλαδή στη δημιουργία απροκατάληπτων και συνεργατικών μελλοντικών πολιτών της κοινωνίας μας. (Καλκάνης, 2007; 2011). Εκπαιδευτικό γιατί αναπτύσσει το γνωσιακό επίπεδο, επιτυγχάνει την επιμόρφωση των μαθητριών/των και ενισχύει δεξιότητες για την αξιοποίηση ή αντιμετώπιση φυσικών-χημικών-βιολογικών-τεχνολογικών φαινομένων από ενήμερους πολίτες στην καθημερινή τους ζωή. Συγκεκριμένα η διδασκαλία της Γενικής Θεωρίας της σχετικότητας είναι ενδιαφέρουσα και καλύπτει την ανθρώπινη ανάγκη για

εξερεύνηση των μυστικών του διαστήματος. Επίσης η γνώση της διευκολύνει την μαθήτρια/τη να κατανοήσει σύγχρονα ερωτήματα που σχετίζονται όχι μόνο με σημαντικές καθημερινές ανθρώπινες δραστηριότητες, αλλά και με την κατάκτηση του διαστήματος.

Η κοινωνική απαίτηση για μόρφωση του κριτικού και αυτόνομου πολίτη επέβαλαν θεωρητικά τις διερευνητικές στρατηγικές ως διδακτική αναγκαιότητα, (Ματσαγγούρας, 1996, σελ. 400).Ο Dewey, όρισε την αυθεντική μάθηση ως διαδικασία ενεργητικής διερεύνησης προβληματικών καταστάσεων (πρόδρομος η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη) και οργάνωσε ανάλογα στην πράξη σχολικά προγράμματα, (Ματσαγγούρας, 1994, σελ. 398). Στις στρατηγικές αυτές δίνεται έμφαση στην ενεργητική φύση της μάθησης με τη δημιουργία προβληματισμού και γνωστικού αδιεξόδου (discomfort), (Ματσαγγούρας, 1994, σ. 400).

Είναι σαφής η αντιστοίχιση της κατευθυνόμενης διερευνητικής στρατηγικής με την καταξιωμένη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας των φυσικών επιστημών. Η ελεύθερη αλληλοεπικοινωνία μαθήτριας/τη με τους υπόλοιπους παράγοντες της διδασκαλίας οδηγεί τη μαθήτρια/τη στην ανακάλυψη του καινούριου και στη λύση των αρχικών προβλημάτων που εντοπίστηκαν. Η μέθοδος είναι αποτελεσματική και ολοκληρώνεται σε προκαθορισμένο αριθμό διδακτικών ωρών, εξοικονομώντας χρόνο, καθώς τα συμπεράσματα και οι γενικεύσεις έχουν προκαθορισθεί από τον εκπαιδευτικό, σε αντίθεση με την στρατηγική ελεύθερης διερεύνησης που μπορεί να έχει διάρκεια μέχρι μερικούς μήνες (projects).

Η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας έχει σκοπό: Να καταστήσει τις μαθήτριες/τες ικανές/ους να αντιμετωπίζουν αυτόνομα, αλλά και συνεργατικά τις προβληματικές καταστάσεις και να επιτυγχάνουν τους στόχους που επιδιώκουν. Να αναπτύξουν στρατηγικές διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων με την επιστημονική μέθοδο, δηλαδή ο τρόπος διδασκαλίας δεν είναι μόνο μέθοδος, αλλά και σκοπός .

Είναι ευνόητο ότι από την επάρκεια και την καταλληλότητα του υλικού θα επηρεασθεί η επιτυχία της διδακτικής παρέμβασης. Πηγή πληροφόρησης είναι ο εκπαιδευτικός στον οποίο υποβάλλονται ερωτήσεις πληροφόρησης και όχι γνώμης (διδακτικό μοντέλο Suchman, όπως περιγράφεται από τους Joyce και Weil 1986, σελ.155) και ο εκπαιδευτικός απαντά με ένα ναι ή όχι, μέχρι να επιλύσουν το πρόβλημα που τους απασχολεί μόνοι τους.

Η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας της Φυσικής (Physics by inquiry) βασίζεται στην μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας όπου σταδιακά η μαθήτρια/της εξοικειώνεται με την φυσική και τις φυσικές επιστήμες , (McDelmot, 1996)

Μελετώντας απλά νοητικά παραδείγματα οι μαθήτριες/τες αποκτούν άμεσα την εμπειρία της επιστημονικής μεθόδου. Τα νοητικά πειράματα είναι πειράματα, που σχετίζονται με φανταστικά σενάριά. Σενάρια που αναφέρονται σε καταστάσεις, που είναι πέρα από την καθημερινή εμπειρία και έχουν ως στόχο την επικύρωση ή την απόρριψη μιας υπόθεσης ή μιας θεωρίας. Τα νοητικά πειράματα έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της φυσικής, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των επιστημονικών επαναστάσεων του 17ου και του 20ου αιώνα (Kuhn,1977) Η χρήση τους στη σχολική τάξη απαιτεί από τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, να κάνουν υποθέσεις, να βγάζουν συμπεράσματα και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους με τους συμμαθητές τους. Επιπλέον τα εποικοδομητικά (constructive) νοητικά πειράματα (όπως τα ταξινομεί ο Brown,1991 ανάλογα με τη χρήση τους), μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές

να προσεγγίσουν τις φυσικές επιστήμες μέσω της ιστορίας τους και να τους εξοικειώσουν με πρακτικές που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες. (Gilbert & Reiner, 2000).

Ξεκινώντας με την υπόθεση και την παρατήρηση η μαθήτρια/της αναπτύσσει και κατανοεί βασικές φυσικές έννοιες, πραγματοποιώντας πειράματα και διατυπώνοντας συμπεράσματα χρησιμοποιεί επιστημονικούς τρόπους αναπαράστασης της πραγματικότητας και γενικεύοντας κατασκευάζει επεξηγηματικά μοντέλα με την δυνατότητα πρόβλεψης, (McDelmot, 1996). Η εκπαιδευτική πρόταση έχει σχεδιαστεί ώστε να αναπτύξει η μαθήτρια/της τον επιστημονικό τρόπο δικαιολόγησης και παρέχει την πρακτική μέθοδο συσχέτισης των φυσικών εννοιών, των αναπαραστάσεων και των μοντέλων με φυσική πραγματικότητα. Με την επιστημονική μέθοδο η μαθήτρια/της δεν προσεγγίζει την γνώση παθητικά. Η μεθοδολογία δεν παρουσιάζει την κάθε πληροφορία και εξήγηση με ένα απλό και βολικό κείμενο. Η όλη διαδικασία αναπτύσσει την κριτική σκέψη της μαθήτριας/τη βοηθώντας τον να γεφυρώσει έννοιες που αρχικά φαίνονται ασύνδετες. Δεν στηρίζεται στο απλό διάβασμα, στην απλή παρακολούθηση και στην επίλυση προβλημάτων, αλλά η αποτελεσματική μάθηση μέσω της διαδραστικής νοητικής διεργασίας της επιστημονικής μεθόδου (Mc Delmot, 1996).

Η αποκτηθείσα γνώση είναι πιο χρήσιμη όταν ανακαλυφθεί μέσα από τις γνωστικές δυνατότητες του και συνδεθεί με προηγούμενη εμπειρία του. Η διαδικασία αυτή γοητεύει καθώς η ίδια η γνώση έχει ενδιαφέρουσα δομή, (Bruner,1996) Όσο περίπλοκη και εξειδικευμένη και αν είναι μπορεί να παρουσιαστεί με κατάλληλο τρόπο, ώστε να είναι προσβάσιμη μέσω μιας λιγότερο περίπλοκης διαδικασίας. Οποιαδήποτε έννοια μπορεί να διδαχτεί σε κάθε παιδί, σε οποιαδήποτε ηλικία με τίμιο τρόπο ‘honest form’ (Bruner, 1996).

Η Μεθοδολογία, τα Βήματα, η Εφαρμογή

Η επιστημονική μέθοδος διδασκαλίας που επιλέχθηκε σε αυτή την εργασία είναι μια κατευθυνόμενη διερευνητική στρατηγική που αναβαθμίζει την ενδοτριγωνική σχέση μεταξύ μαθητή-δασκάλου-διδακτικό αντικείμενο. Ο δάσκαλος , σταδιακά ως καθοδηγητής, με αμοιβαία συνεργασία εμβαθύνει στην γνώση που θέλει να διδάξει, αφήνοντας τη μαθήτρια/τή να την ανακαλύψει, μια πρακτική που ξεκίνησε το 1950-60, και είναι μια εκδοχή πολιτιστικής εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας,1994)

Η συχνή χρήση της διερευνητικής στρατηγικής αναπτύσσει τις γνωστικές δεξιότητες, αναπτύσσει την ερευνητική στάση του ατόμου, καθώς και την ικανότητα του να λειτουργήσει μέσα σε συνθήκες αβεβαιότητας και σύγκρουσης και να αποδέχεται τη διαφοροποίηση στη σκέψη και την πράξη. Ο ρόλος του μαθητή είναι να πειραματίζεται και να διακινδυνεύει λύσεις και προτάσεις τις οποίες καλείται να επαληθεύσει και να συστηματοποιήσει, με μικρό βαθμό καθοδήγησης.

Η εκπαιδευτική ενεργητική διαδικασία έχει διερευνητικό και ανακαλυπτικό χαρακτήρα. Είναι μια αλληλεπιδραστική εκπαιδευτική δραστηριότητα πέντε βημάτων, όπου επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται υποθέσεις, που διατυπώνονται από τους εκπαιδευομένους.

Πρώτο βήμα: Έναυσμα ενδιαφέροντος. Παρουσιάζεται πληροφορία που αντλείται από το φυσικό περιβάλλον ή την επικαιρότητα με σκοπό την αφόρμηση μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας.

Δεύτερο Βήμα: Διατύπωση υποθέσεων. Αρχικά διατυπώνονται οι προβληματισμοί των μαθητριών/των μέσα από συζήτηση και σταδιακά εκμαιεύονται οι αρχές και η θεωρία.

Τρίτο Βήμα: Πειραματισμός. Μέσα από έρευνα και πειραματισμό πραγματοποιούνται υπολογισμοί και ποσοτικοί συσχετισμοί και αξιολογούνται αποτελέσματα.

Τέταρτο Βήμα: Διατύπωση θεωρίας και συμπέρασμα. Συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα, διατυπώνονται συμπεράσματα και θεωρίες.

Πέμπτο Βήμα: Γενίκευση συμπερασμάτων. Στο τελικό στάδιο της διαδικασίας, γίνεται προσπάθεια εφαρμογής των συμπερασμάτων και σε άλλες παρόμοιες διαδικασίες και φαινόμενα του φυσικού μας κόσμου. .(Καλκάνης, 2007; 2010)

Η συνολική διαδικασία πραγματοποιείται με τη μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων 3-4 ατόμων διάρκειας 2 διδακτικών ωρών για κάθε διδακτικό στόχο. Στη διάρκεια της συνέντευξης οι μαθήτριες/τες αναπτύσσουν ελεύθερα τις απόψεις τους σε προκαθορισμένες ερωτήσεις από τον διδάσκοντα. Η ημιδομημένη συνεντεύξη έχει σημαντικό βαθμό ευελιξίας και αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων. (Ματσαγγούρας, 1999)

Το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης που παρουσιάζεται αφορά στη γενική θεωρία σχετικότητας, η οποία εξηγεί την καθυστέρηση σημάτων που κινούνται μέσα σε βαρυτικά πεδία, και μπορεί να δώσει ικανοποιητικές ερμηνείες σε αστρικά φαινόμενα, όπως τη μετάπτωση περιηλίου του Ερμή, τη μελέτη των μαύρων οπών, των αστέρων νετρονίων και των βαρυτικών φακών. Επίσης η θεωρία της γενικής σχετικότητας λαμβάνεται υπόψη και στην καθημερινή ζωή στο δορυφορικό σύστημα παγκόσμιας ναυσιπλοΐας και αεροπλοΐας, καθώς υπολογίζεται με ακρίβεια η μετατόπιση προς το ερυθρό των χρησιμοποιούμενων ρολογιών.

Η Γενική Θεωρία Σχετικότητας περιέχεται ως τμήμα του 6ου Κεφαλαίου της Φυσικής της Γ λυκείου των θετικών σπουδών. Δεν αποκλείεται μάλιστα στο μέλλον να συμπεριληφθεί και στην εξεταστέα υλη από το Υπουργείο, όπως φέτος προστέθηκε η μηχανική ρευστών. Επίσης θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης κατά στην διεξαγωγή project με σχετική θεματική στις τάξεις της Α και Β λυκείου. Η συγκεκριμένη διδασκαλία της γενικής θεωρίας είναι απαλλαγμένη από τα δυσνόητα μαθηματικά και ολοκληρώθηκε επιτυχώς σε μαθήτριες/τες της Β λυκείου, που όχι μονό είχαν το γνωστικά επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα ήταν απαλλαγμένες από το άγχος των εξετάσεων της τελευταίας τάξης.

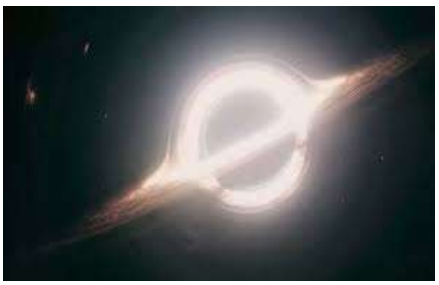
Οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν είναι η μαθήτρια/της να χρησιμοποιεί την αρχή ισοδυναμία και να περιγραφεί την επίδραση της βαρύτητας στη συχνότητα και τη τροχιά του φωτός. Η διαδικασία καθορισμού των εκπαιδευτικών αυτών στόχων πραγματοποιήθηκε μετά τον προέλεγχο που θα περιγραφεί διεξοδικά παρακάτω.

Αρχικά έγινε μια πιλοτική εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης σε μια ομάδα λίγων μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθεί η λειτουργικότητά της και να πάρει την τελική του μορφή το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιούσαμε.

Στη συνέχεια διευρύναμε τη μικρή ομάδα μαθητών και με άλλους ώστε να σχηματισθεί μια πειραματική ομάδα από είκοσι μαθητές της Β λυκείου τα σχολικά έτη 2012-13 και 2013-14. Οργανώσαμε και πραγματοποιήσαμε δύο συνεδρίες, διάρκειας 45 περίπου λεπτών, για κάθε εκπαιδευτικό στόχο ακολουθώντας τα προσφερόμενα βήματα της επιστημονικής / εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση:

Στην αρχή, παρωθούσαμε το ενδιαφέρον των μαθητριών/των (ακολουθώντας το πρώτο μεθοδολογικό βήμα) με την προβολή εικονοσκοπημένων πληροφοριών από το διαδίκτυο.

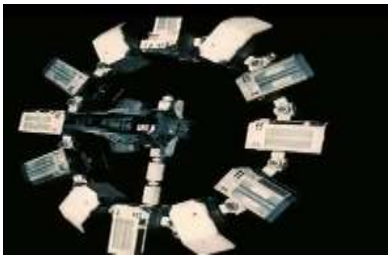
1ο Βήμα –Έναυσμα ενδιαφέροντος - Πληροφορούμαι



Εικόνα 1.Μαύρη τρύπα



Εικόνα 2. Μαύρη τρύπα



Εικόνα 3. Διαστημόπλοιο



Εικόνα 4.Δημιουργία συνθηκών βαρύτητας

Οι μαθήτριες/τες με αφορμή παρόμοιων ερεθισμάτων, όπως τις εικόνες 1 και 2, σχολίασαν την εικόνα του διαστήματος κοντά σε μια μαύρη τρύπα και με τις εικόνες 3 και 4, συζήτησαν τη δυνατότητα μελλοντικών ταξιδιών στο διάστημα. Οι εικόνες εμπεριέχονται στην κινηματογραφική ταινία Interstellar και στο αντίστοιχο βιβλίο (Thorne, 2014), που επιδιώκει να εξηγήσει με επιστημονικό τρόπο τις διάφορες πτυχές της ταινίας.

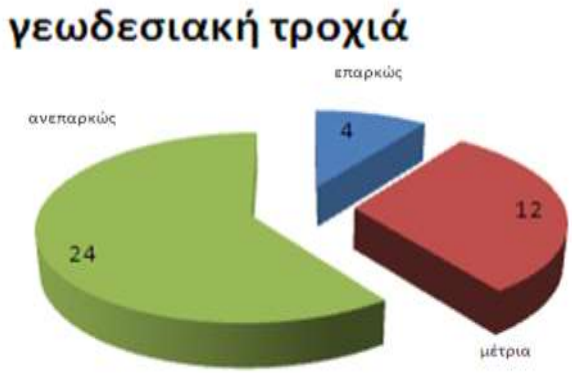
2ο Βήμα – Διατύπωση Υποθέσεων- Συζητώ- Προβληματίζομαι- Υποθέτω

Κατόπιν συζητήσαμε τις απαραίτητες γνώσεις με τον τρόπο που παρουσιάζονται από τα ευρύτερα χρησιμοποιούμενα διεθνώς βιβλία αναφοράς (Serway,1990) και (Young & Freedman, 2007) ώστε να διατυπώσουν υποθέσεις (ακολουθώντας το δεύτερο μεθοδολογικό βήμα). Τότε, ζητούσαμε από τους μαθητές τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου (pre-test). Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 40 μαθήτριες/τες, της Β λυκείου που είχαν επιλέξει το μάθημα της αστρονομίας τα σχολικά έτη 2012-13 και 2013-14.

Από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο (pre-test) προέκυψαν τα παρακάτω διαγράμματα.



Εικόνα 5. Αποτελέσματα προελέγχου στην Αρχή Ισοδυναμίας



Εικόνα 6. Αποτελέσματα προελέγχου στην επίδραση της βαρύτητας στην πορεία μιας ακτίνας.



Εικόνα 7. Αποτελέσματα προελέγχου στην επίδραση της βαρύτητας στην συχνότητα μιας ακτίνας.

Τα χρώματα μπλε – κόκκινο – πράσινο αντιστοιχούν σε όσους απάντησαν επαρκώς – μέτρια-ανεπαρκώς στο pre-test.

Συγκεκριμένα κατά τον προέλεγχο, διαπιστώθηκε ότι μόνο 5 μαθήτριες/τες συνέδεαν ότι η επιτάχυνση, που δεχόταν κάποιο σώμα, ισοδυναμούσε με την ύπαρξη κάποιου αντίστοιχου βαρυτικού πεδίου (Εικόνα 5). Στην Εικόνα 6 διαπιστώνουμε ότι 4 μαθήτριες/τες απάντησαν ότι ένα βαρυτικό πεδίο επιδρά στην τροχιά της ακτίνας του φωτός (Εικόνα 6) και μόνο 2 μαθήτριες/τες ότι το βαρυτικό πεδίο επιδρά στη συχνότητα μιας φωτεινής ακτίνα (Εικόνα 7).

Οι διερευνητικές προσεγγίσεις αρχίζουν με τον εντοπισμό προβληματικών καταστάσεων, που δημιουργούν αμφιβολία στη μαθήτρια/τη με τη διεξαγωγή ενός αρχικού τεστ προελέγχου. Στην περίπτωση μας , οι έννοιες που προβληματίζουν είναι:

- Τι σημαίνει συνθήκες έλλειψης βαρύτητας και φαινόμενο βάρος;
- Τι μετρά η ζυγαριά μέσα σε κινούμενο ασανσέρ;
- Ποια η αρχή της ισοδυναμίας;
- Ποια η τροχιά του φωτός μακριά και κοντά σε μαύρες τρύπες;
- Ποια η γεωδεσιακή τροχιά του φωτός;
- Η ταχύτητα του φωτός είναι σταθερή στο κενό, ανεξάρτητα από τον παρατηρητή;
- Το φωτόνιο έχει μάζα;
- Το φωτόνιο έχει ενέργεια;

- Πως εξηγείται η μετατόπιση της συχνότητας ενός φωτονίου προς το ερυθρό ή το μπλε;

Με αυτό τον τρόπο πραγματοποιήθηκε μια μορφή δημοσκόπησης, όπου ολοκληρώθηκε με την κατάστρωση ενός σχεδίου δράσης κατά το οποίο καθορίστηκαν ποιες διαδικασίες θα γίνουν και με ποια σειρά με τη διδακτική παρέμβαση. Φυσικά η προτεινόμενη στρατηγική έχει ενδεικτικό χαρακτήρα και προσαρμόζεται ανάλογα με τη φυσική εξέλιξη της επικοινωνίας.

Κατόπιν καθορίστηκαν οι διδακτικοί στόχοι περιεχομένου και διαδικασίας και η εύρεση του τρόπου προβληματισμού. Πράγματι οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν είναι:

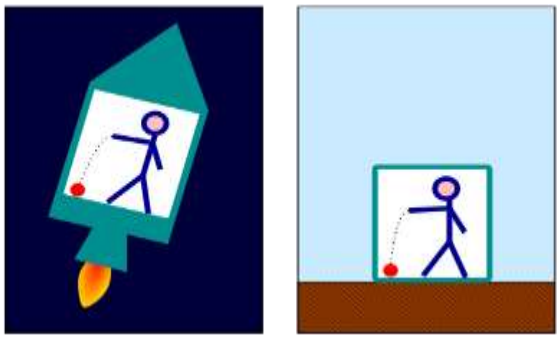
- Να διατυπώνει, να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την αρχή ισοδυναμίας.(ερμηνεία φαινομένων που εξελίσσονται κοντά σε ισχυρά βαρυτικά πεδία και επιταχυνόμενα συστήματα αναφοράς.)
- Να σχεδιάζει, να περιγράφει και να κατανοεί τη χρησιμότητα της έννοιας της γεωδεσιακής τροχιάς του φωτός.

Θεωρία

Αρχή της ισοδυναμίας

Τα βαρυτικά ή αδρανειακά φαινόμενα δεν μπορούν να διακριθούν. Αν κάποιος παρατηρητής βρίσκεται μέσα σε διαστημόπλοιο, που κινείται με σταθερή ταχύτητα μακριά από κάθε πλανήτη, είναι ισοδύναμο με κάποιον παρατηρητή, που πέφτει ελεύθερα σε ένα ομογενές βαρυτικό πεδίο. Αν κινείται ομαλά επιταχυνόμενα μακριά από πλανήτες είναι ισοδύναμο με το να ισορροπεί μέσα σε ομογενές βαρυτικό πεδίο.

Όποιο πείραμα και αν εκτελέσει δεν μπορεί ο παρατηρητής να διακρίνει σε ποια περίπτωση ανήκει. (Εικόνα 8)



Εικόνα 8. Ελεύθερη πτώση

Γεωδεσιακή τροχιά

Το φως όταν διαδίδεται καμπυλώνει κοντά σε μεγάλης μάζας πλανήτες. Το φως όταν διαδίδεται καμπυλώνει κοντά σε μεγάλης μάζας πλανήτες

Φαινόμενο Doppler

Ο χρόνος χτυπά πιο γρήγορα μέσα σε ισχυρά βαρυτικά πεδία.

3ο Βήμα- Ερευνώ- Ενεργώ- Πειραματίζομαι

Στη συνέχεια (ακολουθώντας το τρίτο μεθοδολογικό βήμα), πραγματοποιούσαμε διδακτική παρέμβαση, ζητώντας από τις μαθήτριες/τες να μελετήσουν και να αναγνωρίσουν νοητικά πειράματα, για να ελέγξουμε την κατανόησή τους από τις μαθήτριες/τες.

Κατά τη διδακτική παρέμβαση συζητήθηκαν:

1. Η αρχή ανεξαρτησίας των κινήσεων.
2. Η κίνηση μιας βάρκας στα ορμητικά νερά ενός ποταμού.
3. Η σωματιδιακή φύση του φωτός.
4. Η τιμή της ταχύτητας του φωτός , που είναι ανεξάρτητη από την ταχύτητα του παρατηρητή.

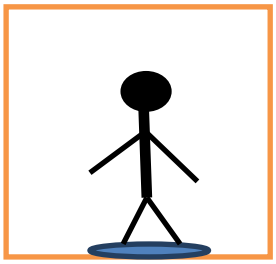
Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης οι φοιτήτριες/τες αποσαφήνισαν την :

1. αρχή ισοδυναμίας
2. την γεωδεσιακή τροχιά του φωτός
3. την επίδραση ενός βαρυτικού πεδίου στην συχνότητα και την πορεία μιας ακτινοβολίας.

Συγκεκριμένα κατά τον προέλεγχο, διαπιστώθηκε ότι κανείς δεν συνέδεε ότι η επιτάχυνση που ένιωθε κάποιο σώμα, ισοδυναμούσε με την ύπαρξη κάποιου αντίστοιχου βαρυτικού πεδίου και ότι ένα βαρυτικό πεδίο επιδρά στην τροχιά μιας φωτεινής ακτίνα . Μετά τη διδασκαλία τα προηγούμενα κατανοήθηκαν σχεδόν από όλους.

Διδακτική παρέμβαση στην Αρχή ισοδυναμίας

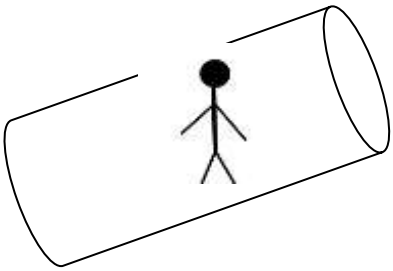
Κατά τη διδακτική παρέμβαση η μαθήρια/της καλείται να διαχειριστεί αρχικά την επίδραση της επιτάχυνσης στην ένδειξη μιας ζυγαριάς, όπως φαίνεται στην Εικόνα 9.



Εικόνα 9, Ο παρατηρητής διαβάζει τις ενδείξεις της ζυγαριάς μέσα σε ασανσέρ.

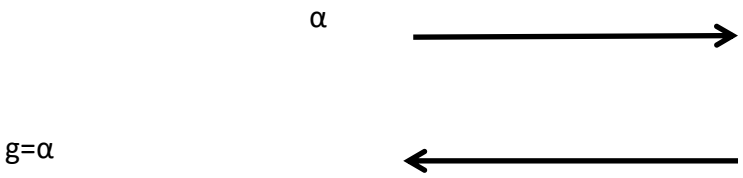
Ο άνθρωπος βρίσκεται μέσα σε ασανσέρ και παρατηρεί τη μεταβολή στις ενδείξεις της ζυγαριάς, όταν ανεβοκατεβαίνει με σταθερή ταχύτητα ή επιταχυνόμενα ή επιβραδυνόμενα.

Κατόπιν μελετήσαμε τι παρατηρεί ο άνθρωπος αν βρεθεί μέσα σε διαστημικό πύραυλο, που εκτελεί μεταβαλλόμενη κίνηση στο διάστημα.



Εικόνα 10. Ο παρατηρητής ταξιδεύει στο διάστημα.

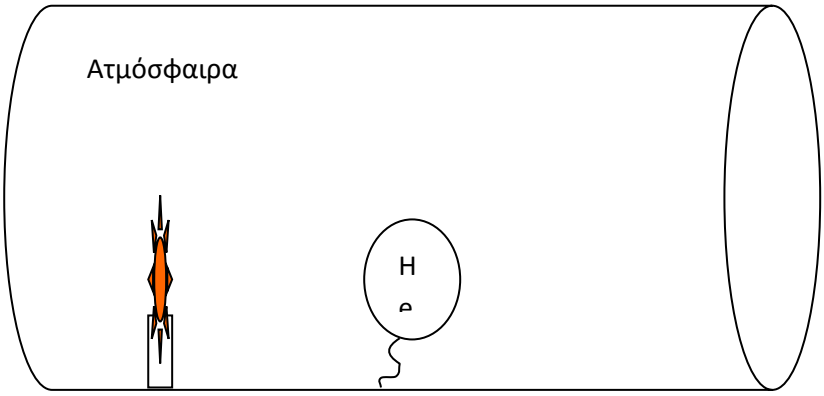
Διαπιστώσαμε ότι η μαθήτρια/της κατανοεί καλύτερα την αρχή ισοδυναμίας , αν θεωρήσει ότι η κίνηση με επιτάχυνση προς μία κατεύθυνση ισοδυναμεί με την επίδραση ενός βαρυτικού πεδίου με ένταση προς την αντίθετη κατεύθυνση (λόγω αδράνειας, Εικόνα 11).



Εικόνα 11. Αδράνεια.

Τότε, ζητούσαμε από τις μαθήτριες/τες να συμπληρώσουν ξανά το ερωτηματολόγιο (post-test).

Ερώτηση1

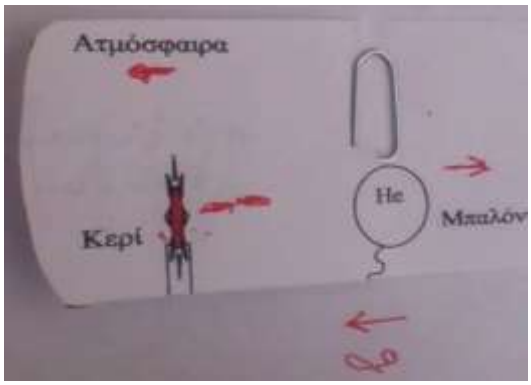


Εικόνα 12. Διαστημόπλοιο επιταχύνεται προς τα δεξιά.

Ένα διαστημόπλοιο κινείται με σταθερή ταχύτητα μακριά από πλανήτες. Μέσα στο διαστημόπλοιο υπάρχει ατμόσφαιρα, ένα μπαλόνι με ήλιο και ένα αναμμένο κερί (Εικόνα 12). Ξαφνικά το διαστημόπλοιο επιταχύνεται με σταθερό ρυθμό προς τα δεξιά. Σχολιάστε τι θα συμβεί στο μπαλόνι και στο κερί.

Οι περισσότερες μαθήτριες/τες θεώρησαν ότι τα αποτελέσματα θα ήταν ισοδύναμα με το διαστημόπλοιο σαν να βρίσκεται κοντά σε πλανήτη με βαρυτικό πεδίο g, που έχει φορά προς τα αριστερά.

Διαπιστώσανε ότι η ατμόσφαιρα λόγω βαρύτητας ‘μαζεύεται’ προς τα αριστερά και λόγω διαφοράς στην πυκνότητα το μπαλόνι και η φλόγα του κεριού κατευθύνονται προς τα δεξιά (Εικόνα 13)

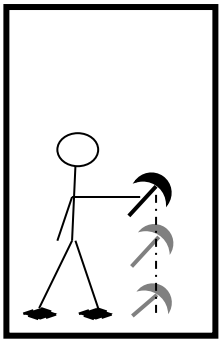


Εικόνα 13. Η ατμόσφαιρα μαζεύεται προς τα αριστερά.

Ερώτηση2

Αστροναύτης βρίσκεται μέσα σε διαστημικό θάλαμο και εκτελεί το εξής πείραμα:
Αφήνει ένα αντικείμενο και αυτό κατευθύνεται προς τα πόδια του.

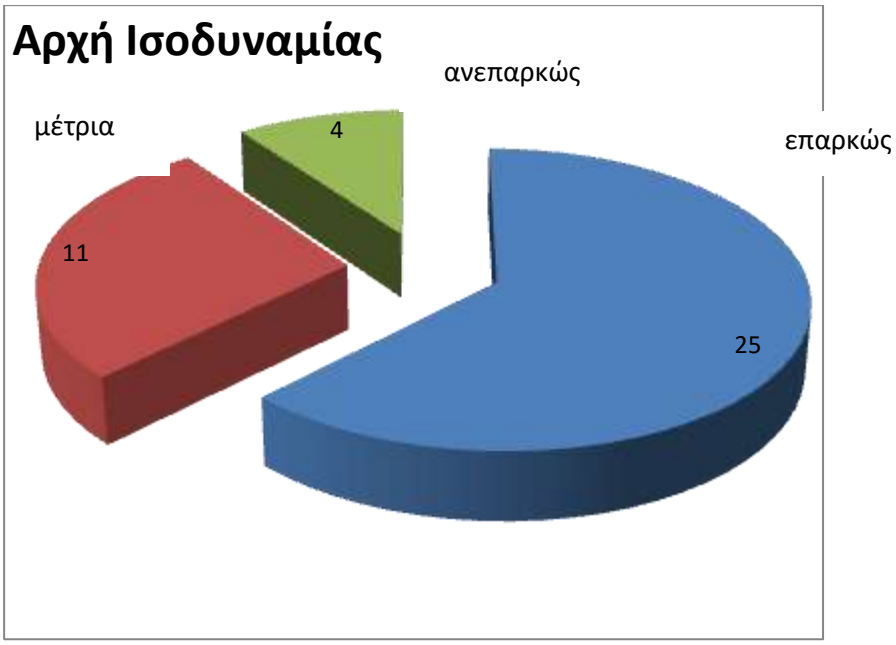
Ποιο από τα παρακάτω εκτιμά ο αστροναύτης ότι μπορεί να συμβαίνει;
Α) Ο διαστημικός θάλαμος βρίσκεται κοντά σε βαρυτικό πεδίο κάποιου πλανήτη.
Β) Ο διαστημικός θάλαμος επιταχύνεται.
Γ) Ο διαστημικός θάλαμος είτε βρίσκεται κοντά σε βαρυτικό πεδίο κάποιου πλανήτη είτε επιταχύνεται,χωρίς να μπορεί να το διακρίνει.



Εικόνα 14.Ο αστροναύτης αφήνει ένα σφυρί.

Να δικαιολογήσετε την απάντηση σας.
Ο αστροναύτης επαναλαμβάνει το πείραμα. Εκτιμάται πάλι ότι καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα;

Οι περισσότερες μαθήτριες/τες επέλεξαν ορθά την Γ απάντηση και σχολίασαν ότι δεν είναι δυνατόν να διακρίνει ο αστροναύτης τις δύο περιπτώσεις, γιατί είναι ισοδύναμες. Μάλιστα σχολίασαν ότι αν ο θάλαμος κινιόταν με σταθερή ταχύτητα κοντά σε βαρυτικό πεδίο και ο αστροναύτης επαναλάμβανε το πείραμα, τότε θα διαπίστωνε διαφορετικό αποτέλεσμα, καθώς η επιτάχυνση βαρύτητας εξαρτάται από την απόσταση του θαλάμου από την επιφάνεια του πλανήτη.



Εικόνα15. Αποτελέσματα μετά-ελέγχου στην αρχή ισοδυναμίας.

Στην εικόνα 15 απεικονίζονται τα αποτελέσματα του μετά-ελέγχου (post-test) όπου τα χρώματα μπλε – κόκκινο – πράσινο αντιστοιχούν σε όσους απάντησαν επαρκώς – μέτρια-ανεπαρκώς.

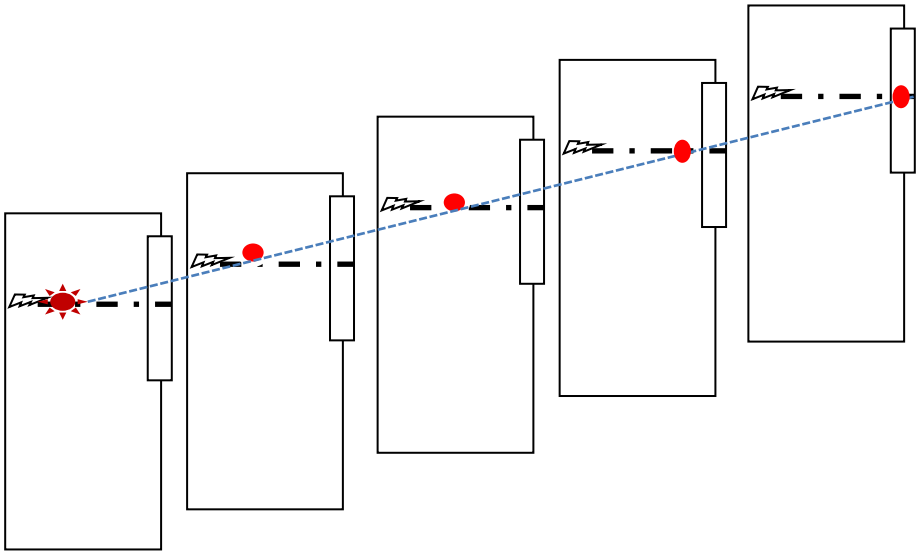
Διδακτική παρέμβαση στην επίδραση του βαρυτικού πεδίου στην τροχιά της φωτεινής ακτίνας.

Διαστημόπλοιο ανεβαίνει με σταθερή ταχύτητα . Μια φωτεινή ακτίνα εκπέμπεται από την αριστερή πλευρά και ταξιδεύει στη δεξιά πλευρά του διαστημοπλοίου. Αν εστιάσουμε την μελέτη μας στην πορεία ενός φωτονίου.

Ερώτηση 3

Ποια η πορεία της φωτεινής ακτίνας, όπως θα την έβλεπε ένας εξωτερικός παρατηρητής;

Οι περισσότερες μαθήτριες/τες σχεδίασαν την παρακάτω ευθύγραμμη πορεία του φωτονίου (μπλε).

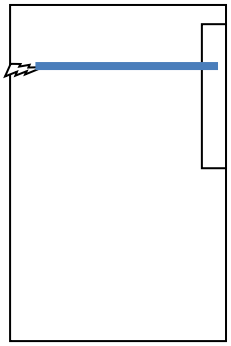


Εικόνα 16. Το διαστημόπλοιο κινείται με σταθερή ταχύτητα

Ερώτηση 5

Ποια πορεία, ακολουθεί η φωτεινή ακτίνα, όπως θα την έβλεπε ένας παρατηρητής μέσα στο διαστημόπλοιο;

Οι περισσότερες μαθήτριες/τες σχεδίασαν την παρακάτω πορεία του φωτονίου. (Μπλε γραμμή)



Εικόνα 17. Ο εσωτερικός παρατηρητής βλέπει την ευθύγραμμη διάδοση της ακτίνας.

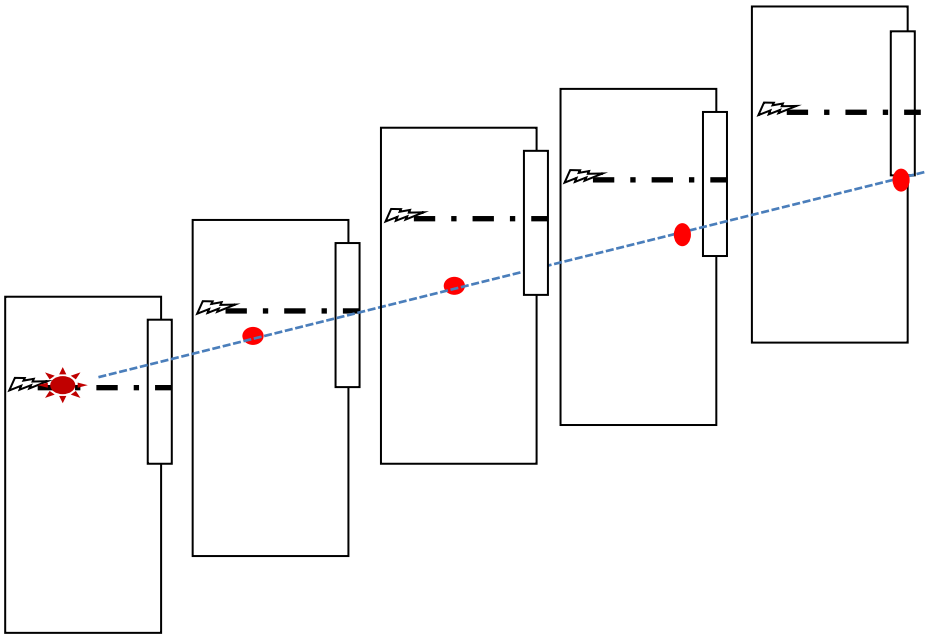
Οι μαθήτριες/τες συμπέραναν ότι ο εσωτερικός παρατηρητής, δεν αντιλαμβάνεται την ευθύγραμμη με σταθερή ταχύτητα κίνηση του διαστημοπλοίου. Και βλέπει το φως να ακολουθεί ευθεία γραμμή.

Ερώτηση 6

Το διαστημόπλοιο ανεβαίνει τώρα με σταθερή επιτάχυνση. Μια φωτεινή ακτίνα εκπέμπεται από την αριστερή πλευρά και ταξιδεύει στη δεξιά πλευρά του διαστημοπλοίου. Αν

εστιάσουμε την μελέτη μας σε ένα φωτόνιο. Ποια η πορεία της φωτεινής ακτίνας, όπως θα την έβλεπε ένας εξωτερικός παρατηρητής;

Οι περισσότερες μαθήτριες/τες σχεδίασαν την παρακάτω ευθύγραμμη πορεία του φωτονίου (μπλε). Η κίνηση του φωτονίου εξελίσσεται ανεξάρτητα από την επιταχυνόμενη άνοδο του διαστημοπλοίου.

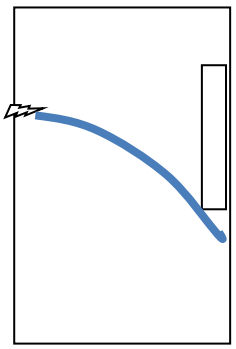


Εικόνα 18. Το διαστημόπλοιο επιταχύνεται.

Ερώτηση 7

Ποια η πορεία, ακολουθεί η φωτεινή ακτίνα, όπως θα την έβλεπε ένας παρατηρητής μέσα στο διαστημόπλοιο;

Οι περισσότερες μαθήτριες/τες σχεδίασαν την παρακάτω πορεία του φωτονίου. (Μπλε γραμμή)



Εικόνα 19. Ο εσωτερικός παρατηρητής διαπιστώνει την καμπύλη τροχιά της ακτίνας.

Κατόπιν ζητήσαμε από τις μαθήτριες/τες να συμπληρώσουν ξανά το ερωτηματολόγιο (post-test).

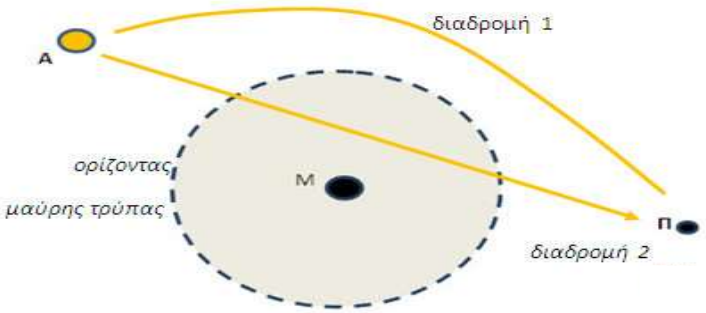
Ερώτηση 8

Α) Στην εικόνα 20, φαίνεται μια μαύρη τρύπα Μ, ένας αστέρας Α και ένας παρατηρητής Π. Αν η διακεκομμένη γραμμή είναι ο ορίζοντας της μαύρης τρύπας (οτιδήποτε βρεθεί μέσα σε αυτή την επιφάνεια έλκεται από τη μαύρη τρύπα)

α) Ποια η πραγματική πορεία της ακτίνας που φτάνει στον παρατηρητή;

β) Ποια διαδρομή δεν συμβαίνει και δικαιολογείστε την απάντηση σας.

γ) Ποια είναι η φαινόμενη θέση του παρατηρητή;



Εικόνα 20. Μαύρη τρύπα

δ) Εξηγείστε πως μεταβάλλεται η ακτίνα του ορίζοντα της μαύρης τρύπας στην διάρκεια του χρόνου. Δίνεται η σχέση

Όπου Μ η μάζα της Μαύρης τρύπας, c η ταχύτητα του φωτός και Gη παγκόσμια σταθερά της βαρύτητας.

Όλες μαθήτριες/τες απάντησαν σωστά στα α και β υπό-ερωτήματα.
Αξιόλογες απαντήσεις αναφέρονται παρακάτω:

Η ακτίνα 2 περνά μέσα από τη μαύρη τρύπα , κάτι που δεν μπορεί να δει ο παρατηρητής.

Στο γ ερώτημα όλες οι απαντήσεις εκτίμησαν την ύπαρξη φαινομενικής θέσης του αστέρα.

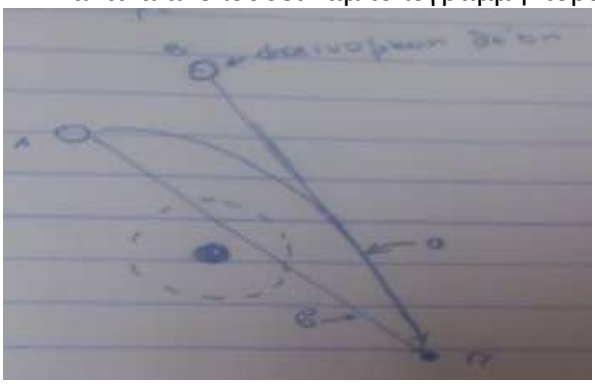
Ενδεικτικά αναφέρω τις παρακάτω απαντήσεις.

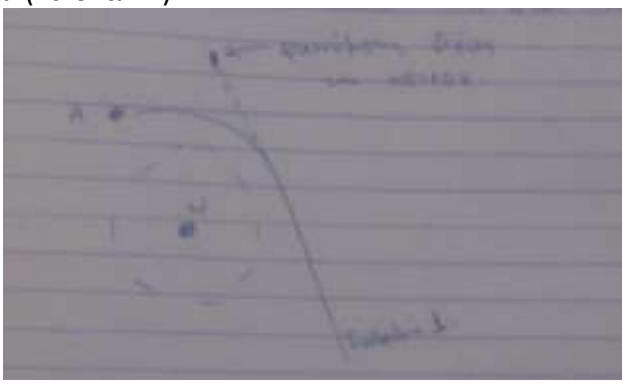
----Ο αστέρας βρίσκεται στην ευθεία της ακτίνας του φωτός, όπου εκεί θα είναι και η φαινόμενη θέση του αστέρα.

----Η ακτίνα 2 δεν θα φτάσει ποτέ στον παρατηρητή. (Εικόνα 21)

----Η ελκτική δύναμη είναι μεγαλύτερη από την ταχύτητα του φωτός, ώστε αυτό να ξεφύγει. Συνεπώς αυτό απορροφάται από τη μαύρη τρύπα και δεν φτάνει στον παρατηρητή.

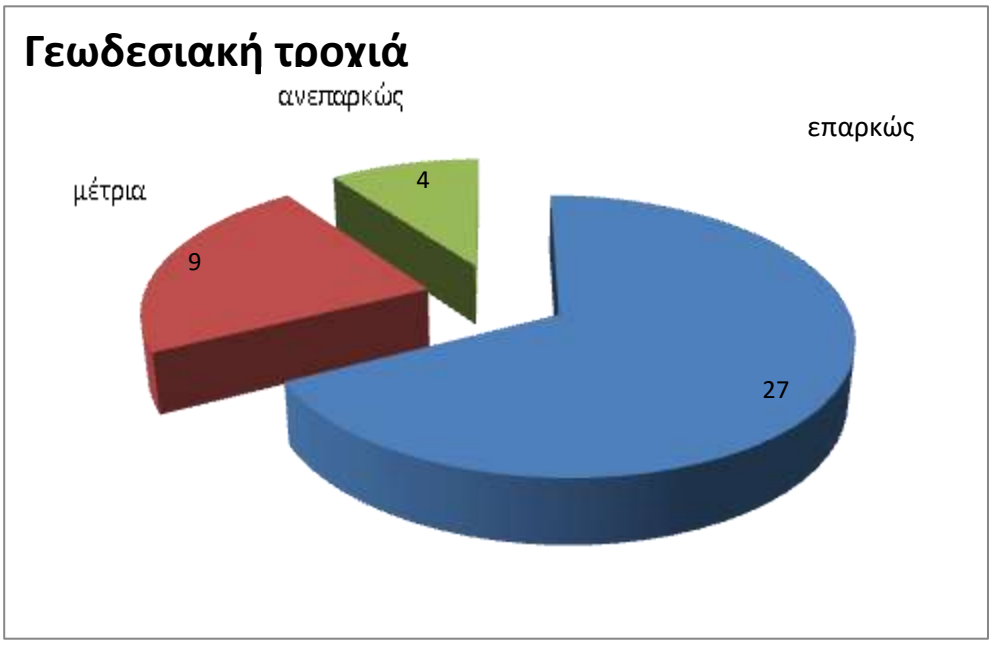
----Η ακτίνα ακολουθεί καμπυλόγραμμη πορεία. (Εικόνα 22)





Εικόνα 21.Απάντηση Μαθήτριας/τη Εικόνα 22. Απάντηση Μαθήτριας/τη

Στο δ υπό-ερώτημα οι περισσότερες μαθήτριες/τες προέβλεψαν ότι η ακτίνα του ορίζοντα θα αυξάνει με τον χρόνο, σχολιάζοντας ότι η μαύρη τρύπα καταβροχθίζει συνεχώς οτιδήποτε φτάνει μέσα στον ορίζοντα -----ο ορίζοντας της μαύρης τρύπας τραβά όλη την ακτίνα του φωτός.



Εικόνα 23. Αποτελέσματα μετά-ελέγχου στην βαρυτική επίδραση στη τροχιά μιας ακτίνας φωτός.

Στην εικόνα 23 απεικονίζονται τα αποτελέσματα του μετά-ελέγχου (post-test) όπου τα χρώματα μπλε – κόκκινο – πράσινο αντιστοιχούν σε όσους απάντησαν επαρκώς – μέτρια-ανεπαρκώς.

Διδακτική παρέμβαση στην επίδραση του φωτός στη συχνότητα της ακτίνας του φωτός. (Μετατόπιση προς το ερυθρό ή προς το μπλε.)

Αρχικά μελετήσαμε τη διατήρηση της μηχανικής ενέργειας μέσα σε βαρυτικό πεδίο χωρίς τριβές. Επισημάναμε ότι το φωτόνιο συμπεριφέρεται και ως σωματίδιο, αλλά κινείται με σταθερή ταχύτητα c. Όλες/οι οι μαθήτριες/τες θεώρησαν ότι: όταν το φωτόνιο πέφτει (Εικόνα 24), μειώνεται η δυναμική του ενέργεια και αφού η ταχύτητα του δεν αυξάνεται, αυξάνει η ενέργεια του και κατά επέκταση και συχνότητα του (Εικόνα 25).

Doppler $\frac{\Delta f}{f} = g\frac{\Delta H}{c^2}$

(απόδειξη: Διατήρηση της ενέργειας:

$mg\Delta H + hf = hF$, $mg\Delta H = h\Delta f$, $g\Delta H = h\Delta f$, $\frac{\Delta f}{f} = g\frac{\Delta H}{c^2}$)

Οι μαθήτριες/τες δυσκολεύτηκαν να συνδέσουν την αύξηση της ενέργειας φωτονίου με τη μείωση της δυναμικής ενεργείας.

Συζητήσαμε μετά ότι το μήκος κύματος λ, είναι αντιστρόφως ανάλογο της συχνότητας και όλοι συμπεράνανε ότι συμβαίνει μετατόπιση προς το μπλε.

Υπενθυμίσαμε το παρακάτω τυπολόγιο.

Ενέργεια φωτονίου **E=hf**

Ταχύτητα φωτονίου **c= λ f** = σταθερή

Ορατό ηλεκτρομαγνητικό φάσμα **400nm ≤ λ ≤ 700nm**

Ερώτηση 9

Κατόπιν ζητήσαμε να συμπληρώσουν τον πίνακα της Εικόνας 26 και να σχολιάσουν, πώς μεταβάλλονται τα μεγέθη, όταν πέφτει το φωτόνιο, ως ερώτηση μετά-ελέγχου (post-test).

Δυναμική Ενέργεια
Ταχύτητα
Ενέργεια φωτονίου
Μήκος κύματος
Συχνότητα

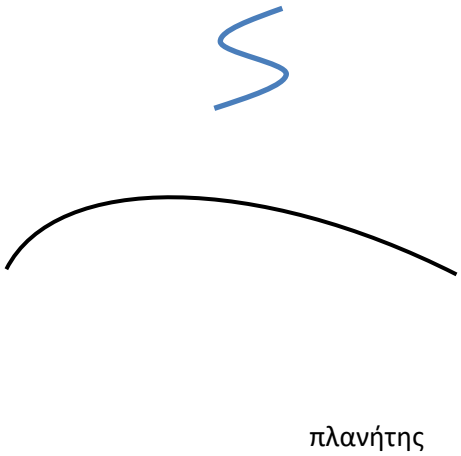
Εικόνα 26. Πίνακας με φυσικά μεγέθη του φωτονίου.

Ενέργεια φωτονίου σε ύψος H: h+mgH

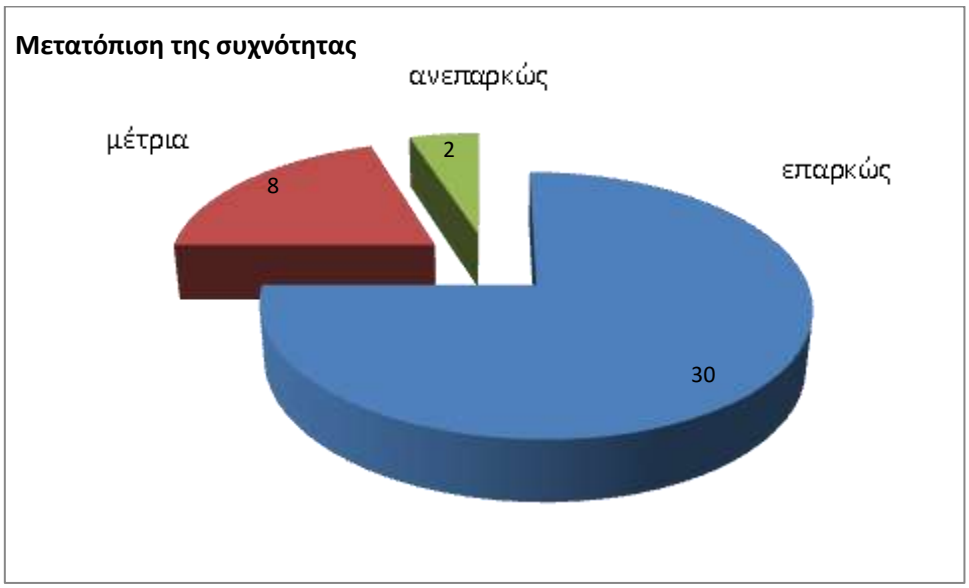


Εικόνα 24. Αρχική θέση φωτονίου

Ενέργεια φωτονίου κοντά στον πλανήτη:hf



Εικόνα 25. Τελική θέση φωτονίου.



Εικόνα 27. Αποτελέσματα μετά-ελέγχου στην βαρυτική επίδραση στη συχνότητα μιας ακτίνας φωτός.

Στην εικόνα 27 απεικονίζονται τα αποτελέσματα του μετά ελέγχου (post-test) όπου τα χρώματα μπλέ – κόκκινο – πράσινο αντιστοιχούν σε όσους απάντησαν επαρκώς – μέτρια-ανεπαρκώς.

4ο Βήμα-Διατύπωση Θεωρίας-Συμπεραίνω-Καταγράφω-Ερμηνεύω

Τότε, ζητούσαμε από τις μαθήτριες/τες να συνοψίσουν τα συμπεράσματά τους (ακολουθώντας το τέταρτο μεθοδολογικό βήμα) και να γράψουν παρατηρήσεις και σχόλια.

Συμπέρασμα

1. Διαπίστωσαν την εφαρμογή της αρχής ισοδυναμίας σε απλά παραδείγματα.

2. Οι μαθήτριες/τες συμπέραναν ότι ο εσωτερικός παρατηρητής, αντιλαμβάνεται την καμπύλη τροχιά της φωτεινής ακτίνας, όταν το διαστημόπλοιο επιταχύνεται προς τα πάνω και κατανόησαν την επίδραση της βαρύτητας τόσο στη τροχιά όσο και στη συχνότητα του φωτός.

5ο Βήμα-Συνεχής έλεγχος- Εμπεδώνω - Γενικεύω

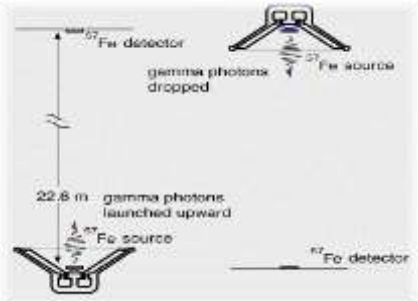
Αυξάνοντας ακόμη περισσότερο τη δυσκολία και ακολουθώντας το πέμπτο και τελευταίο μεθοδολογικό βήμα ζητάμε από τις μαθήτριες/τες να γενικεύσουν τα συμπεράσματά τους εφαρμόζοντας τα και σε άλλες περιπτώσεις.

Εξήγηση του πειράματος Pound-Rebka



Εικόνα 27.Πείραμα Pound-Rebka

Οι Pound-Rebka(Εικόνα 27) 1959 παρήγαγαν μια ερυθρή μετατόπιση Doppler, μετακινώντας την πηγή προς τα πάνω, η οποία αντιστάθμιζε τη βαρυτική κυανή μετατόπιση. Χρησιμοποιήθηκε ο πύργος Jefferson του κτιρίου φυσικής στο πανεπιστήμιο του Harvard, ύψους 23 μέτρα.Η πηγή εκπέμπει ακτινοβολία προς τα πάνω και ο δέκτης καταγράφει τη βαρυτική κυανή μετατόπιση,(Εικόνα 28).



Εικόνα 28. Πειραματική διάταξη του πειράματοςPound-Rebka.

Οι εικόνες 27 και 28 ανακτήθηκαν στις 4/10/2013 από την ιστοσελίδα:

http://physicsgg.me/2013/10/20/%CE%B2%CE%B1%CF%81%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B5%CF%81%CF%85%CE%B8%CF%81%CE%AE-%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%84%CF%8C%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%B7/

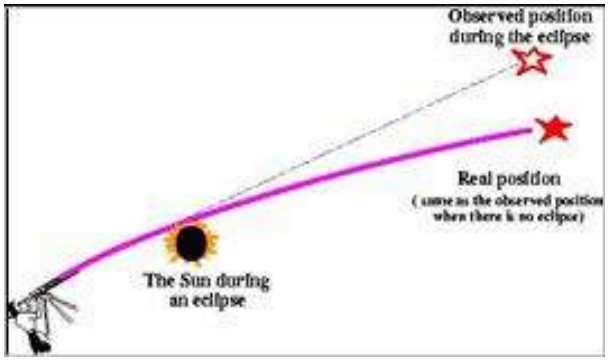
Εξήγηση του πειράματος Eddington (1919)

Ο Έντιγκτον τον Απρίλιο του 1919 στο Πρίντσιπε, κατέγραψε την εκτροπή της ακτίνας του φωτός (Εικόνα 30) κατά την έκλειψη του Ήλιου (Εικόνα 29). Οι εικόνες ανακτήθηκαν την 4/10/13 από την ιστοσελίδα:

http://users.sch.gr/kassetas/zzzzzzzphEDDINGTON.htm .



Εικόνα 29. Έκλειψη Ηλίου

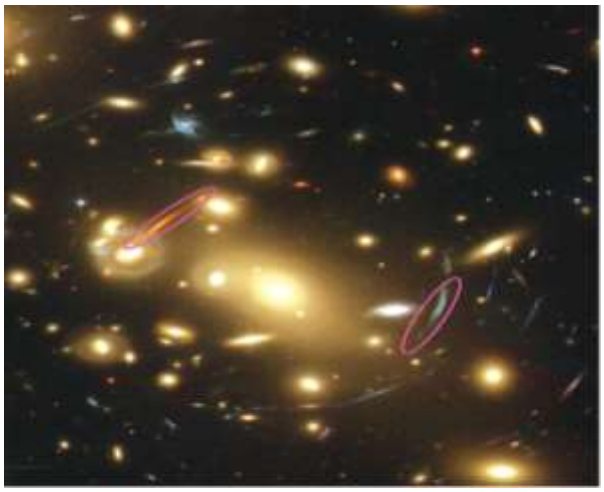


Εικόνα 30. Καμπύλωση της φωτεινής ακτίνας.

Σύμπλεγμα Γαλαξιών Abell 2218

Όταν οι μαθήτριες/τεσμελέτησαν παρόμοιες εικόνες του συμπλέγματος από τον αστερισμό Draco, παρατήρησαν στενόμακρες κυκλικές φωτεινές γραμμές και τους ζητήθηκε να τις ερμηνεύσουν. Όλες/οι διαπίστωσαν ότι :

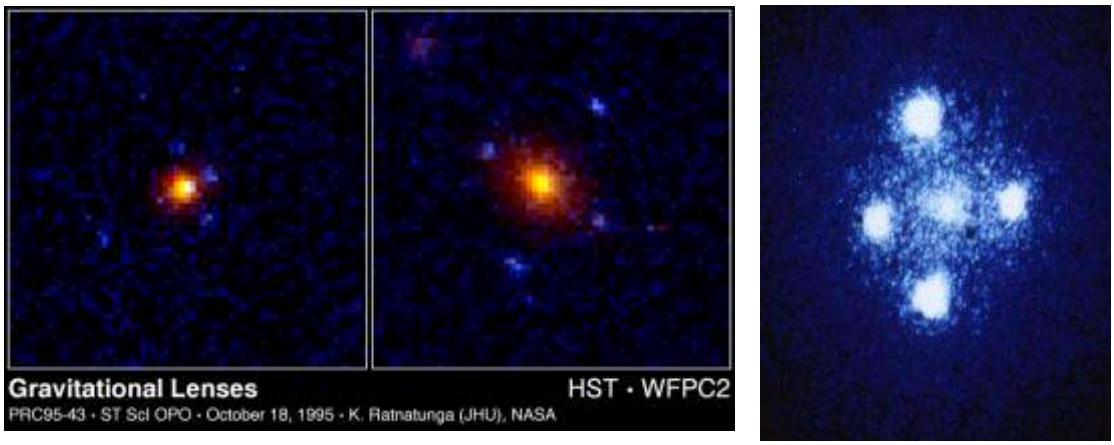
Ο αστερισμός δρώντας ως ισχυρός βαρυτικός φακός , μεγεθύνει και παραμορφώνει όλους τους γαλαξίες, που βρίσκονται πίσω από τον πυρήνα του, σε στενόμακρα κυκλικά τόξα.



Εικόνα 31.Σύμπλεγμα Γαλαξιών Abell 2218 (Thorne,2014)

Η εικόνα 31 καταγράφτηκε από το τηλεσκόπιο Hubble. Η βαρύτητα καμπυλώνει το φως, επιτρέποντας οι τεράστιοι αστερισμοί των γαλαξιών να λειτουργούν ως τηλεσκόπια.

Ο γαλαξίας λειτουργεί ως βαρυτικός φακός



Εικόνα 32. Βαρυτικοί φακοί.

(ανακτήθηκε στις 3/10/2012 από την ιστοσελίδα: http://apod.nasa.gov/apod/ap951220.html)

Στην εικόνα 32, που καταγράφηκε τον Δεκέμβριο του 95, γύρω από τον κόκκινο γαλαξία παρατηρούμε 4 φωτεινές μουντζούρες. Κάθε μία από αυτές είναι μια διαφορετική οπτική γωνία του ίδιου κβάζαρ. Ο γαλαξίας τυχαίνει να πέφτει ακριβώς στο κέντρο, στην πορεία της ακτίνας, παρέχοντας πολλές πληροφορίες για το σύμπαν.

Οι μαθήτριες/τες βασιζόμενη στο προηγούμενο συμπέρασμα και λαμβάνοντας υπόψη την αρχή ισοδυναμίας, που λέει ότι:

όταν το διαστημόπλοιο επιταχύνεται προς τα πάνω, ο εσωτερικός παρατηρητής μπορεί να θεωρήσει ότι βρίσκεται υπό την επίδραση ενός βαρυτικού πεδίου με αντίθετη βαρυτική επιτάχυνση (προς τα κάτω).

Εύκολα συμπέραναν ότι το φως καμπυλώνεται και μεταβάλλεται η συχνότητα του, όταν διαδίδεται σε ισχυρά βαρυτικά πεδία.

Επίσης εξηγήθηκαν σύγχρονα φαινόμενα και εφαρμογές της τεχνολογίας , που βασίζονται στην γενική θεωρία της σχετικότητας.

Όπως: η δημιουργία βαρύτητας σε διαστημόπλοιο και η λειτουργία των GPS.

Συμπεράσματα

Με τη μεθοδολογία που εφαρμόσαμε τονίζονται οι διαδικασίες και όχι η σειρά που πρέπει να ακολουθηθεί.

Καταβάλλαμε προσπάθεια για υπέρβαση της απλής κατανόησης της αρχής ισοδυναμίας και της επίδρασης του βαρυτικού πεδίου στη συχνότητα και την τροχιά του φωτός. Δηλαδή στοχεύσαμε στην ανακάλυψη νέας γνώσης και στη δυνατότητα πρόβλεψης φυσικών φαινομένων και επεξήγησης / αξιολόγησης των διαπιστώσεων. Οι μαθήτριες/τες μπορούν να προβλέψουν την εξέλιξη κάποιων φαινομένων και να εφαρμόσουν τη νέα γνώση σε

παρόμοιες περιπτώσεις και να τη γενικεύσουν σε διαφορετικές περιπτώσεις, όπως περιγράφετε στο $5^{ο}$ βήμα της μεθοδολογίας.

Στο τέλος της συνέντευξης διεξήχθη μια μαθησιακή και μεταγνωστική αξιολόγηση, δηλαδή πραγματοποιήθηκε προφορική ανακεφαλαίωση των γενικεύσεων και των πληροφοριακών στοιχείων που εντάσσονται στους διδακτικούς σκοπούς της διδασκαλίας. Ήταν μια χρήσιμη και επιτυχής διαδικασία διάρκειας έξι διδακτικών ωρών (δύο διδακτικών ωρών ανά εκπαιδευτικό στόχο), που εμβαθύνει τη μάθηση με έντονο το στοιχείο του διαλόγου και της αντιπαράθεσης.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθήτριες/τες εμφανίζουν δυσκολίες να παράγουν ουσιαστική ανακεφαλαίωση (Ματσαγγούρας, 1996, σ. 411) έτσι ο σκοπός της διαδικασίας ήταν και η ανακεφαλαίωση της γνώσης με τη μορφή γενικεύσεων και συμπερασμάτων.

Η ομάδα πειραματισμού είναι και ομάδα έλεγχου σε αυτήν την εργασία. Στο δεύτερο βήμα της διδασκαλίας, αφού συζητήσαμε τις απαραίτητες γνώσεις όπως παρουσιάζονται από τα διεθνή βιβλία αναφοράς, διενεργήθηκε pre-test , καταγράφηκαν τα αποτελέσματα, κατόπιν είχαμε την διδακτική παρέμβαση και η επιτυχία της επιβεβαιώθηκε με τα post-test. Η μέθοδος που εφαρμόσαμε μειονεκτεί στον μικρό αριθμό μαθητών και στην εξεύρεση χρόνου για τη διεξαγωγή της.

Αναφορές

Brown, J. (1991) The Laboratory of the Mind. Thought Experiments in the Natural Sciences Routledge, London.

Bruner, J. (1996).*The Culture of Education*. New York: Harvard University Press.

Dermott, L.(1996). Physics *by Inquiry*. Washington: Physics Education Group University of Washington.

Gilbert, J. & Reiner, M. (2000). Thought experiments in science education: potential and current realization, International Journal of Science Education, 22(3), 265-283

Joyce, B. & Weil, M. (1992). *Models of teaching.* M.A.: Needham Heights.

Kuhn, T. (1977). A function of thought experiments. In T. Kuhn: The Essential Tension Selected studies in scientific tradition and change, Chicago University Press, 240-265.

Serway, R.A. (1990). Physics. Saunders Golden Sunburst Series.

Thorne, K.(2014).*The science of interstellar*. New York-London: W.W.Norton and Company.

Young, H.D.& Freedman, R.A. (2007). *University Physics*. Addison Wesley.

Velentzas A., Halkia K., Skordoulis C. (2005b), Thought experiments in physics theories of the 20^{th} century: A tool for popularization and teaching in secondary education. Proceedings of the ESERA 2005 conference, Barcelona.

Καλκάνης, Γ.Θ. (2007).*Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες Ι. οι θεωρίες,* Αθήνα 2007.

Καλκάνης, Γ.Θ. (2008).*Οι Φυσικές Επιστήμες στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα*, Ένωση Ελλήνων Φυσικών, Ερέτρια, 23-25 Νοεμβρίου 2008**.**

Καλκάνης, Γ.Θ. (2010).*Εκπαιδευτικό εργαστήριο φυσικών επιστημών Ι. Το εργαστήριο,* Αθήνα 2010.

Ματσαγγούρας, Η. (1994).*Στρατηγικές Διδασκαλίας, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Αθανασόπουλος.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η σχολική τάξη-Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Αθήνα, Γρηγόρης.

Παράρτημα







Εικόνες από τα μελλοντικά ταξίδια της ανθρωπότητας στο διάστημα. Οι εικόνες εμπεριέχονται στην κινηματογραφική ταινία Interstellar και στο αντίστοιχο επιστημονικό βιβλίο (Thorne,2014).





Εικόνες από επίσκεψη των μαθητριών/των στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο τμήμα Αστρονομίας.

Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία: βιβλιογραφική ανασκόπηση και εμπειρίες εκπαιδευτικών

Τιμολέων Θεοφανέλλης[1], **Σουλτάνα Παπαδημητρίου**[2]
timtheo@sch.gr,..papadimi@sch.gr

[1]Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Β. Αιγαίου & Δωδεκανήσου.
[2]Σχολική Σύμβουλος Γερμανικής Μακεδονίας, Θράκης & Βορείου Αιγαίου.

Περίληψη. Η παρούσα εργασία περιγράφει την ανάγκη ενεργής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τη συμβολή της στην αποτελεσματική μάθηση καθώς και προτάσεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός. Αναλύονται οι ενέργειες που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του, να τους ενεργοποιήσει και να τους εμπλέξει, έτσι ώστε να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη γνώση και τη μάθηση. Το περιεχόμενο της εργασίας αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη με στόχο να ανιχνευτούν και να διερευνηθούν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους. Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί συζήτηση που στηρίζεται τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και στην εμπειρία που έχουμε αποκομίσει μέσα από την προσωπική μας επαφή με τις σχολικές μονάδες και την καθημερινότητά τους. Προτείνονται παράλληλα συγκεκριμένες ενέργειες ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα και της εμπλοκής τους σε αυτό.

Λέξεις κλειδιά: ενεργή εμπλοκή μαθητών, ενδιαφέρον μαθητών, engage learners, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Το μαθητικό δυναμικό στη σημερινή σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μία ιδιαίτερη ετερογένεια τόσο ως προς την επίδοση, όσο και ως προς το ατομικό ενδιαφέρον για τη μάθηση. Για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις προσπάθειες που καταβάλλουν για να ενεργοποιήσουν, να δραστηριοποιήσουν και να εμπλέξουν τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία. Συχνά προβληματίζονται για μεθόδους, τρόπους και δραστηριότητες που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες που θα συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου αυτού. Αυτό είναι φυσικό διότι η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσουν οι τελευταίοι θετική στάση απέναντι στη μάθηση γενικότερα και να βελτιώνουν την επίδοσή τους.

Επομένως μια από τις βασικές προτεραιότητες των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι η ενεργοποίηση ή η διαμόρφωση εσωτερικών κινήτρων στους μαθητές, των οποίων πηγή θα είναι «το ίδιο το αντικείμενο της μάθησης» (Καψάλης, 2006). Είναι επομένως σημαντικό οι μαθητές να εμπλέκονται σε δραστηριότητες για την αξία που αυτές έχουν και όχι κινητοποιούμενοι από οποιεσδήποτε εξωτερικές αμοιβές, όπως είναι οι βαθμοί ή οι έπαινοι του εκπαιδευτικού. Για να επιτευχθεί αυτό μπορούν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ενδιαφέρουσες δραστηριότητες για τους μαθητές τους, οι οποίες να τους ικανοποιούν

εσωτερικά, προκειμένου να εμπλακούν με τη θέλησή τους στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς τη χρήση εξωτερικών κινήτρων (Τριλιανός, 2002).

Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να φροντίζει σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας (αλλά και στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία), ώστε να ενεργοποιούνται τα κίνητρα που αφενός εξασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή όλων στη διδακτική διαδικασία και αφετέρου συντελούν στην αποτελεσματικότητά της, διευκολύνει το έργο του και τα αποτελέσματα που αυτό έχει. Οι παράμετροι που συντείνουν στην ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης είναι, σύμφωνα με τον Τριλιανό (2002), οι ακόλουθες πέντε:

α) Η καλλιέργεια και η διέγερση του ενδιαφέροντός τους.

β) Η παροχή πολλών ευκαιριών επιτυχίας.

γ) Η κατάλληλη προετοιμασία τους για αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων.

δ) Η ενθάρρυνσή τους, ώστε να έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

ε) Η δημιουργία κλίματος ηρεμίας και συναισθήματος ασφάλειας στη σχολική τάξη.

Η ενεργοποίηση των κινήτρων στους μαθητές δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, εάν προηγουμένως δεν διαμορφωθεί ένα κλίμα ανοικτής και ελεύθερης επικοινωνίας. Μιας επικοινωνίας, η οποία δεν θα περιορίζεται μόνο στις φιλοδοξίες του εκπαιδευτικού, αλλά θα στηρίζεται κυρίως στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (Κοσσυβάκη, 2005).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα έγινε με τη σύνταξη ερωτηματολογίου που συμπλήρωσαν εκπαιδευτικοί και το οποίο περιείχε τόσο ερωτήματα κλειστού τύπου, όσο και ανοιχτού. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τη Γερμανική Γλώσσα και την Πληροφορική σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μίας μεγάλης γεωγραφικής περιοχής του Ελλαδικού χώρου (Κεντρική Μακεδονία - Δυτική Μακεδονία - Ανατολική Μακεδονία – Θράκη - Βόρειο Αιγαίο και Δωδεκάνησα). Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας που έχει διεξαχθεί με στόχο την ανίχνευση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να εμπλέκουν τους μαθητές τους στην καθημερινή τους εκπαιδευτική διαδικασία. Επιθυμία ήταν η ανίχνευση της τρέχουσας κατάστασης ώστε να υλοποιηθούν στοχευμένες παρεμβάσεις για τη βελτίωση των σημείων που μπορούσαν να έχουν βελτίωση. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου στο διαδίκτυο που δημιουργήθηκε με την εφαρμογή google forms. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 182 εκπαιδευτικοί ΠΕ07 και ΠΕ19 σε μεγάλο γεωγραφικό εύρος (Κεντρική Μακεδονία-Δυτική Μακεδονία-Ανατολική Μακεδονία-Θράκη-Βόρειο Αιγαίο και Δωδεκάνησα), εκ των οποίων το 75% αποτελούν εκπαιδευτικοί ΠΕ07 και το 25% ΠΕ19, η πλειοψηφία των οποίων έχει προϋπηρεσία 11-20 ετών.

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής από την εφαρμογή google forms.

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Περιεχομένου, που αποτελεί μια από τις πλέον χρησιμοποιούμενες μεθοδολογίες ποιοτικής έρευνας. Στην Ανάλυση Περιεχομένου

αναζητούνται οι κύριες θεματικές σε ένα σώμα δεδομένων. Στόχος είναι να επιλεγούν τα σημεία κλειδιά του κειμένου, να υπάρξει κατανόηση του κειμένου με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνοντας στα βασικά θέματα και να βρεθούν τα κοινά σημεία μεταξύ των συμμετεχόντων. Ως μονάδα πληροφορίας ορίζεται το θέμα, το οποίο συλλαμβάνει κάτι σημαντικό για τα δεδομένα σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα και αντιπροσωπεύει ένα μοτίβο στις απαντήσεις ή στο νόημα εντός του σώματος των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006).

Τα βήματα στην εφαρμογή αυτού του τύπου της ποιοτικής έρευνας είναι τα εξής:

- Εξοικείωση με τα Δεδομένα
- Αρχική κωδικοποίηση των Δεδομένων
- Αναζήτηση κοινών θεμάτων στους αρχικούς κωδικούς
- Αναθεώρηση των θεμάτων με αναφορά στο σύνολο των δεδομένων
- Προσδιορισμός και ονομασία των θεμάτων
- Παραγωγή και συγγραφή της ερευνητικής αναφοράς (Σακαλάκη, 2008).

Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε λόγω του είδους των υπό διερεύνηση ζητημάτων και της φύσης των ερωτημάτων που χρησιμοποιήθηκαν στα ερωτηματολόγια, αφού καθιστούσαν εύκολη σχετικά την κωδικοποίηση των απαντήσεων και την ανάδειξη των κεντρικών θεμάτων στο ευρύτερο πεδίο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Τα αποτελέσματα της έρευνας και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το κεντρικό θέμα της αναλύονται και συζητούνται αρχικά ανά ερώτημα. Στη συνέχεια γίνεται συζήτηση και παραθέτονται προτάσεις για τους τρόπους εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία που στηρίζονται στην αναδίφηση της βιβλιογραφίας και στη συλλογική γνώση.

Δραστηριότητες σχετικές με την καθημερινή ζωή

Στο πρώτο ερώτημα, εάν εντάσσουν δραστηριότητες σχετικές με την καθημερινή ζωή στη σχολική ζωή, το 78% από τους εκπαιδευτικούς απάντησε πως χρησιμοποιεί καθημερινά τέτοια παραδείγματα που προσεγγίζουν την καθημερινή ζωή των μαθητών τους, ενώ το υπόλοιπο 22% λιγότερο συχνά, αλλά τουλάχιστον μία φορά το μήνα.

Σε ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης είναι σημαντικό εκτός από τις παραδοσιακές μαθησιακές δραστηριότητες, να υπάρχουν δραστηριότητες που είναι σχετικές με την πραγματική καθημερινή ζωή των μαθητών. Η εμπλοκή τους σε ένα τέτοιο αυθεντικό περιβάλλον μάθησης έχει ως αποτέλεσμα την μεγαλύτερη συμμετοχή τους σε αυτό. Όταν οι μαθητές κατανοούν τη χρησιμότητα των πληροφοριών και των δεξιοτήτων που αποκτούν στο μάθημα για τη ζωή τους και όταν αυτές είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους, στα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες τους, τότε μαθαίνουν καλύτερα και συμμετέχουν πιο ενεργά (Ironside, 2003). Η δημιουργία μιας σχολικής εφημερίδας, σχέδια εργασίας με θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον που ζουν οι μαθητές και καλούνται να ερευνήσουν είναι μερικές από τις δραστηριότητες που εισάγουν τον πραγματικό κόσμο μέσα στην τάξη, ενώ ταυτόχρονα «ανοίγουν» την τάξη προς το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Κυρίως όμως προσφέρουν ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης (Cronin, 1993). Επιπλέον δραστηριότητες σε εξωσχολικούς χώρους μάθησης, δηλαδή χώρους που

βρίσκονται έξω από την σχολική αίθουσα και στους οποίους πραγματοποιούνται ερωτήματα και διάφορες δραστηριότητες (όπως μουσεία, εκθέσεις, φύση κλπ.) επιτρέπουν την εργασία των μαθητών σε πραγματικό χώρο άμεσα συνδεδεμένο με την καθημερινή τους ζωή. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί στα ξενόγλωσσα μαθήματα μπορεί να έχουν να κάνουν με δραστηριότητες σχετικές με τις παγκόσμιες μέρες http://www.eortologio.net/pagkosmies-imeres όπου οι μαθητές θα υλοποιήσουν σύντομες παρουσιάσεις, αφού μελετήσουν το περιεχόμενο τους. Στα μαθήματα πληροφορικής μπορεί να χρησιμοποιηθεί η εικονική αγορά υπολογιστή ή περιφερειακής συσκευής με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που θέτει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τους στόχους της ενότητας που διδάσκει.

Χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι χρησιμοποιούν καθημερινά ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους να σκέφτονται στο συντριπτικό ποσοστό του 79,2%. Μόνο το 20,2% τις χρησιμοποιεί λιγότερο συχνά.

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στο μάθημά του πολλές τεχνικές στοχεύοντας στην εμπλοκή των μαθητών του σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος και στην ανάπτυξη της γνώσης. Σε αυτές ανήκουν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που καλλιεργούν ιδιαίτερα τη σκέψη, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της διερευνητικής μάθησης και στην απόκτηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Για αυτό το λόγο είναι καλό να εντάσσονται συχνά μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε να κάνουν τους μαθητές να σκέφτονται. Οι ανοιχτές ερωτήσεις μπορούν να απαντηθούν με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και επιτρέπουν διαφορετικές λύσεις. Δεν υπάρχει μία μόνο απάντηση που να είναι σωστή, αλλά οι ερωτήσεις επιδέχονται διαφορετικές προσεγγίσεις και ανάπτυξη. Με τη χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου εκτός από την εκμάθηση του περιεχομένου του μαθήματος εξασκούνται οι μαθητές και σε δεξιότητες επικοινωνίας που θα τους είναι χρήσιμες στη μελλοντική τους ζωή. Από την άλλη εκτός από εγκυκλοπαιδικές γνώσεις το περιεχόμενο της διδασκαλίας στοχεύει και στην εξάσκηση του νου και της σκέψης. Οι ερωτήσεις αυτές απευθύνονται σε ομάδες μαθητών (με την τετράδα να είναι ο βέλτιστος αριθμός για την ομάδα) που πρέπει να συνεργαστούν. Με την πρακτική αυτή οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην ανακαλυπτική μάθηση και προωθούν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Είναι αναπόσπαστο στοιχείο ενός ανοιχτού περιβάλλοντος μάθησης, στο οποίο ο κάθε μαθητής συμβάλλει με την ατομικότητά του και τις προσωπικές του ιδέες και σκέψεις. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις, αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης, παρουσιάζουν λύσεις και αιτιολογούν τις απόψεις τους, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, τόσο οι πιο αδύναμοι, όσο και οι πιο δυνατοί στις επιδόσεις (Garfield, 1994).

Στο μάθημα της πληροφορικής για παράδειγμα, μπορεί μετά από σύντομη εισήγηση ο εκπαιδευτικός να αναθέσει στους μαθητές εργασία σχετικά με το ποιόν εκτυπωτή θα επιλέξουν να αγοράσουν και σε κάθε ομάδα να προσδιορίσει διαφορετικές ανάγκες. Κατόπιν οι μαθητές μελετώντας π.χ. την ιστοσελίδα http://tinyurl.com/nsx44w6 καταλήγουν σε κάποιο συμπέρασμα το οποίο θα πρέπει να αιτιολογήσουν. Στο μάθημα των Γερμανικών θα μπορούσαν να εξερευνήσουν κάποιο θέμα για το οποίο γνωρίζουν το λεξιλόγιο και να και να πάρουν κάποια απόφαση π.χ. σε ποιο εστιατόριο θα πήγαιναν για φαγητό με βάση το μενού και τις τιμές.

Υποστηρικτικά διαγράμματα/εικόνες

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν υποστηρικτικά διαγράμματα και εικόνες, όποτε θεωρούν ότι αυτό βοηθάει στο διδασκόμενο θέμα.

Οι διδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη αποτελούν ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας και είναι καθοριστικές για την επίτευξη της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών σε αυτή. Το νέο περιεχόμενο που έχει προγραμματιστεί να διδαχτεί, οι νέες πληροφορίες και η νέα γνώση είναι σημαντικό να χωρίζονται σε μικρά κομμάτια και να διδάσκονται τμηματικά, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η κατανόηση και η απορρόφηση τους από πλευράς των μαθητών. Αντίθετα, ο μεγάλος όγκος πληροφοριών με μιας είναι πιθανό να δυσχεραίνει την κατανόηση, να αποθαρρύνει τους μαθητές και τέλος να τους απογοητεύσει, με αποτέλεσμα να εγκαταλείψουν την προσπάθεια συμμετοχής. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές σε μια συνηθισμένη σχολική τάξη όπου υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερα μία ετερογένεια στο επίπεδο και στις επιδόσεις τους.

Από την άλλη είναι σημαντικοί και οι τρόποι με τους οποίους παρουσιάζεται η νέα γνώση. Ένας ελκυστικός τρόπος παρουσίασης ενδέχεται ασφαλώς να προσελκύσει περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών, από μια απλή παράθεση των πληροφοριών (π.χ. η εφαρμογή Glogster). Επιπλέον είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ο διαφορετικός τρόπος διαχείρισης πληροφοριών και ανάγνωσης από τους μαθητές. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις ψηφιακές τεχνολογίες, και την ανάγνωση πληροφοριών στο διαδίκτυο, οι οποίες έχουν γίνει ένα αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής τους ζωής, που περιλαμβάνει τόσο τον πραγματικό κόσμο όσο και τον ψηφιακό.

Τα πληροφοριακά γραφήματα (Infographics) προτείνονται ως ένα νέο σχετικά μέσο παρουσίασης της νέας γνώσης και των πληροφοριών, διότι μπορούν να συμβάλλουν θετικά τόσο στην επεξεργασία και στην καλύτερη κατανόηση τους, όσο και στην ενεργοποίηση των μαθητών για την ανάγνωση, διότι είναι ελκυστικά και κατατοπιστικά. Πρόκειται για εργαλεία τα οποία περιέχουν γραφικές παραστάσεις και πλήθος επεξηγηματικών συμβόλων, όπου μπορούν να συνοψιστούν σημαντικές και σύνθετες πληροφορίες και να προβληθούν με κατανοητούς τρόπους (Dur, 2014). Είναι βοηθητικά για την εισαγωγή νέων εννοιών και για την καλύτερη κατανόηση απαιτητικού περιεχομένου και διευκολύνουν τη μάθηση, εφόσον χρησιμοποιηθούν για την τμηματική παρουσίαση της νέας γνώσης, αλλά και ως μέσο για ανακεφαλαίωση.

Τα υποστηρικτικά διαγράμματα χρησιμοποιούνται εδώ και πολλά χρόνια από τους εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών, αλλά στην νέα τους μορφή μπορεί να είναι πιο αποδοτικά. Για παράδειγμα το λεξιλόγιο μπορεί να μαθευτεί με την ανάρτηση στην τάξη αφισών όπως η https://www.pinterest.com/pin/357754764126053766/, ενώ υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργήσουν οι ίδιοι οι μαθητές αφίσες ως ομαδική εργασία. Στην πληροφορική πολλά θέματα που αφορούν την εξέλιξη και ιστορία των υπολογιστών μπορούν να παρουσιαστούν, όπως για παράδειγμα η εξέλιξη των γλωσσών προγραμματισμού https://technologyfacts.wordpress.com/2014/02/21/history-of-computer-programming-languages-infographic/

Ανατροφοδότηση

Σε αντίθεση με τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιεί ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και αντιστοίχισης συχνά για ανατροφοδότηση. Το 2,4% δεν τις χρησιμοποιεί καθόλου.

Ως ανατροφοδότηση ορίζεται η πληροφόρηση που παρέχεται από κάποια πηγή στο μαθητή για επιμέρους πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, προκειμένου να μειωθεί η απόσταση ανάμεσα σε ένα τρέχον και σε ένα επιθυμητό επίπεδο κατανόησης, γνώσης και επίδοσης (Hattie & Timperley, 2007).

Ο έλεγχος των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας και είναι απαραίτητος ως εργαλείο ανατροφοδότησης για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να γνωρίζει σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας την πρόοδο των μαθητών του και γενικότερα κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί στόχοι του μαθήματος. Από την άλλη είναι σημαντικό να δίδεται η ευκαιρία στους ίδιους τους μαθητές να έχουν εικόνα για την πρόοδό τους, για τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει και την επίτευξη των στόχων που οι ίδιοι έχουν θέσει για τους εαυτούς τους. Επιπλέον, όταν αυτό γίνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τη μαθησιακή τους πορεία.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι ελέγχου της προόδου των μαθητών και της επίτευξης των μαθησιακών στόχων, οι οποίοι έχουν αρκετά πλεονεκτήματα στην εφαρμογή τους. Οι ασκήσεις αντιστοίχησης και πολλαπλής επιλογής προτείνονται διότι προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση. Οι μαθητές παίρνουν αμέσως την ανατροφοδότηση και δεν χρειάζεται να περιμένουν μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι να πάρουν τις απαντήσεις από τον εκπαιδευτικό. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση εφαρμογών όπως το kahoot (https://kahoot.it) που περιέχει στοιχεία παιχνιδοποίησης (Ζεϊμπέκης & Θεοφανέλλης, 2015).

Ένα ακόμη από τα εργαλεία δημιουργίας ασκήσεων διαφόρων τύπων το οποίο προτείνεται είναι το ανοιχτό λογισμικό Hotpotatoes (https://hotpot.uvic.ca/). Με την εφαρμογή αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει πολύ γρήγορα διαδραστικές ασκήσεις με στόχο την ανατροφοδότηση των μαθητών του, διότι είναι πολύ εύκολο στη χρήση του. Μπορούν να δημιουργηθούν ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης κλπ. Οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση στις ασκήσεις, οι οποίες παρουσιάζονται ως ιστοσελίδα, να τροφοδοτηθούν άμεσα για τις απαντήσεις που έχουν δώσει και να γνωρίσουν τα λάθη τους. Επαναλαμβάνοντας συχνά αυτή τη διαδικασία οι μαθητές μπορούν να μάθουν μέσα από τα λάθη τους και να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Μια άλλη δυνατότητα είναι η αξιοποίηση της υπηρεσίας google forms για τη δημιουργία διαγωνισμάτων. Υπάρχει τέλος η δυνατότητα οι μαθητές να δημιουργήσουν το δικό τους διαγώνισμα ή σταυρόλεξο (Θεοφανέλλης, 2014), πρακτική που συνιστά ένα δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο επανάληψης.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο δείχνουν ότι χρειάζεται περισσότερη χρήση ερωτήσεων τέτοιων τύπων αφού μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους εκεί που το χρειάζονται.

Αφήγηση ιστοριών

Η αφήγηση ιστοριών για αφομοίωση της νέας γνώσης είναι ενταγμένη στη διδασκαλία της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το 39,2% δηλώνει ότι την χρησιμοποιεί καθημερινά, ενώ το 46% μία φορά το μήνα. Το 14,8% δεν την χρησιμοποιεί ποτέ.

Οι ιστορίες βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν θέματα και καταστάσεις πραγματικής ζωής αφομοιώνοντας νέες γνώσεις. Από την εμφάνισή της αλλά και μέχρι σήμερα, η αφήγηση αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη εκπαιδευτική τεχνική, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι προσελκύει το ενδιαφέρον και βοηθά στην εμπέδωση των πληροφοριών από τους εκπαιδευόμενους, αφού οι άνθρωποι μπορούν να απομνημονεύσουν και να ανακαλέσουν πιο εύκολα πληροφορίες τις οποίες έλαβαν μέσα από μια ιστορία, ειδικά αν η ιστορία αυτή σχετίζεται με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου, όπως και κάθε είδους πληροφορίας, επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα των ανθρώπων στο να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν στο μέλλον. Μέσω της αφήγησης, οι ιστορίες και τα γεγονότα μεταδίδονται στους μαθητές, αποδίδοντας αποτελεσματικά την πλοκή και το νόημα της ιστορίας και υποστηρίζοντας την απόκτηση της ουσιαστικής γνώσης. Η «ιστορία» συγκινεί το κοινό και αποτελεί κέντρο αναφοράς και προβληματισμού. Οι ιστορίες και τα παραμύθια αγγίζουν ζητήματα και συναισθηματικές εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και κινητοποιούν τους μηχανισμούς της προβολής και της ταύτισης (von Franz, 1996). Προσφέρουν νόημα και για αυτό το λόγο γίνονται το κλειδί για τη μάθηση (Schank, 1995). Οι μαθητές θυμούνται περισσότερο τη διδασκαλία που περιέχει καλές ιστορίες σε σχέση με τη διδασκαλία που δεν περιέχει ιστορίες (Rex et al., 2002). Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί πολύ σημαντικό εργαλείο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει τις προφορικές και βελτιώνει τις γραπτές ικανότητες λόγου των εκπαιδευομένων, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών (Γεωργιάδου κ.ά. 2008). Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση (συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας, της ακρόασης και της κατανόησης μιας ιστορίας) οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στην εξάσκηση σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από τη δόμηση περιεχομένου, την επεξεργασία των πληροφοριών και την εξαγωγή νοήματος. Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας των αφηγήσεων ενισχύεται περαιτέρω με την δυνατότητά τους να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μετάδοση αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών. Με τον τρόπο αυτό, βοηθούν τον άνθρωπο να λαμβάνει αποφάσεις για τη ζωή του βασιζόμενος στα παραδείγματα των ηρώων των ιστοριών. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η αφήγηση ιστοριών με τη χρήση Τ.Π.Ε. π.χ. Comics όπου οι μαθητές για να εξασκηθούν σε λεξιλόγιο μπορούν να δημιουργήσουν διαλόγους αξιοποιώντας τις εφαρμογές toondoo ή pixton. Παραδείγματα υπάρχουν και για τη διδασκαλία της επιστήμης υπολογιστών http://keanxchange.com/content/research/using-storytelling-teach-cs-principles.

Από τα δεδομένα του ερωτηματολογίου και τη βιβλιογραφία που παρουσιάστηκε θεωρούμε ότι θα πρέπει να γίνει μεγαλύτερη προσπάθεια αξιοποίησης της αφήγησης στη διδασκαλία. Φυσικά αφού εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Διαμορφωτική αξιολόγηση (Formative assessment)

Σχετικά με τη διαμορφωτική αξιολόγηση τα δεδομένα μας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε ποσοστό 32% καθημερινά, 51,5% τουλάχιστον μία φορά το μήνα και 16,6% καθόλου.

Η χρήση της σύντομης διαμορφωτικής αξιολόγησης προσφέρει την προσωποποίηση της μάθησης καθώς επιτρέπει στους μαθητές να ελέγχουν τις γνώσεις τους και να αναγνωρίζουν τα κενά γνώσεων που έχουν. Σύμφωνα με τον Εφραιμίδη (2008) διαμορφωτική αξιολόγηση είναι αυτή που υλοποιείται με παρατηρήσεις και κρίσεις για τις δραστηριότητες κατά την πορεία της διδασκαλίας, με σκοπό την επανατροφοδότηση και την υποβοήθηση της βελτίωσης ενός μαθήματος. Πιο αναλυτικά, η διαμορφωτική αξιολόγηση ενσωματώνεται κατά τη διάρκεια της ενότητας ή της διδακτικής παρέμβασης και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων. Παρέχει ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών και την επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων. Επιπλέον, επειδή γίνεται άμεσα, δίνει ευκαιρίες για διόρθωση παρανοήσεων και όταν απαιτείται δίνει τη δυνατότητα για ελαφρά τροποποίηση της διδασκαλίας (fine tuning). Αυτή η μορφή αξιολόγησης χρησιμοποιείται σε οποιαδήποτε πρακτική στην τάξη, κατά την οποία εξάγονται, ερμηνεύονται και χρησιμοποιούνται «αποδείξεις» για την απόδοση κάθε μαθητή (Dufresne & Gerace, 2008).

Είναι φανερό ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν την αξία της διαμορφωτικής αξιολόγησης και να εκπαιδευτούν πρακτικά στη σωστή χρήση της.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (30,7%) χρησιμοποιεί καθημερινά διαδικτυακές εφαρμογές τόσο για να κάνει για να κάνει το μάθημά του πιο ενδιαφέρον, όσο και για να κάνει διαφοροποίηση της διδασκαλίας του. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, το 63,6% τις χρησιμοποιεί τουλάχιστον μια φορά το μήνα και υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό 5,7% που δεν χρησιμοποιεί ποτέ.



Σχήμα 1. Ποσοστά εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν διαδικτυακές εφαρμογές για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους.

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτρέπει σε όλους τους μαθητές πρόσβαση στη γνώση από διάφορες πηγές, πέρα από τις συνηθισμένες (βιβλία και σημειώσεις) όπως Tablet, κινητά κ.ά.

Η διαφοροποίηση καθιστά τους μαθητές πιο ενεργούς χρησιμοποιώντας λιγότερο τη διάλεξη και περισσότερο τις δράσεις των μαθητών. Οι ΤΠΕ αποτελούν μια εξαιρετική πηγή για τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους. Μπορούν να αξιοποιηθούν ως:

- πόρος για παροχή επιπλέον βοήθειας
- διαφορετικός τρόπος παρουσίασης της ύλης και του περιεχομένου
- διαφορετικός τρόπος για τους μαθητές να αποδείξουν τη μάθηση και γνώση τους.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιούν το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το προϊόν που οι μαθητές λαμβάνουν και αναμένεται να χρησιμοποιήσουν στην τάξη. Αυτό γίνεται με βάση την ετοιμότητα του μαθητή, το ενδιαφέρον του και το έως τώρα υπόβαθρο που διαθέτει. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορους τρόπους για να μοιράσει το υλικό ώστε να αντιμετωπίσει τα διαφορετικά στυλ μάθησης, όπως η οπτική, ακουστική, γραπτή, παθητική, ενεργητική.

Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικές μορφές διδασκαλίας, εργασιών και αξιολόγησης στην τάξη. Το υλικό μπορεί να παρουσιαστεί μέσω διαλέξεων, βίντεο, συζητήσεων, έρευνας εργαστηρίου ή υλοποίησης σχεδίου δράσης (Θεοφανέλλης κ.ά., 2010). Οι εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές και συνεπώς και οι αξιολογήσεις μπορούν να ποικίλουν επίσης. Είναι σημαντικό να υπάρχουν επιλογές ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν να αποδείξουν τη γνώση τους. Μπορεί επίσης να δοθεί η δυνατότητα επιλογής στους μαθητές ως προς τον τρόπο απόδειξης της γνώσης τους σχετικά με το περιεχόμενο. Ενδεικτικά οι Τ.Π.Ε. δίνουν στον εκπαιδευτικό πολλές επιλογές στην έκφραση των μαθητών όπως:

- ανάρτηση σε ιστολόγιο (blog)
- δημιουργία παρουσίασης ή ιστοσελίδας
- δημιουργία ταινίας

Οι ιστοεξερευνήσεις (webquests) είναι διερευνητικού τύπου δραστηριότητες στο διαδίκτυο, αυστηρά καθοδηγούμενες στις οποίες οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Η όλη διαδικασία περιστρέφεται γύρω από μια εφικτή και ενδιαφέρουσα εργασία και απαιτεί σύνθεση, ανάλυση, επίλυση προβλημάτων και κρίση, ενώ ταυτόχρονα προάγει καλές πρακτικές για τη χρήση του διαδικτύου. Ενδιαφέρον σημείο της αποτελεί η αξιολόγηση της διαδικασίας που γίνεται με πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (evaluation rubric) (Arter, 2000).

Τα εικονικά ταξίδια πεδίου είναι ένας άλλος τρόπος για να αποκτούν οι μαθητές εμπειρία και να μάθουν με διαφορετικό τρόπο από την τυπική διάλεξη. Αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό με όλη την τάξη ή από μεμονωμένους μαθητές. Τα οφέλη των εικονικών ταξιδιών είναι: το μηδενικό κόστος και ότι απαιτούν λιγότερο χρόνο σε σχέση με ένα πραγματικό ταξίδι. Ωστόσο χρειάζονται πολύ καλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό (Φύλλα Εργασίας, στόχους, αποτελέσματα) και έλεγχο ότι οι ιστοσελίδες που χρησιμοποιούνται είναι επίκαιρες. Η Stansbury, (2013) προτείνει κάποια εικονικά ταξίδια με τα οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να ξεκινήσει http://www.eschoolnews.com/2013/04/07/ten-of-the-best-virtual-field-trips/, αλλά στο

διαδίκτυο υπάρχουν πολλά ακόμη διαθέσιμα. Σε αυτά υπάρχει μια «αποστολή» που πρέπει να εκτελέσουν οι μαθητές ακολουθώντας κάποια διαδρομή και παρακολουθώντας συγκεκριμένα βίντεο ή άλλο υλικό.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητη. Υπάρχουν διαδικτυακές εφαρμογές που μπορούν να συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και που η χρήση τους από τον εκπαιδευτικό βοηθά στην εμπλοκή του συνόλου των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Kim et al., 2011).

Πολυμεσικές εφαρμογές

Στο ερώτημα κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως η χρήση των πολυμεσικών εφαρμογών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας από τους μαθητές, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, το 64% είναι σίγουροι, το 34,8% θεωρεί πως μάλλον είναι σίγουροι και μόλις το 1,1% θεωρεί το αντίθετο.



Σχήμα 2. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των πολυμεσικών εφαρμογών στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας από τους μαθητές

Ένα από τα χαρακτηριστικά των Τ.Π.Ε. είναι η πολυμεσικότητά τους, διότι προσφέρουν τη δυνατότητα ενσωμάτωσης ποικίλων τρόπων παρουσίασης (εικόνες, ήχος, κινούμενες εικόνες, αριθμοί, σύμβολα, σημειώσεις κλπ). Η πολυμεσική παρουσίαση των πληροφοριών επιτρέπει ποικίλους και εξατομικευμένους τρόπους επεξεργασίας τους από το χρήστη και βοηθά στο να διατηρούνται και να θεμελιώνεται η γνώση στη μνήμη (Klimsa, 2002). Επιπλέον επειδή τα υπερκείμενα μπορούν να απευθύνονται σε περισσότερες αισθήσεις ταυτόχρονα, θεωρείται πως είναι πιο αποτελεσματικά για τη μάθηση από τα κλασσικά μέσα (Rüschoff & Wolff, 1999). Ταυτόχρονα είναι εμφανές ότι περιορίζεται ο κλασσικός τρόπος ανάγνωσης.

Κριτήριο για την αποφυγή της υπερφόρτωσης αποτελεί η ποιότητα της παρουσίασης των πληροφοριών και το κατά πόσο αυτή μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση. Αυτό καθίσταται δυνατό μέσα από μια στοχευμένη και φιλική στην ανάγνωση διαμόρφωση του περιεχομένου (Buchholtz, 2010).

Η χρήση του σωστού μείγματος διδασκαλίας και δραστηριοτήτων είναι σημαντική παράμετρος που διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών εμπλουτίζει το μάθημα και ενεργοποιεί τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε αυτό, καθώς οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι με αυτές. Τα σύντομα quiz για παράδειγμα «σπάνε» τις μονότονες εισηγήσεις, τα ελκυστικά εργαλεία παρουσίασης και η χρήση της κινητής

τηλεφωνίας και των tablets στην αίθουσα διδασκαλίας κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την προσοχή. Σημαντικό είναι να είναι πάντα σαφής ο μαθησιακός στόχος χρήσης των εργαλείων αυτών (Moldovan et al., 2014). Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους και να εντάσσουν πολυμεσικές εφαρμογές με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματώνονται αποτελεσματικά στο διδακτικό αντικείμενο και οι στόχοι της ένταξής τους να είναι απόλυτα ξεκάθαροι για τους μαθητές. Διαφορετικά τα αποτελέσματα της χρήσης τους μπορεί να μην είναι θετικά, κυρίως όταν οι εφαρμογές αυτές χρησιμοποιούνται ως αυτοσκοπός και χωρίς καμία στοχοθεσία.

Προτάσεις εκπαιδευτικών

Σε ανοιχτή ερώτηση σχετικά με τους τρόπους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για να ενεργοποιήσουν τους μαθητές τους για συμμετοχή αναφέρονται μετά από ανάλυση περιεχομένου (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Συχνότητες αναφοράς

Παιχνίδια	38
Δραστηριότητες με τη μέθοδο σχεδίων δράσεις (Project)	29
Χρήση βίντεο ή ταινιών	28
Τραγούδια ή μουσική	27
Παιχνίδια ρόλων	16
Εφαρμογές Τ.Π.Ε. (comics, ψηφιακή αφήγηση, quiz και άλλες διαδικτυακές εφαρμογές)	15
Εικόνες	12
Θεατρικά	10
Διαδραστικός πίνακας – παρουσιάσεις	9
Αξιοποίηση καταστάσεων από την καθημερινότητα	6
Αξιολόγηση εργασιών από συμμαθητές	4
Διδακτικές επισκέψεις	3

Παρατηρείται αναφορά σε μια ευρεία γκάμα τρόπων για δραστηριοποίηση των μαθητών, όμως κάποια από αυτά σημειώνουν ξεκάθαρη προτίμηση. Οι επιλογές των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από την ηλικία των μαθητών τους, τις εμπειρίες που οι ίδιοι έχουν και τις δεξιότητες που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός. Οι τρόποι αυτοί δεν εξαρτώνται από την ειδικότητα εκτός από την περίπτωση της αξιοποίησης του τραγουδιού και της μουσικής που χρησιμοποιούν μόνο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Γερμανικά.

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Τα κίνητρα, εσωτερικά ή εξωτερικά, που ενεργοποιούν τους μαθητές για συμμετοχή συχνά διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή και αρκετά από αυτά δεν είναι δυνατόν να επηρεαστούν και να τροποποιηθούν από άλλους. Όμως αυτό δεν σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός δεν επηρεάζει σε κανένα βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών για τη μάθηση και δεν συμβάλλει στην ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αντίθετα οι ενέργειές του προς τη δημιουργία ενός ενδιαφέροντος και αυθεντικού περιβάλλοντος μάθησης μέσα στο οποίο δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής στον κάθε μαθητή είναι αναμφισβήτητα ένας από τους παράγοντες που μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές και να τους κάνει να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο μάθημά του και γενικότερα στη νέα γνώση που τους παρέχεται. Ελκυστικές δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη την καθημερινή ζωή των μαθητών, τα διαφορετικά στυλ μάθησης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι από αυτούς μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές και να τους ενεργοποιήσουν για τη μάθηση.

Στο πλαίσιο αυτό συζητήθηκαν στην παρούσα εργασία συγκεκριμένες προτάσεις που θεωρούμε σημαντικές και αποτελεσματικές για την εμπλοκή των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τον ενεργητικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, τις βιβλιογραφικές αναφορές, τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τις απαντήσεις που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων συμπεραίνουμε ότι είναι απαραίτητο να μπουν στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών τα παρακάτω:

- η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης
- η συνεχής ανατροφοδότηση και η διαμορφωτική αξιολόγηση
- όπου και όσο είναι δυνατό να δημιουργείται αυθεντικό περιβάλλον μάθησης
- να χρησιμοποιούνται ανοιχτού τύπου ερωτήσεις
- να γίνεται αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σε αναλογία που ο εκπαιδευτικός κρίνει κατάλληλη.

Από τα δεδομένα της έρευνας μέσω του ερωτηματολογίου διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά πόσο σημαντικός είναι ο δικός τους ρόλος στην εμπλοκή των μαθητών στο μάθημά τους και προβληματίζονται ιδιαίτερα για το θέμα αυτό. Η πλειοψηφία τους αναφέρει πως αναζητά ελκυστικούς τρόπους παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκει και ελκυστικές δραστηριότητες που να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Θεωρούν πως ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας είναι αναποτελεσματικός και επιδρά αρνητικά στην εμπλοκή των μαθητών σε αυτήν.

Τα παραπάνω δεδομένα αναδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο στη χρήση συνεργατικών μεθόδων εμπλοκής των μαθητών. Θεωρούμε επιπλέον ότι σημαντικό μέρος της επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει χαρακτήρα βιωματικού εργαστηρίου, έτσι ώστε η αξιοποίηση τους να βελτιώσει την εμπειρία των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Οι στόχοι της επιμόρφωσης θα πρέπει να αφορούν τόσο θέματα γνώσεων, όσο και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορές

Arter, J. (2000). Rubrics, scoring guides, and performance criteria: Classroom tools for assessing and improving student learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology 3(2): 77-101.

Buchholtz C. (2010). Neue Medien: neues Lernen - neues Handeln.Eine explorative Studie zur Veränderung unterrichtlicher Handlungsmuster von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.im Fach Erziehungswissenschaften. eingereicht am 22. Februar 2010 an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.

Cronin, J. F. (1993). Four Misconceptions about Authentic Learning. Educational Leadership, 50(7): 78-80.

Dufresne, R. J., & Gerace, W. J. (2008). Αξιολόγηση για Μάθηση: Διαμορφωτική Αξιολόγηση στη Διδασκαλία της Φυσικής. Retrieved May 7, 2015, from http://www.schools.ac.cy/dme/dmecircular/data/Doc3677a.pdf

Dur, B. I. U. (2014). Data Visualization and Infographics In Visual Communication Design Education at The Age of Information. Journal of Arts and Humanities 3(5): 39-50.

Garfield, J. B. (1994). Beyond Testing and Grading: Using Assessment To Improve Student Learning. Journal of Statistics Education 2(1). Retrieved June 15, 2015, from http://www.amstat.org/publications/jse/v2n1/garfield.html

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1).

Ironside, P. M. (2003). New pedagogies for teaching thinking: The lived experiences of students and teachers enacting narrative pedagogy. Journal of Nursing Education 42(11): 509-16.

Kim, P., Hong, J. S., Bonk, C., & Lim, G. (2011). Effects of group reflection variations in project-based learning integrated in a Web 2.0 learning space. Interactive Learning Environments 19(4): 333-349.

Klimsa, P. (2002). Multimedianutzung aus psychologischer und didaktischer Sicht. Στο Issing, Ludwig J. und Klimsa, Paul (Hrsg.), Information und Lernen mit Multimedia und Internet.Weinheim: BeltzPVU.

Moldovan, A.-N. Ghergulescu, I., & Muntean, C. H. (2014). Learning Assessment for Different Categories of Educational Multimedia Clips in a Mobile Learning Environment. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 1687-1692, AACE.

Rex, L. A., Murnen, T. J., Hobbs, J., & McEachen, D. (2002). Teachers' pedagogical stories and the shaping of classroom participation: "The dancer" and "Graveyard shift at the 7 -11''. American Educational Research Journal, 39 (3), 765 -796.

Rüschoff, B., & Dieter, W. (1999). Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Max Hueber Verlag Ismaning (Forum Sprache).

Schank, R. (1995). Tell Me a Story: Narrative and Intelligence. Foreword by Gary Saul Morson. Evanston, IL: Northwestern University Press. Series title: Rethinking theory.

Stansbury, M. (2013). Ten of the best virtual field trips. Retrieved June 18, 2015, from http://www.eschoolnews.com/2013/04/07/ten-of-the-best-virtual-field-trips/

Von Franz, M. L. (1996). The Interpretation of Fairy Tales. Boston: Shambhala Publications.

Γεωργιάδου, Ε., Παντελίδης, Χ., & Αποστολίδου, Μ. (2008). Δημιουργικές Τέχνες. Κύπρος: Frederick Research Center.

Ζεϊμπέκης, Α.,& Θεοφανέλλης, Τ. (2015). Παιχνιδοποίηση της διδακτικής πράξης. Επιστήμες Αγωγής 5(1): 96-108.

Θεοφανέλλης, Τ. (2014). Το σταυρόλεξο ως εργαλείο για εκμάθηση εννοιών, ανακεφαλαίωση και ενεργητική μάθηση. Επιστημονικό ηλεκτρονικό περιοδικό «i-teacher», 9: 228-235.

Θεοφανέλλης, Τ., Ναλπάντη, Θ., Κολοκοτρώνης, Δ., & Καράκιζα, Τ. (2010). Ενσωμάτωση του ψηφιακού βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία –Διδακτική δοκιμή σε μαθήματα Πληροφορικής. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο καθηγητών Πληροφορικής, Σέρρες.
Καψάλης, Α. (1998). Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text.
Καψάλης, Α. (2006). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
Κοσσυβάκη, Φ. (2005). Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
Σακαλάκη, Μ. (2008). Η Ανάλυση περιεχομένου. Στο Παπαστάμου Σ. (επιμ.). Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία. Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις. Τόμος Α'. Αθήνα: Πεδίο.
Τριλιανός, Θ. (2002). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Γρηγόρη.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

1. Για να ενεργοποιήσετε τους μαθητές σας χρησιμοποιείτε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή;
   ποτέ
   τουλάχιστον μια φορά το μήνα
   κάθε μέρα

2. Για να ενεργοποιήσετε τη σκέψη τους χρησιμοποιείτε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου;
   ποτέ
   τουλάχιστον μια φορά το μήνα
   κάθε μέρα

3. Χρησιμοποιείτε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και αντιστοίχισης για να ελέγξετε τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές σας;
   ποτέ
   τουλάχιστον μια φορά το μήνα
   κάθε μέρα

4. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την αφήγηση για αφομοίωση των νέων γνώσεων;
   ποτέ
   τουλάχιστον μια φορά το μήνα
   κάθε μέρα

5. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε εκτός από αριθμητική και τη διαμορφωτική αξιολόγηση;
   ποτέ
   τουλάχιστον μια φορά το μήνα
   κάθε μέρα

6. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε διαδικτυακές εφαρμογές για διαφοροποίηση της διδασκαλίας;
   ποτέ
   τουλάχιστον μια φορά το μήνα

κάθε μέρα

7. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε διαδικτυακές εφαρμογές για να κάνετε πιο ενδιαφέρον το μάθημα για τους μαθητές σας;
ποτέ
τουλάχιστον μια φορά το μήνα
κάθε μέρα

8. Η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου από τους μαθητές σας;
σίγουρα
μάλλον ναι
όχι

9. Με ποιο άλλο τρόπο ή εφαρμογή εμπλουτίζετε το μάθημά σας, ώστε να γίνει πιο ενδιαφέρον; Κάντε μια σύντομη περιγραφή.

Η αξιοποίηση του «ArtSteps», ως δυναμικού εργαλείου μάθησης

Μαρία Παπαχρήστου[1], Ιωάννα Βορβή[2], Ελένη Κοκκίνου[3]
papachristoumary@hotmail.com , ioaborb@gmail.com , ekokkinou@gmail.com

[1]Εκπ/κός ΠΕ02, Αριστοτέλειο Κολλέγιο, [2]Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
[3]Εκπ/κός ΠΕ19, Αριστοτέλειο Κολλέγιο

Περίληψη. Στο σύγχρονο σχολείο η συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, με εργασίες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και ενεργοποιούν δεξιότητες, κρίνεται απαραίτητη. Με το σκεπτικό αυτό, κατασκευάστηκε ένα «Διαδικτυακό Μουσείο», μέσω του λογισμικού Artsteps, για την Ιστορία Α' Γενικού Λυκείου, κεφάλαιο «Οι πολιτισμοί της Εγγύς Ανατολής. Στην εργασία αυτή αποτυπώνεται η ενσωμάτωση του Artsteps στην εκπαιδευτική διαδικασία και η εφαρμογή στην τάξη με σκοπό την βέλτιστη επίτευξη γνωστικών στόχων, όπως αυτοί αποτιμώνται από την αξιολόγηση. Το Artsteps είναι μία ελληνική εφαρμογή, μία εύχρηστη διαδικτυακή ηλεκτρονική πλατφόρμα δημιουργίας τρισδιάστατων εικονικών εκθέσεων, με δυνατότητα εισαγωγής δεδομένων στον εκθεσιακό χώρο. Κάθε έκθεση μπορεί να ενσωματωθεί σε ιστοσελίδα ή blog. Η περιήγηση των εκθέσεων γίνεται με απλή μηχανή αναζήτησης. Οι επισκέπτες των εκθέσεων μπορούν να σχολιάζουν, να αξιολογούν τις εκθέσεις ή τις «μοιράζονται» σε κοινωνικά δίκτυα. Στους στόχους μας ήταν η δημιουργία ενός πολυτροπικού κειμένου, ενός παραθύρου πρόσβασης στην τέχνη μέσα από το διαδίκτυο, που πληροφορεί και εξοικειώνει με παιγνιώδη τρόπο τους μαθητές με το περιβάλλον ενός μουσείου, με βασικότερο σκοπό την αλλαγή του τρόπου θέασης της Ιστορίας και την εμπέδωση της ύλης.

Λέξεις κλειδιά: Artsteps, διαδικτυακή ηλεκτρονική πλατφόρμα, Τ.Π.Ε., Ιστορία

Εισαγωγή

Η ταχύτατη ανάπτυξη και η συνεχώς αυξανόμενη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε όλο σχεδόν το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας αποτελεί πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καλείται να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την απόκτηση βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στη χρήση των νέων τεχνολογιών από τους μαθητές-αυριανούς πολίτες και να εξασφαλίσει την ισότιμη συμμετοχή τους στο ψηφιακό οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η σχολική εκπαίδευση ανταποκρινόμενη στις εξελίξεις και στις σύγχρονες απαιτήσεις για ψηφιακό γραμματισμό προσανατολίζεται πλέον σε νέες κατευθύνσεις, παρέχοντας γνώσεις και καλλιεργώντας δεξιότητες μέσα από νέους σχεδιασμούς και πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ως υποστηρικτικό επικουρικό εργαλείο για την παροχή της γνώσης και της μάθησης.

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως παιδαγωγικών μέσων αλλά και ως μέσων πρακτικής γραμματισμού προτείνεται τόσο στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) όσο και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ 1562/2011, τεύχος Β) και στα Προγράμματα που εφαρμόζονται πιλοτικά από το σχολικό έτος 2010-11.

Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας

Ειδικότερα για το μάθημα της Ιστορίας, τα Προγράμματα Σπουδών προβάλλουν τη σκοπιμότητα εφαρμογής κατά τη διδακτική πράξη σύγχρονων μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και επισημαίνεται η αναγκαιότητα της χρήσης των εποπτικών μέσων όπως και η χρησιμότητα αξιοποίησης ηλεκτρονικού υποστηρικτικού υλικού (CD-ROM κ.τ.λ.) κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, που «προσφέρουν ποικιλία και ιδιαίτερη ζωντάνια στο μάθημα» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, τ. Α).

Η λειτουργική ένταξη και η γόνιμη αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας στη διδασκαλία της Ιστορίας συμβάλλουν στην αναβάθμιση και στον εκσυγχρονισμό της διδακτικής αυτού του γνωστικού αντικειμένου, στην ενίσχυση της αυτόνομης μάθησης και την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων, ώστε να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές και να προσεγγίσουν με ενδιαφέρον το μάθημα αυτό, το οποίο εξ αντικειμένου παρουσιάζει δυσκολία αφομοίωσης σε ορισμένες ενότητες. Η προώθηση της πολυμορφικής μάθησης σε συνδυασμό με ενεργητικές/συμμετοχικές διδακτικές μεθόδους οδηγεί σε μια νέα δυναμική διάσταση της διδασκαλίας της Ιστορίας με ενεργό συμμετοχή, δράση, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, αύξηση των κινήτρων μάθησης και συμβολή στη γενικότερη αναπτυξιακή τους πορεία. (Ματσαγγούρας, 2006).

Η Αξιοποίηση των ελεύθερων λογισμικών στο μάθημα της Ιστορίας

Η σύγχρονη τεχνολογία συμβάλλει καθοριστικά στη μετεξέλιξη της διδακτικής της Ιστορίας και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων διερευνητικής μάθησης. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά και το διαδίκτυο μπορούν να χρησιμοποιηθούν υποστηρικτικά και παράλληλα με τα σχολικά εγχειρίδια, της Ιστορίας. Με το σκεπτικό αυτό παρουσιάζεται πρόταση για την ένταξη της τέχνης και του παιχνιδιού με τη χρήση ενός εργαλείου, του ArtSteps, στη διδασκαλία της Ιστορίας, προκειμένου να ενισχυθεί η δημιουργική έκφραση των μαθητών και να επιτευχθεί εμπέδωση της διδακτέας ύλης.

Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού ArtSteps και του διαδικτύου, ως δυναμικών εργαλείων μάθησης, υποστηρίζουν την υλοποίηση πολλών στόχων της σύγχρονης διδακτικής. Η νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα αναδεικνύει την ανάγκη της παροχής της πληροφορίας με ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, οπτικούς, ακουστικούς και άλλους και όχι μόνο με το γλωσσικό. (The New London Group, 1999).Οι προσλαμβάνουσες των μαθητών εντός και εκτός σχολείου είναι κυρίως πολυτροπικές (Χοντολίδου, 2005). Το ArtSteps συμβάλλει στην οργάνωση και αναπαράσταση εννοιών με πολλούς τρόπους, καθώς και στην αισθητοποίηση των εξεταζομένων γεγονότων, που διευκολύνουν την επίτευξη των διδακτικών στόχων και βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν δύσκολες πληροφορίες και αφηρημένες έννοιες και παράλληλα διεγείρουν τις αισθήσεις και τη φαντασία τους (Burton, 1955). Ακόμη, τους βοηθούν να εμβαθύνουν στο γνωστικό αντικείμενο, να αφομοιώνουν και να μετασχηματίζουν τις πληροφορίες και τελικά να τις συνθέτουν παράγοντας το δικό τους ιστορικό λόγο. Ο μετασχηματισμός της γνώσης επιτυγχάνεται με παιγνιώδη τρόπο, με τη βοήθεια ενός μέσου οικείου, κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών, εύχρηστου και ελκυστικού που προσδίδει ποικιλία, ζωντάνια και ευχάριστο κλίμα στη διδασκαλία.

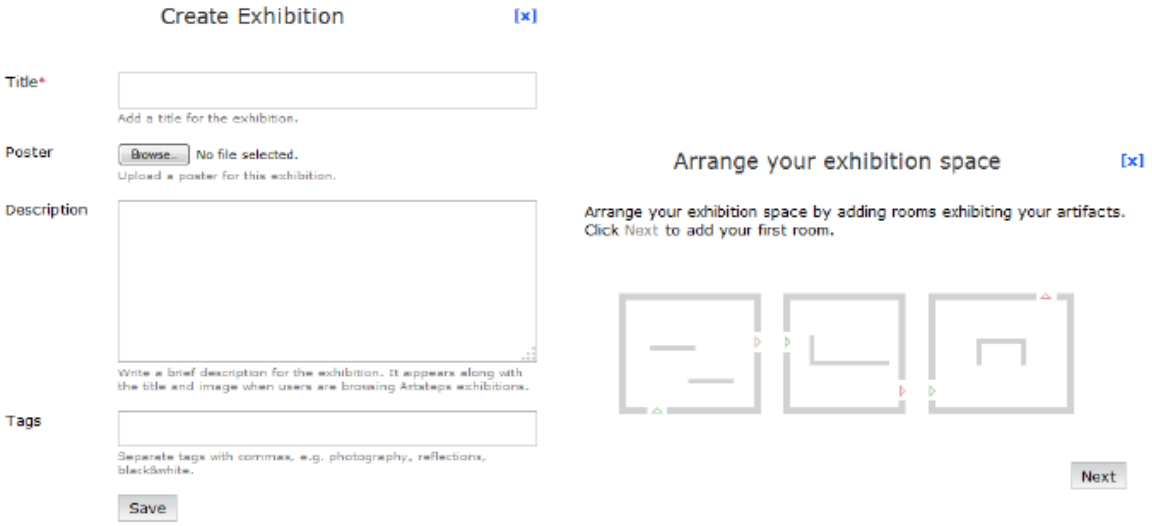
Το ArtSteps δίνει, επιπλέον, τη δυνατότητα υλοποίησης συνθετικών δραστηριοτήτων και εργασιών και προωθεί την ενιαιοποιημένη γνώση, με διαθεματικές και διεπιστημονικές δραστηριότητες, που είναι δύσκολο να υλοποιηθούν με συμβατικά μέσα στο παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης (Μπουμπουρέκα, 2013). Ως online λογισμικό, καθοδηγούμενης ανακάλυψης και διερεύνησης συντελεί σημαντικά στο σχεδιασμό ιδιαίτερων και καινοτόμων δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο του θεωρητικού μοντέλου του εποικοδομισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού (Κόμης, 2004) και των αρχών της διερευνητικής, βιωματικής, διαδραστικής και συνεργατικής μάθησης (Kress, 2003). Ο σχεδιασμός του περιβάλλοντος του συγκεκριμένου online λογισμικού επιτρέπει στους μαθητές να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ευνοούν τον ενεργό πειραματισμό, την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, τη λήψη αποφάσεων, την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Ο εκπαιδευτικός με δημιουργικές δραστηριότητες ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφραστούν με το δικό τους τρόπο ατομικά καις συνεργατικά και να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση μέσα από συσχετισμούς και συνδέσεις (Γιακουμάτου, 2008).

Με την αξιοποίησή του συγκεκριμένου online λογισμικού στη διδασκαλία της Ιστορίας, αφενός ως νοητικών εργαλείων, αφετέρου ως πηγών πληροφόρησης και περιβαλλόντων αναζήτησης, προβληματισμού, εργασίας και επικοινωνίας (Κυνηγός & Δημαράκη 2002), δημιουργείται το κατάλληλο υπόβαθρο για να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες σε ανώτερο επίπεδο, ώστε να ανταποκρίνονται σε ακόμη πιο σύνθετες δραστηριότητες, τόσο στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες όσο και στην καθημερινή τους ζωή. Καλλιεργούνται δεξιότητες σημαντικές για την ιστορική επιστήμη (Γιακουμάτου, 2006), όπως εντοπισμού, ταξινόμησης, διαχείρισης, ανάλυσης, σύγκρισης, διασταύρωσης και αξιολόγησης της πληροφορίας και υποβοηθείται η εξοικείωση των μαθητών με διαδικασίες έρευνας και με τη χρήση δυναμικών εργαλείων μάθησης που θα τους οδηγήσουν σε κριτική αντιμετώπιση των πληροφοριών και στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Επίσης, καλλιεργούνται δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, καθώς και δεξιοτήτων κλασικού, ψηφιακού, οπτικοακουστικού γραμματισμού και συνεργατικής, αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. (Lemke, 1998; Cope & Kalantzis, 2000; McMichael, 2007; Κουτσογιάννης, 2008).

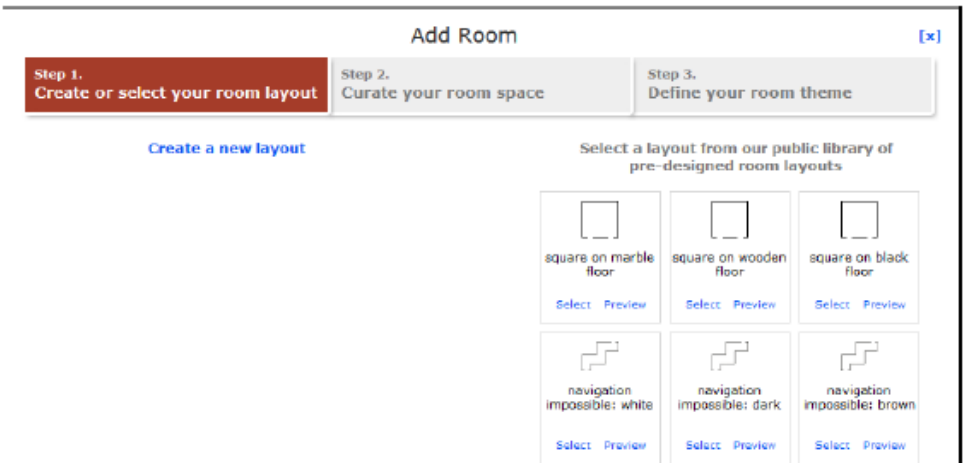
Με την ηλεκτρονική αυτή εφαρμογή, η οποία δεν αντικαθιστά ούτε υποκαθιστά το σχολικό εγχειρίδιο αλλά λειτουργεί επικουρικά, εμπλουτίζεται και διευκολύνεται η διδασκαλία της Ιστορίας και ενισχύεται η αποτελεσματικότητά της. Η πληροφορία μετατρέπεται σε γνώση ευκολότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα από εικόνες και κείμενα ευχάριστα στους μαθητές και μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία που οδηγεί στη χαρά της γνώσης, ενώ δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μαθησιακή διαδικασία επικεντρωμένη στο μαθητή.

Οδηγίες

- Εγγραφή στη σελίδα του Artsteps. Κάνετε Sign up στο http://www.artsteps.com/
- Επιλέξτε Create Exhibitions και μετά Create Temporary exhibitions.

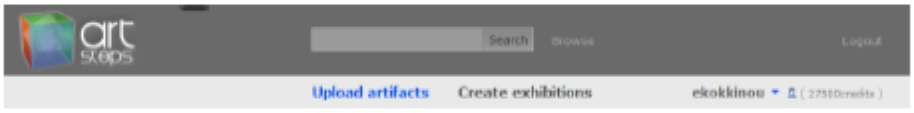


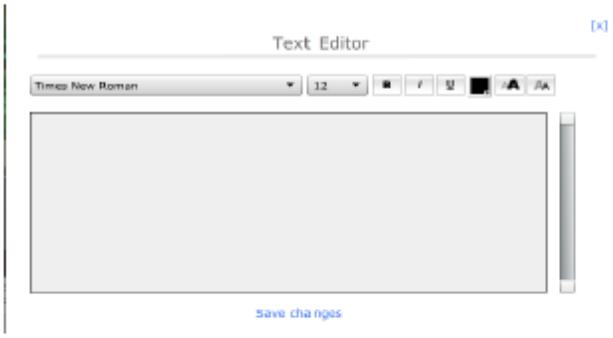
- Επιλέγετε το χώρο της περιήγησης που θέλετε να φτιάξετε μετά πατάτε Next. Στη συνέχεια επιλέγετε το δωμάτιο που θέλετε, υπάρχει και Preview για να δείτε το δωμάτιο και όταν αποφασίσετε πατάτε Select. Δημιουργήστε τα δωμάτια επιλέγοντας μάρμαρο, ξύλο, κλπ.



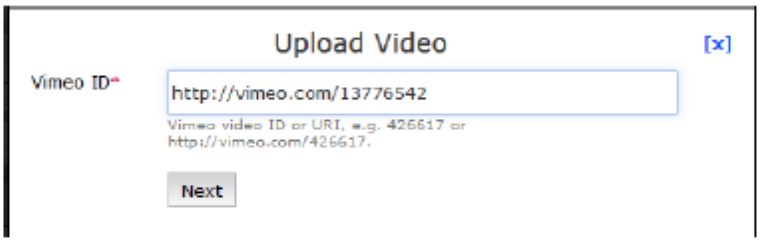
Σχήμα 1: Φύλλο εργασίας Artsteps σελ. 1.

- Ανεβάζετε τις φωτογραφίες που επιλέξατε πατώντας Images. Για τα κείμενα πατάτε Add Text όπου ανοίγει ο κειμενογράφος. Αφού πληκτρολογήσετε το κείμενο επιλέγετε Save changes. Τα artifacts μπορείτε να τα ανεβάσετε όλα μαζί επιλέγοντας αρχικά Upload Artifacts.



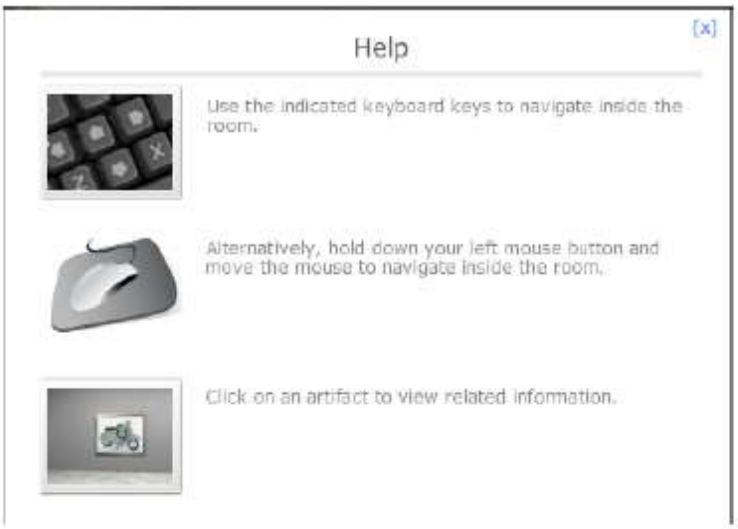


- Πατάτε Place artifact για την τοποθέτηση της εικόνας στον τοίχο. Πατώντας πάνω στην εικόνα, αφού έχει τοποθετηθεί στον τοίχο, μπορείτε να επιλέξετε και να αλλάξετε το μέγεθος, το κάδρο και το χρώμα με το κουμπί Change.
- Για εισαγωγή βίντεο δέχεται κυρίως από το www.vimeo.com. Βρείτε το βίντεο και αντιγράψτε τη διεύθυνση στο πλαίσιο διαλόγου που ανοίγει.



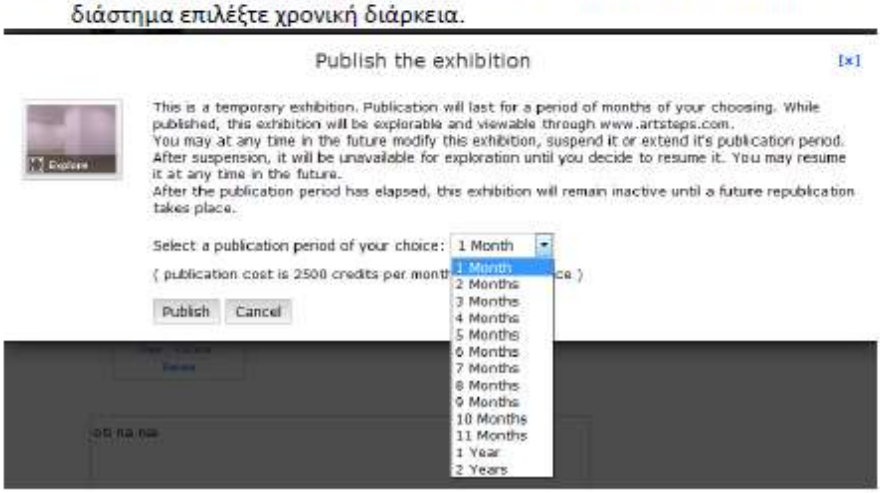
- Με τα βελάκια από το πληκτρολόγιο μπορείτε να περιηγηθείτε μέσα στο δωμάτιο ή έχοντας πατημένο το αριστερό κουμπί του ποντικιού και κουνώντας το ποντίκι προς την κατεύθυνση που θέλετε.

Σχήμα 2: Φύλλο εργασίας Artsteps σελ. 2.



- Μόλις ολοκληρώσετε πατάτε πάνω στο Define Your Room Theme όπου δίνεται ένα τίτλο. Αν θέλετε να προσθέσετε και άλλο δωμάτιο πατάτε Add Room και ακολουθείτε παρόμοια διαδικασία. Στο τέλος μπορείτε να αλλάξετε τη σειρά των δωματίων που φτιάξατε και τελικά πατάτε Save. Συμπληρώνετε τα πεδία που θέλετε (Tags – Ετικέτες, Description – Περιγραφή κλπ).

- Όταν τελειώσετε πατήστε Publish, αλλά επειδή είναι για περιορισμένο διάστημα επιλέξτε χρονική διάρκεια.



Σχήμα 3: Φύλλο εργασίας Artsteps σελ. 3

Μεθοδολογία

Το Artsteps είναι λογισμικό το οποίο δεν χρειάζεται εγκατάσταση αλλά ενεργοποιείται με την επιβεβαίωση μέσω της διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Αφού, δηλαδή, ο χρήστης κάνει εγγραφή, λαμβάνει ένα μήνυμα μέσω του οποίου ενεργοποιεί το λογαριασμό. Στη συνέχεια η λογική του Artsteps είναι φιλική προς το χρήστη και εύκολα κάποιος «ανεβάζει» το υλικό και το τοποθετεί στους «τοίχους» του εικονικού αυτού μουσείου. Για την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου διδασκαλίας με τη χρήση του

online λογισμικού ArtSteps συνεργάστηκαν η φιλόλογος και η καθηγήτρια Πληροφορικής του Λυκείου και αποφασίστηκε η παρακάτω μεθοδολογική οργάνωση των στρατηγικών διδασκαλίας που αφορούσε την ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Ιστορίας και, συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο «Οι πολιτισμοί της Εγγύς Ανατολής», ενότητα «Αίγυπτος» του σχολικού βιβλίου Ιστορίας του Αρχαίου Κόσμου, της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (Μαστραπάς, 2015). Το φύλλο εργασίας που δόθηκε στους μαθητές φαίνεται στα σχήματα 1 - 3.

Ζητούμενα:

α) η εξασφάλιση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών, β) η κατανόηση και η εμπέδωση της νέας ύλης, γ) ο καταιγισμός Ιδεών για το υπό ανάλυση θέμα, δ) η δημιουργία ομάδων που θα εφαρμόσουν τη μέθοδο της «Συνεργατικής Συναρμολόγησης» και ε) η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού και των μαθητών σε επίπεδο γνώσεων - δεξιοτήτων – στάσεων. Επιδιώχθηκε, επίσης, η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., δηλαδή, α) του εκπαιδευτικού λογισμικού, β) της μεθόδου της ιστοεξερεύνησης και γ) του κειμενογράφου (Σιακοβέλη, 2014).

Μετά την ολοκλήρωση της θεματικής ενότητας «Η Αίγυπτος», οι υπεύθυνες καθηγήτριες έδωσαν το βασικό στίγμα της δράσης στο τμήμα. Τονίστηκε το στοιχείο της καινοτομίας ως προς τη διαδικασία της δημιουργίας ενός εικονικού μουσείου, πράγμα που σημαίνει ότι οι μαθητές θα έπρεπε να ανασυνθέσουν τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου, επιλέγοντας τις βασικές και ουσιαστικές, δημιουργώντας ένα πολυτροπικό κείμενο.

Στους μαθητές τέθηκαν τα παρακάτω ζητήματα:
Πώς σκέφτεστε να χρησιμοποιήσετε το ArtSteps στην παράδοση του μαθήματος;
Ποιος θα δημιουργήσει το ArtSteps και θα ασχοληθεί με την αισθητική του;
Πώς θα συμμετέχει όλη η τάξη στη διαδικασία της δημιουργίας του ArtSteps;
Ποιος θα είναι ο ρόλος των καθηγητριών στη διαδικασία της δημιουργίας του ArtSteps;
Πιστεύετε ότι μπορεί η διαδικασία αυτή να βοηθήσει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα; (ευχάριστο κλίμα, ενίσχυση του ενδιαφέροντος, κάλυψη αποριών κτλ).
Πώς θα περιγράφατε τη διδασκαλία της Ιστορίας με το συγκεκριμένο τρόπο στους γονείς σας ή σε άλλους συμμαθητές ή φίλους σας;

Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην εκπαιδευτική δραστηριότητα ήταν 28 και αποτελούσαν το 2^{ο} τμήμα της Α’ τάξης του Λυκείου. Ο μέσος όρος της απόδοσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας με βάση τις γραπτές δοκιμασίες κυμαινόταν από 15-17, ελάχιστοι μαθητές είχαν γραπτά κάτω από τη βάση και λίγοι μαθητές είχαν άριστα γραπτά. Οι μαθητές χωρίστηκαν ανά ομάδες, πρακτική που δεν τους ήταν άγνωστη, αφού ήδη δούλευαν μ’ αυτό τον τρόπο σε αρκετά μαθήματα που ακολουθούν τη μέθοδο project. Οι ομάδες αποτελούνταν από μαθητές που είχαν τόσο μέτριες και υψηλές όσο και υψηλές βαθμολογίες κατά την αξιολόγησή τους στο μάθημα. Θετικό ως προς την εφαρμογή της νέας αυτής προσέγγισης του μαθήματος εκ μέρους των μαθητών και της επιτυχούς εφαρμογής της ήταν ότι οι περισσότεροι μαθητές είχαν ήδη εξοικειωθεί στη χρήση υπολογιστών, διαδικτύου και λογισμικών.

Η οργάνωση της τάξης έγινε ως εξής: η φιλόλογος και διδάσκουσα το μάθημα της Ιστορίας παρουσίασε αρχικά το θέμα της εργασίας, δηλαδή την «Αίγυπτο» και, ακολουθώντας τη δομή του σχολικού βιβλίου (Μαστραπάς, 2015) έθεσε τα προς ανάλυση θέματα, που ήταν τα εξής:

2.1 Η χώρα

2.2 Οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση
2.3 Η ιστορία
2.4 Ο πολιτισμός
Παράλληλα, για να γίνει πλήρης αξιοποίηση του σχολικού βιβλίου, συμφωνήθηκε με τους μαθητές να αναφερθούν οι πηγές που υπάρχουν σε αυτό και να συνδυαστούν με άλλες πηγές (βιβλιογραφικές, εικόνες, χάρτες, βίντεο) που οι μαθητές ανακάλυψαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής τους προσπάθειας και θα παρουσιάζονταν ξεχωριστά στο ArtSteps.

Έτσι, με βάση τις θεματικές ενότητες που ορίστηκαν και λαμβάνοντας υπόψη την έκταση της κάθε ενότητας και το υλικό που έπρεπε να διαχειριστούν οι μαθητές, χωρίστηκαν σε πέντε (5) βασικές ομάδες. Κάθε ομάδα ανέλαβε να εξετάσει τα προς ανάλυση θέματα σύμφωνα με τη δομή του βιβλίου και μία ομάδα να κατασκευάσει ένα δωμάτιο στο Artsteps με επιπλέον υλικό για την Αίγυπτο. Οι μαθητές, δηλαδή, έπρεπε να δημιουργήσουν ένα μουσείο, το οποίο θα κάλυπτε θεματικά τη σχολική ενότητα, η οποία, βέβαια, θα παρουσιαζόταν μέσα από εικόνες, video, χάρτες και σχεδιαγράμματα. Το υλικό αυτό θα το συγκέντρωναν οι μαθητές μέσα από την ιστοεξερεύνηση, λαμβάνοντας υπόψη τους όλους τους κανόνες για τη διαχείριση και την αξιολόγηση του ηλεκτρονικού υλικού. Παράλληλα, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να επισκεφτούν την Κεντρική Βιβλιοθήκη της πόλης για να αναζητήσουν βιβλιογραφία, προκειμένου να πλαισιώσουν με σαφείς πληροφορίες τα «εκθέματα» του μουσείου.

Σκοπός ήταν να αξιοποιήσουν πλήρως το σχολικό βιβλίο, όπως άλλωστε καθορίζεται και από τις οδηγίες που δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας για τη διδασκαλία του μαθήματος, διατηρώντας τη βασική δομή του μαθήματος, με τη διαφορά ότι οι ίδιοι οι μαθητές θα επέλεγαν εκείνα τα στοιχεία που οι ίδιοι θεωρούν απαραίτητα, αναγκαία και χρήσιμα για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος και τη συνειδητοποίηση όλων εκείνων των στοιχείων που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της ζωής και στην εξέλιξη του πολιτισμού των Αιγυπτίων.

Μετά το χωρισμό των ομάδων, η καθηγήτρια έδωσε το βασικό περίγραμμα της κάθε ενότητας και έγινε αναφορά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές έπρεπε να παρουσιάσουν το θέμα τους, ώστε να υπάρχει σωστή οργάνωση των «δωματίων» του μουσείου, με υλικό που να αποδίδει όσο το δυνατόν καλύτερα το θέμα κάνοντας χρήση εικόνων, χαρτών ή και σχεδιαγραμμάτων, που θα συνοδεύονται από λεζάντες με την ακριβή τους περιγραφή.

Παράλληλα, συζήτησαν το ενδεχόμενο μέσα από το ArtSteps να δημιουργηθούν link ή να αναρτηθούν video σε ξεχωριστό δωμάτιο, τα οποία θα παραπέμπουν σε εκτενέστερες πληροφορίες για τα προς εξέταση θέματα. Επιπλέον, συμφωνήθηκαν θέματα όπως:

α) σε κάθε ομάδα να υπάρχει ο συντονιστής που θα ασχολείται με την ανάρτηση του υλικού στο «δωμάτιο» του μουσείου και ουσιαστικά θα συντονίζει τη δημιουργία του χώρου του μουσείου,
β) τα μέλη της ομάδας να χωρίσουν τις ενότητες σε υποθέματα, όπως, για παράδειγμα, στην ενότητα «Οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση»), για την καλύτερη εξέτασή τους.
γ) οι μαθητές να συγκεντρώνουν το υλικό τους, ανάλογα με τα υποθέματα και να το ταξινομούν, ανάλογα με το είδος του (εικόνες, video κτλ.) και ως ομάδα να επιλέγουν το κατάλληλο υλικό για να δημιουργήσουν τις προθήκες του μουσείου.

δ) όταν η κάθε ομάδα θα έχει δημιουργήσει το δικό της δωμάτιο του μουσείου, δύο μαθητές, έχοντας τη σύμφωνη γνώμη των συμμαθητών τους, να αναλάβουν να ενώσουν όλα τα δωμάτια και να ολοκληρώσουν την εργασία.
ε) οι εργασίες θα ολοκληρωθούν στις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος και θα γίνουν αποκλειστικά εντός του σχολικού ωραρίου. Γι' αυτό το λόγο δόθηκε χρονικό περιθώριο έξι (6) διδακτικών ωρών για την υλοποίηση των εργασιών.

Στο τέλος της πρώτης αυτής συνεδρίασης οι μαθητές καθόρισαν ισόποσα τις αρμοδιότητες μέσα στην ομάδα τους, συμφώνησαν πώς θα κάνουν τη σύνθεση «Μουσείου» και όρισαν ποιοι θα είναι οι υπεύθυνοι για την παράδοση της τελικής εργασίας. Γι' αυτό, ορίστηκαν οι δύο μαθητές που θα κατασκεύαζαν την ηλεκτρονική μορφή του παρόντος ArtSteps μέσα στο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα.

Παράλληλα, η καθηγήτρια της Πληροφορικής επιμόρφωσε τους μαθητές στη δημιουργία του ArtSteps, στα πλαίσια του μαθήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής» της Α λυκείου, και συζητήθηκαν προβλήματα που, ενδεχομένως, θα ανέκυπταν κατά την εφαρμογή του. Αναλυτικότερα, συζητήθηκαν θέματα που αφορούσαν α) τη δημιουργία λογαριασμού και, κυρίως, β) τον τρόπο ανάρτησης εικόνων, κειμένων και βίντεο, που παρουσίαζαν κάποια ιδιαιτερότητα. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές είχαν την βοήθεια της καθηγήτριας σε θέματα τεχνικών δυσκολιών, ώστε να μπορέσουν να κατασκευάσουν την ηλεκτρονική διαδραστική τους αφίσα.

Την 2η έως την 4η ώρα οι μαθητές είχαν τη φροντίδα να συγκεντρώσουν το υλικό τους, δηλαδή τα αντικείμενα προς «έκθεση» και να συζητήσουν πώς θα το παρουσιάσουν με όσο το δυνατό πιο πρωτότυπο τρόπο και, με τις επεξηγήσεις – λεζάντες, να τεκμηριώσουν και να αιτιολογήσουν τη σημασία των εκθεμάτων. Η εργασία αυτή τελικά αποδείχτηκε για τους μαθητές πιο δύσκολη από όσο νόμιζαν, γιατί ουσιαστικά είχαν την ευθύνη να δημιουργήσουν ένα εύληπτο αφηγηματικό σενάριο με θέμα την Ιστορία της Αιγύπτου, μέσα στο οποίο θα εντάσσονταν τα θέματα/αντικείμενα και τα ερμηνευτικά μέσα, έτσι ώστε να αποκτούν νόημα για τον «επισκέπτη», να τον βοηθούν να αποκωδικοποιήσει τα νοήματα και τα μηνύματα της έκθεσης και να τα συσχετίσει με τη δική του καθημερινή εμπειρία ή την ιστορία του τόπου του.

Παράλληλα, οι μαθητές, κατασκευάζοντας το εικονικό αυτό μουσείο, έπαιρναν το ρόλο ενός αρχιτέκτονα, που πρέπει να προσέχει την ιεράρχηση της παρεχόμενης πληροφορίας, καθώς και τις διαφορετικές ομάδες (ηλικιακές ή άλλες) κοινού που θα «επισκέπτονταν» το μουσείο, οπότε έπρεπε να θέτουν τις αντίστοιχες προδιαγραφές για τη συγγραφή και την τοποθέτηση κειμένων.

Την 5η ώρα η φιλόλογος έκανε τον τελικό έλεγχο των εργασιών των ομάδων για τυχόν λάθη ή παραλείψεις, που σε κάθε περίπτωση έπρεπε να διορθωθούν άμεσα. Παράλληλα, οι υπεύθυνοι μαθητές συνέλεξαν όλο το υλικό για τη συγκεντρωτική σύνθεση του εικονικού μουσείου και, στο εργαστήριο της Πληροφορικής υπό την επίβλεψη της αρμόδιας καθηγήτριας, προχώρησαν στην ολοκλήρωση και τελειοποίηση του «μουσείου».

Την 6η ώρα έγινε η παρουσίαση της εργασίας στην ολομέλεια της τάξης, παρουσία των υπεύθυνων καθηγητριών. Η κάθε ομάδα παρουσίασε τη θεματική ενότητα που είχε εξετάσει, μέσα από ένα περιβάλλον που έμοιαζε με ηλεκτρονικό παιχνίδι. Με τη βοήθεια το πληκτρολογίου οι μαθητές περιηγούνταν στις αίθουσες του μουσείου, περνώντας από δωμάτιο σε δωμάτιο, εστιάζοντας στα αντικείμενα, κάνοντας μεγέθυνση σε εικόνες που

χρειάζονταν ιδιαίτερες επεξηγήσεις και τονίζοντας λεπτομέρειες σε αντικείμενα, ιδιαίτερα όταν εξεταζόταν η ενότητα της τέχνης. Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρακολουθούσαν οι μαθητές και τα video που συνόδευαν αντικείμενα ή εικόνες και έτσι έκαναν πράξη την αξιοποίηση και εφαρμογή της ψηφιακής τεχνολογίας στο «Μουσείο της Αιγύπτου».

Αποτελέσματα

Διαπιστώθηκε ότι μετά την κατασκευή του ArtSteps οι μαθητές είχαν καλύτερη εικόνα για την ιστορία, την οργάνωση της ζωής και την εξέλιξη του πολιτισμού της Αιγύπτου. Συγκεκριμένα, κατά την παρουσίαση των εργασιών ανά ομάδα στην τάξη, οι μαθητές μπορούσαν α) να παρουσιάσουν με εύληπτο τρόπο μία συνοπτική εικόνα της ιστορίας και του πολιτισμού των Αιγυπτίων και να εκτιμήσουν τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους λαούς της Εγγύς Ανατολής αλλά και με τον ελληνικό πολιτισμό, β) να παρουσιάσουν με τρόπο ολοκληρωμένο και αναλυτικά τις κοινωνικές δομές της Αιγύπτου και να εξηγήσουν την πολιτική οργάνωσή της, γ) να αντιληφθούν την επίδραση της θρησκείας στην καθημερινή ζωή και στην πολιτική οργάνωση των Αιγυπτίων, δ) να δίνουν έμφαση και να ξεχωρίζουν τις σημαντικές πτυχές του πολιτισμού της Αιγύπτου, όπως είναι η ανάπτυξη των επιστημών, της γραφής και των τεχνών, που επέδρασαν σημαντικά και στους πολιτισμούς των άλλων χωρών. Στα σχήματα 4 και 5 παρουσιάζονται δυο εικόνες από τα αποτελέσματα των μαθητών.



Σχήμα 4: Δύο από τα δωμάτια που δημιουργήθηκαν για την Αίγυπτο.

Το μάθημα μέσα στην τάξη έγινε πιο ευχάριστο, αφού οι ίδιοι οι μαθητές συμμετείχαν με τρόπο δημιουργικό στη διδασκαλία. Βασικό στοιχείο είναι ότι όλοι οι μαθητές είχαν πάρει ενεργό ρόλο στην εργασία και είχαν συνδράμει στην καλύτερη παρουσίαση της δική στους ενότητας. Παράλληλα, τους δινόταν η δυνατότητα να εξηγούν, να σχολιάζουν, να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους και με την καθηγήτρια, να ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες, να υποστηρίζουν και να ελέγχουν την ακρίβεια των στοιχείων που παρέθεταν. Επιπλέον, ο ρόλος της διδάσκουσας σε όλη τη διαδικασία διαφοροποιούνταν, αφού άφηνε περιθώρια να εκφραστεί η δυναμική των διαμαθητικών σχέσεων. Σημαντικό είναι ότι οι αδύναμοι μαθητές βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό την προφορική τους απόδοση στην τάξη και γινόταν φανερό ότι είχαν κατανοήσει την ύλη του μαθήματος ακόμη και στα δύσκολα σημεία του. Επιπλέον, οι μαθητές με καλές και πολύ καλές επιδόσεις στο μάθημα παρουσίασαν μία πιο δυναμική εικόνα κατά τη διάρκεια της προς εξέτασης ενότητας που

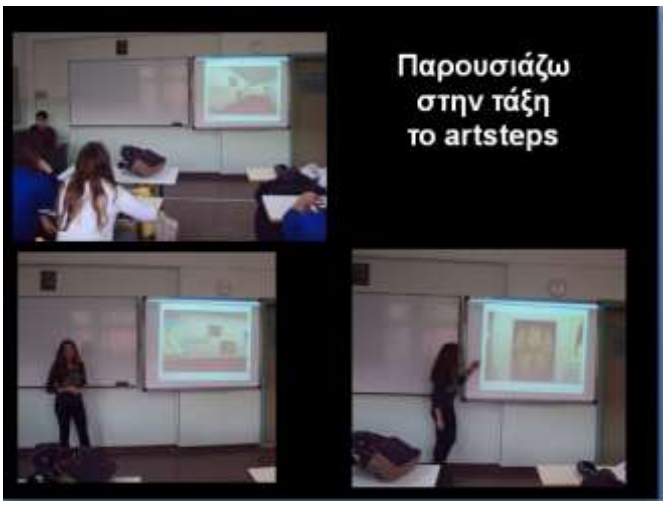
είχαν να παρουσιάσουν. Στο σχήμα 6 φαίνονται φωτογραφίες από την παρουσίαση των δωματίων.



Σχήμα 5: Φωτογραφίες των δωματίων, όπου κάτω αριστερά φαίνεται ο χάρτης με πληροφορίες όπως το νούμερο δωματίου και την τοποθεσία των εκθεμάτων.

Παράλληλα, οι μαθητές στο σύνολό τους είχαν πολύ καλές έως άριστες επιδόσεις σε γραπτή εξέταση στη θεματική ενότητα της Αιγύπτου και έδειξαν ότι με άνεση μπορούσαν να απαντήσουν σε απαιτητικά ερωτήματα. Είναι λοιπόν φανερό ότι η δημιουργία του εικονικού μουσείου βοήθησε στην εμπέδωση της ύλης με τρόπο ουσιαστικό στο μεγαλύτερο μέρος των μαθητών και έμπρακτα βελτίωσε την επίδοσή τους, τόσο την προφορική όσο και τη γραπτή.

Βασική, βέβαια, προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης δράσης σε ένα σχολείο, πέρα από τη διάθεση και το μεράκι του καθηγητή και των μαθητών, είναι και η δυνατότητα που δίνει το ίδιο το σχολείο να υλοποιηθούν και να εφαρμοστούν τέτοιου είδους πρακτικές. Συγκεκριμένα, εξαρτάται από την επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής και από τη διάθεση που έχει η Διεύθυνση του Σχολείου να ενισχύει προσπάθειες των εκπαιδευτικών σε αυτήν την κατεύθυνση, οι οποίες παρέχουν δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη των μαθητών ώστε να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα.



Σχήμα 6: Παρουσίαση των δωματίων στην τάξη.

Στην αξιολόγηση που ακολούθησε, οι μαθητές επικρότησαν τη συγκεκριμένη διαδικασία για το μάθημα της Ιστορίας. Θεώρησαν ότι με τη δημιουργία του εικονικού μουσείου με ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες επιτυγχάνονται θετικά μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα και εξομαλύνονται προβλήματα στη μάθηση, αλλά και στις διαμαθητικές σχέσεις και στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και διδάσκοντος.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η χρήση νέων τεχνολογιών και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και του διαδικτύου προωθεί τη συμμετοχική, δημιουργική, διαφοροποιημένη και καινοτόμο προσέγγιση της διδακτέας ύλης, καθώς αξιοποιούνται οι διδακτικές αρχές της αυτενέργειας, εποπτείας, βιωματικότητας, άσκησης και εμπέδωσης (Νημά & Καψάλης, 2002) και προσεγγίζεται με ευχάριστο τρόπο και μεγαλύτερη εμβάθυνση η γνώση. Διαφοροποιούνται το μέσο διδασκαλίας, το περιβάλλον, οι ρόλοι και οι σχέσεις μαθητών-καθηγητή, ενώ ο δάσκαλος έχει το ρόλο του διευκολυντή, του συντονιστή, του εμψυχωτή των μαθητικών δραστηριοτήτων (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Η νέα ύλη προσεγγίζεται πολυπρισματικά, με παραστατικό τρόπο και η γνώση ανακαλύπτεται βιωματικά.

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα του ArtSteps συνοψίζονται ως εξής:

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές:

- Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας συνέβαλε στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη των ομάδων και στην ομαλή διευθέτηση των διαφορών τους, γεγονός που συνετέλεσε στην αποτελεσματικότερη μάθηση (Frey, 2002).
- Δημιούργησε συνθήκες ανάπτυξης διαδικασιών επεξεργασίας και όχι απλής καταγραφής στη μνήμη των πληροφοριακών δεδομένων της διδασκαλίας. (Ματσαγγούρας., 2002).
- Αποτέλεσε έναν ελκυστικό τρόπο προσέγγισης του μαθήματος, αφού η ίδια η δημιουργία του ArtSteps ήταν για τους μαθητές ένα είδος παιχνιδιού.
- Διατήρησε το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, γιατί χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές που απευθύνονταν τόσο στον ενεργοποίηση των αισθήσεων όσο και στην προβληματοποίηση της σκέψης (Ματσαγγούρας, 2011).
- Βελτίωσε έμπρακτα την επίδοσή τους στο μάθημα.
- Ανταποκρίθηκε στις μαθησιακές ανάγκες τόσο των καλών μαθητών όσο και των πιο αδύναμων, αφού αυτός ο τρόπος διδασκαλίας δημιουργεί το πλαίσιο για άμεση στήριξη των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Ματσαγγούρας, 2011).
- Ενεργοποίησε όλους τους μαθητές στην ομάδα και εξασφάλισε δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη.
- Καλλιέργησε και τόνωσε την αισθητική τους μέσα από την κατασκευή του ArtSteps.
- Μολονότι πρόκειται για ένα εικονικό μουσείο, τα παιδιά οικοδόμησαν τη γνώση, γιατί ήρθαν σε αλληλεπίδραση με τα ψηφιακά αντικείμενα, τα οποία διεγείρουν τις αισθήσεις, προκαλούν ενδιαφέρον και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την επίσκεψη σε ένα «συμβατικό» μουσείο.

- Η γνώση προσεγγίστηκε διαθεματικά και ως ενιαίο σύνολο. Τα αντικείμενα που απεικονίστηκαν στο μουσείο συνδέονται άμεσα με όλα τα μαθήματα. Μία συλλογή από αγγεία μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο στο μάθημα της Ιστορίας (π.χ. να διερευνηθεί σε ποια ιστορική περίοδο ανήκουν), όσο και στο μάθημα των φυσικών επιστημών (π.χ. να γίνει διερεύνηση σχετικά με τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένα και τις ιδιότητές τους).
- Οι μαθητές μπόρεσαν να γίνουν για λίγο ερευνητές και, ακολουθώντας τη μέθοδο του ιστορικού, να συλλέγουν στοιχεία, να διατυπώνουν προβλήματα, να αναζητούν και να εντοπίζουν πληροφορίες, να παρατηρούν τα αντικείμενα, να αναλύουν, να συνθέτουν και να καταλήγουν σε συμπεράσματα με βάση τα δεδομένα.
- Οι μαθητές ασκήθηκαν να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν το χρόνο τους και να αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας μέσα στην ομάδα, χωρίς να προκαλούν δυσλειτουργία στην τάξη.
- Επιπλέον, η διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση του ArtSteps βελτίωσε τις σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών και, επομένως, το κλίμα μέσα την τάξη, μειώνοντας στο ελάχιστο στοιχεία παραβατικότητας των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2011).

Σε ό,τι αφορά τους καθηγητές ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας:

- Δίνει νέες προοπτικές στην εξέλιξη της διδασκαλίας τους και στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
- Τους βοηθά να κινητοποιήσουν τους μαθητές, να αναδείξουν και να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους.
- Θετικοποιεί τα συναισθήματά τους και, συνακόλουθα, τα συναισθήματα των μαθητών τους για το μάθημα, καθώς αποτελούν οι ίδιοι θετικό παράδειγμα για τους μαθητές τους βιώνοντας τη γνώση ως μία ευχάριστη διαδικασία που συμβάλλει στην αυτοπραγμάτωσή τους (Ματσαγγούρας, 2011).
- Δίνει τη δυνατότητα συνεργασίας με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης του μαθήματος.

Η χρήση του ArtSteps μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Α΄ Λυκείου, προκειμένου να παρουσιαστούν π.χ. τα γεγονότα της τελευταίας περιόδου του Πελοποννησιακού πολέμου από το 411 ως το 406 π.Χ. ή της Έκθεσης - Έκφρασης, για να καταγράψουν οι μαθητές σε ένα πολυτροπικό κείμενο με τη μορφή σχεδιαγράμματος τα αίτια – αποτελέσματα - τρόπους αντιμετώπισης του θέματος που τους απασχολεί. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν τη διάθεσή τους να αναζητούν, να ανακαλύπτουν και να διαβάζουν κείμενα που καλύπτουν τα ενδιαφέροντά τους και τις απόψεις που ενστερνίζονται για ένα θέμα.

Γενικά, η εφαρμογή αυτή είναι προσιτή για κάθε διδακτικό αντικείμενο. Είναι σαφές ότι ενισχύει το σχολικό βιβλίο, το οποίο ορισμένες φορές δίνει τις πληροφορίες επιγραμματικά και άλλες φορές με δυσνόητο τρόπο. Λειτουργεί συμπληρωματικά με το σχολικό βιβλίο, αφού διευρύνει (ιστορικές) έννοιες και αποκαλύπτει τα γεγονότα από όλες τις πλευρές. Μεταμορφώνει το μαθητή σε δημιουργό του μαθήματος, χωρίς φυσικά να μειώνει την παρουσία του καθηγητή στη διδακτική πράξη.

Συμπερασματικά, οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, με πολυαισθητηριακές δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας που ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Επίσης, διευκολύνεται η πρόσληψη των πληροφοριών από τους αλλοδαπούς μαθητές και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Βοσνιάδου, 2004), ενώ αμβλύνονται οι μαθησιακές και κοινωνικές διαφορές του μαθητικού δυναμικού, καθώς παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης με τη δυνατότητα εύρεσης υλικού από όλους τους μαθητές και ενισχύεται η θετική στάση τους προς το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και, γενικότερα, προς τα μαθήματα και το σχολείο.

Θα ήταν χρήσιμο πάντως τέτοιου είδους δράσεις να οργανώνονται από την αρχή της χρονιάς και να γίνονται συζητήσεις μεταξύ των καθηγητών, ώστε να διερευνώνται οι δυνατές συνεργασίες. Αυτό φυσικά προϋποθέτει την έμπρακτη διάθεση όλων των καθηγητών για την πραγμάτωση τέτοιων καινοτόμων πρακτικών στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, χρειάζεται να ενημερώνονται οι γονείς των μαθητών σχετικά με τέτοιου είδους τρόπους διδασκαλίας, ώστε να κατανοήσουν ότι ο τρόπος διδασκαλίας, που βασίζεται στην απομνημόνευση, στην αποστήθιση και στην ατομική μάθηση, δεν είναι ο ενδεδειγμένος ούτε ο μοναδικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης της προσωπικότητας του νέου.

Θετική κρίνεται και η συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο (και στη δική μας περίπτωση υπήρξε συνεργασία και επιβράβευση της προσπάθειας), για να γίνονται γνωστές αυτές οι πρακτικές και οι τρόποι διδασκαλίας διασχολικά και να ενισχύονται οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να λειτουργήσουν δημιουργικά και με σύγχρονους τρόπους διδασκαλίας μέσα στην τάξη.

Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της Ιστορίας συμβάλλει στη μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική διδασκαλία, προάγει την ενεργητική μάθηση και ευνοεί την πολυπρισματική προσέγγιση των ιστορικών ζητημάτων. Παράλληλα, αναπτύσσει τη μαθητική αυτενέργεια και εξασφαλίζει δυναμικό αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης, ώστε ο ίδιος ο μαθητής να ερευνά, να αξιολογεί, να διατυπώνει ερωτήματα και να αποφασίζει για τις επιλογές του είτε ατομικά είτε στο πλαίσιο συνεργατικών σχημάτων (Μαυροσκούφης, 2008).

Ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης κάθε διδακτικού αντικειμένου είναι μία δύσκολη υπόθεση για κάθε εκπαιδευτικό. Κάθε δημιουργική και καινοτόμος προσπάθεια αποτελεί ένα θετικό βήμα για να περιοριστεί η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, που περιορίζει την προσωπικότητα του μαθητή και κάνει, συχνά, αντιπαθή τον εκπαιδευτικό, το μάθημα και γενικά το σχολείο. Η εφαρμογή νέων μοντέλων διδασκαλίας σύμφωνα με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις αποτελεί μια προσπάθεια, ώστε οι μαθητές μας να αποφοιτούν από το σχολείο κερδισμένοι σε γνώσεις, αλλά και βελτιωμένοι ως άνθρωποι.

Αναφορές

Burton Dwight, L. (Oct., 1955). Comic Books: A Teacher's Analysis. *The Elementary School Journal*, Vol. 56, No. 2, pp. 73-75.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge.*

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge Chapman & Hall.

Lemke, J. L. (1998). Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media. In D. Reinking, D., McKenna, M, Laddo, L., Kieffer, R., (eds), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world,* 269-281, Hillsdale NJ: Erlbaum.

McMichael, A. (2007). PC Games and the Teaching of History. *The History Teacher*, 40(2), 203-216.

The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (eds), Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London: Routledge, pp. 9–37.

Βοσνιάδου, Σ. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

Γιακουμάτου Τ.(2006). Διδάσκοντας ιστορία την εποχή του διαδικτύου, *Φιλολογική* 97,69-75.

Γιακουμάτου, Τ. (2008). *Θεωρίες μάθησης και Τ.Π.Ε*. Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2015, από http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html

Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τόμος Α΄, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2015, από http://www.pi-schools.gr/programs/depps

ΕΑΙΤΥ. (2008). Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Πάτρα. Θεωρίες Μάθησης και Τ.Π.Ε.

Frey, K. (2002*). Η «Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουτσογιάννης, Δ. (2008). Χρήση βασικών εργαλείων πληροφορικής στα φιλολογικά μαθήματα. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ*, Τεύχος 3, 158-185: κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.

Κυνηγός, Χ., & Δημαράκη, Ε. (2002). Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη γενική παιδεία. Στο Χρ. Κυνηγός και Ε. Β. Δημαράκη (επιμ.) *Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ.18-19

Μαστραπάς, Α. (2015). *Ιστορία του Αρχαίου κόσμου, Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού* (Βιβλίο Μαθητή, Α' Γενικού Λυκείου), Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2015, από http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-A102/45/304,21970/

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, 5η έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΚΣΕ*, Τεύχος 3, 114-149: κλάδος ΠΕ02, Πάτρα: ΥΠΕΠΘ.

Μπουμπουρέκα, Π. (2013). *Εκπαιδευτικό υλικό, Ενότητα: Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας: Διδακτική προγραμμάτων και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη*. Επιμορφωτικό πρόγραμμα Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

Νημά, Ε., & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Σιακοβέλη, Π. (2014). *Εκπαιδευτικό Σενάριο διδασκαλίας και μάθησης με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.*. Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2015, από http://blogs.sch.gr/8lyk-pat/files/2014/04/ekpaideytiko_senario_lyk.pdf

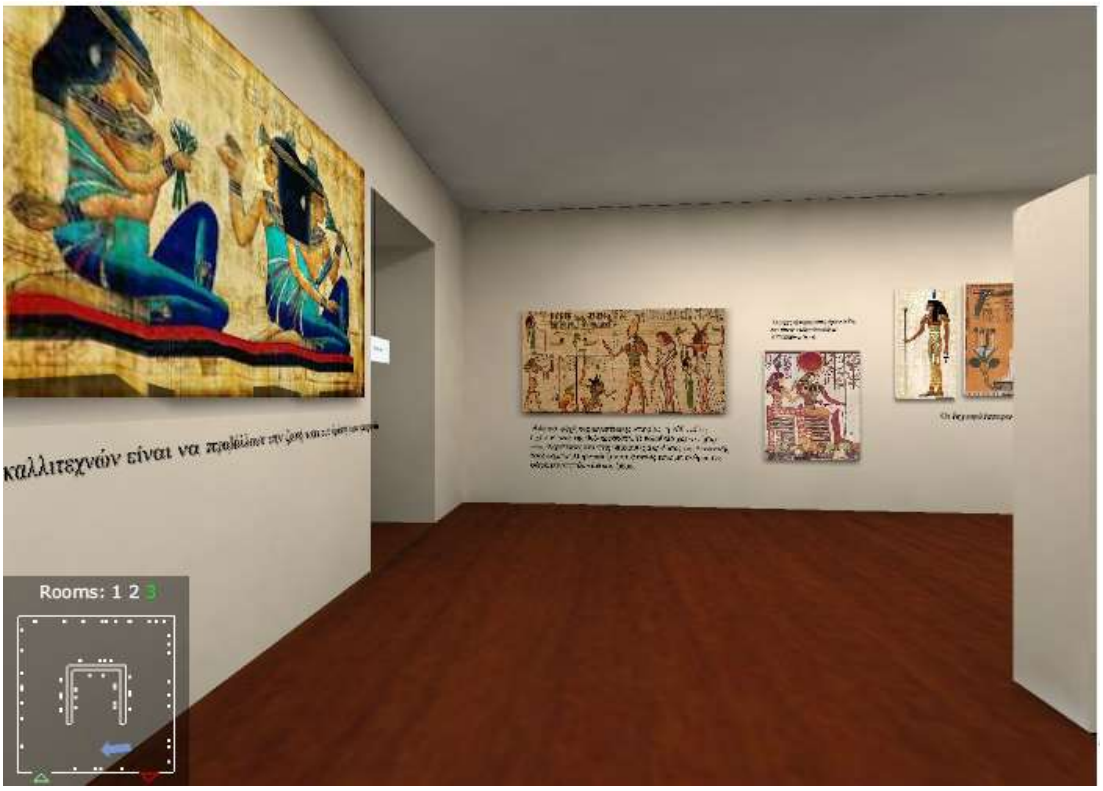
Χοντολίδου, Ε. (2005). Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν. Στο Σέμογλου-Κωνσταντινίδου Ο. (επιμ.) Εικόνα και παιδί, Θεσσαλονίκη: cannot design publications, σσ. 89-97. Ανακτήθηκε στις 22 Σεπτεμβρίου 2015, από http://ebooks.edu.gr/new/allmaterial.php και http://ebooks.edu.gr/new/ps.php.

Παράρτημα

Εικόνες από το Artsteps






καλλιτεχνών είναι να προβάλουν την ζωή
Rooms: 1 2 3


Rooms: 1 2 3


Rooms: 1 2 3


Rooms: 1 2 3

Η έννοια του αναλλοίωτου ως μαθηματική, μαντική και διασκεδαστική έννοια

Αλέξιος Μαστρογιάννης
alexmastr@sch.gr

Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε.

Περίληψη. Η έννοια του αναλλοίωτου διατρέχει, υποστηρίζει και αποκωδικοποιεί πολλά κεφάλαια και τομείς των Μαθηματικών. Η σύζευξη μεταβολής και αναλλοίωτου αποτελεί μια θεμελιώδη, ταξινομική σταθερά για τον εντοπισμό και την ανακάλυψη των ιδιοτήτων και των σχέσεων των μαθηματικών αντικειμένων. Στη Γεωμετρία, για παράδειγμα, η μελέτη των σταθερών - αναλλοίωτων ιδιοτήτων των σχημάτων, κάτω από τη δράση μιας ομάδας μετασχηματισμών, είναι το μοναδικό κριτήριο για την κατηγοριοποίησή της και τον ακριβή καθορισμό άλλου τύπου και μορφής Γεωμετριών. Η παρούσα εργασία, με σκοπό την αποκρυπτογράφηση των σταθερών μυστικών των Μαθηματικών αλλά και την παιδαγωγική τους αξιοποίηση ακόμη και στο Δημοτικό Σχολείο, παρουσιάζει ένα κλιμακωτό απάνθισμα κυρίως αλγεβρικών και αριθμητικών σταθερών και αναλλοίωτων, αρχομένων από την ανθρώπινη ικανότητα για μέτρηση έως την θεωρία πιθανοτήτων, τις αριθμητικές προόδους και τη διερεύνηση του απείρου. Τέλος, με στόχο την πρόσδοση μιας διασκεδαστικής νότας στο καθημερινό μάθημα, καθώς και την ανάδειξη της σημαντικότητας των Μαθηματικών στην καθημερινή ζωή, αποκαλύπτονται κάποιες μαντικές σταθερές αλλά και αμετάβλητα μυστικά για επιτυχημένες προβλέψεις αριθμητικών αποτελεσμάτων. Επίσης, παρουσιάζονται αρκετές αναλλοίωτες μέθοδοι, τακτικές και στρατηγικές, οι οποίες εξασφαλίζουν σταθερή, κερδοφόρα έκβαση σε αριθμητικά αλλά και μαθηματικής λογικής παιχνίδια.

Λέξεις κλειδιά: Αναλλοίωτο**,** μεταβολή**,** Μαθηματικά, μετασχηματισμός**,** παιχνίδι.

Εισαγωγή - Η έννοια του αναλλοίωτου στα Μαθηματικά

Σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη (2005), αναλλοίωτος είναι αυτός που δεν έχει υποστεί αλλοίωση, ο άφθαρτος, ο άθικτος. Στην Πύλη της ελληνικής γλώσσας (www.greek-language.gr), και στην ερμηνεία του σχετικού λήμματος, αναφέρεται ότι αναλλοίωτος είναι αυτός που δεν έχει αλλοιωθεί, που δεν έχει αλλάξει, που δεν έχει μεταβάλει, συνήθως με την πάροδο του χρόνου, τη φύση του ή τα χαρακτηριστικά του προς το χειρότερο, ο αμετάβλητος. Ετυμολογικά η λέξη προέρχεται από: <α στερητικό + αλλοιόω = καθιστώ κάτι αλλοίον (διάφορον), μεταβάλλω, αλλοιώνω> (Σταματάκος, 1999; Μπαμπινιώτης, 2005).

Στα Μαθηματικά, αναλλοίωτη (invariant) θεωρείται μια ποσότητα, ένα αντικείμενο, μια σχέση ή μια ιδιότητα, η οποία, σε αντίθεση με κάποιες άλλες μεταβλητές, δε μεταβάλλεται και παραμένει ανεπηρέαστη από μια συγκεκριμένη μαθηματική λειτουργία-πράξη, όπως για παράδειγμα έναν μετασχηματισμό. Η τροποποίηση διάφορων πτυχών ενός φαινομένου αποκαλύπτει το αμετάβλητο-αναλλοίωτο της δομής όλου του φαινομένου. Έτσι οι αναλλοίωτες είναι κρίσιμα χαρακτηριστικά, που προσδιορίζουν ή γενικεύουν ένα φαινόμενο (Leung, 2012b).

Φυσικά, κάθε μεταβολή δημιουργεί αλλαγές, αλλά και εισάγει αναλλοίωτες (Sinitsky & Ilany, 2009). Έτσι, οι δύο έννοιες της μεταβλητής και του αναλλοίωτου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, αφού το αναλλοίωτο υφίσταται και ανιχνεύεται, μόνο όταν υπάρχει μεταβολή (Mason, 2007).

Η έννοια των αναλλοίωτων είναι πολύ σημαντική και πανταχού παρούσα στα Μαθηματικά και τον μαθηματικό συλλογισμό (Behr & Harel, 1990), επειδή αντικατοπτρίζει τις εσωτερικές ιδιότητες των μαθηματικών αντικειμένων και συμβάλλει έτσι στην ταξινόμησή τους. Ο προσδιορισμός των σταθερών μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ ισχυρό εργαλείο, επειδή επιτρέπει να εντοπιστούν οι κοινές ιδιότητες σχημάτων και γεγονότων, τα οποία, με μια πρώτη ματιά, φαίνονται πολύ διαφορετικά μεταξύ τους (Education Development Center, 2002). Οι ερωτήσεις, που εγείρονται κατά τις μεταβολές και αναμένουν απαντήσεις, σχετίζονται με το «τι αλλάζει», «τι μένει σταθερό» και «ποιος είναι ο βασικός κανόνας» (Leung, 2012a). Αυτές οι ερωτήσεις δε, ως μια καίρια μεταγνωστική διαδικασία, φαίνονται να είναι πολύ αποτελεσματικές σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων (στο Sinitsky & Ilany, 2009).

Υποστηρίζεται ότι τα Μαθηματικά είναι η επιστήμη των προτύπων-μοτίβων (Resnick, 1997) και για αυτό τον λόγο η διδασκαλία τους εντάχθηκε, ήδη από την προηγούμενη δεκαετία, στα Προγράμματα Σπουδών σε πολλές χώρες, της Ελλάδας συμπεριλαμβανομένης (Τσικοπούλου, 2007). Γενικά, μπορεί να επισημανθεί ότι οι μαθηματικές διερευνήσεις περιλαμβάνουν κατά κόρον αναζήτηση μοτίβων και δομών (Education Development Center, 2002).

Η έννοια του μοτίβου-προτύπου (pattern), που βοηθά τους μαθητές στην ανακάλυψη σταθερών μαθηματικών σχέσεων με ένα παιγνιώδη τρόπο, προσιτό στα παιδιά (Τύπας & Ντάφου, 2006), αποτελεί σημαντικό, μαθηματικό εργαλείο και κυριαρχεί στα νέα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών. Τα μαθηματικά μοτίβα μπορεί να ιδωθούν και να ερμηνευθούν ως αμετάβλητες-αναλλοίωτες δομές, που αφορούν σε αριθμούς ή/και σχήματα, οι οποίες εμφανίζονται όταν η μελετώμενη αριθμητική/γεωμετρική κατασκευή ή φαινόμενο υφίσταται αλλαγή ή μεταβολή (Leung, 2010; Leung, 2012a). Βέβαια, και τα θεωρούμενα, σήμερα, αξιόπιστα τεστ νοημοσύνης (π.χ. της Mensa) στηρίζονται αποκλειστικά στην ανακάλυψη εικονογραφημένων προτύπων, μέσω σχηματικών παραστάσεων (figure Reasoning Test), ώστε να μην αποτελεί πρόβλημα συμμετοχής (και να μην επηρεάζει τον δείκτη του I.Q.) η άγνοια γραφής και ανάγνωσης αλλά και η απουσία ακαδημαϊκών γνώσεων.

Πολλές μελέτες και έρευνες συνηγορούν υπέρ των μαθησιακών οφελών που προσφέρουν τα μοτίβα, αφού μέσα από την παρατήρησή τους παρέχουν άριστες ευκαιρίες μάθησης, ειδικά στους μικρούς μαθητές (Wittmann, 2005). Μάλιστα, ακόμα και παιδιά ηλικίας 4-5 ετών μπορούν να αντιληφθούν τις κανονικότητες και σταθερές που καθορίζονται σε ένα απλό pattern (Κυλάφης & Βαμβακούση, 2009), αν και κάποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν γενικά οι μαθητές κατά την παρατήρηση αμετάβλητων ιδιοτήτων δεν παραβλέπονται (Clark-Wilson, 2013; Zorin, 2011; Rollick, 2009). Μια «καλή» διδασκαλία πρέπει να προσφέρει στοχευμένους διαύλους, ώστε οι μαθητές με την παρατήρηση σταθερών, εν μέσω πειραματισμών και ελέγχων, να ανακαλύπτουν κρυμμένες αρχές και κανόνες.

Τονίζεται, μάλιστα, ότι η επίγνωση και η συνειδητοποίηση κάποιων σταθερών στη φύση και τη ζωή αποτελεί την εγγύηση και την απαρχή της αφηρημένης σκέψης και των

νοηματοδοτημένων δράσεων (Wilhelm, 1973, όπως παρατίθεται από τον Leung, 2012a). Αναντίλεκτα, η θήρευση σταθερών και αναλλοίωτων υφίσταται ως διαιώνιος και διηνεκής ανθρώπινος στόχος. Από τα πρώτα του νοητικά σκιρτήματα, ο άνθρωπος, παρακολουθώντας διάφορα φυσικά, επαναλαμβανόμενα φαινόμενα και μοτίβα, όπως η εναλλαγή μέρας και νύχτας, οι φάσεις της σελήνης, η διαδοχή των εποχών, οι εμφανίσεις αστεριών και αστερισμών κ. ά., άρχισε να συνειδητοποιεί την ισχύ και την οικουμενικότητα των απαράβατων νόμων, οι οποίοι καθορίζουν και διέπουν τον κόσμο και το σύμπαν. Τα θεμέλια και οι απαρχές μιας πρώιμης, έστω εμπειρικής, επιστήμης είχαν, ήδη από τότε, σφυρηλατηθεί (Μαστρογιάννης, 2015).

Ειδικά στα Μαθηματικά, η αναζήτηση σταθερών και αναλλοίωτων είναι δυνατόν να αναβαθμιστεί σε ισχυρό παιδαγωγικό μοντέλο, αλλά και να παρομοιαστεί σαν ανεύρεση «σανίδας σωτηρίας στην τρικυμία». Μέσω των διαδικασιών αυτού του μοντέλου μπορεί να επιτευχτεί αποτελεσματικότερη διδασκαλία των Μαθηματικών, καθώς και να αποκτηθεί εποικοδομητικότερα η γνώση τους (Leung, 2012a). Όπως επισημαίνουν οι Ζαχαριάδης κ.ά., (2011), η αναζήτηση κανονικοτήτων (και γενικότερα, αναλλοίωτων χαρακτηριστικών και σχέσεων) βρίσκεται στο κέντρο της μαθηματικής δραστηριότητας. Η εξάσκηση και η καλλιέργεια δεξιοτήτων με γενικές «ικανότητες», όπως μαθηματική σκέψη, εξερεύνηση, επεξήγηση, εικασία, μοντελοποίηση και επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει το καλύτερο διαβατήριο για την εισαγωγή των μαθητών στις συναρτήσεις και την Άλγεβρα (Wittmann, 2005; Ζαχαριάδης κ.ά., 2011). Αναμφισβήτητα, η ικανότητα αναγνώρισης μεταβλητών, σταθερών και αναλλοίωτων μπορεί να δημιουργήσει τα κατάλληλα πλαίσια για ανάδειξη της μη-τυπικής αλγεβρικής σκέψης, ακόμα και σε μικρούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου (Sinitsky & Ilany, 2009).

Την ύπαρξη τέτοιων κανονικοτήτων και αναλλοίωτων έχει παρατηρηθεί ότι επιχειρούν να εντοπίσουν και εκ γενετής τυφλοί, όταν, για παράδειγμα, προσπαθούν να «εξερευνήσουν» συμμετρικά σχήματα (Healy & Powell, 2013). Έτσι, τα γεωμετρικά αντικείμενα αντιμετωπίζονται ως δυναμικές τροχιές και επιδιώκεται να βρεθούν όλες οι αναλλοίωτες σχέσεις μεταξύ των σημείων εκείνων που καθορίζουν αυτές τις τροχιές.

Η θεωρία των αναλλοίωτων, κλάδου της Αφηρημένης Άλγεβρας, με πρωτεργάτη τον Άγγλο μαθηματικό, φιλόσοφο και λογικολόγο George Boole (1815 -1864), υπήρξε έντονο και ευρύ ερευνητικό πεδίο στη διάρκεια του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού (Olver, 1999). Αντικείμενο μελέτης της αποτέλεσαν οι πολυωνυμικές εξισώσεις και οι εσωτερικές (intrinsic) ιδιότητές τους, οι οποίες παραμένουν αναλλοίωτες μετά από μετασχηματισμούς (Καλογεροπούλου κ.ά., 1992; Kraft & Procesi, 1996). Για παράδειγμα, η μετακίνηση ενός αντικειμένου είναι μια χαρακτηριστική περίπτωση αναλλοίωτου, καθόσον το μήκος του παραμένει σταθερό, εν μέσω των μεταβολών των συντεταγμένων του. Δε θα πρέπει, ωστόσο, να αγνοηθεί πως οι σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις θεωρούν ότι η παρουσία βαρυτικών μαζών επηρεάζει την καμπυλότητα του χώρου και συνεπαγωγικά το αναλλοίωτο των σωμάτων, κατά τις μετακινήσεις, δεν είναι προφανές ούτε δεδομένο (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, 2001).

Η έννοια του αναλλοίωτου, αν και δεν αναφέρθηκε ρητά, εισήχθηκε στα «Στοιχεία» του Ευκλείδη, με τον μεγάλο Έλληνα γεωμέτρη να δέχεται αξιωματικά ότι «τα ίσα σχήματα διατηρούν τις ιδιότητές τους ανεξάρτητα από την τοποθέτησή τους στο επίπεδο» (Π. Ι., 2006; Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, 2001). Αυτήν την αμεταβλητότητα ο Ευκλείδης την χρησιμοποίησε δις στις αποδείξεις του, όπως στο πρώτο του θεώρημα, υιοθετώντας τη μέθοδο της «υπέρθεσης» (επίθεσης), κατά την οποία δυο τρίγωνα είναι ίσα στην περίπτωση που μετακινηθούν και συμπέσουν επακριβώς (Κωστόπουλος, 2014).

Αναλλοίωτο και μετασχηματισμοί

Μεγάλη ώθηση στην ανάπτυξη της θεωρίας των αναλλοίωτων έδωσαν, τα τελευταία 170 χρόνια, οι εργασίες των πρωτοπόρων Arthur Cayley, David Hilbert, Paul Gordan αλλά και της Emmy Noether, μαθήτριας του τελευταίου αλλά και συνεργάτιδας και προστατευόμενης του Hilbert (Dolgachev, 2003). Η Noether και ο επιβλέπων της διδακτορικής της διατριβής Gordan υπήρξαν μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας του Erlangen, μιας πόλης στη βόρεια Βαυαρία, η οποία είναι συνδεδεμένη στενά με την έννοια του αναλλοίωτου στα Μαθηματικά αλλά και δηλωτική της σπουδαιότητάς της, ειδικά στη Γεωμετρία. Πράγματι, το «πρόγραμμα Erlangen», που παρουσίασε ο Γερμανός μαθηματικός Felix Klein το 1872, υπήρξε καμπή και ιστορική στιγμή για τα Μαθηματικά, επειδή κατηγοριοποίησε τη Γεωμετρία, ορίζοντάς τη ως την εξέταση και τη μελέτη των σταθερών-αναλλοίωτων ιδιοτήτων των σχημάτων, κάτω από τη δράση μιας ομάδας μετασχηματισμών (Furinghetti, et al., 2013).

Ένας μετασχηματισμός Τ, από το σύνολο Α στο Β, είναι μια αμφιμονοσήμαντη και επί συνάρτηση, με τα Α και Β να είναι σύνολα σημείων, όπως για παράδειγμα το επίπεδο ή ο χώρος. Η έννοια του μετασχηματισμού είναι πρωτεύουσα και κρίσιμη στη Γεωμετρία, αφού η ταξινόμηση των διάφορων ειδών της Γεωμετρίας βασίζεται στις γεωμετρικές ιδιότητες των σχημάτων, οι οποίες διατηρούνται αναλλοίωτες, εν μέσω μετασχηματισμών. Υπό αυτό το διαφοροποιό πρίσμα, η Γεωμετρία χωρίζεται σε Ευκλείδεια και μη (Lobachevsky, Riemann), σε Ομοπαραλληλική, σε Προβολική κ.λπ. (Μαστρογιάννης, 2008). Αυτές οι μη Ευκλείδειες Γεωμετρίες είναι κρίσιμα σημαντικές, καθώς είναι ικανές να στηρίξουν τη Θεωρία της Γενικής και Ειδικής Σχετικότητας του Αϊνστάιν και την καμπυλότητα του σύμπαντος, που αυτή πρεσβεύει.

Η Ομοπαραλληλική Γεωμετρία εξετάζει τις ιδιότητες των σχημάτων, που παραμένουν αναλλοίωτες μετά από παράλληλες προβολές ενός επίπεδου σε κάποιο άλλο, η Προβολική μελετά τις ιδιότητες των σχημάτων, οι οποίες παραμένουν αμετάβλητες, μέσω των λεγόμενων προβολικών μετασχηματισμών, ενώ η Ευκλείδεια Γεωμετρία ασχολείται με τις ιδιότητες των σχημάτων, οι οποίες δεν μεταβάλλονται και παραμένουν σταθερές μετά από μετατοπίσεις (Ηλιάδης, 1992). Για παράδειγμα, οι ομοπαραλληλικοί μετασχηματισμοί αφήνουν αναλλοίωτα τη γραμμικότητα των σημείων, την παραλληλία, το σημείο τομής των ευθειών, τον λόγο των μηκών ευθυγράμμων τμημάτων που κείνται σε μια ευθεία, όπως και τον λόγο των εμβαδών δυο τριγώνων, ενώ μεταβάλλουν-αλλοιώνουν τους κύκλους, τις γωνίες και τις αποστάσεις (Μαστρογιάννης, 2008). Οι προβολικοί μετασχηματισμοί διατηρούν τις ευθείες, το σημείο τομής των ευθειών, τη γραμμικότητα αλλά και τον διπλούν λόγο τεσσάρων σημείων, κειμένων επί μιας ευθείας (Ηλιάδης, 1992), ενώ μεταβάλλουν την παραλληλία, τα μήκη και τις αναλογίες των μηκών αλλά και τις γωνίες (Μαστρογιάννης & Τρύπα, 2010). Όσον αφορά στην Ευκλείδεια Γεωμετρία, οι ομώνυμοι μετασχηματισμοί (παράλληλη μεταφορά, αξονική συμμετρία, ολισθαίνουσα ανάκλαση και περιστροφή) αφήνουν το σχήμα των αντικειμένων αναλλοίωτο (παρά τις σύγχρονες αιτιάσεις, όπως αναφέρθηκε πρωτύτερα), δεδομένου ότι τα μήκη και τα μέτρα των γωνιών παραμένουν σταθερά (Μαστρογιάννης, 2015). Στους ευκλείδειους μετασχηματισμούς, η μεταβολή μπορεί να εντοπισθεί μόνο στην αλλαγή της θέσης και του προσανατολισμού των αντικειμένων.

Η θεωρία αναλλοίωτων, αρχικά, ενδιαφέρθηκε και περιέγραψε τις πολυωνυμικές συναρτήσεις, που παραμένουν αμετάβλητες στο πλαίσιο κάποιων μετασχηματισμών.

Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η διακρίνουσα μιας δευτεροβάθμιας εξίσωσης. Έστω, λοιπόν, η δευτεροβάθμια εξίσωση $\alpha x^2 + \beta x + \gamma = 0$. Η διακρίνουσα $\beta^2-4\alpha\gamma$ μας πληροφορεί για τον αριθμό των πραγματικών λύσεων (0, 1 ή 2), ενώ παραμένει αναλλοίωτη κάτω από τη μεταφορά $x \to x+\alpha$ (Olver, 1999). Πράγματι, η διακρίνουσα τής $\alpha(x+\alpha)^2+\beta(x+\alpha)+\gamma=0$, δηλαδή της $\alpha x^2+(2\alpha^2+\beta)x+(\alpha^3+\alpha\beta+\gamma)=0$ ισούται με $(2\alpha^2+\beta)^2-4\alpha(\alpha^3+\alpha\beta+\gamma)=4\alpha^4+4\alpha^2\beta+\beta^2-4\alpha^4-4\alpha^2\beta-4\alpha\gamma=\beta^2-4\alpha\gamma$.

Ακόμη, σπουδαίο κομμάτι της Γραμμικής Άλγεβρας αποτελούν οι γραμμικές απεικονίσεις, οι συναρτήσεις, δηλαδή, μεταξύ διανυσματικών χώρων. Οι συναρτήσεις αυτές διατηρούν αναλλοίωτη την αλγεβρική δομή των διανυσματικών χώρων, δεδομένου ότι διατηρούνται τόσο η πρόσθεση, όσο και ο βαθμωτός πολλαπλασιασμός. Το άθροισμα, δηλαδή, δύο διανυσμάτων απεικονίζεται σε άθροισμα των εικόνων τους και ο βαθμωτός πολλαπλασιασμός ενός διανύσματος με έναν πραγματικό αριθμό, έχει εικόνα τον ίδιο βαθμωτό πολλαπλασιασμό της εικόνας του (Κρόκος, 2010; Στρατηγόπουλος 1994). Έστω δηλαδή V και W δυο διανυσματικοί χώροι. Μια συνάρτηση $F:V \to W$ καλείται γραμμική αν:

$$F(x+y)=F(x)+F(y), \forall x,y \in V$$
$$F(\lambda x)=\lambda F(x), \lambda \in R, x \in V$$

Μάλιστα, αν η απεικόνιση F είναι αμφιμονοσήμαντη και επί του W, τότε καλείται ισομορφισμός (μια πολύ σημαντική έννοια στα Ανώτερα Μαθηματικά) και οι διανυσματικοί χώροι V και W έχουν παντελώς ίδια, αναλλοίωτη δομή, όσον αφορά στις ιδιότητές τους.

Τα μαθηματικά αναλλοίωτα ως μαθησιακές σταθερές

Τα Μαθηματικά παρά την πολλαπλή συνεισφορά τους στη θεμελίωση κάθε επιστήμης θεωρούνται δύσκολο και στρυφνό μάθημα (Chaamwe, 2010; Μαστρογιάννης, 2010). Πράγματι, η διδασκαλία τους ταλανίζεται από σοβαρά προβλήματα, αφού πρωτίστως δυσκολεύεται να παρακινήσει τους μαθητές και να διατηρήσει ακολούθως αμείωτο το ενδιαφέρον τους (Naeve & Nilsson, 2004). Ήδη από τη δεκαετία του 1980 είχε παρατηρηθεί ότι τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου τείνουν να απολαμβάνουν τα Μαθηματικά. Αυτή όμως η θερμή παιδαγωγική σχέση μειώνεται δραματικά στα χρόνια του Γυμνασίου και του Λυκείου (Middleton & Spanias, 1999). Μια απολαυστική διδασκαλία, μεταξύ πολλών άλλων, ενισχύει και ενεργοποιεί την ανακαλυπτική-διερευνητική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, την εκμάθηση στρατηγικών, την επίλυση προβλημάτων και στηρίζεται, απαραιτήτως, στη δημιουργία κινήτρων και ευάρεστου περιβάλλοντος. Η ανακάλυψη αναλλοίωτων, έστω και με έναν παιγνιώδη τρόπο, λειτουργώντας παρακινητικά, μπορεί να καταστεί ικανή να γεφυρώσει αυτή τη θρυλούμενη δυσκαμψία και την κακοθυμία των Μαθηματικών, αλλά και να αποκαλύψει το μεγαλείο τους. Η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης, στα πρώτα χρόνια στο σχολείο, είναι με αυτόν τον τρόπο περισσότερο εφικτή και λιγότερο βεβαρημένη.

Σε κάθε περίπτωση, ο εντοπισμός των σταθερών στα Μαθηματικά είναι μια γοητευτική διαδικασία και αποτελεί σημαντική διδακτική και παιδαγωγική πρόκληση, καθώς η γνώση των αναλλοίωτων μπορεί να λειτουργήσει ως βάση θεμελίωσης όλου του μαθηματικού οικοδομήματος. Επιπλέον, οι σταθερές αλήθειες των Μαθηματικών, που κάποιες φορές είναι απλές, μπορεί να αναδείξουν και τη σημαντικότητά τους στην εξήγηση παραμέτρων και φαινομένων της καθημερινής ζωής. Αυτή η παραδοχή αποτελεί μια τεράστια

μεθοδολογική στόχευση, αφού έτσι μειώνεται η λεγόμενη αδρανής γνώση, και τα Μαθηματικά αποσυμπλέκονται από το επαχθές φορτίο της δυσκολίας και της πνευματικής «ελιτοποίησης», που (πολύ κακώς) κομίζουν.

Στη συνέχεια, θα παρατεθεί για παιδαγωγική αξιοποίηση μια σειρά απλουστευμένων και τετριμμένων, σε κάποιες περιπτώσεις, παραδειγμάτων εννοιών των Μαθηματικών, υπό μια γενικότερη μαθηματική ομπρέλα, αυτή του αναλλοίωτου, ώστε να γίνονται καταληπτές και από μη Μαθηματικούς και, κυρίως, από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο Lagrange έλεγε ότι ένας μαθηματικός έχει κατανοήσει καλά το έργο του, μόνο όταν το έχει κάνει τόσο ξεκάθαρο και απλό, ώστε να το εξηγήσει στον πρώτο άνθρωπο, που θα συναντήσει στον δρόμο (Bell, 1995).

Η αρχή της μελέτης μπορεί να έχει ως αφετηρία τη Γεωμετρία, αφού αυτή είναι περισσότερο συνδεδεμένη με σταθερές και βρίθει αναλλοίωτων, τα οποία μπορούν, κατά μια μεταφορική έννοια, να χαρακτηριστούν σαν πλεμάτια σύλληψης των μυστικών και των κρυμμένων κωδίκων της γεωμετρικής γνώσης. Πράγματι, η Γεωμετρία του Ευκλείδη κρύβει και φιλοξενεί από άκρη σε άκρη της αναλλοίωτες και σταθερές, μια όντως ελκυστική πραγματικότητα, που ευνοεί ασφαλώς τη μελέτη της. Αυτός ο εντοπισμός των σταθερών, η αναζήτηση των αμετάβλητων κομματιών στο γεωμετρικό μωσαϊκό, αποκωδικοποιεί και αποκαλύπτει την περίτεχνη γεωμετρική ομορφιά, δημιουργώντας, ενδεχομένως, και ενισχυτικές μαθησιακές συνθήκες. Μια μικρή, τυχαία σταχυολόγηση θα συμπεριλάμβανε την ιδιότητα του ορθόκεντρου, του έκκεντρου, του βαρύκεντρου και του περίκεντρου των τριγώνων, το «αμετάβλητο» άθροισμα γωνιών τριγώνου αλλά και κανονικού πολυγώνου, τη σταθερά π=3,14…, την ισότητα των κατά κορυφήν γωνιών, τη σταθερότητα της σχέσης του Πυθαγορείου θεωρήματος, τα θεωρήματα των διάμεσων και των διχοτόμων, το απόστημα που διατηρείται πάντοτε κάθετο στην χορδή αλλά και όλες τις σταθερές ευκλείδειες μετρικές σχέσεις. Οπωσδήποτε, υπάρχουν και περισσότερο πολύπλοκες γεωμετρικές κατασκευές, στις οποίες διατηρούνται αναλλοίωτα κάποια μέρη τους, ιδιότητες ή σχέσεις τους (Μαστρογιάννης, 2015). Μάλιστα, σήμερα στον καιρό της ψηφιακά πριμοδοτημένης εποχής, η προσφορά των Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας είναι αδιαπραγμάτευτη (Thaqi, Gimenez & Rosich, 2011). Τα λογισμικά αυτά, μέσω του «οπτικοποιημένου παιχνιδίσματος» αλλά και της διαδικασίας του συρσίματος που προσφέρουν, καθιστούν την αναζήτηση και τη μελέτη του χώρου των γεωμετρικών αναλλοίωτων μια συναρπαστική και λίαν αποδοτική μαθησιακή διαδικασία. Η αξιοποίηση των δυναμικών λογισμικών δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετούν ανεξάρτητα τις αμετάβλητες σχέσεις των γεωμετρικών σωμάτων και μέσω εικασιών και οπτικών ελέγχων να βελτιώνουν τη γεωμετρική και χωρική τους σκέψη (Hudson, Henderson & Hudson, 2015).

Τα πρώτα χαρακτηριστικά και απλά παραδείγματα αναλλοίωτων

Το πλέον θεμελιώδες παράδειγμα αναλλοίωτου (Sinitsky & Ilany, 2009) είναι η ανθρώπινη ικανότητα για μέτρηση. Η διαδικασία αυτή αρχίζει με τη μετάβαση από τα αντικείμενα στις ποσότητες και αναπτύσσεται μέσα από πολλές δραστηριότητες καταμέτρησης αντικειμένων διαφορετικής φύσης. Στο στάδιο αυτό, η ποσότητα παραμένει αναλλοίωτη σε σχέση με τις φυσικές ιδιότητες των συγκεκριμένων αντικειμένων. Οι μαθητές, για παράδειγμα, μπορούν να μετρούν ένα δεδομένο σύνολο αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους και τελικά να ανακαλύπτουν ότι το αποτέλεσμα είναι αναλλοίωτο και ανεξάρτητο των διάφορων (σωστών, φυσικά) διαδικασιών καταμέτρησης.

Μια άλλη αναλλοίωτη ιδιότητα μπορεί να αναζητηθεί στον πρώτο χρονικά αλγόριθμο, που παρουσιάσθηκε στα Μαθηματικά. Ο περί ου ο λόγος αλγόριθμος του Ευκλείδη, που χρησιμοποιείται για την εύρεση του Μέγιστου Κοινού Διαιρέτη (ΜΚΔ) αριθμών, έχει την ιδιότητα ο ΜΚΔ να παραμένει ο ίδιος μετά από την αντικατάσταση των μεγαλύτερων αριθμών, με τις αντίστοιχες διαφορές τού μικρότερου από καθέναν από αυτούς.

Αξιοσημείωτη και αναλλοίωτη είναι (εξ ορισμού) και η ιδιότητα των πρώτων αριθμών, περί της ύπαρξης δηλαδή, δυο μόνο διαιρετών τους, όπως αναλλοίωτο παραμένει και το γινόμενο των συντελεστών διευθύνσεων δυο κάθετων ευθειών, αφού αυτό ισούται με -1 (Clark-Wilson, 2013). Ακόμη, αναλλοίωτη-αμετάβλητη διατηρείται η ιδιότητα της διαιρετότητας ενός αριθμού με το 3 ή με το 9, σε σχέση με οποιαδήποτε αναδιάταξη των ψηφίων του. Το πλήθος των διαιρετών ενός αριθμού, επίσης, είναι σταθερά άρτιο, πλην της περίπτωσης των αριθμών που είναι τέλεια τετράγωνα. Τα γινόμενα δυο συγκεκριμένων διαιρετών, κάθε φορά, είναι πάντοτε σταθερά (ο ίδιος ο αριθμός).

Επιπλέον, πολλές από τις επινοήσεις των παιδιών, κατά την εκτέλεση αριθμητικών υπολογισμών, μπορούν να εξηγηθούν μέσω συλλογισμών, οι οποίοι στηρίζονται σε μεταβλητές και αναλλοίωτα (Behr & Harel, 1990). Η πρόσθεση 8+9, για παράδειγμα, μπορεί να μετατραπεί για μνημονικούς λόγους στην (8+8)+1=16+1 (αφού, 8+8=16 είναι περισσότερο ευκολομνημόνευτο). Η σχέση της ισότητας, δηλαδή, παραμένει αναλλοίωτη και δεν επηρεάζεται από την αλλαγή του 9 σε (8+1). Παρόμοιες στρατηγικές εφευρίσκονται και κατά τη λεγόμενη υπέρβαση της δεκάδας (π.χ.7+5= (7+3)+2=10+2=12). Αλλά και στην εκμάθηση της προπαίδειας τέτοιες πρακτικές, μέσω αναλλοίωτων, είναι συχνή μαθητική καταφυγή (π.χ. 3x6=2x6+6 ή 4x7=2x7+2x7), επειδή ο διπλασιασμός αριθμών (ή πρόσθεση διδύμων) έχει, μάλλον, τα περισσότερα μνημονικά ερείσματα. Η αντιμεταθετική, η προσεταιριστική και η επιμεριστική ιδιότητα του πολλαπλασιασμού ως προς την πρόσθεση είναι κλασικά παραδείγματα δράσης με αναλλοίωτα αποτελέσματα.

Φυσικά, αναλλοίωτη παραμένει και η αξία ενός κλάσματος, αν διαιρεθούν οι όροι του με τον ίδιο αριθμό (όπως γίνεται στην απλοποίηση) ή πολλαπλασιασθούν, όπως συμβαίνει κατά την ομωνυμοποίηση των κλασμάτων. Επίσης, αμετάβλητη διατηρείται και η ανίσωση $\alpha>\beta$ μετά τη δράση του μετασχηματισμού $\alpha\rightarrow\alpha+\lambda$ και $\beta\rightarrow\beta+\lambda$ (α, β, λ πραγματικοί αριθμοί).

Ακόμη, και το άθροισμα των λύσεων ρ_1 και ρ_2 της εξίσωσης $\alpha x^2 + \beta x + \gamma$ είναι αμετάβλητο, όσον αφορά στον σταθερό όρο γ, καθότι $\rho_1+\rho_2= - \beta/\alpha$, ενώ και το γινόμενο λύσεων παραμένει αμετάβλητο, όσον αφορά στον γραμμικό συντελεστή β, αφού και $\rho_1\rho_2 = \gamma/\alpha$ (Education Development Center, 2002). Τέλος, σταθερή παραμένει και η περιττότητα ενός αριθμού, αν αφαιρεθεί από αυτόν ένας άρτιος αριθμός.

Το αναλλοίωτο στην Άλγεβρα και στην αριθμολογία της ζωής και της φύσης

Η Αριθμητική, η Γεωμετρία και η Άλγεβρα, αναμφισβήτητα, στηρίζονται και εξυπηρετούνται από αναλλοίωτα, έχοντάς τα ως ξέφωτα, τα οποία βοηθούν στην εξερεύνηση και φανέρωση των κρυπτογραφημένων γεωμετρικών, αριθμητικών και αλγεβρικών μυστικών τους. Ακολούθως, οι μυστηριώδεις αριθμοί που εμφανίζονται στη φύση και στον κόσμο, ο π, όπως ήδη αναφέρθηκε, αλλά και ο φ και ο e είναι ανεξήγητες, μα θαυμαστές αριθμητικές σταθερές, ικανές να αιχμαλωτίσουν το πνεύμα και να γεννήσουν την έκσταση απέναντι στη φυσική γοητεία και μαγεία. Ο χρυσός μέσος ή χρυσή τομή, που συμβολίζεται διεθνώς με το ελληνικό γράμμα φ, είναι επινόηση των αρχαίων Ελλήνων και, ανά τους αιώνες, κρατάει τα

σκήπτρα της διασημότερης κλίμακας. Είναι ένας άρρητος αριθμός, όπως και ο π, και ισούται με φ=(1+√5)/2≈1,618033988749895. Η αναλογία του χρυσού μέσου είναι αυτή, που δίνει τη λύση στο πρόβλημα: «Αν ΑΒ ένα ευθύγραμμο τμήμα, τότε πώς πρέπει να διαιρεθεί από ένα εσωτερικό του σημείο Γ, έτσι ώστε ΑΒ/ΑΓ= ΑΓ/ΓΒ, δηλαδή ο λόγος των δυο τμημάτων ΑΓ και ΓΒ να είναι ίσος με τον λόγο του μεγαλύτερου τμήματος ως προς το αρχικό ευθύγραμμο τμήμα;» Ο φ «παραμονεύει» στην ακολουθία, της οποίας οι όροι ορίζονται από τις σχέσεις: $\alpha_1=0$, $\alpha_2=1$, $\alpha_3=1$, $\alpha_4=2$ και $\alpha_v=\alpha_{v-1}+\alpha_{v-2}$, με ν≥3. Ισχύει δε, $\lim \alpha_{v+1}/\alpha_v=(\sqrt{5}+1)/2=1,618\ldots$, όταν $v\to\infty$. Αυτή η ακολουθία είναι γνωστή ως «αριθμοί Fibonacci», προς τιμή του Ιταλού μαθηματικού του 13ου αιώνα, Filius Bonacci, ο οποίος τη μελέτησε (Μαστρογιάννης, 2009). Η ακολουθία αυτή με διαδοχικούς όρους 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, …, x, y, x+y,… εμφανίζεται σε πολλές αξιοσημείωτες και απροσδόκητες περιπτώσεις. Συναντάται, για παράδειγμα, στο πρόβλημα (Eves, 1989): «Πόσα ζευγάρια κουνέλια μπορούν να γεννηθούν από ένα ζευγάρι, μέσα σ' ένα χρόνο, αν κάθε ζευγάρι γεννά κάθε μήνα ένα νέο ζευγάρι, που από τον 2ο μήνα αρχίζει και αυτό να γίνεται παραγωγικό»; Επίσης και στον γρίφο «Ένα σκυλάκι ανεβαίνει μια σκάλα, αλλά κάθε φορά μπορεί να περνά 1 ή 2 σκαλοπάτια, μόνο. Αν υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός σκαλοπατιών, πόσοι διαφορετικοί τρόποι υπάρχουν για να σκαρφαλώσει το σκυλάκι μέχρι την κορυφή;». Για παράδειγμα, για σκάλα με 2 σκαλοπάτια, υπάρχουν 2 τρόποι, με 3 σκαλοπάτια 3 τρόποι, με 4 υπάρχουν 5 τρόποι, με 5 σκαλοπάτια υπάρχουν 8 τρόποι κ.λπ. Ακόμη, ο αριθμός φ έχει εφαρμογές σε προβλήματα διαχωρισμού, στον πολλαπλασιασμό μελισσών, στην φυλλοταξία στην ελικοειδή, δηλαδή, τάση στη φύση, όπου τα κλάσματα που αντιπροσωπεύουν την ελικοειδή διευθέτηση των φύλλων στα λουλούδια (μετρώντας τις καμπύλες που πηγαίνουν σύμφωνα με τους δείκτες του ρολογιού προς αυτές που πηγαίνουν αντίθετα), αποτελούν, σχεδόν πάντοτε, μέλη της σειράς τού Fibonacci (Weyl, 1991). Ο αριθμός της χρυσής τομής φ εμφανίζεται και σε πολλές άλλες περιπτώσεις στη φύση (ανθρώπινα οικοδομήματα, πίνακες ζωγραφικής, αγάλματα, στο λεγόμενο χρυσό τρίγωνο κ.α.) και αναδεικνύει την καλαισθησία, ως εξιδανίκευση της ομορφιάς και της αρμονίας, προσφέροντας αισθητική απόλαυση, τέρποντας την όραση.

Αλλά και ο άλλος πρωταγωνιστής αριθμός στα Μαθηματικά, ο e, αποτελεί μιαν αναλλοίωτη έννοια, ένα όριο. Σαφώς, όλα τα όρια, υπό μια έννοια, είναι αμετάβλητοι, σταθεροί προορισμοί μαθηματικών παραστάσεων, των οποίων κάποια στοιχεία (μεταβλητές) διαρκώς μεταβάλλονται, τείνοντας προς έναν αριθμό ή στο άπειρο. Ο αριθμός e έχει πίσω του μια μικρή ιστορία δανεισμού και αποπληρωμής τόκων. Έστω, λοιπόν, Κ το κεφάλαιο και Ε το ετήσιο επιτόκιο (Abbott, 1967). Στο τέλος του πρώτου χρόνου ο τόκος θα είναι Κ·Ε και το ποσό Κ+Κ·Ε=Κ(1+Ε). Στο τέλος του δεύτερου χρόνου ο τόκος θα είναι Κ(1+Ε)·Ε και το ποσό Κ(1+Ε)+Κ(1+Ε)·Ε= Κ(1+Ε)(1+Ε)=Κ$(1+E)^2$. Εργαζόμενοι ομοίως, εύκολα μπορεί να διαπιστωθεί πως στο τέλος του τ-στού χρόνου, το ποσό θα είναι Κ$(1+E)^{\tau}$. Αν τώρα οι όροι του δανείου είναι κατά τι σκληρότεροι και ο τόκος προστίθεται στο τέλος κάθε εξαμήνου, τότε το ποσό θα είναι Κ[1+(Ε/2)], ενώ στο τέλος του πρώτου χρόνου θα είναι Κ$[1+(E/2)]^2$. Κατ' αναλογία στο τέλος του τ-στού έτους, το ποσό θα είναι Κ$[1+(E/2)]^{2\tau}$. Αν ο τόκος προστίθεται κάθε μήνα, μάλλον εύκολα μπορεί να βρεθεί ότι το ποσό στον 1ο χρόνο θα είναι Κ$[1+(E/12)]^{12}$ και στο τέλος του τ-στού Κ$[1+(E/12)]^{12\tau}$. Αν ο τόκος προστίθεται ν φορές το χρόνο, τότε στο τέλος του τ-στού χρόνου το τελικό ποσό θα έχει ανέλθει στο Κ$[1+(E/v)]^{\tau v}$. Στην περίπτωση που το αρχικό κεφάλαιο είναι 1 (Κ=1) και το επιτόκιο 1% (Ε=1), στο τέλος του πρώτου έτους με ν ετήσιους ανατοκισμούς, το ποσό θα είναι $[1+(1/v)]^v$. Αν τώρα $v\to\infty$, δηλαδή ο ανατοκισμός γίνεται κατά απείρως μικρά χρονικά διαστήματα, το τελικό ποσό θα είναι $\lim[1+(1/v)]^v$, με $v\to\infty$. Αυτό το όριο είναι ο άρρητος αριθμός e= 2,718281828… Η σταθερά

e, όπως και το π εμφανίζεται, αναπάντεχα, σε πολλές περιοχές των Μαθηματικών. Ο Νεύτωνας, για παράδειγμα, απέδειξε τον 17ο αιώνα ότι e=1+1+1/2!+1/3!+1/4!+1/5!+… Ο π, σε μια από τις πλέον παράξενες παρουσίες του, βρίσκεται …επιμελώς κρυμμένος στο άπειρο γινόμενο $\frac{\pi}{2}=\frac{2}{1}x\frac{2}{3}x\frac{4}{3}x\frac{4}{5}x\frac{6}{5}x\frac{6}{7}x...$ αλλά και στη σειρά $\frac{\pi}{4}=1-\frac{1}{3}+\frac{1}{5}-\frac{1}{7}+\frac{1}{9}+...$ Επίσης, βρίσκεται και στη φύση, αφού λέγεται ότι προκύπτει, ως ο λόγος του πραγματικού μήκους των φιδωτών ποταμών ως προς την κατευθείαν απόστασή τους (Singh, 1998). Τελικά ο e και ο π, αυτοί οι άρρητοι και υπερβατικοί αριθμοί (δεν είναι λύση καμιάς εξίσωσης με ακέραιους συντελεστές) με την τεράστια, παράξενη γοητεία, ενώθηκαν και χάρισαν το ομορφότερο για πολλούς, μαθηματικό αποτέλεσμα, ως τα τώρα (García del Cid, 2012; Acheson, 2010): $e^{i\pi}=-1$, όπου $i^2=-1$.

Μπορεί να παρατηρηθεί, μέσα από τα παραδείγματα των 3 σειρών που προηγήθηκαν, ότι σε αυτά συμπλέκονται οι έννοιες του απείρου και του πεπερασμένου. Αριστερά υπάρχει μια σταθερά, μια αναλλοίωτη ποσότητα, το ενεστωτικό άπειρο, και δεξιά μια άπειρη σειρά, το δυναμικό άπειρο άθροισμα (Δρόσος, 1999). Μια μεταβαλλόμενη ποσότητα επομένως, που έχει έναν τερματισμό σταθερό, μια οροφή, δηλαδή, αναλλοίωτη.

Σχετικά με την έννοια του απείρου, σοβεί και ένα άλλο αναλλοίωτο, το οποίο είναι αδύνατο να κατανοηθεί από την κοινή λογική. «Το πλήθος των σημείων ενός ευθυγράμμου τμήματος, οποιουδήποτε μήκους, είναι σταθερό και αμετάβλητο». Γενικά, τα μαθηματικά παράδοξα μπορούν να ενισχύσουν την κατανόηση πολλών μαθηματικών εννοιών και προσφέρονται, αδιαμφισβήτητα, για διδακτική αξιοποίηση, συμβάλλουν δε, και στην απενοχοποίηση των λαθών. Σύμφωνα με τον Δανό φιλόσοφο Soren Kierkegaard (1813-1855), το παράδοξο είναι το πάθος της σκέψης (Fresan, 2012). Οι μαθητές παρακινούνται να ανακαλύψουν, να συγκρίνουν και να προβληματιστούν, και τελικά να αισθανθούν την παιδαγωγική ευαρέσκεια, όταν καταφέρουν να αποκρυπτογραφήσουν την «παράδοξη» αλήθεια (Χαραλαμπίδου, 2008). Ένα παράδοξο αποτέλεσμα ή ένα άλυτο μυστήριο, όντως, κεντρίζει το ενδιαφέρον και παρακινεί τους μαθητές για μελλοντικές αναζητήσεις. Ο Sir Andrew Wiles, για παράδειγμα, σε πολύ μικρή ηλικία είχε έλθει σε επαφή με το τελευταίο θεώρημα του Φερμά, γεγονός που τον πείσμωσε, ώστε πολλά χρόνια αργότερα να καταφέρει να λύσει αυτό το μεγάλο μυστήριο των Μαθηματικών. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι και οι νέοι εκπαιδευτικοί, ως αποτέλεσμα των προσπαθειών τους να διαλευκάνουν παράδοξα, αναπτύσσουν διάθεση συνεργασίας αλλά και χαρακτηριστικά πολυμάθειας. Επίσης, βρέθηκε ότι δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη σημασία των παραδόξων στα Μαθηματικά, καθώς η αποσαφήνισή τους αποδυναμώνει την πεποίθηση ότι τα Μαθηματικά είναι αλάθητη ή και απόλυτη επιστήμη (Sriraman, 2009).

Στην προκειμένη περίπτωση, ο μεγάλος Γερμανός μαθηματικός, θεμελιωτής της θεωρίας συνόλων, George Cantor (1845-1918), απέδειξε την ύπαρξη διαφορετικών ειδών απείρου. Το άπειρο των ακεραίων αριθμών από τη μια μεριά και το άπειρο των σημείων μιας ευθείας (ή ενός τμήματος) από την άλλη. Το άπειρο των ακεραίων αριθμών είναι το μικρότερο άπειρο και τα στοιχεία του μπορούν να τοποθετηθούν σε μία «ένα προς ένα» και επί αντιστοιχία, με τα στοιχεία του συνόλου των φυσικών αριθμών. Κάθε τέτοιο σύνολο καλείται αριθμήσιμο και το πλήθος του είναι ο πρώτος άπειρος πληθάριθμος, που ο Cantor συμβόλισε, χρησιμοποιώντας το πρώτο γράμμα του εβραϊκού αλφάβητου με δείκτη μηδέν, ως αλέφ μηδέν. Όλα τα σύνολα, τα άπειρα σύνολα, δεν έχουν τον ίδιο πληθάριθμο, αφού, για παράδειγμα, το σύνολο R των πραγματικών αριθμών ή και των αρρήτων έχει πλήθος (δύναμη) που συμβολίζεται με C και καλείται δύναμη του συνεχούς (continuum = συνεχές).

Το πλήθος των σημείων ενός ευθυγράμμου τμήματος, οσοδήποτε μικρού όπως πρωτύτερα αναφέρθηκε, είναι επίσης C. Το πλήθος των αξόνων συμμετρίας ενός κύκλου οποιασδήποτε ακτίνας είναι, πάλι, C (ισάριθμο των διαμέτρων του). Τα παραπάνω σύνολα, όπως και κάθε ισοδύναμό τους (ισάριθμό τους) ονομάζονται μη αριθμήσιμα άπειρα και συμβολίζονται με αλέφ ένα (Mastrogiannis & Trypa, 2010). Αν και ο Cantor πολεμήθηκε πολύ σκληρά και ανελέητα από τους συγχρόνους του, για αυτές τις φαινομενικά παράλογες αιτιάσεις του (πέθανε τελικά σε ψυχιατρείο), βρήκε τελικά δικαίωση στις αποδείξεις του, που επαλήθευσαν τους ισχυρισμούς του, αλλά και στα λόγια του David Hilbert που δήλωνε: «από τον Παράδεισο που δημιούργησε ο Cantor, κανείς δεν είναι σε θέση να μας βγάλει» (Μαστρογιάννης, 2009).

Αναλλοίωτα πολλά υπάρχουν και στις πιθανότητες. Έτσι, η πιθανότητα να έχουν γενέθλια την ίδια ημερομηνία 2 τουλάχιστον άτομα, σύμφωνα με την «αρχή του περιστερώνα ή του Dirichlet» (Corbalan & Sanz, 2012; Κουνιάς & Μωυσιάδης, 1995), είναι σταθερά 100%, αν σε μια συνάθροιση παρευρίσκονται περισσότερα από 366 άτομα. Ο αριθμός e δε, υπεισέρχεται και στις πιθανότητες, καθώς η πιθανότητα να μην εμφανιστεί ζευγάρι με τα ίδια φύλλα, αν τραβιούνται εναλλάξ χαρτιά από 2 διαφορετικές τράπουλες είναι 1/e, δηλαδή περίπου 37% (Acheson, 2010). Ακόμα, ανεξάρτητη …της πολλαπλότητας και της συχνότητας των θεϊκών επικλήσεων είναι η πιθανότητα να κερδίσει κάποιος στο Τζόκερ ή στο Λόττο ή να πάθει ατύχημα, κινούμενος στην εθνικό οδό. Στην πρώτη περίπτωση η πιθανότητα κέρδους είναι απειροελάχιστη, ίση με 1/[(45·44·43·42·41/5!)·20]=1/24.435.180 (στην πλέον αποδοτική κατηγορία 5+1), στο Λόττο η πιθανότητα κέρδους, παίζοντας ένα παιχνίδι, αυξάνεται σε 1/49·48·47·46·45·44/6!=1/13.983.816, ενώ στην τελευταία περίπτωση του ατυχήματος (Μωυσιάδης & Αντωνίου, 2015), η πιθανότητα μεγαλώνει απελπιστικά και γίνεται περίπου 1/1.000. Αυτή η αντιπαραβολή παρέχει σαφή διδακτικά πλεονεκτήματα και αναβαθμίζει κατά πολύ την επεξηγηματικότητα και τη σημαντικότητα των Μαθηματικών, αφού είναι ικανή να μας πείσει ότι, μάλλον, οι αβάσιμες πεποιθήσεις μας για αίσιες εκβάσεις και οι σταθεροί, ευσεβείς μας πόθοι αλλοιώνουν την πραγματικότητα, μέσω των εξαρτημένων προσδοκιών μας.

Η …αναλλοίωτη διασκεδαστικότατα των «ψυχρών» Μαθηματικών

Τέλος, θα ακολουθήσουν μερικά χαρακτηριστικά και απλά παραδείγματα αναλλοίωτων που απαντώνται σε παιχνίδια και σε «μαντεψιές» με σκοπό να προσδοθεί ένας εύθυμος και χαλαρός τόνος, μια διασκεδαστική πινελιά και νότα, σε μια καθαρά αλγεβρική έννοια. Είναι, μάλλον, παγιωμένη η λαθεμένη αντίληψη της κοινής γνώμης ότι δε χωράει χιούμορ στα, ομολογουμένως, άχρωμα και αυστηρά Μαθηματικά. Ωστόσο, η διασκεδαστικότητα ίσως να συμβάλει, ως ένα σημαντικό μαθησιακό και διδακτικό εφόδιο, και στην απομυθοποίηση της δυσκολίας των Μαθηματικών και στη συμφιλίωση μαζί τους αλλά και στη δημιουργία μιας ευδαιμονικής ατμόσφαιρας στην τάξη, καθότι ένας καλός δάσκαλος, και ειδικά των Μαθηματικών, πρέπει να κατέχει, έστω και λίγο, κάτι από την τέχνη του ταχυδακτυλουργού και του κλόουν (Bell, 1995). Η ευθυγράμμιση με αυτήν την παραδοχή επιχειρηματολογεί υπέρ της ένταξης διάφορων παιχνιδιών και γρίφων, που βασίζονται στις αρχές του αναλλοίωτου, στα Προγράμματα Σπουδών των Μαθηματικών ακόμα και των μικρών τάξεων του Δημοτικού Σχολείου (Bogomolny, 1997).

Να ένα παιχνίδι: Δυο λιχούδηδες φίλοι, ο Α και ο Β, έχουν στο τραπέζι 38 καραμέλες απλωμένες. Διαδοχικά παίρνουν 1 ή 2 ή 3 ή 4 καραμέλες. Όποιος μαζέψει τις τελευταίες

καραμέλες κερδίζει, και τις τρώει όλες… και τις 38. Βέβαια σε κάθε περίπτωση, ο παίχτης Α θα κερδίσει, ανεξάρτητα από τις κινήσεις του παίχτη Β και τον αριθμό των καραμελών, που θα αφαιρεί κάθε φορά αυτός από το τραπέζι. Να η στρατηγική του Α για τη σταθερή νίκη του: Αρχικά παίρνει 3 καραμέλες. Στην συνέχεια, όταν ο Β πάρει 1, 2, 3 ή 4 καραμέλες, ο Α θα σηκώνει 4, 3, 2 ή 1 αντίστοιχα. Κάθε φορά δηλαδή, ο Β θα αναγκάζεται να παίρνει καραμέλες από ένα πλήθος που είναι πολλαπλάσιο του 5. Τελικά, όταν φτάσει η τελευταία σειρά του, ο Β θα δει μπροστά του 5 καραμέλες. Όσες και να πάρει τότε, ο Α θα μαζέψει τις τελευταίες αλλά και όλες τις προηγούμενες ασφαλώς, αφού θα είναι ο νικητής.

Σε ένα παραπλήσιο παιχνίδι, με 2 παίχτες πάλι (Bogomolny, 1997), τετράγωνα και κύκλοι είναι αραδιασμένα σε ένα τραπέζι. Κάθε παίκτης επιλέγει δύο σχήματα σε κάθε εναλλάξ κίνηση. Σύμφωνα με τον κανόνα του παιχνιδιού, αυτά τα 2 σχήματα, που επιλέγονται, αντικατασταίνονται με ένα και μόνο. Αν είναι ίδια, τη θέση τους παίρνει ένα τετράγωνο, αν είναι διαφορετικά, τότε ένας κύκλος τα αντικαθιστά. Στο τέλος του παιχνιδιού, μόνο ένα σχήμα θα παραμείνει, κύκλος ή τετράγωνο. Οπότε, κάθε παίχτης μπορεί να ποντάρει σε αυτό το τελικό, εναπομείναν σχήμα.

Και σε αυτή την περίπτωση, το αποτέλεσμα είναι εκ των προτέρων προδιαγεγραμμένο. Η αρτιότητα των κύκλων παραμένει αναλλοίωτη, ανεξάρτητη από κάθε κίνηση! Έστω ότι στην αρχή κάθε κίνησης υπάρχουν α κύκλοι και β τετράγωνα. Οι πιθανές επιλογές σε κάθε κίνηση είναι: (κύκλος, κύκλος), (τετράγωνο, τετράγωνο) και (κύκλος, τετράγωνο). Άρα, μετά το τέλος της κάθε κίνησης θα υπάρχουν αντίστοιχα: (α-2 κύκλοι και β+1 τετράγωνα), (α κύκλοι και β-1 τετράγωνα), (α κύκλοι και β-1 τετράγωνα). Γνωρίζοντας, λοιπόν, τον αριθμό των αρχικών κύκλων, κάποιος μπορεί να ποντάρει. Αν είναι άρτιος το τελικό σχήμα θα είναι τετράγωνο, διαφορετικά αν ο αρχικός αριθμός των κύκλων είναι περιττός, τότε ένας κύκλος θα παραμείνει ως το τελικό σχήμα στο τραπέζι.

Επίσης, πολλές φορές, σε κάποια παιχνίδια επιδεικνύονται «μαγικές ικανότητες», όταν κάποιοι μαντεύουν επιτυχώς το τελικό αριθμητικό αποτελέσματα και συναρπάζουν τους γύρω τους, έπειτα από μια ακολουθιακή σειρά πράξεων μεταξύ αριθμών. Ένα παράδειγμα, από τα πολλά που κυκλοφορούν στο διαδίκτυο, ακολουθεί, το οποίο ισχυρίζεται ότι η πραγματική μας ηλικία συναρτάται με τον αριθμό του κινητού μας τηλεφώνου!

- 1ο βήμα: Γράψτε το τελευταίο ψηφίο του κινητού σας τηλεφώνου
- 2ο βήμα: Πολλαπλασίασέ τον επί 2
- 3ο βήμα: Μετά πρόσθεσε το 5
- 4ο βήμα: Πολλαπλασίασε το αποτέλεσμα επί 50
- 5ο βήμα: Στο γινόμενο προσθέστε το 1765
- 6ο βήμα: Από το αποτέλεσμα αφαιρέστε το έτος της γέννησής σας

Στον τριψήφιο αριθμό που προέκυψε, το πρώτο ψηφίο είναι το τελευταίο ψηφίο του κινητού. Τα άλλα δυο ψηφία φανερώνουν την πραγματική ηλικία!

Φυσικά, η σταθερότητα της πρόβλεψης είναι δεδομένη και ανεξάρτητη του τελευταίου ψηφίου του τηλεφώνου. Μάλιστα, η όλη διαδικασία ισοδυναμεί με το μάντεμα της ηλικίας, όταν είναι γνωστό το έτος γέννησης αλλά και το…. ενεστώς έτος!

Έστω, λοιπόν, ότι x τελευταίο ψηφίο του κινητού τηλεφώνου. Στο τέλος του 5ου βήματος έχει δημιουργηθεί η παράσταση $\alpha=(2x+5)\cdot 50+1765=100x+2015$. Αν αφαιρεθεί το έτος

γέννησης (π.χ. το 1964), τότε α=100x+51, δηλαδή προκύπτει ο τριψήφιος αριθμός x51 (όπου x το ψηφίο των εκατοντάδων). Όντως, λοιπόν, αυτή η απλή γνώση της ανεξαρτησίας των πράξεων είναι ικανή να «μαντέψει» την τρέχουσα ηλικία των κατάπληκτων φίλων μας. Φυσικά την επόμενη χρονιά, στο 5ο βήμα, πρέπει να προστεθεί το 1766, τη μεθεπόμενη το 1767 κ.ο.κ.

Βέβαια, πολλά τρικ, περισσότερο δύσκολα στην αποκρυπτογράφηση τους και για αυτό και περισσότερο «καθηλωτικά» και καταπληκτικά, κυκλοφορούν από παρέα σε παρέα και… αφήνουν εμβρόντητους τους συμμετέχοντες (Μαστρογιάννης, 2010). Για παράδειγμα, το υπόλοιπο της αφαίρεσης του αθροίσματος των απόλυτων ψηφίων ενός διψήφιου αριθμού από αυτόν τον ίδιο διψήφιο αριθμό είναι πάντα πολλαπλάσιο του 9. Να η απόδειξη: Έστω, ο διψήφιος αριθμός xy, που σε δεκαδικό ανάπτυγμα γράφεται ως 10χ+ψ (1≤χ≤9 και 0≤ψ≤9). Αν αφαιρεθεί το x+y (το άθροισμα των 2 ψηφίων του), το υπόλοιπο ισούται με 10x+y-x-y=9x (όπου x =1, 2, ... ,9).

Αυτή η σταθερή σχέση είναι ικανή, μέσω μια απλής σεναριοποίησης/δραματοποίησης, να δημιουργήσει απολαυστικές, «εκπληκτικές» ίσως δε, και συμφιλιωτικές συνθήκες με τα «απόμακρα» Μαθηματικά και τη γοητεία τους (Η ιστοσελίδα του Βρετανικού Συμβουλίου www.learnenglish.org.uk/games/magic-gopher-central.swf, μέσω των ικανοτήτων ενός μάντη σκιουράκου, είναι πολύ διασκεδαστική και επιβεβαιωτική).

Ταχυδακτυλουργικό σασπένς (Acheson, 2010) περικλείει η παρακάτω ιστορία, καμωμένη από ένα κόλπο με αριθμούς: Ο ταχυδακτυλουργός γράφει έναν αριθμό στην κενή πλευρά μιας πλάκας που κρατά. Ένας θεατής, από το κοινό του, παρακαλείται να σημειώσει σε ένα χαρτί έναν οποιοδήποτε τριψήφιο αριθμό, με τον όρο το πρώτο και τελευταίο ψηφίο να διαφέρουν τουλάχιστο κατά 2. Κατόπιν, ο θεατής αντιστρέφει αυτόν τον αριθμό και αφαιρεί τον μικρότερο από τον μεγαλύτερο. Ο αριθμός, που προέκυψε, αντιστρέφεται εκ νέου και οι δυο αυτοί αριθμοί προστίθενται. Σε αυτό το σημείο, ο ταχυδακτυλουργός φανερώνει τον κρυμμένο αριθμό στην πλάκα. Και ναι, …ως εκ του θαύματος, προέβλεψε σωστά το τελικό αποτέλεσμα! «1089».

Το τρικ είναι απλό, αφού το τελικό εξαγόμενο δεν εξαρτάται από τον αρχικό τριψήφιο αριθμό. Παραμένει εσαεί, σταθερό και αναλλοίωτο. Έστω, λοιπόν, ο αρχικός τριψήφιος αριθμός 100x+10y+ω, με |x-ω|≥2. Ο αντίστροφός του είναι ο 100ω+10y+x. Από την αφαίρεση αυτών των δυο αριθμών, βρίσκουμε 100x +10y+ω-(100ω+10y+x)=99ω-99x=99φ, όπου 2≤φ≤9. Οι 8 πρώτοι τριψήφιοι αριθμοί, που είναι πολλαπλάσια του 99 είναι της μορφής α9β, με α, β και 1≤α,β≤8. Αυτό συμβαίνει, επειδή 99φ=100φ-φ, δηλαδή στο πολλαπλάσιο του 99 το ψηφίο των δεκάδων του είναι πάντοτε το 9. Στη συνέχεια, καθώς 99φ=9·(11φ), δηλαδή πολλαπλάσιο του 9, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι α+β=9, δεδομένου ότι το τελικό άθροισμα των ψηφίων ενός πολλαπλασίου του 9 είναι πάντοτε πολλαπλάσιο του 9. Η τελική πρόσθεση, λοιπόν, μας δίνει (α9β)+(β9α)=1089. Ας σημειωθεί εδώ, το άξιο διερεύνησης επιχείρημα (Acheson, 2010) ότι η απόλαυση, η έκπληξη και το μυστήριο αυτού του «παιχνιδιού» κάνει τα Μαθηματικά να διαφέρουν πολύ, από αυτά (τα ανιαρά, υπονοείται) που διδάσκονται στα σχολεία.

Ακολούθως, ας σημειωθεί ότι αναλλοίωτη παραμένει και η δυνατότητα σχεδίασης με κλειστή μονοκονδυλιά ενός γραφήματος, αν διαθέτει κορυφές μόνο με άρτιο βαθμό (βαθμός είναι ο αριθμός των ακμών που συντρέχουν σε μια κορυφή). Αν τώρα ένα γράφημα έχει ακριβώς δυο κορυφές περιττού βαθμού, τότε η διαδρομή-μονοκοντυλιά είναι ανοιχτή, με σημεία αφετηρίας και τερματισμού τις παραπάνω κορυφές. Αν, βέβαια,

υπάρχει μια μόνο κορυφή με περιττό βαθμό, τότε υπάρχει διαδρομή μονοκονδυλιά με γνωστό μόνο το σημείο αφετηρίας. Για παράδειγμα, ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο με χαραγμένες και τις δυο διαγωνίους του δεν μπορεί να χαραχτεί μονοκοντυλιά, ενώ αν σχηματιστεί μια «τριγωνική σκεπή» σε μια πλευρά του, το νέο σχήμα γίνεται με μονοκοντυλιά.

Τέλος, με έναν προφητικό, χιουμοριστικό τόνο θα επισημανθεί και μια σταθερή δυνατότητα μη ορθής, σε κάθε περίπτωση, on-off πρόβλεψης του μέλλοντος (Gardner, 1989). Ο Α παίχτης γράφει σε μια κάρτα ένα γεγονός που, πιθανόν, θα συμβεί εντός των 2 επόμενων ωρών και την κρύβει μέσα σε ένα βιβλίο. Ο παίχτης Β καλείται να προβλέψει ποια από τις 2 πιθανότητες θα πραγματοποιηθεί. Αν πιστεύει ότι το γεγονός θα πραγματοποιηθεί, σε ένα κομμάτι χαρτί γράφει «ΝΑΙ», διαφορετικά γράφει «ΟΧΙ». Στην συνέχεια, ο Α παίχτης βγάζει την κρυμμένη κάρτα, στην οποία είχε γράψει το επικείμενο γεγονός προς πρόβλεψη: «Θα γράψεις ΟΧΙ πάνω στο χαρτί». Αν ο Β έχει γράφει ΝΑΙ, έχει προφανώς χάσει. Αν έχει γράψει ΟΧΙ, έχει πάλι αποτύχει, καθότι το γεγονός συνέβηκε και έπρεπε να είχε γράψει ΝΑΙ! Αν και τα Μαθηματικά δεν είναι, επ’ ουδενί, καρποί απλών λογικών διεργασιών (Flato, 1993), εντούτοις μέσα από αυτό το απλό παράδειγμα μπορεί να υπαινιχθεί ο δυναμισμός, η ομορφιά και, γιατί όχι, η διασκεδαστικότητα της μαθηματικής λογικής και σκέψης.

Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα Μαθηματικά, ως κυρίαρχη επιστήμη, προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν τη ζωή, τη φύση και τους νόμους της. Συμμάχους και βοηθούς τους, στην αποσυσκότιση των κοσμικών και αριθμητικών σχέσεων και στη σύλληψη των κανόνων και των ιδιοτήτων που διέπουν τις τροχιές, τις αντιστοιχίες και τους δεσμούς του μικρόκοσμου και του μακρόκοσμου, βρίσκουν στις σταθερές και αναλλοίωτες αλήθειες, οι οποίες διάσπαρτες και καμουφλαρισμένες, προκλητικά αποζητούν την ανακάλυψή τους. Βέβαια, τα Μαθηματικά στο κυνήγι της σοφίας μελετούν και τις αλλαγές, τις απειροστές μάλιστα αλλαγές (όσες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του ανοιγοκλείσματος του ματιού), μέσω του κοσμήματος της ανθρώπινης διανόησης, του απειροστικού και ολοκληρωτικού λογισμού.

Το αναλλοίωτο και η μεταβολή ασφαλώς συνυπάρχουν, καθώς η δεύτερη προδίδει και αποκαλύπτει το πρώτο. Η ίδια η μάθηση, εξάλλου, είναι αλλαγή, τροποποίηση συμπεριφοράς, η οποία, όμως, μπορεί να δημιουργήσει σταθερές βάσεις για ανάπτυξη βεβαιοτήτων αλλά και απαράβατων αρχών, ιδεών και ιδανικών. Η μεταβολή είναι, σαφώς, κύριο χαρακτηριστικό της ζωής, μέσω και του «κακού» (για τους ανθρώπους, τουλάχιστον) μετασχηματισμού του χρόνου, και για αυτό η επίτευξη αμεταβλητότητας στον χρόνο αποτελεί διαχρονική έμπνευση λογοτεχνών αλλά και συνεχής ώθηση για επιστημονικές και μη αναζητήσεις.

Η παρούσα εργασία συνιστά ένα μικρό ανθολόγιο, μια σταχυολόγηση μαθηματικών αναλλοίωτων, τα οποία προβάλλουν ως πηγές αλήθειας και άγκυρες ορθότητας μέσα στα «πάντα που ρέουν». Πέραν δε αυτού του απανθίσματος, επιχειρήθηκε να δοθεί και μια μαντική και διασκεδαστική προέκταση, ώστε να αναδεχθεί η θετική παρουσία και η επεξηγηματική σημαντικότητα των Μαθηματικών και στην καθημερινή ζωή. Η σταθερότητα και το αναλλοίωτο των μαθηματικών νόμων προσφέρουν ένα πλούσιο επεξηγηματικό πεδίο όλου του κόσμου και οι απλές σταθερές αναλλοίωτες αλήθειες, που ενυπάρχουν στα Μαθηματικά, στηρίζουν το οικοδόμημά του. Πράγματι, τα Μαθηματικά είναι ένας οδηγός

για τον κόσμο και χωρίς αυτά η ζωή θα ήταν ακατανόητη και αδιανόητη (Sardar, Ravetz, & Van Loon, 2015). Επιπλέον, επιχειρήθηκε να αναδειχθούν οι παιδαγωγικές παρωθήσεις αλλά και η μαθησιακή δυναμική των παρατιθέμενων παραδειγμάτων, μέσω πολλών νύξεων και παραπομπών για παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των αναλλοίωτων στην καθημερινή διδακτική πρακτική, αρχομένης από τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Τα Μαθηματικά, αναντίρρητα, υπαγόρευσαν αναλλοίωτους, σταθερούς νόμους που διέπουν τη φύση και το σύμπαν, προσδιόρισαν την κατεύθυνση και το περιεχόμενο πολλών φιλοσοφικών συλλογισμών, γκρέμισαν και ξανάχτισαν θρησκευτικά δόγματα, βάσισαν πολιτικές και οικονομικές θεωρίες, οιστρηλάτησαν τα χέρια και μυαλά των μηχανικών, τα πινέλα των ζωγράφων, τις πένες των λογοτεχνών, τις χορδές των μουσικών οργάνων. Τα Μαθηματικά και ως ένα δίκτυο αποκαλυπτικών, αναλλοίωτων νόμων, εκτόπισαν τη συνήθεια, το τυχαίο, το απρόβλεπτο, το ανεξήγητο, τη δεισιδαιμονία, την αφέλεια, τη φενάκη και χάρισαν την κρίση και τον ορθολογισμό. Από την εποχή του Πυθαγόρα ακόμα, ο οποίος παραδεχόταν ότι τα πάντα είναι αριθμοί, αφού αυτοί, όπως πίστευε, ενυπάρχουν σε όλα τα πράγματα, από την αρμονία στη μουσική μέχρι τις κινήσεις των ουρανίων σωμάτων, το κυνήγι για την ανεύρεση σταθερών και νόμων είναι συνεχές και ανεξάντλητο.

Και σήμερα αναζητούνται μαθηματικοί νόμοι, που κυριαρχούν στον κόσμο και κυβερνούν κάθε φυσική διαδικασία. Η ομορφιά στα ίχνη της φύσης, στους νόμους και στις κανονικότητες είναι επιβλητική. Αν και στις μέρες μας η προσοχή επικεντρώνεται σε νέα πρότυπα, γνωστά ως φράκταλ (π.χ το σχήμα των σύννεφων) και χάος (π.χ οι καιρικές συνθήκες), αυτοί οι μαθηματικοί πρωτεργάτες οι αριθμοί αλλά και τα αριθμητικά μοτίβα και τα αναλλοίωτα της φύσης θα συνεχίσουν να θέλγουν τον άνθρωπο και ταυτόχρονα θα τον διεγείρουν και θα τον προκαλούν να τα ανακαλύψει, να τα αποκωδικοποιήσει και να τα κατακτήσει.

Και, ως κατακλείδα, επειδή η παρούσα εργασία έχει πρωτίστως εκπαιδευτική χροιά και στόχευση, ας μνημονευθεί μια τελική αναλλοίωτη, μια σταθερή κατεύθυνση που πρέπει οι δάσκαλοι καθημερινά να διαβαίνουν: «Η σταθερή και αταλάντευτη αγάπη για το έργο τους και, κυρίως, για τους μαθητές τους…»

Αναφορές

Abbott, P. (1967). *Teach Yourself Calculus*. London: The English Universities Press

Behr, M., & Harel, G. (1990). Understanding the Multiplicative Structure. In G. Booker, P. Cobb, & T.N. de Merldicutti (Eds.) *Proceedings of the PME XIV Conference*. Volume III (pp. 27-34). Mexico: Consejo Nacional de Ciencia y Technologia, Gobierno del Estado de Morelos

Bogomolny, A. (1997). *Cut The Knot! An interactive column using Java applets*. Retrieved April 2, 2015, from http://www.cut-the-knot.org/SimpleGames/one_two.shtml

Clark-Wilson, A. (2013). A methodological approach to researching the development of teachers' knowledge in a multi-representational technological setting. In A. Clark-Wilson, N. Sinclair, & O. Robutti (Eds.), *The Mathematics Teacher in the Digital* Era (Mathematics Education in the Digital Era, Vol. 2), Dordrecht: Springer

Dolgachev, I. (2003). *Lectures on invariant theory*. London Mathematical Society Lecture Note Series. Cambridge University Press

Education Development Center (2002). *Examples, Patterns, and Conjectures*. Making Mathematics: August 8, 2002. Retrieved April 20, 2015, from http://www.focusonmath.org/sites/focusonmath.org/files/assets/Conjectures.pdf

Furinghetti, F., Matos, J. M., & Menghini, M. (2013). From Mathematics and Education, to Mathematics Education. In M.A. Clements, A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & F. K.S. Leung (Eds.), *Third International Handbook of Mathematics Education*, Volume 27, 272-302, Springer International Handbooks of Education

Healy, L., &. Powell, A. (2013). Understanding and Overcoming "Disadvantage" in Learning Mathematics. In M.A. Clements, A. J. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick F. K.S. Leung (Eds.), *Third International Handbook of Mathematics Education,* Volume 27, 69-100, Springer International Handbooks of Education

Hudson, B., Henderson, S., & Hudson, A. (2015) Developing mathematical thinking in the primary classroom: liberating students and teachers as learners of mathematics. *Journal of Curriculum Studies*, 47:3, 374-398

Kraft, H., & Procesi, C. (1996). *Classical Invariant Theory. A Primer.* Retrieved March 28, 2015, from http://scholarcommons.usf.edu/etd/3421

Leung, A. (2012a). Variation and mathematics pedagogy. In Dindyal, J., Cheng, L. P. & Ng, S. F. (Eds.), *Proceedings of the 35th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 433–440). Singapore: MERGA. 2 July 2012 - 6 July 2012

Leung, A. (2012b). Discernment and Reasoning in Dynamic Geometry Environments. *12th International Congress on Mathematical Education* (ICME-12), COEX, Seoul, Korea, 8 -15 July

Leung, A. (2010). Empowering learning with rich mathematical experience: reflections on a primary lesson on area and perimeter. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning* [e-Journal]. Retrieved April 20, 2015, from http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/leung.pdf

Mason, J. (2007). Research and practice in algebra: Interwoven influences. In Pitta – Pantazi, D. & Philippou, G (eds.), *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 913-923), Larnaca, Cyprus, 22 - 26 February 2007

Mastrogiannis, A., & Trypa, A. (2010). Investigating the types of infinity using both Dynamic Geometry systems and the transformation of axial symmetry in regular polygons and the circle. *In Proceedings of ICERI 2010, International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 6477-6486). November 15, 16 and 17, 2010, Madrid, Spain

Olver, P. J. (1999). *Classical Invariant Theory*. Series: London Mathematical Society Student Texts. Cambridge University Press

Resnick, M. (1997). *Mathematics as a science of patterns*. Oxford: Clarendon Press.

Rollick, M. B. (2009). Toward a definition of reflection. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 14, 396-398

Sardar, Z., Ravetz, J., & Van Loon, B. (2015). *Introducing Mathematics: A Graphic Guide.* London: Icon Books Ltd

Sriraman, B. (2009). Mathematical paradoxes as pathways into beliefs and polymathy: An experimental inquiry. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 41, 29-38

Sinitsky, I., & Ilany, B-S. (2009). Conceptions of variance and invariance as a possible passage from early school mathematics to algebra. *Proceedings of CERME 6* (pp. 639- 648). Lyon France, January 28th -February 1st 2009

Thaqi, X., Gimenez, J., & Rosich, N. (2011). Geometrical transformations as viewed by prospective teachers. In *Proceedings of the 7th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 578-587). Rzeszów, February, 2011

Wilhelm, H. (1973.) *Change: Eight Lectures on the "I Ching"*. Bollingen Series LXII, Princeton University Press

Wittmann, E. C. (2005). Mathematics as the Science of Patterns – a guideline for Developing Mathematics Education for Early Childhood to Adulthood. *Plenary Lecture at International Colloquium 'Mathematical learning from Early Childhood to Adulthood.* Mons/Belgium, July, 7-9

Zorin, B. (2011). *Geometric Transformations in Middle School Mathematics Textbooks*. Ph. D Dissertation. Graduate School Theses and Dissertations. University of South Florida. Retrieved March 20, 2015, from http://scholarcommons.usf.edu/etd/3421

Corbalan, F., & Sanz, G. (2012). *Η κατάκτηση της μαθηματικής πιθανότητας.* (Μτφρ. Multimedia A.E). Αθήνα: Τέσσερα Πι

Δρόσος, Κ. (1999). *Εισαγωγή στη μαθηματική Σκέψη. Τόμος 1ος: Μαθηματικές Περιηγήσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Fresan, J. (2012). *Το όνειρο της λογικής. Ο μαθηματικός τρόπος σκέψης και τα παράδοξά του*. (Μτφρ. Θεοδ. Δαρβίρη). Αθήνα: Τέσσερα Πι

Ηλιάδης, Σ. (1992). *Προβολική Γεωμετρία.* Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών

Ζαχαριάδης, Θ., Πόταρη, Δ., & Στουραΐτης, Κ. (2011). *Επιμορφωτικό υλικό για τους καθηγητές Μαθηματικών Γυμνασίου*. Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα). Αθήνα

Flato, M. (1993). *Η ισχύς των Μαθηματικών*. (Μτφρ. Τ. Κυπριανίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Κάτοπτρο

García del Cid, L. (2012). *Διάσημοι αριθμοί.* (Μτφρ. Θεοδ. Δαρβίρη). Αθήνα: Τέσσερα Πι

Gardner, H. (1989). *Η μαγεία των παραδόξων.* (Μτφρ. Τασ. Δημητρίου & Γρηγ. Τρουφάκος). Αθήνα: Τροχαλία

Καλογεροπούλου, Α., Γκίκας, Μ., Καραγιαννάκης, Δ. & Λάμπρου Μ. (1992). *Αγγλοελληνικό Λεξικό Μαθηματικών Όρων.* Αθήνα: Τροχαλία

Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ) (2001). *Ευκλείδη «Στοιχεία». Η Γεωμετρία του επιπέδου*. Τόμος Ι. Αθήνα

Κουνιάς, Σ., & Μωυσιάδης, Χ. (1995). *Θεωρία Πιθανοτήτων Ι*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη

Κρόκος, Ι. (2010). *Γραμμική Άλγεβρα.* Αθήνα: Άρνος

Κυλάφης, Π., & Βαμβακούση, Ξ. (2009). Ο ρόλος των Patterns στην ανάπτυξη του πρώιμου Αλγεβρικού Συλλογισμού. Στα *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών (ΕΝΕΔΙΜ*), (σ. 825-826), Ρόδος, 29-31 Οκτωβρίου 2009

Κωστόπουλος, Γ. (2014). Η ισότητα τριγώνων μέσω της μεθόδου της υπέρθεσης, αντιπαραδειγμάτων και χρήσης Δυναμικής Γεωμετρίας. Στα *πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη»*, Τόμος Γ' (σ. 242-253), Νάουσα 4, 5 & 6 Απριλίου 2014,

Μαστρογιάννης, Α. (2015). Αναλλοίωτα γεωμετρικά μεγέθη και ιδιότητες, ως αποκαλυπτικά δωρήματα Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας. *Περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός»,* Τεύχος 5, 152-163

Μαστρογιάννης, Α. (2010). *Η …μαθη(μα)τική αποτυχία, ως αρνητικός, διαμορφωτικός παράγοντας σχολικής κουλτούρας, στο Δημοτικό Σχολείο*. Αγρίνιο: Εκδόσεις Πασχέντη

Μαστρογιάννης, Α. (2009). *Στους α…ρυθμούς των Πυθαγορείων για ένα… συστηματικό αριθμητικό ταξίδι*. Αγρίνιο: Εκδόσεις Πασχέντη

Μαστρογιάννης, Α. (2008). Ευκλείδειοι μετασχηματισμοί, για την εύρεση εμβαδών επιπέδων σχημάτων, σε περιβάλλοντα Δυναμικής Γεωμετρίας. Στα *πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ*, (σ. 295-309), Πειραιάς, 4-5 Οκτωβρίου, 2008

Μαστρογιάννης, Α., & Τρύπα, Α. (2010). Η προοπτική ως διαχρονικός, γεωμετρικός μετασχηματισμός αλλά και ως συγχρονική έκφανση της χωρικής αντίληψης, σε μαθητές Δημοτικού. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σ. 54-63, Τόμος Τρίτος), Αθήνα 27, 28, 29 και 30 Μαΐου, 2010

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Β΄ Έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικογραφίας

Μωυσιάδης, Π., & Αντωνίου, Ι. (2015). Σύμπτωση και τύχη. *7η Διεθνής Μαθηματική Εβδομάδα*. Θεσσαλονίκη, 18-22 Μαρτίου 2015.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Μαθηματικά Γ΄ Γυμνασίου. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Singh, S. (1998). *Το τελευταίο θεώρημα του Φερμά*. (Μτφρ. Ανδρ. Σπανού). Αθήνα: Π. Τραυλός

Σταματάκος, Ι. (1999). *Λεξικόν Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης*. Αθήνα: Βιβλιοπρομηθευτική

Στρατηγόπουλος, Δ. (1994). *Γραμμική Άλγεβρα Ι*. Αθήνα: Συμμετρία

Τσικοπούλου, Σ. (2007). Ο ρόλος των προτύπων (μοτίβων) στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Στα *πρακτικά του 24ου Συνεδρίου της ΕΜΕ*, Κοζάνη, 2, 3 & 4 Νοεμβρίου 2007

Τύπας, Γ., & Ντάφου, Ε. (2006). *Τα μαθηματικά του Δημοτικού μέσα από τα νέα διδακτικά εγχειρίδια*. Ανακτήθηκε στις 2 Απριλίου 2015, από http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf

Weyl, H. (1991). *Συμμετρία*. (Μτφρ. Θεοδ. Ηλιάδης). Αθήνα: Τροχαλία

Χαραλαμπίδου, Γ. (2008*). Η χρήση των λαθών για μια αλάνθαστη διδασκαλία και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών: Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική και μεθοδολογία των μαθηματικών»

Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας

Τάνια Κολυμπάρη[1], Χρίστος Χατζηκωσταντής[2]
Tkolympar@gmail.com, Kmoska@hotmail.com

[1] Εκπ/κός Α/θμιας Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτήρια Καντά,
[2] Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπαίδευσης, Σχολή Μωραΐτη.

Περίληψη. Τα τελευταία χρόνια εκδηλώνεται μεγάλο ενδιαφέρον γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, με στόχο την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το παρόν άρθρο μελετά την εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Διερευνά τους σκοπούς, τις μορφές, τα πεδία, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης, εξετάζει τη σχέση μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, τις διαδικασίες, καθώς και ζητήματα δεοντολογίας, αλλά και μικρο-πολιτικής. Τέλος, επιδιώκει να αναδείξει τη σημασία της εσωτερικής αξιολόγησης, ως οργάνου κριτικής ανάγνωσης και κατανόησης της σύνθετης σχολικής πραγματικότητας, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και του έργου της.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική μονάδα, εσωτερική αξιολόγηση, εξωτερική αξιολόγηση, διαδικασίες, δεοντολογία.

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1990, ενισχύθηκε η ένταση των συζητήσεων για ποιότητα, ισότητα κι αποτελεσματικότητα[1] στην εκπαίδευση (Hofman, Dukstra & Hofman, 2005). Σύμφωνα με το επικρατούν αφήγημα, η συζήτηση προέκυψε λόγω των προαπαιτούμενων που θέτουν κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες, όπως οι αυξημένες κοινωνικές δαπάνες για την εκπαίδευση (Kyriakides & Campbell, 2004) και η ενίσχυση του ανταγωνισμού λόγω της παγκοσμιοποίησης. Οι κοινωνίες υποχρεούνται, εκ των πραγμάτων, να ενισχύσουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης προκειμένου να βελτιώσουν τη θέση τους στο διεθνή ανταγωνισμό. Το κίνημα της *απολογισμικότητας* (accountability) ή της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) (Kyriakides & Campbell, 2004) αποσκοπεί, θεωρητικά, στο να συμβάλει στον καλύτερο έλεγχο της χρήσης των συντελεστών παραγωγής και άρα στην αποτελεσματικότητα των πόρων που αφιερώνονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Faubert, 2009).

Κάτω από αυτή τη λογική, η συστηματική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ξεκίνησε σχεδόν στο σύνολό της[2] από την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, με σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ, γεγονός που ανακλά παράγοντες ιστορικούς, κουλτούρας και πολιτισμικούς, οικονομικούς και μικρο-πολιτικούς (Faubert, 2009, σ. 6). Βασική επιδίωξη

[1] Υπάρχει αρκετή συζήτηση γύρω από τις υποτιθέμενες διαφορές των όρων αποτελεσματικότητα (effectiveness) κι αποδοτικότητα (efficiency) (π.χ. Παμουκτσόγλου, 2001). Για τη διευκόλυνση της ανάλυσης, στη συνέχεια της εργασίας θα θεωρηθούν ως συνώνυμοι.

[2] Εξαίρεση αποτελούν η Γαλλία που εφαρμόζει το σύστημα αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας από το 1975 και η Αγγλία που φαίνεται να χρησιμοποιεί ανάλογο σύστημα την ίδια περίπου εποχή (Meuret & Morlaix, 2003).

αυτού του είδους της αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση, η ενίσχυση και η βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Σολομών, 1999, σ. 19).

Σκοποί της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Με βάση μια λειτουργιστική θεώρηση, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων υπηρετεί δυο αλληλοσυνδεόμενους σκοπούς. Τη *σχολική βελτίωση* και την *απολογισμικότητα* (Faubert, 2009). Η *σχολική βελτίωση*[3] σχετίζεται με την πρόσβαση στην εκπαίδευση και με τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή με ζητήματα ισότητας και ικανής λειτουργίας σε συνθήκες αβεβαιότητας (Kyriakides & Campbell, 2004). Πρόκειται για αξιολόγηση που κατά κύριο λόγο στοχεύει στη βελτίωση και που αναφέρεται σύμφωνα με τη διαδεδομένη διατύπωση ως «αξιολόγηση *για* τη βελτίωση». Ανάμεσα στους επιμέρους στόχους της συμπεριλαμβάνεται η μείωση των διαφορών επίδοσης μεταξύ ατόμων με χαμηλές και ατόμων με υψηλές επιδόσεις (Faubert, 2009). Γι' αυτό και δίνει έμφαση σε διαμορφωτικές αξιολογήσεις, προκειμένου να εντοπισθεί και να αξιολογηθεί υλικό που θα επιτρέψει τη διαμόρφωση ικανής ανατροφοδότησης για την επίτευξη της βελτίωσης της σχολικής μονάδας. Αποτελεί ευθύνη της σχολικής μονάδας να διερευνά την υφή, τη σημασία και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί από την ίδια (Hofman et al., 2005).

Ως προς τον σκοπό της *απολογισμικότητας*[4] και τις διαδικασίες που περιλαμβάνει προς επίτευξή του, αυτός είναι να «παρέχει πληροφόρηση στις αρχές διαμόρφωσης πολιτικής και στο κοινό σχετικά με τη χρήση των πόρων, τη συμμόρφωση με τα [εκπαιδευτικά] στάνταρντ, τους κανονισμούς και την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών» (Faubert, 2009, σ. 7). Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, πρέπει να βρεθούν αξιόπιστοι τρόποι να μετρηθούν τα αποτελέσματα κι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Kyriakides & Campbell, 2004). Η έννοια της απολογισμικότητας μπορεί να ποικίλει και κατ' επέκταση να αλλάζει προσανατολισμό σε συνάρτηση με το ποιος ορίζεται ως «υπεύθυνος» και ποιος ως «αποδέκτης» της εκπαιδευτικής προσφοράς. Ανάλογα με τους προσδιορισμούς αυτούς διακρίνονται τρεις διαστάσεις της απολογισμικότητας:

- Η *συμβατική* (contractual) καθορίζεται από εξωτερικούς φορείς και εστιάζει στη βελτίωση και την εκπλήρωση των αναγκών της σχολικής μονάδας. Αποτελούν τις πρώτες ιστορικά μορφές αξιολόγησης, ιεραρχικής ή κάθετης κατεύθυνσης.
- Η *ηθική* αφιερώνεται στην εκπλήρωση των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού και των κηδεμόνων τους.
- Η *επαγγελματική* καθορίζεται συνήθως από εσωτερικούς παράγοντες και άπτεται των αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών και των συναδέρφων τους.

Στην πράξη, διάφορες διαστάσεις απολογισμικότητας μπορεί να συνυπάρχουν σε μια σχολική μονάδα[5], ιδίως σε πιο αποκεντρωμένα συστήματα κι αυτό δημιουργεί πιθανές τριβές κι ασυμβατότητες που δεν είναι πάντα εύκολο να επιλυθούν. Τα σχολεία βρίσκονται

[3] Ή «εσωτερική απολογισμικότητα» (Hofman et al, 2005).

[4] Ή «εξωτερικής απολογισμικότητας» (Hofman et al, 2005).

[5] Οι Janssens & van Amelsvoort (2008) αναγνωρίζουν δύο διαστάσεις απολογισμικότητας στη σχολική μονάδα: α) την οριζόντια απολογισμικότητα (*horizontal accountability*), στην οποία η σχολική μονάδα «γνωστοποιεί» στην κοινότητα και τους ενδιαφερόμενους στοιχεία σχετικά με τις διαδικασίες, τις επιλογές και τα αποτελέσματα της και β) την κάθετη απολογισμικότητα (*vertical accountability*), στην οποία η σχολική μονάδα λογοδοτεί ως προς τις διαδικασίες της διαχείρισης, της διεύθυνσης και της πολιτικής που αναπτύσσει (π.χ Αγγλία και Σκωτία).

αντιμέτωπα, αφενός με μια τάση αποκέντρωσης, κατά την οποία απολαμβάνουν αυξημένες δυνατότητες λήψης αποφάσεων σε ζητήματα προϋπολογισμού, ύλης ή προσλήψεων. Αφετέρου, η επιβολή όρων απολογισμικότητας επιφέρει συστηματικότερες και πιο έντονες απαιτήσεις συμμόρφωσης σε λειτουργίες διοικητικές και εκπαιδευτικές σε σύγκριση με το παρελθόν. Οι αντικρουόμενες αυτές τάσεις ίσως δεν είναι άσχετες με την ανάδυση της έννοιας της 'ηγεσίας' σχολικών μονάδων, ως η μεταβλητή που μεταξύ άλλων, μπορεί να επιτύχει τη συναρμογή έστω, των αντιτιθέμενων απαιτήσεων (Faubert, 2009).

Μορφές αξιολόγησης σχολικών μονάδων

Σε μια γενική τυπολογία η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας λαμβάνει δύο μορφές: την εξωτερική και της εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση έχει αθροιστικό ή τελικό χαρακτήρα (summative assessment), διενεργείται από εξωτερικούς ως προς τη σχολική μονάδα φορείς με στόχο να ενημερώσει για την πρόοδο και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρει η σχολική εκπαίδευση (Mathison, 1991). Από τα τέλη της δεκαετίας του '90, σε πολλές χώρες στις οποίες οι κεντρικές αρχές είναι υπεύθυνες για την διεξαγωγή της αξιολόγησης, έχει προωθηθεί η κανονικοποίηση των κριτηρίων των αξιολογήσεων. Για παράδειγμα, στο ΗΒ καθιερώθηκε από το 1993 η επιθεώρηση των σχολικών μονάδων με βάση τα κριτήρια που ακολουθεί η OFSTED (Davies & Rudd, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004). Η τάση αυτή, θεωρείται ότι θα διασφαλίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την τήρηση των στάνταρντ που έχουν τεθεί, συνήθως σε κεντρική βάση (Nevo, 2001).

Η εσωτερική αξιολόγηση ήρθε στο προσκήνιο στις αρχές της δεκαετίας του 1990, με έννοιες όπως 'συμμετοχική αξιολόγηση', 'ενδυναμωτική αξιολόγηση', 'μάνατζμεντ ολικής ποιότητας' και 'έρευνα δράσης'. Εδράστηκε στις θεωρητικές προσεγγίσεις περί 'στοχαζόμενων επαγγελματιών' (reflective practitioners) από τον Schon (Kyriakides & Campbell, 2004) και 'επαγγελματοποίησης' των δασκάλων (professionalization) του Darling-Hammond. Σε αυτήν την μορφή αξιολόγησης η ευθύνη υπόκειται στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, ασχέτως αν υπάρχει υποστηρικτική δυνατότητα από τις κεντρικές ή άλλες αρχές. Μπορεί να διεξαχθεί ατομικά ή ομαδικά, από εκπαιδευτικούς ή διοικητικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή τρίτους (Faubert, 2009; Mathison, 1991).

Πεμπτουσία της εσωτερικής αξιολόγησης συνιστά το κατά πόσο το σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που θέτει το ίδιο (Faubert, 2009; Mathison, 1991). Στις περισσότερες χώρες η εσωτερική αξιολόγηση εξετάζει την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας («αξιολόγηση *της* βελτίωσης») και τις ενέργειες που αποσκοπούν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου («αξιολόγηση *για* τη βελτίωση»). Συνδέεται, έτσι, άμεσα με τις διαδικασίες ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου, ιδίως αν είναι ενταγμένες σε ένα δομημένο κι εσωτερικά συμβατό πρόγραμμα. Οι κεντρικές και τοπικές αρχές προκρίνουν προγράμματα εσωτερικής αξιολόγησης, καθώς θεωρείται πως «είναι συμβατά με την ανάγκη να ισορροπήσει η ενδυνάμωση του σχολείου με μέτρα απολογισμικότητας εντός του πλαισίου της σχολικής αυτονομίας» (Faubert, 2009, σ. 17).

Αλληλεπίδραση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης

Παρά τις εννοιολογικές και πρακτικές διαφορές, εσωτερικές και εξωτερικές μορφές αξιολόγησης εξαρτώνται κι επηρεάζονται η μία από την άλλη. Διαδικασίες απολογισμικότητας μπορούν να ενισχύσουν τον εσωτερικό έλεγχο, την εξοικείωση με γενικότερες δράσεις αξιολόγησης, τις προσπάθειες εντοπισμού των παραγόντων που συντελούν στην επιτυχή ή μη έκβαση του εκπαιδευτικού έργου, τη διοίκηση μέσω στόχων και την ανάπτυξη σχολικών πολιτικών (Hofman et al., 2005). Μάλιστα, σε χώρες που η εσωτερική αξιολόγηση συνδέεται με διαδικασίες απολογισμικότητας, οι οποίες εκκινούν και κατευθύνονται από εξωτερικές μορφές αξιολόγησης σε εθνικό επίπεδο, αυτή εμφανίζεται πιο ισχυρή (π.χ. Αγγλία, Ολλανδία, Βόρεια Ιρλανδία και Σκωτία). Αντίθετα, αδύναμη εμφανίζεται η εσωτερική αξιολόγηση σε χώρες (π.χ. Βέλγιο, Δανία, Έσσεν-Γερμανία, Κάτω Σαξονία), που το εξωτερικό σύστημα αξιολόγησης κινείται υποστηρικτικά με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

Σε αρκετά σχολεία, τα πορίσματα της εσωτερικής αξιολόγησης χρησιμοποιούνται προκειμένου να προετοιμαστεί η σχολική μονάδα επαρκέστερα για την εξωτερική αξιολόγηση (Davies & Rudd, 2001) ή ακόμη και να την αποφύγει με αυτόν τον τρόπο (Nevo, 2001). Οι «απαιτήσεις» της εξωτερικής αξιολόγησης μπορεί να κατευθύνουν τα σχολεία στην εξέταση παραγόντων που διαφορετικά θα παραγνώριζαν και να διευκολύνει την εξέταση πρακτικών άλλων σχολείων παρέχοντας σχετική πληροφόρηση και κίνητρα, π.χ. υπό τη μορφή στάνταρντ και οροσήμων καθώς και θεωρητικών εργαλείων (Nevo, 2001, σ. 98).

Ωστόσο, διατυπώνονται επιφυλάξεις για την καθοδήγηση που μπορεί να προσφέρει η εξωτερική αξιολόγηση, ιδιαίτερα των στάνταρντ και των δεικτών αξιολόγησης που αυτή θέτει. Βασικό επιχείρημα των εν λόγω επιφυλάξεων είναι η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη σχολική πραγματικότητα και η συνακόλουθη αταίριαστη, κατά την άποψή τους, εφαρμογή κοινών στάνταρντ αξιολόγησης σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Με άλλα λόγια, το πλαίσιο που προσφέρει η εξωτερική αξιολόγηση κατευθύνει τις σχολικές μονάδες με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο βαθμό που οδηγεί σε εικονική και κατά κάποιο τρόπο «διακοσμητική» βελτίωση (Saunders, 1999). Επιπλέον, είναι πιθανόν δεδομένα της εσωτερικής αξιολόγησης να αλλοιώνονται ή σημαντικά στοιχεία να αποκρύπτονται από τους συμμετέχοντες (Janssens & van Amelsvoort, 2008) στη λογική των συνακόλουθων δυσμενών για τους ίδιους μέτρων που θα εφαρμόσει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική.

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις, η εξωτερική αξιολόγηση φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει στην αποκατάσταση της υποκειμενικότητας στην οποία, δικαίως ή όχι, υπόκεινται συγκριτικά περισσότερο οι εσωτερικές αξιολογήσεις. Όπως κυνικά σημειώνει ο Nevo, μια αξιολόγηση που θεωρείται σχετικά αναξιόπιστη δεν έχει λόγο ύπαρξης (2001). Ο διάλογος και ο σεβασμός των δύο μορφών αξιολόγησης μπορεί να φέρει σημαντικά αποτελέσματα καθώς ταυτόχρονα βελτιώνει την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την ωφελιμότητα και των δύο. Εξάλλου, η εξωτερική και η εσωτερική αξιολόγηση αποτελούν δύο αλληλένδετες διαδικασίες που εξυπηρετούν μία στρατηγική, αυτή της μεταρρύθμισης των σχολείων (Janssens & van Amelsvoort, 2008).

Πεδία αξιολόγησης των σχολικών μονάδων

Με βάση την ταξινόμηση του MacBeath (όπ. αναφ. στο Faubert, 2009, σ. 8), η αξιολόγηση εφαρμόζεται σε τρία πεδία: στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, στην αξιολόγηση των διαδικασιών στην τάξη και στην αξιολόγηση των διαδικασιών στη σχολική μονάδα.

Η *αξιολόγηση των αποτελεσμάτων* άπτεται των βαθμών του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου σε κανονικοποιημένα τεστ εθνικής ή περιφερειακής κλίμακας, στην επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων, τα ποσοστά σχολικής διαρροής και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Σε σχετικά λίγες χώρες, όπως η Ουγγαρία κι οι ΗΠΑ, η αξιολόγηση εστιάζει κυρίως στα αποτελέσματα (Faubert, 2009) και συχνά προκρίνεται από εποπτικούς, κρατικούς φορείς. Η στενή αυτή έννοια απολογισμικότητας, εσωτερικής ή εξωτερικής, εφαρμόζεται στα ¾ των ολλανδικών πρωτοβάθμιων σχολείων (Hofman et al., 2005).

Η *Αξιολόγηση των διαδικασιών στην τάξη* στοχεύει στη μελέτη των μεταβλητών που σχετίζονται με την μάθηση και τη διδασκαλία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η *αξιολόγηση των διαδικασιών στη σχολική μονάδα* μελετά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του σχολείου, των κηδεμόνων και της κοινότητας υπό την οπτική του σχολείου ως κοινωνικού, επαγγελματικού και μαθησιακού χώρου. Συχνά, η αξιολόγηση των διδακτικών διαδικασιών και αυτή των διοικητικών διαδικασιών συντελούνται από διαφορετικές αρχές (Faubert, 2009). Συνήθως η αξιολόγηση των διαδικασιών δίνει έμφαση στην εφαρμογή διοικητικών και εκπαιδευτικών κανονισμών και όχι στο εκπαιδευτικό έργο. Στην Ελλάδα, κατά τον ΟΟΣΑ, η αξιολόγηση «επικεντρώνεται στη διοίκηση ανθρωπίνων και λειτουργικών (functional) πόρων. Μεγάλη έμφαση αποδίδεται στη διοίκηση προσωπικού: συνέπεια του προσωπικού, η ενασχόλησή του με σχολικές δραστηριότητες, οι σχέσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων και η συνεργασία μεταξύ σχολικής μονάδας και οικογένειας αποτελούν βασικές συνιστώσες εκτίμησης- αξιολόγησης» (Faubert, 2009, σ. 8-9).

Διαδικασίες και προαπαιτούμενα της εσωτερικής αξιολόγησης

Η αξιολόγηση είναι μια συνεχής και συστηματική διαδικασία. Η ομάδα που θα ασχοληθεί και θα εφαρμόσει ένα μοντέλο εσωτερικής αξιολόγησης πρέπει να διαθέσει χρόνο κι όχι να την αντιμετωπίσει ως μια εφάπαξ δράση. Απαιτείται προσεκτική συλλογή στοιχείων, κωδικοποίηση και ανάλυσή τους, συζήτηση με τα ενδιαφερόμενα μέλη, συγκριτική επισκόπηση με συναφείς κατηγορίες, ανατροφοδότηση και ικανότητα αντιμετώπισης πολύπλοκων καταστάσεων (Nevo, 2001). Η όλη διαδικασία θα πρέπει να εκκινεί από την περιέργεια των μελών να αναγνωρίσουν την πραγματικότητα του σχολείου τους αλλά και να στηρίζεται στη διάθεση τους να βελτιώσουν τις υπάρχουσες συνθήκες (Saunders, 1999). Γι’ αυτό και διαδικασίες που καθιστούν εφικτή την αμφίδρομη ροή πληροφόρησης θεωρούνται απαραίτητες και αναγκαίες. Και αυτό γιατί επιτρέπουν στην ομάδα αξιολόγησης αφενός να κατανοήσει τη σύνθετη πραγματικότητα κι αφετέρου να έχει την αναγκαία ανατροφοδότηση και να μάθει από τη διαδικασία. Αν η ομάδα αξιολόγησης θεωρήσει ότι κατέχει τη γνώση και αρκεστεί στην εφαρμογή της, πιθανώς θα αποτύχει να αποκρυπτογραφήσει το έργο και επιπλέον ενδέχεται να μην κερδίσει την εμπιστοσύνη του προσωπικού.

Παρότι η ομοφωνία θεωρείται κάτι το ευκταίο, στην πράξη κρίνεται δύσκολο να επιτευχθεί (Kyriakides & Campbell, 2004). Πρέπει να αναπτυχθούν, λοιπόν, μηχανισμοί διαφάνειας στη λήψη αποφάσεων και κατά την επίλυση διαφορών έτσι ώστε η διαδικασία να κυλήσει ομαλά και να αποφευχθούν μη λειτουργικές καταστάσεις, όπως προσωπικές αντεγκλήσεις και φατριασμοί. Υπό αυτή τη λογική, η εμπιστοσύνη, η υπευθυνότητα και οι δημοκρατικές διαδικασίες επιλογής και εφαρμογής στρατηγικών αξιολόγησης αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις που οδηγούν στην επιτυχή εφαρμογή μοντέλων αξιολόγησης.

Ένα ιδιαίτερα κρίσιμο σημείο είναι η επιλογή των τεχνικών αξιολόγησης που θα εφαρμοστούν. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επεξεργαστούν ποιοτικά στοιχεία, χωρίς όμως να γνωρίζουν τις απαραίτητες τεχνικές. Διοικητικές και εποπτικές αρχές και το κοινό θεωρεί γενικά μη αξιόπιστα τέτοιου είδους στοιχεία. Από την άλλη, η χρήση ποσοτικών στοιχείων μπορεί να οδηγήσει σε άκριτη ποσοτικοποίηση και υπεραπλουστεύσεις. Ισορροπία μεταξύ πρακτικών, σχετικών προσεγγίσεων και εξειδικευμένων, απαιτητικών εργαλείων απαιτεί λεπτούς χειρισμούς προκειμένου η αξιολόγηση να καταστεί επιστημονική αλλά και προσβάσιμη στο ευρύτερο κοινό (Nevo, 2001).

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο είναι η κατάρτιση της ομάδας[6] που θα διενεργήσει την εσωτερική αξιολόγηση όχι μόνο στη χρήση των εργαλείων αλλά και στην ίδια τη διαχείριση της αξιολόγησης. Πέρα από την κατανόηση του πλαισίου και των στόχων, η ομάδα αξιολόγησης πρέπει να γνωρίζει τι είδους πληροφόρηση θεωρείται αξιόπιστη από τους ενδιαφερόμενους (Torres, 1991). Επίσης, θεωρείται εξόχως σημαντικό να παραδοθεί στατιστικό υλικό που επιτρέπει τις συγκρίσεις με αποτελέσματα και διαδικασίες άλλων σχολικών μονάδων. Οι συγκρίσεις θα καταστούν πιο ευχερείς αν έχει ληφθεί πρόβλεψη για τον καθορισμό και την επισήμανση ορόσημων (benchmarks), δηλαδή σημείων αναφοράς όπως συμβαίνει στη Γαλλία και το ΗΒ (Faubert, 2009).

Η χρήση εξωτερικών «πόρων» μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη ολοκλήρωση της εσωτερικής αξιολόγησης. Μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτές εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικοί από άλλα σχολεία μπορεί να συνδράμουν αποτελεσματικά αναλαμβάνοντας το ρόλο του *κριτικού φίλου* (critical friend). Ο κριτικός φίλος παρέχει εξειδικευμένες συμβουλές, βοηθώντας το σχολείο να «εντοπίσει τομείς που επιδέχονται βελτίωσης, να σεβαστεί προθεσμίες της εφαρμογής και της αξιολόγησης ενεργειών και να ‘κάνει δύσκολες ερωτήσεις’» (Davies & Rudd, 2001, σ. 3). Εναλλακτικά, μπορεί να αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση φάσεων της διαδικασίας. Συνήθως, η προσφυγή σε εξωτερικές συνεργασίες συνιστά πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας και το κόστος βαρύνει τον προϋπολογισμό του σχολείου. Στην Αυστρία, τη Φινλανδία και τη Σκωτία, επιπλέον πόροι παρέχονται σε σχολεία εάν κρίνουν ότι απαιτείται εξωτερική βοήθεια για τη διενέργεια της εσωτερικής αξιολόγησης (Faubert, 2009). Σε κάθε περίπτωση, κρίνεται σημαντικό να αναγνωριστεί ότι η πληροφόρηση και οι επιλογές δεν είναι πάντα επαρκώς ορισμένες και γραμμικές, ούτε οι επιπτώσεις τους εκ των προτέρων γνωστές ώστε να κατανοηθούν πλήρως. Η αξιολόγηση μπορεί να βαδίζει σε μονοπάτια αβεβαιότητας[7], με

[6] Σε λίγες σχετικά χώρες προωθείται η κατάρτιση του προσωπικού της σχολικής μονάδας σε τεχνικές εσωτερικής αξιολόγησης. Αρκετές πάντως προσφέρουν δυνατότητες κατάρτισης στην αξιολόγηση σε στελέχη της εκπαίδευσης, με την Ελλάδα να φέρεται να είναι μία από αυτές (Faubert, 2009).

[7] Αντίθετα με διαδεδομένες αντιλήψεις, τα εμπειρικά δεδομένα αμφισβητούν ότι η αβεβαιότητα αποτελεί πρόσκομμα στη λήψη ικανοποιητικών αποφάσεων (Torres, 1991).

αποσπασματική ή ελλιπή πληροφόρηση και αντικρουόμενους στόχους από πλευράς συμμετεχόντων (Mathison, 1991).

Δεοντολογία της εσωτερικής αξιολόγησης

Η εφαρμογή ενός μοντέλου εσωτερικής αξιολόγησης καθιστά απαραίτητη προϋπόθεση την ύπαρξη ορισμένων αρχών που εξυπηρετούν τη δεοντολογία της αξιολογικής διαδικασίας και προσφέρουν ομαλές συνθήκες στη διεξαγωγή της. Ανάμεσα σε αυτές που αναφέρονται στη σχετική με την εσωτερική αξιολόγηση βιβλιογραφία είναι οι εξής:

- Οφείλει να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ της ομάδας που διενεργεί την αξιολόγηση και των μελών του υπόλοιπου σχολείου. Ο αμοιβαίος σεβασμός και η αναγνώριση της γνώμης του άλλου διαφαίνεται σε εκείνες τις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι προτάσεις της αξιολογικής ομάδας δεν είναι οριστικές, αλλά αντίθετα *συν*-διαμορφώνονται σε μια κοινή βάση με το υπόλοιπο σχολείο (Torres, 1991).
- Η εσωτερική αξιολόγηση πρέπει να αποδειχτεί δίκαιη και ηθική για όλες τις επηρεαζόμενες πλευρές.
- Τα αναμενόμενα οφέλη πρέπει να είναι ξεκάθαρα σε όλους τους ενδιαφερόμενους.
- Η εσωτερική αξιολόγηση δεν πρέπει να χρησιμοποιηθεί ώστε να στοχοποιηθεί η σχολική μονάδα και να υποστεί τα βάρη τυχόν προσαρμογών δίχως υποστήριξη. Ατυχώς «απαιτήσεις απολογισμικότητας και η χρήση της γονεϊκής επιλογής ως λύσης για τα προβλήματα του σχολείου, είναι παραδείγματα της τάσης των εκπαιδευτικών συστημάτων να *μην* μοιράζονται με τα σχολεία τους, την ανάληψη της ευθύνης από τις επιπτώσεις της σχολικής αξιολόγησης» (Nevo, 2001, σ. 104).
- Να υφίστανται σαφείς, συμφωνημένες διαδικασίες για τη χρήση και το χειρισμό των εμπειρικών δεδομένων λ.χ. η βελτίωση ολόκληρης της σχολικής μονάδας κι όχι επικέντρωση σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς (Kyriakides & Campbell, 2004).

Διαπροσωπικές σχέσεις, μικρο-πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση.

Σε μεγάλο όγκο της βιβλιογραφίας που προέρχεται από ευρύτερους χώρους των θεωριών της εκπαίδευσης, σπανίζουν οι αναφορές στο ρόλο των ατομικών συμφερόντων και της μικρο-πολιτικής. Η εικόνα και η εσωτερική πραγματικότητα του σχολείου αποτυπώνεται ως κάτι το ενιαίο και αδιαίρετο, τα μέλη του οποίου είναι δεσμευμένα «στην ισότητα, τη συνέπεια, σε μια ηθική του ενδιαφέροντος και της ενσωμάτωσης καθώς και της μάθησης» (Kyriakides & Campbell, 2004, σ. 25). Ακόμα κι αν αναγνωριστεί η δυσκολία να επιτευχθεί ομοφωνία και η πιθανότητα να αναπτυχθούν έριδες εντός της σχολικής μονάδας, η μελέτη της εφαρμογής της αξιολόγησης μπορεί να θεωρηθεί ανεπαρκής δίχως λεπτομερή μελέτη των ετερογενών ατομικών και ομαδικών επιδιώξεων και των επιπτώσεών τους στην προσπάθεια σχολικής βελτίωσης. Κατά συνέπεια, η ομάδα αξιολόγησης θα χρειαστεί να εμπλακεί σε μικρο-πολιτικές αναλύσεις, ειδικά κατά τη σχεδίαση του προγράμματος και στη χρήση των αποτελεσμάτων (Torres, 1991).

Ειδική μνεία οφείλει να γίνει στην ομάδα που αναλαμβάνει να περατώσει το έργο της αξιολόγησης. Θα ήταν σφάλμα να θεωρηθεί πως ο μόνος λόγος που συμβαίνει αυτό είναι επειδή φλέγεται από επιθυμία να επιτύχει τους ρητούς στόχους που έχουν τεθεί. Οι επιδιώξεις και τα ατομικά συμφέροντα των μελών των επιτροπών αξιολόγησης πρέπει να

συνεκτιμηθούν, όπως για παράδειγμα η επιθυμία να διασφαλίσουν το επαγγελματικό τους μέλλον, ερχόμενα εγγύτερα στις στοχοθεσίες των κρατούντων αντί των απλών μελών της σχολικής κοινότητας. Η Kennedy εξηγεί πως οι αξιολογητές πρέπει είτε να προσαρμόσουν το ρόλο τους στις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας είτε να χειριστούν το οργανωσιακό κλίμα ώστε να αναδειχθεί ο ρόλος τους (1983). Μερική έστω αποδοχή των στοχοθεσιών της εκπαιδευτικής ή πολιτικής-γραφειοκρατικής διοίκησης μοιάζει να είναι συχνά το τίμημα που φαίνονται διατεθειμένα να πληρώσουν τα μέλη των αξιολογητικών επιτροπών προκειμένου να προωθήσουν τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Mathison, 1991). Οι αξιολογητές αντιμετωπίζουν συνεπώς το δίλημμα να «υπηρετήσουν ανθρώπους αντί για ζητήματα» (Kennedy, 1983, σ. 530).

Σαφής αναγνώριση του ρόλου των ατομικών επιδιώξεων και της μικρο- πολιτικής συμπεριφοράς καθίσταται αναγκαία πάρα το γεγονός ότι:

> όσοι καταφέρνουν να προωθήσουν την αλλαγή είναι μικρο-πολιτικά ικανοί και κατανοούν τη χρήση της ισχύος, με τη θετική έννοια του όρου, ωστόσο, οι λέξεις καθαυτές- *μικροπολιτική, ισχύς*- είναι τόσο φορτισμένες, τόσο δίκαια ύποπτες που όσοι είναι ικανοί στην μικρο- πολιτική και την ισχύ, το αρνούνται... [έτσι] χάσματα θα συνεχίσουν να δημιουργούνται και να καλύπτονται από ιδεαλιστές αθώους που δεν μπορούν να καταφέρουν πολλά, και από χειραγωγούς που επιτυγχάνουν να προχωρήσουν, υποστηρίζοντας τίποτα (Waterman, 1987, σ. 9).

Κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ατομικές στοχοθεσίες επηρεάζουν τη δυναμική της σχολικής μονάδας σημαίνει:

> ότι η παροχή σαφούς και συγκεκριμένης πληροφόρησης δεν συνεπάγεται αναγκαστικά ότι θα χρησιμοποιηθεί. Σημαίνει ότι έχουμε λίγες ευκαιρίες, εκτός αν διερευνήσουμε συστηματικά και με διαίσθηση, μακροπρόθεσμα (και τότε πάλι μερικές φορές μόνο), να δούμε τα πραγματικά αποτελέσματα των προγραμματισμένων προσπαθειών βελτίωσης. Σημαίνει ότι οι εσωτερικές διαμάχες και οι μεταστροφές των ατόμων θα καθρεφτιστούν... [στα σχολεία]. Σημαίνει ότι τα πράγματα δεν είναι πάντα ό,τι φαίνεται (Torres, 1991, σ. 195).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης

Πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης

Ιδωμένη στα πλαίσια των θεωριών μάνατζμεντ, η αξιολόγηση συμβάλλει στον προσδιορισμό των δυνατών και των αδύνατων σημείων της οργάνωσης (εσωτερικό επίπεδο) και τον εντοπισμό ευκαιριών ή κινδύνων στο ευρύτερο περιβάλλον (Hofman et al., 2005). Η πρώτη διάσταση συνδέεται κυρίως με τις διαδικασίες εκπαιδευτικού έργου, ενώ η δεύτερη άπτεται των σχέσεων της σχολικής μονάδας με την κοινότητα και τους εποπτικούς φορείς. Εφαρμόζοντας τεχνικές αυτό-αξιολόγησης, το σχολείο μπορεί να οργανώσει ένα συνεκτικό πλαίσιο προκειμένου να εισαγάγει, να διαχειριστεί και να αξιολογήσει την αλλαγή, συντελώντας στον επιτυχή στρατηγικό σχεδιασμό (Davies & Rudd, 2001), υποβοηθώντας τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Nevo, 2001; Mathison, 1991). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις εσωτερικές αξιολογήσεις, παρότι μπορεί να εξετάζονται, σπάνια χρησιμοποιούνται από τις εκπαιδευτικές αρχές για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις εξαιρέσεις περιλαμβάνονται η Ανδαλουσία, η Ισλανδία και το Βέλγιο (Faubert, 2009).

Ανάμεσα στα καίρια πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης εντάσσονται η έμφαση που δίνεται σε παιδαγωγικά ζητήματα, η οικειότητα που διαμορφώνεται με το εκπαιδευτικό και γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και η αλλαγή των στάσεων του εκπαιδευτικού και του διοικητικού προσωπικού απέναντι στο σχολείο, εφόσον δεν την αντιμετωπίζει ως πηγή κινδύνων (Faubert, 2009; Nevo, 2001). Στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης το σχολείο μπορεί να θέσει τις δικές του προτεραιότητες, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία (Davies & Rudd, 2001) και ενισχύοντας ουσιαστικά το πνεύμα συλλογικότητας, συνεργασίας και συνευθύνης (Σολομών, 1999). Με μια λέξη, η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να ιδωθεί ως μια ευκαιρία μάθησης, μέσω της οποίας «επιταχύνεται η μαθησιακή διαδικασία, επικοινωνώντας εκείνο που διαφορετικά θα παραβλεπόταν ή θα γινόταν λανθασμένα αντιληπτό» (Cronbach, 1983, σ. 8).

Επιπλέον, οι εσωτερικές αξιολογήσεις βοηθούν στην ανάπτυξη μιας διαφορετικής κουλτούρας που αποδέχεται την εμπλοκή μεθόδων αξιολόγησης προκειμένου να οδηγήσει σε «ένα σκεπτόμενο, μεταλλασσόμενο (changing) σχολείο και έναν σκεπτόμενο, μεταλλασσόμενο εκπαιδευτικό που θα αναπτύξουν ένα σκεπτόμενο, μεταλλασσόμενο παιδί» (Davies & Rudd, 2001, σ. 2). Το σχολείο μπορεί να αυτο-εξεταστεί πιο διεξοδικά και αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενδυναμώνονται άτομα που ασχολούνται με την αξιολόγηση κι αυτή η γνώση μπορεί να διαχυθεί στη σχολική μονάδα (Nevo, 2001). Βέβαια, επιτυχής διεξαγωγή των διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης προϋποθέτει ότι τα άτομα έχουν ασπαστεί μια κουλτούρα επιστημονικής αναζήτησης καθώς «εκφράζουν τη δέσμευση στις αξίες της αντικειμενικότητας και την ετοιμότητά τους να τροποποιήσουν τις πρακτικές τους υπό το φως των νέων δεδομένων [...] αναμένεται επίσης να αναγνωρίζουν το καθήκον της συλλογής εμπειρικών δεδομένων ως τμήμα της αποστολής τους» (Kyriakides & Campbell, 2004, σ. 26). Όπως διαφορετικά το θέτει ο Σολομών (1999, σ. 26), για να καταστεί αποδοτική και βιώσιμη η διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης απαιτείται μια σειρά «εσωτερικών προϋποθέσεων» που σηματοδοτεί αλλαγή στις αντιλήψεις, στις προδιαθέσεις, στις σχέσεις και στις πρακτικές των εμπλεκόμενων στο έργο της σχολικής μονάδας.

Εξάλλου, τέτοιου τύπου αξιολογικές διαδικασίες που εστιάζουν στον εσωτερικό κόσμο του σχολείου μπορούν να καταστούν σημαντικά εργαλεία ή μέσα υποβοήθησης των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι αντανακλούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα δίνοντας τη δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τα δυνατά τους σημεία, να αναγνωρίσουν τυχόν αδυναμίες τους και να προσπαθήσουν να τις βελτιώσουν, συντελώντας έτσι στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Davies & Rudd, 2001; Nevo, 2001). Η συστηματική ανατροφοδότηση που παρέχεται από διαμορφωτικές αξιολογήσεις δίνει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες (Kyriakides & Campbell, 2004) και να εγκολπωθούν τις στοχαστικές καταγραφές τρίτων. Παρατηρήσεις μαθημάτων από συναδέλφους μπορούν να ενταχθούν σε αυτό το πλαίσιο όπως και οργανωμένες συζητήσεις περί εκπαιδευτικών ζητημάτων της καθημερινότητας. Τα πορίσματα αναφορικά με τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές εντοπίστηκαν με βάση τις εσωτερικές αξιολογήσεις (π.χ. κατάρτιση), δύναται να ενταχθούν στο πλάνο βελτίωσης του σχολείου (Faubert, 2009).

Σημαντικό ρόλο στα παραπάνω διαδραματίζει η συνεργασία που θα αναπτυχθεί μεταξύ των μελών, κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, καθώς ενδυναμώνει τα άτομα και συμβάλλει στην ενίσχυση αισθημάτων ευθύνης και συλλογικότητας, διαμορφώνοντας κοινές

πρακτικές και αποδεκτές πρακτικές και κουλτούρες (Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004). Αυτού του είδους η συνεργατική μορφή και η ανάδυση μιας κοινής κουλτούρας μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Kyriakides & Campbell, 2004; Torres, 1991), αλλά και να διευκολύνει την απόκριση της σχολικής μονάδας σε μεταβολές εξωτερικών παραγόντων. Ωστόσο, το διακύβευμα δεν είναι τόσο η διευκόλυνση της προσαρμογής, όσο η θέαση του σχολείου ως ενός ζωντανού οργανισμού για τον οποίο η ικανότητα αλλαγής συνιστά αξία καθ΄ εαυτή (Kyriakides & Campbell, 2004).

Και αυτή η ικανότητα αλλαγής είναι δυνατόν να οδηγήσει στη διαμόρφωση καλύτερων σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα και άλλους φορείς καθώς και να θέτει ως στοιχείο ζωτικής σημασίας την λήψη και χρησιμοποίηση της γνώμης και των ικανοτήτων σημαντικών ενδιαφερομένων, όπως ο μαθητικός πληθυσμός και οι κηδεμόνες, των οποίων η ανατροφοδότηση μπορεί να έχει κεφαλαιώδη συμβολή στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Davies & Rudd, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004). Εξάλλου, ο σεβασμός των τοπικών αναγκών καθίσταται επιτακτικός ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες που γίνονται ολοένα πιο διαφοροποιημένες και πολυπολιτισμικές (Nevo, 2001). Έτσι, η ικανότητα της σχολικής μονάδας για αλλαγή και βελτίωση καθίσταται αναγκαία έως κρίσιμη. Με λίγα λόγια, μπορεί να θεωρηθεί ως «δείκτης εκπαιδευτικής υγείας ενός έθνους όταν οι σχολικές κοινότητες έχουν ένα υψηλό επίπεδο νοημοσύνης και γνωρίζουν πως να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία της αυτο-αξιολόγησης και της αυτο-βελτίωσης» (MacBeath, 1999, σ. 1).

Μειονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης

Παρά τις ίσως διαφορετικές εντυπώσεις, ο Nevo τονίζει ότι οι έρευνες αναφορικά με τη χρήση της αξιολόγησης έχουν δώσει μέτρια αποτελέσματα: «η αξιολόγηση είναι μια απαιτούμενη δράση και ελπίζουμε, επωφελής» (2001, σ. 98). Ανάλογες είναι οι θέσεις και άλλων ερευνητών (Meuret & Morlaix, 2003), που σημειώνουν τις επιφυλάξεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ως προς την εσωτερική αξιολόγηση και τη μερική, μέχρι στιγμής, αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της.

Σημαντικό σημείο συζήτησης αποτελεί ο βαθμός κατά τον οποίο το σχολείο ελέγχει την αξιολόγηση, δεδομένου ότι αυτός ποικίλει σημαντικά. Επιπλέον, ορισμένες φορές, ο έλεγχος ασκείται σχεδόν αποκλειστικά από τη Διεύθυνση, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση μόνο κατ' όνομα να είναι εσωτερική. Ιδίως σε τέτοιες περιπτώσεις, μπορεί να προκύψουν αμφιβολίες στο εκπαιδευτικό προσωπικό για τον απώτερο σκοπό της αξιολόγησης, με συνέπεια να ταυτίζεται, ουσιαστικά, με εξωτερικές αξιολογήσεις[8] (Davies & Rudd, 2001). Επιφυλάξεις εκφράζονται και ως προς τα συμφέροντα που υπηρετεί η αξιολόγηση και τις στοχοθεσίες τρίτων, όπως μάνατζερ, διοικητικών, πολιτικών, ό,τι ο Scriven καλεί «ιδεολογία της διοίκησης», αντί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σχολικής μονάδας[9] (Mathison, 1991, σ. 162). Όπως κυνικά το θέτει ο Torres, «[δ]ιενέργεια έρευνας με βάση παραδοχές συμβατές με αυτές της διεύθυνσης, κάνει πιο πιθανή την αξιοποίηση της έρευνας» (1991, σ. 194). Ενδέχεται, επίσης, η εσωτερική αξιολόγηση να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη μικρο- πολιτικών επιδιώξεων ή να νομιμοποιήσει στοχοθεσίες ετεροπροσδιορισμένες (Torres, 1991).

---

[8] Ουσιαστικά «οι δάσκαλοι πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι [η αξιολόγηση] είναι ένας καθρέφτης αντί για ραβδί» (Davies & Rudd, 2001, σ. 3).

[9] Εκεί παραπέμπει η πρόταση του Scriven για 'αξιολόγηση χωρίς στόχους'. Εννοεί, η αξιολόγηση να είναι ανοικτή και σε στόχους που δεν έχουν τεθεί από τη διοίκηση (Torres, 1991, σ. 190).

Στα σημαντικά προβλήματα περιλαμβάνονται επίσης, το κόστος ευκαιρίας, ο επιπρόσθετος φόρτος εργασίας, ιδιαίτερα αν υφίσταται πληθώρα απαιτήσεων προσαρμογής σε πολιτικές και η έλλειψη σχετικών πόρων (Davies & Rudd, 2001; Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004; Torres, 1991). Παραδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης συνιστά το μοντέλο των στοχαζόμενων επαγγελματιών του Schon. Ωστόσο, είναι πιθανό τα άτομα να μην λειτουργούν με αυτό τον τρόπο, αλλά να υιοθετούν συμπεριφορές «περιορισμένου επαγγελματισμού», για παράδειγμα λόγω κινήτρων. Σε μια τέτοια περίπτωση, δεν είναι σαφές πώς μπορεί να επιτευχθεί και αν, η μετάβαση από το δεύτερο τύπο συμπεριφοράς στον πρώτο. Παρομοίως, δεν υφίστανται εμπειρικά δεδομένα για την προθυμία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν και να υιοθετήσουν καινοτομικές πρακτικές (Kyriakides & Campbell, 2004).

Αντίστοιχα, μπορεί η ομάδα αξιολόγησης ή το προσωπικό να μην αντιμετωπίσει την εσωτερική αξιολόγηση με τον πλέον πρόσφορο τρόπο, δηλαδή να μην εκμεταλλευτεί όλες τις ευκαιρίες που μπορεί να προσλάβει για περαιτέρω μάθηση, λόγου χάρη, παραβλέποντας τις ‘δύσκολες ερωτήσεις’. Μια τέτοια περίπτωση συμβαίνει όταν η ομάδα αξιολόγησης αντί να είναι «σε αυτό», γίνεται «από αυτό», κομμάτι του αξιολογούμενου προσωπικού (“of it”) (Torres, 1991).

Ένα άλλο προαπαιτούμενο, όπως έχει ήδη ειπωθεί, είναι η δημιουργία κατάλληλου κλίματος συνεργασίας, εμπιστοσύνης, διαφάνειας και καινοτομίας. Στην πράξη, το επιχείρημα μοιάζει ταυτολογικό καθώς δεν εξηγείται επαρκώς πως θα επιτευχθεί αυτό το κλίμα. Εφόσον, μάλιστα, δεν γνωρίζουμε πώς αντιμετωπίζονται στη βάση της δημοκρατικής συμμετοχής, οι στάσεις και οι αποφάσεις των ατόμων που διατυπώνουν διαφωνίες. Ανατρέπουν το κλίμα συνεργασίας ή περιθωριοποιούνται από την ομάδα; Επιπλέον, παραβλέπονται εμπειρικά δεδομένα που τονίζουν τη συμβολή της αποφασισμένης ηγεσίας αντί των δημοκρατικών διαδικασιών στην εξασφάλιση του ζητούμενου κλίματος (Kyriakides & Campbell, 2004).

Στα ζητήματα ηθικής, ξεχωρίζει η χρήση των δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς. Κρίνεται ηθικό να παραβλεφθεί η επίδραση συγκεκριμένων ατόμων στη συλλογική προσπάθεια (Saunders, 1999; Kyriakides & Campbell, 2004); Ακόμη κι αν τυπικά το ερώτημα επιλυθεί με τη διενέργεια εξωτερικών αξιολογήσεων επί τούτου, εάν τεθεί το ζήτημα της ατομικής ευθύνης των εκπαιδευτικών, τότε θα παραμείνει στην καρδιά της εσωτερικής αξιολόγησης.

Έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης για την αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης ή/ και έλλειψη εξωτερικής τεχνικής βοήθειας, ενδέχεται να οδηγήσει σε ανολοκλήρωτες προσπάθειες (Faubert, 2009) με αρνητικές επιπτώσεις στο ηθικό και τα εσωτερικά κίνητρα των εμπλεκομένων, σπατάλη χρόνου και πόρων και να διακινδυνεύσει τις σχέσεις εντός κι εκτός της σχολικής μονάδας. Κίνδυνος ακατάλληλης ή ατελούς πληροφόρησης και τεχνικών επεξεργασίας της ελλοχεύει σε σχετικά περισσότερο υποβαθμισμένες περιοχές, γεγονός που, αν δεν προσεχτεί, μπορεί να οδηγήσει σε επιδείνωση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων (Faubert, 2009). Όπως σημειώνουν οι Kyriakides & Campbell, «τα σχολεία χρειάζονται συστήματα υποστήριξης, πρόκλησης και υπεράσπισης προκειμένου να βοηθηθούν, να χτίσουν πάνω σε καλές πρακτικές και να μάθουν από τις εμπειρίες των άλλων» (2004, σ. 27).

Έμφαση πρέπει επίσης να δοθεί στην παρουσίαση και τη διάχυση των πορισμάτων της αξιολόγησης. Θα πρέπει να παρουσιαστούν με τρόπο καθαρό και σαφή, μη τεχνικό εάν

αυτό απαιτείται, έτσι ώστε να μην περιοριστεί η πρόσβαση στα αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να καθίσταται εύκολα κατανοητός και ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο τα συμπεράσματα της διαδικασίας θα συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Faubert, 2009). Ένα σημαντικό πρόβλημα της εσωτερικής αξιολόγησης που εν μέρει οφείλεται στην πανσπερμία των ακολουθούμενων πρακτικών (Torres, 1991), εστιάζεται στη χαμηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία των στοιχείων τα οποία δεν μπορούν πάντα να αξιοποιηθούν για την εκτίμηση κατάλληλων δεικτών (Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004; Torres, 1991). Ο Scriven υποστηρίζει ότι: «τα αποτελέσματα της αυτο-αξιολόγησης είναι διαβόητα για την έλλειψη αξιοπιστίας» (1991, σ. 228). Το ζήτημα της αναξιοπιστίας ανέκυψε, λόγου χάρη, στη Φινλανδία, χωρίς να βρεθεί ικανοποιητική λύση (Faubert, 2009). Το δικαίωμα του κοινού να πληροφορηθεί οφείλει να γίνει σεβαστό σε μια δημοκρατική κοινωνία και η παροχή έγκυρων στοιχείων συνιστά εκ των ων ουκ άνευ (Nevo, 2001).

Για την αντιμετώπιση τέτοιου είδους προβλημάτων συνιστάται η κανονικοποίηση των διαδικασιών εσωτερικής αξιολόγησης προκειμένου να υπερκεραστούν οι αβεβαιότητες, αφού τυπικά επιτρέπει τη λήψη αξιόπιστης πληροφόρησης και μειωμένα κόστη συλλογής και επεξεργασίας στατιστικού υλικού. Ωστόσο, πιθανώς να οδηγήσει σε θέση εκτός διαδικασίας δεδομένα που κρίνονται ασύμβατα με τις προδιαγραφές, γεγονός που μπορεί να αποβεί επιζήμιο στην προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής μονάδας (Mathison, 1991).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί ένα πρόσφορο εργαλείο που διευκολύνει και εξασφαλίζει τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας και του έργου της (Janssens & van Amelsvoort, 2008; Barber, 1996 όπ. αναφ. στο Demetriou & Kyriakides, 2012, σ. 151). Αυτή η βελτίωση μπορεί να επιτευχθεί με την ενεργό εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής μονάδας που αποφασίζουν και συνυπογράφουν τι πρέπει να αξιολογηθεί, καθορίζουν τα στάνταρντ αξιολόγησης, σχεδιάζουν τη διαδικασία, αναλύουν δεδομένα και λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις σχετικά με εκείνες τις δράσεις που θα οδηγήσουν στην επίλυση των προβλημάτων και θα εξασφαλίσουν τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας (Σολομών, 1999; Faubert, 2009; Vanhoof, van Petegem & De Maeyer, 2009). Και αυτή η εμπλοκή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας εκκινεί από την περιέργεια**,** στηρίζεται στη θέληση για βελτίωση και διατρέχεται από τη δέσμευση των μελών μιας κριτικής ανάγνωσης της δικής τους πραγματικότητας (Holly & Hopkins, 1988).

Γι’ αυτό και διαδικασίες που καθιστούν εφικτή την αμφίδρομη ροή πληροφόρησης θεωρούνται απαραίτητες και αναγκαίες. Όπως διαφορετικά το θέτει ο MacBeath και οι συνεργάτες του (Boyd, Rand & Bell, 1996 όπ. αναφ. στο Saunders, 1999, σ. 424), το γεγονός ότι διαφορετικοί άνθρωποι σκέφτονται με έναν εμφανώς διαφορετικό τρόπο οδηγεί σε μια εκ βαθέων κατανόηση της πραγματικότητας –του σχολείου-, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί πραγματική έκφραση εφαρμογής των δημοκρατικών αρχών στην πράξη. Αυτού του είδους η δημοκρατική και καθ’ όλα συνεργατική διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες πρακτικές λήψης αποφάσεων, να βελτιώσει τις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Kyriakides & Campbell, 2004; Torres, 1991), αλλά και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες (Davies & Rudd, 2001; Nevo, 2001; Kyriakides & Campbell, 2004).

Ουσιαστικά, η εσωτερική αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί ένα όργανο κατανόησης, όχι εξαγωγής δεοντολογικών κρίσεων. Είναι άλλωστε έωλο να θεωρηθεί ότι δύναται να παρασταθεί η πολύπλοκη και δυναμική σχολική πραγματικότητα από κάποιο συγκεκριμένο ποσοτικό δείκτη. Συναθροιστικοί δείκτες (composite scores) εκφράζουν μια υποτιθέμενη αντικειμενικότητα και στην πράξη καταστρατηγούνται εξυπηρετώντας μικρο-πολιτικές και προσωπικές επιδιώξεις (Nevo, 2001). Παρά τις ποικίλου τύπου αμφιβολίες και επιφυλάξεις που εγείρονται, η επιστημονική διευθέτηση των σχετικών ζητημάτων δεν συνιστά αυτοσκοπό της εσωτερικής αξιολόγησης (Torres 1991). Αντανακλά, ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό οι Kyriakides & Campbell, ότι το πεδίο της σχολικής αυτο- αξιολόγησης βρίσκεται σε αρχικό στάδιο ανάπτυξης, επειδή είναι υπέρμετρα δεοντολογικό και διαδικαστικά προβληματικό (2004).

Με βάση τα ανωτέρω συμπεράσματα, θα ήταν σκόπιμο μελλοντικές έρευνες να αναπτυχθούν στις παρακάτω κατευθύνσεις:

- Μελέτη περιπτώσεων που εξηγούν πως σχολεία αναπτύσσουν ικανότητες διαφυγής από αναποτελεσματικές πρακτικές.
- Μελέτη περιπτώσεων για τη διακρίβωση της σχέσης μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αξιολόγησης/ απολογισμικότητας.
- Ποσοτικές αναλύσεις για να διαυγαστεί η σχέση εσωτερικής αξιολόγησης και σχολικής αποτελεσματικότητας.
- Μελέτη στο χρόνο (longitudinal) περιπτώσεων προκειμένου να διερευνηθεί η διάρκεια και η δυναμική των επιδράσεων της αξιολόγησης (Kyriakides & Campbell, 2004).

Αναφορές

Barber, M. (1996). *The learning game: arguments for an education revolution.* London: Victor Gollanz.

Cronbach, L. J. (1983). *Designing evaluations of educational and social programs.* SF: Jossey- Bass.

Davies, D., & Rudd, P. E. (2001)**.** *Evaluating School Self-evaluation***.** Slough: NFER. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2013 από http://www.nfer.ac.uk/nfer/PRE_PDF_Files/01_26_01.pdf .

Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education, 38(2)*, 149-170.

Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review.* OECD Education Papers, 42. OECD Publishing.

Hofman, R. H., Dukstra, N., & Hofman, A. (2005). School Self-Evaluation Instruments: An Assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 253-272.

Holly, P., & Hopkins, D. (1988). Evaluation and school improvement. *Cambridge Journal of Education, 18(2),* 221- 245.

Janssens F., G. van Amelsvoort (2008), "School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study". *Studies in Educational Evaluation, 34*, 15–23.

Kennedy, M. (1983). The role of the in- house evaluator. *Evaluation Review, 7*, 519- 541.

Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). "School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures". *Studies in Educational Evaluation, 30(1*), 23–37.

MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.

MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S. (1996). *Schools Speak for Themselves: Towards a Framework for Self-evaluation*. London: NUT.

Mathison, S. (1991). What do we know about internal evaluation? *Evaluation and Program Planning*, *14*, 159- 165.

Meuret, D., & Morlaix, S. (2003). Conditions of Success of School's Self-evaluation: Some Lessons of a European Experience. *School Effectiveness and School Improvement, 14 (1)*, 53-71.

Nevo, D. (2001). "School evaluation: internal or external?". *Studies in Educational Evaluation*, *27(2),* 95–106.

Saunders, L. (1999). "Who or what is 'school-self evaluation' for?" *School Effectiveness and School Improvement*, *10(4*), 414- 429.

Scriven, (1991). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Torres, R. (1991). Improving the quality of internal evaluation: the evaluator as consultant- mediator. *Evaluation and Program Planning*, *14*, 189- 198.

Vanhoof, J., van Petegem, P. & De Maeyer, S. (2009), "Attitudes towards school self-evaluation", *Studies in Educational Evaluation*, *35*, 21–28.

Waterman, R. H. Jr. (1987). *The renewal factor: how the best get and keep the competitive edge*. Toronto: Bantam Books.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *5*, 81-90.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και Πειραματικά Σχολεία: Βίοι Παράλληλοι; Ανάλυση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των μαθητών

Θεοδόσης Συκάς[1], Δέσποινα Ποιμενίδου[2]
thsykas@gmail.com, dpoimeni@edlit.auth.gr

[1]Οικονομολόγος, Καθηγητής Δ/θμιας Εκπ/σης
[2]Φιλόλογος, Καθηγήτρια Δ/θμιας Εκπ/σης

Περίληψη. Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο βαθμός στον οποίο μεταβάλλονται ή όχι τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούν στα Πειραματικά Σχολεία (ΠΣ) λόγω της εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου για τα ΠΣ, βάσει του οποίου η επιλογή των μαθητών γινόταν με εξετάσεις (Ν.3966/2011), σε σχέση με τα αντίστοιχα των μαθητών που εισήχθησαν στα συγκεκριμένα σχολεία με κλήρωση. Από την ανάλυση των δεδομένων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, παρά μόνο όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και ορισμένες κατηγορίες της επαγγελματικής τους διαστρωμάτωσης· το ποσοστό των γονέων των εισαχθέντων με εξετάσεις μαθητών, οι οποίοι ασκούν συναφή με την εκπαίδευση επαγγέλματα είναι συγκριτικά μεγαλύτερο. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι ανεξαρτήτως του τρόπου εισαγωγής στα ΠΣ, το δείγμα των μαθητών που φοιτούν σε αυτά δεν είναι ούτε αντιπροσωπευτικό του συνόλου, αλλά ούτε και τυχαίο και καταδεικνύει τις διαφορετικές μορφωτικές επιδράσεις της οικογένειας, που, συχνά, δρουν αντίρροπα προς τις εξισωτικές επιδράσεις του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, Πειραματικά Σχολεία.

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να προκύψουν ερευνητικές διαπιστώσεις σχετικά με το βαθμό στον οποίο μεταβλήθηκαν ή όχι, συγκριτικά με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των μαθητών παλαιότερων ετών, τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούσαν στα Πειραματικά Σχολεία (στο εξής ΠΣ) κατά το σχολικό έτος 2013-2014, ως απόρροια της εφαρμογής για πρώτη φορά συστήματος πρόσβασης στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου και του Λυκείου με εξετάσεις, σύμφωνα με το νόμο πλαίσιο για τα ΠΣ (Ν. 3966/2011). Ήδη αμέσως μετά τη δημοσίευση του Ν.3966/2011 και πριν από την έναρξη λειτουργίας των ΠΣ σύμφωνα με τις διατάξεις του, διατυπώθηκαν εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις για τη στοχοθεσία (πρότυπο, πειραματικό, αριστεία) τον τρόπο λειτουργίας, τη διαδικασία αξιολόγησης των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών που θα επιλέγονταν για την πλήρωση των θέσεων επί θητεία, καθώς επίσης και για τη διαδικασία επιλογής των μαθητών που θα φοιτούσαν σε αυτά και για τις αλλαγές που θα επέφερε η εισαγωγή με εξετάσεις στο κοινωνικό προφίλ τους. Το ζήτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών τέθηκε στο επίκεντρο των διαφωνιών για το νέο πλαίσιο λειτουργίας των ΠΣ, καθώς υποστηρίχτηκε ότι οι επικείμενες αλλαγές θα οδηγούσαν στη μετατροπή τους σε σχολεία που θα κάλυπταν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, οξύνοντας τις ήδη υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες. Τη θέση

αυτή αποκαλύπτουν οι παρακάτω ενδεικτικές αναφορές: «*...η ονομασία "Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία" λειτουργεί...ως ομπρέλα συγκάλυψης του ελιτισμού, της διάκρισης και κυρίως της προώθησης των προνομιούχων μαθητών*» (Γουδήρας, 2013), «*...ο μαθητικός πληθυσμός του Πειραματικού πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικός του συνολικού και όχι να αποτελείται από "άριστους", άρα ο διαγωνισμός εισαγωγής ακυρώνει τον "πειραματικό" χαρακτήρα των Πρότυπων ΠΣ*» (Γεωργιάδης & Χιωτέλης, 2013).

Στις ανησυχίες αυτές η τότε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, η οποία προώθησε τις αλλαγές τόσο στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων ΠΣ όσο και στον τρόπο εισαγωγής των μαθητών σε αυτά, αντέτεινε ότι: «*...τα Πρότυπα ΠΣ δεν θα είναι σχολεία κάποιας οικονομικής και κοινωνικής ελίτ, αλλά σχολεία αριστείας που θα παρέχουν δημόσια δωρεάν παιδεία και θα απευθύνονται σε μαθητές υψηλών επιδόσεων, ασχέτως κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης*» (Παπαματθαίου, 2013).

Ωστόσο, η διαδικασία επιλογής των μαθητών με εξετάσεις απενεργοποιήθηκε δύο χρόνια μετά τη θεσμοθέτησή της, από τη νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας που προέκυψε μετά τις εκλογές στις 25/1/2015 (Δελτία Τύπου Υπουργείου Παιδείας: 20/2/2015 και 20/3/2015), η οποία και προχώρησε στο διαχωρισμό των Πειραματικών από τα Πρότυπα σχολεία με κριτήριο την ιστορικότητα συγκεκριμένων σχολείων (Παπαματθαίου & Κλώντζα, 2015) και στην επαναφορά του συστήματος εισαγωγής με κλήρωση στα πρώτα. Η αναγκαιότητα αναθεώρησης του πλαισίου λειτουργίας των ΠΣ τεκμηριώθηκε με το επιχείρημα της διασφάλισης της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, καθώς υποστηρίχθηκε ότι με το σύστημα των εξετάσεων είναι σοβαρό το ενδεχόμενο αναπροσανατολισμού των ΠΣ σε σχολεία που θα ευνοούν κοινωνικές ή/και εκπαιδευτικές ελίτ. Και ενώ ήδη από την θεσμοθέτηση του πλαισίου λειτουργίας των συγκεκριμένων σχολείων ξεκίνησε μία έντονη θεωρητική συζήτηση και εκφράστηκαν φόβοι ότι με την αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στα ΠΣ θα παρέχονταν άνισα περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε μαθητές που προέρχονταν από τα περισσότερο ευνοημένα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, δεν διερευνήθηκε αν πράγματι μεταβλήθηκε η κοινωνική προέλευση των μαθητών τους πριν και μετά τις εξετάσεις, ώστε να τεκμηριώνεται και ερευνητικά η αναθεώρηση του πλαισίου λειτουργίας τους.

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να συμβάλει στη σχετική συζήτηση αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από τη σύγκριση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των μαθητών που φοιτούσαν στα ΠΣ πριν και μετά τη θεσμοθέτηση των εισαγωγικών εξετάσεων. Στόχος είναι να προκύψουν αντικειμενικά δεδομένα αναφορικά με το βαθμό στον οποίο η επιλογή των μαθητών για φοίτηση στα ΠΣ μέσω εξετάσεων μετέβαλε και την κοινωνικοοικονομική διαστρωμάτωση του μαθητικού τους πληθυσμού και επομένως να τεκμηριωθούν ερευνητικά ή να απορριφθούν οι ανησυχίες για τον μετασχηματισμό των ΠΣ, λόγω της αλλαγής της διαδικασίας εισαγωγής των μαθητών, σε σχολεία που ευνοούν συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα.

Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα

Η παιδεία αποτελεί στρατηγικής σημασίας τομέα ανάπτυξης και εξέλιξης των σύγχρονων

«μεταβιομηχανικών κοινωνιών της γνώσης[1]» και μία από τις βασικές παροχές που καλείται να εξασφαλίσει το σύγχρονο Κράτος Πρόνοιας για όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες του στην υψηλότερη δυνατή ποιότητα. Καθώς οι συνθήκες αλλάζουν ταχύτατα λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στον επιστημονικό, τεχνολογικό και κοινωνικό τομέα, η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης από το σχολείο εκπαίδευσης αποτελεί ζητούμενο για όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες, προκειμένου να αξιοποιηθούν στο έπακρο οι ικανότητες κάθε ατόμου και να θωρακιστούν οι νέοι γνωστικά και συναισθηματικά. Ο στόχος είναι να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που προκύπτουν από τους κοινωνικούς ρόλους που πρόκειται να αναλάβουν ως ενεργοί πολίτες στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης και στο πλαίσιο των θεσμών της δημοκρατίας (Brennan, 2004: 23).

Έτσι το σχολείο, προκειμένου να επιτελέσει ικανοποιητικά τις λειτουργίες και τους στόχους του και να ανταποκριθεί στο σύγχρονο κοινωνικό αίτημα για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να μετασχηματιστεί και να προσαρμοστεί θεσμικά, οργανωτικά και παιδαγωγικά στις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στη σύγχρονη εποχή, αποβάλλοντας τα αναχρονιστικά στοιχεία του και μειώνοντας ή ακόμη και εξαλείφοντας την απόσταση που χωρίζει τη σχολική από την καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή η απόσταση, που οφείλεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι ο θεσμός του σχολείου απέκτησε τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά[2] του, τα οποία εξακολουθούν να βρίσκονται σε ισχύ, στο πλαίσιο της προσπάθειας κάλυψης των αναγκών μίας διαφορετικής κοινωνικής πραγματικότητας, είναι και αυτή που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σύγχρονη κρίση που αντιμετωπίζει το σχολείο (Πυργιωτάκης & Κανάκης 1992; Ξωχέλλης, 1997-1998).

Ως αποτέλεσμα, εκφράζονται διεθνώς αλλά και στη χώρα μας μεγάλες ανησυχίες αναφορικά με την ικανότητα του σχολείου να επιτύχει τους στόχους που θέτει σε αυτό η ελληνική κοινωνία και να συμβάλει ουσιαστικά στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον γνωστικό τομέα, στον τομέα των δεξιοτήτων, στον συναισθηματικό τομέα, καθώς και στον τομέα των στάσεων και των αξιών· και τούτο, γιατί, ενώ η εικόνα της ελληνικής εκπαίδευσης παρουσιάζεται βελτιωμένη σε ζητήματα εξοπλισμού και υλικοτεχνικής υποδομής (OECD, 2009; UNICEF, 2012) είναι σε μεγάλο βαθμό αμφισβητήσιμο αν πραγματοποιήθηκε μία ποιοτική αναβάθμιση των καθημερινών διδακτικών πρακτικών, της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και των σχολικών επιδόσεων. Οι ανησυχίες για την πορεία και τις δυνατότητες του ελληνικού σχολείου πολλαπλασιάζονται, αν συνεκτιμηθούν τα αποτελέσματα ερευνών τόσο για τα μαθησιακά αποτελέσματα (OECD, 2010; 2011; 2014) όσο και για τη στάση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών απέναντι στο σχολείο. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα έρευνας πανελλαδικής εμβέλειας που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008: 189, Γράφημα 65) σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, γονείς και μαθητές, οι εκπαιδευτικοί

[1] Ο όρος «μεταβιομηχανικές κοινωνίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Daniel Bell στο έργο του *The Coming of Post-Industrial Society* (1974), προκειμένου να χαρακτηρίσει τις νέες, υψηλά ανεπτυγμένες κοινωνίες που διαμορφώνονται μεταπολεμικά, στις οποίες παρουσιάζεται μεγάλη αύξηση της ζήτησης για άτομα με εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και αυξημένες γνωστικές ικανότητες και διανοητικά προσόντα (Bell, 1974: 212,221).

[2] Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν τη διοίκηση (κυριαρχία του γραφειοκρατικού-ιεραρχικού οργανωτικού μοντέλου), την οργάνωση της διδασκαλίας (αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας, σχολικά βιβλία) και τους ρόλους (διαφοροποιημένοι ρόλοι των μελών της σχολικής κοινότητας, για παράδειγμα μαθητών-εκπαιδευτικών). Τα χαρακτηριστικά αυτά εκτιμάται ότι υποβαθμίζουν την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου (Ξωχέλλης, 2005: 17).

του Λυκείου εκτιμούν σε ποσοστό 76% ότι το σύγχρονο σχολείο δεν συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, ενώ τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές Λυκείου θεωρούν ότι τα περιθώρια ελευθερίας έκφρασης ιδεών και ανάληψης πρωτοβουλιών είναι μάλλον περιορισμένα. Ακόμη αμφισβητείται η ικανότητα του σχολείου να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 149-150, 185-186). Οι ανησυχίες για την πορεία και τις δυνατότητες του ελληνικού σχολείου πολλαπλασιάζονται, αν συνεκτιμηθούν τα αποτελέσματα της τελευταίας έρευνας του Προγράμματος PISA (2012) για τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Όπως προκύπτει από τα συγκριτικά δεδομένα, οι Έλληνες μαθητές δήλωσαν ότι είναι ευτυχισμένοι στο σχολείο σε ποσοστό μικρότερο από τον μέσο όρο των χωρών μελών του ΟΟΣΑ που συμμετείχαν στην έρευνα. Από το σύνολο μάλιστα των 65 χωρών, η Ελλάδα κατέλαβε την 57^{η} θέση (OECD, 2014: 21).

Το ελληνικό σχολείο επομένως, έχει χάσει σημαντικό μέρος της αξίας του και από τα μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας αναγνωρίζεται η ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και μεγιστοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, η προσπάθεια αναμόρφωσης του πλαισίου λειτουργίας των ΠΣ, όπως αυτό ορίζεται από τον Ν.3966/2011, αποτελεί μέρος του προβλήματος ή ένα βήμα προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος; Ένα βασικό σημείο στο οποίο εστιάστηκε ο δημόσιος διάλογος για τα συγκεκριμένα σχολεία τόσο κατά την περίοδο διαβούλευσης, πριν την ψήφιση του Ν.3966/2011, όσο και μετά την πρόσφατη κυβερνητική αλλαγή του Ιανουαρίου 2015, ήταν η φυσιογνωμία τους και το ενδεχόμενο όξυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, λόγω της επιλογής των μαθητών μέσα από εξεταστικές δοκιμασίες.

Το παραπάνω ερώτημα συνδέεται με την έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την πολιτική ανακατανομής τους για την καταπολέμηση της ανισότητας. Ένας από τους κύριους θεωρητικούς της εκπαιδευτικής ισότητας υπήρξε ο Torsten Husén, ο οποίος διακρίνει τρεις ερμηνείες της έννοιας της ισότητας: τη συντηρητική, τη φιλελεύθερη και τη ριζοσπαστική. Κομβικό σημείο της ανάλυσής του υπήρξε η μετάβαση από τη φιλελεύθερη στη ριζοσπαστική ερμηνεία. Σύμφωνα με τη *φιλελεύθερη ερμηνεία*, η ισότητα νοείται ως ισότητα ευκαιριών και υποχρέωση της πολιτείας είναι να άρει τους εξωτερικούς παράγοντες που επενεργούν ανασταλτικά στην παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης. Ωστόσο, το αν τα άτομα, τα οποία διαφοροποιούνται ως προς τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά, θα αξιοποιήσουν τις παρεχόμενες ευκαιρίες μάθησης και ο βαθμός στον οποίο θα το κάνουν αυτό, εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τα ίδια. Με τον τρόπο αυτό ισχύει και εφαρμόζεται το αξιολογικό κριτήριο της επίδοσης (Κελπανίδης, 1991: 69-71). Σύμφωνα με τη *ριζοσπαστική ερμηνεία* της έννοιας της ισότητας, η άρση των εξωτερικών παραγόντων δεν επαρκεί για να καταστεί δυνατή η ίση ποσοστιαία εκπροσώπηση ατόμων από κάθε κοινωνικό στρώμα στις κατηγορίες αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, αλλά θα πρέπει να επιδιωχθεί ισότητα των αποτελεσμάτων. Για το σκοπό αυτό, η πολιτεία παρεμβαίνει, ώστε να μην εφαρμόζεται το αξιολογικό κριτήριο της επίδοσης, αλλά μέσω κάποιου είδους «θετικής διάκρισης» (positive discrimination), να διασφαλίζεται ότι η συμμετοχή ατόμων από κάθε κοινωνικό στρώμα θα είναι ανάλογη με την ποσοστιαία εκπροσώπηση του αντίστοιχου κοινωνικού στρώματος στο σύνολο του πληθυσμού. Στην περίπτωση αυτή εφαρμόζεται μία μετριοπαθής παραλλαγή της ριζοσπαστικής ερμηνείας, υποστηρικτής της οποίας υπήρξε ο Husén (Husén, [1979] 1991: 449-477; 1992).

Στην περίπτωση των ΠΣ εφαρμόστηκε κατά τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-2015 το

αξιολογικό κριτήριο της επίδοσης, προκειμένου να επιλεγούν οι μαθητές που θα φοιτούσαν στα συγκεκριμένα σχολεία, ενώ αντίστοιχα επελέγησαν, βάσει συγκεκριμένων αξιολογικών κριτηρίων, και οι εκπαιδευτικοί που θα δίδασκαν σε αυτά. Ωστόσο, αμέσως μετά η διαδικασία απενεργοποιήθηκε από τη νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Και ενώ η αντιπαράθεση των υποστηρικτών της ισότητας των ευκαιριών και της ισότητας των αποτελεσμάτων είναι έντονη, έχει σημασία να απαντηθεί ερευνητικά το ερώτημα, αν τα συγκεκριμένα σχολεία επιτείνουν ή όχι τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αφού όμως ληφθούν υπόψη δύο παράμετροι που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία: α) η τεχνολογική εξέλιξη των δυτικών δημοκρατιών επιβεβαιώνει την ύπαρξη και ισχύ αξιοκρατικών κριτηρίων, προκειμένου άτομα με κατάλληλα προσόντα και όχι γόνοι ισχυρών οικογενειών να στελεχώσουν υψηλές και καίριες για την εύρυθμη κοινωνική λειτουργία θέσεις και β) το σχολείο με τις εξισωτικές επιδράσεις του δεν μπορεί να αντισταθμίσει απόλυτα τις άνισες κοινωνικοποιητικές επιδράσεις της οικογένειας, οι οποίες δρουν αντίρροπα προς αυτό και προετοιμάζουν με διαφορετικό τρόπο τα μέλη τους για την ενήλικη ζωή (Κελπανίδης, 2012: 349, 351).

Η αντίφαση αυτή ανάμεσα στην ανάγκη για αξιοκρατία, προκειμένου τα κατάλληλα καταρτισμένα άτομα να προωθηθούν σε θέσεις που απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες και στην εν γένει αδυναμία του σχολείου, ως θεσμού, να αντισταθμίσει απόλυτα τις άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν παιδιά που προέρχονται από περισσότερο ή λιγότερο μορφωσιογενή κοινωνικά στρώματα αποτελεί μέχρι σήμερα σημείο προβληματισμού (Nash, 2010: 95-112). Οι επιδράσεις της οικογένειας στα νέα μέλη της αναλύονται από τον Boudon (1974) στην «πρωτογενή» (primary effect) και στη «δευτερογενή» επίδραση (secondary effect). Η πρωτογενής επίδραση αναφέρεται στις διαφοροποιημένες μορφωτικές επιδράσεις που ασκούν οικογένειες λιγότερο ή περισσότερο ευνοημένων μορφωτικά κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίες έχουν ως συνέπεια το διαφορετικό βαθμό προετοιμασίας των παιδιών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Η δευτερογενής επίδραση αναφέρεται στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων αντιμετωπίζουν τις μέτριες σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους. Αυτό σημαίνει ότι οι οικογένειες που ανήκουν στα υψηλότερα και περισσότερο μορφωσιογενή κοινωνικά περιβάλλοντα, επιδιώκουν με μεγαλύτερη συχνότητα τη συνέχιση της φοίτησης των παιδιών τους στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης παρά τις μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις τους, σε σύγκριση με τις οικογένειες από τα χαμηλότερα και λιγότερο μορφωσιογενή κοινωνικά στρώματα (Κελπανίδης, 2012: 349 σημ. 151). Σύμφωνα με τον Boudon η δευτερογενής επίδραση συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στη δημιουργία και διατήρηση της άνισης πρόσβασης στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Nash, 2010: 95).

Παρά τις επιδράσεις που ασκεί ωστόσο η οικογένεια στις επιδόσεις των μαθητών, στη διεθνή βιβλιογραφία διερευνάται και η «ανθεκτικότητα» (resilience) που χαρακτηρίζει ορισμένους μαθητές «υψηλού κινδύνου» (students at risk)[3]. Η ανθεκτικότητα εκδηλώνεται, όταν οι μαθητές αυτοί κατορθώνουν να υπερκεράσουν τις «ανυπέρβλητες» δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο λόγω της κοινωνικοοικονομικής τους προέλευσης και σημειώνουν υψηλές επιδόσεις (Horn & Chen, s.a.). Μάλιστα, από σειρά ερευνών

[3] Πρόκειται για τους μαθητές που εμφανίζουν συγκεκριμένα δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, βάσει των οποίων κατατάσσονται σε μία ομάδα υψηλής επικινδυνότητας, που συνδέεται με πρώιμη εγκατάλειψη του σχολείου ή σχολική αποτυχία (Horn & Chen, s.a.).

διαπιστώνεται ότι οι μαθητές χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων που παρακολούθησαν προγράμματα σπουδών υψηλών ποιοτικών προδιαγραφών βελτίωσαν τη σχολική τους επίδοση, κοινωνικοποιήθηκαν επιτυχώς στο νέο σχολικό περιβάλλον, ενώ η αυτοπεποίθηση, η αυτοαντίληψή τους και η ικανότητά τους να σκέφτονται πολυδιάστατα ενισχύθηκαν σημαντικά (Borland et al., 2000; Hebert, 2002).

Καταληκτικά, καθώς στη χώρα μας η οποιαδήποτε αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική τεκμηριώνεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, όπως άλλωστε συνέβη και με τη θέσπιση και στη συνέχεια κατάργηση –κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2006-2007 και 2010-2011 αντίστοιχα– της βάσης του 10 ως προϋπόθεσης εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα των σπουδών (Ποιμενίδου, 2015: 192-193), κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο μεταβάλλονται ή όχι τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που φοιτούσαν στα ΠΣ κατά τα έτη εφαρμογής του συστήματος πρόσβασης σε αυτά με εξετάσεις. Με τον τρόπο αυτό θα επιβεβαιωθεί ή θα απορριφθεί η υπόθεση ότι τα συγκεκριμένα σχολεία προάγουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και επομένως θα διευρυνθεί η δυνατότητα διαμόρφωσης με ορθολογικό τρόπο και με βάση αντικειμενικά δεδομένα της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τα συγκεκριμένα σχολεία.

Μεθοδολογία

Προκειμένου να προκύψουν αντικειμενικά συμπεράσματα αναφορικά με το βασικό ερευνητικό ερώτημα, διενεργήθηκε έρευνα πεδίου κατά το πρώτο εξάμηνο του 2014 στο σύνολο των μαθητών των τριών από τα συνολικά τέσσερα Πειραματικά Λύκεια που εδρεύουν στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης και φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στις τρεις λυκειακές τάξεις. Οι μαθητές του τέταρτου λυκείου δεν κατέστη δυνατό να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας, διότι κατά την ίδια περίοδο το σχολείο τους βρισκόταν σε διαδικασία μεταστέγασης. Εντούτοις, το δείγμα των μαθητών κρίνεται αντιπροσωπευτικό (σε όρους αντιπροσώπευσης των δύο φύλων, εισοδήματος και επαγγελματικής διαστρωμάτωσης των γονέων)[4] σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση των μαθητών ολόκληρης της πόλης και τούτο, διότι τα τρία σχολεία, ο μαθητικός πληθυσμός των οποίων συμπεριλήφθηκε στο δείγμα, βρίσκονται αντίστοιχα στις ανατολικές, στις δυτικές συνοικίες και στο κέντρο της πόλης. Επομένως, οι μαθητές του δείγματος προέρχονται από όλα τα κοινωνικοοικονομικά της στρώματα. Ακόμη, η απουσία του σχολείου που αδυνατούσε να συμμετάσχει στην έρευνα δεν αποτελεί από τη σκοπιά της παρούσας μελέτης πρόβλημα, διότι βρίσκεται και αυτό στο κέντρο της πόλης, την κοινωνική διαστρωμάτωση των κατοίκων του οποίου έχει ήδη συμπεριλάβει η έρευνα,

[4] Το 2014, το 52,3% των μαθητών Λυκείου στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης ήταν αγόρια και το 47,7% κορίτσια (ΕΛ.ΣΤΑΤ., αδημοσίευτα στοιχεία). Τα ποσοστά εκπροσώπησης των δύο φύλων είναι παραπλήσια με τα αντίστοιχα του δείγματος της έρευνας, όπως θα εξηγηθεί στη συνέχεια. Το 2012, το κατά κεφαλήν ΑΕΠ της ίδιας Περιφερειακής Ενότητας ήταν 15.007 ευρώ (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2012). Το μέσο εισόδημα από εργασία των γονέων των μαθητών του δείγματος είναι 14.580 ευρώ. Το 2011, η επαγγελματική διαστρωμάτωση των μόνιμων κατοίκων της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης περιλάμβανε: 6,5% εργοδότες, 26% επαγγελματίες και 67,5% μισθωτούς (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους γονείς των μαθητών του δείγματος της έρευνας είναι 7,1%, 28,5% και 64,4%. Εντούτοις, σημαντική διαφορά υπάρχει στο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών του δείγματος σε σύγκριση με αυτό των μόνιμων κατοίκων της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης, όπως αναλύεται εκτενώς παρακάτω.

καθώς, όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα τρία υπόλοιπα λύκεια βρίσκεται, επίσης, στο κέντρο της πόλης. Οι μαθητές του δείγματος αποτελούν το 75% των μαθητών των Πειραματικών Λυκείων της Θεσσαλονίκης.

Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται δύο ομάδες μαθητών. Η πρώτη αποτελείται από τους μαθητές της Α΄ τάξης οι οποίοι, για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.3966/2011, εισήλθαν στα συγκεκριμένα σχολεία κατόπιν εξετάσεων. Μέχρι τότε οι μαθητές επιλέγονταν να φοιτήσουν στα ΠΣ μετά από κλήρωση. Αντίστοιχα, η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τους μαθητές των δύο ανώτερων τάξεων (Β΄ και Γ΄) οι οποίοι εισήλθαν στα σχολεία αυτά με κλήρωση και φοιτούσαν κατά το ίδιο σχολικό έτος στις τάξεις αυτές. Για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, οι μαθητές της πρώτης ομάδας που εισήχθησαν με εξετάσεις στα ΠΣ αποκαλούνται εφεξής «*νέοι*» μαθητές και αυτοί της δεύτερης ομάδας που εισήχθησαν με κλήρωση αποκαλούνται «*παλαιοί*» μαθητές.

Το σύνολο του δείγματος αποτελείται από 373 συνολικά μαθητές [49% αγόρια (N=183) και 51% κορίτσια (N=190)]. Σε αυτούς διανεμήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστές κυρίως ερωτήσεις που αφορούσαν τα εκπαιδευτικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των ιδίων και των γονέων τους. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από τους μαθητές κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος παρουσία των ερευνητών και αφού τους δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες συμπλήρωσης. Στην επόμενη ενότητα παρατίθενται τα εμπειρικά ευρήματα της έρευνας.

Εμπειρικά ευρήματα: Κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων των «παλαιών» και των «νέων» μαθητών

Από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι τα οικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων των «νέων» μαθητών έχουν διαφοροποιηθεί σε πολύ μικρό βαθμό σε σύγκριση με αυτά των γονέων των «παλαιών» μαθητών. Συγκεκριμένα, το μέσο μηνιαίο εισόδημα και των δύο γονέων των «νέων» μαθητών είναι κατά 30 ευρώ υψηλότερο σε σχέση με το αντίστοιχο των γονέων των «παλαιών» μαθητών. Επιπρόσθετα, το ποσοστό των «νέων» μαθητών που διαβιούν σε ιδιόκτητο σπίτι είναι κατά 6,5% υψηλότερο αυτού των «παλαιών» μαθητών, ενώ οι γονείς των τελευταίων φαίνεται να διαμένουν σε περιοχές της Θεσσαλονίκης με ελαφρώς υψηλότερη αντικειμενική αξία. Επίσης, σε κάθε μέλος της οικογένειας, τόσο των «νέων», όσο και των «παλαιών» μαθητών αντιστοιχεί ένα δωμάτιο. Οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές[5] (Πίνακας 1).

[5] Ο παρών, όπως και όλοι οι έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας, έγιναν με το κριτήριο X^2.

Πίνακας 1. Οικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων των «παλαιών» και των «νέων» μαθητών

	"Νέοι μαθητές"	"Παλαιοί μαθητές"
Μ.Ο. μηνιαίου εισοδήματος πατέρα (ευρώ)	1380,0	1350,0
Μ.Ο. μηνιαίου εισοδήματος μητέρας (ευρώ)	1110,0	1080,0
Ιδιόκτητο σπίτι (ποσοστό μαθητών)	88,0	82,6
Μέση αντικειμενική αξία ακινήτων (ευρώ/m^2)*	1443,0	1499,0
Μέσος αριθμός δωματίων/Μέσος αριθμός μελών της οικογένειας	1,0	1,0

Πηγή: Επεξεργασία ερωτηματολογίων

* Η μέση αντικειμενική αξία των ακινήτων υπολογίστηκε με βάση τις αντικειμενικές αξίες των ακινήτων στον Ν. Θεσσαλονίκης για το έτος 2007. (βλ.http://www.gsis.gr/gsis/export/sites/default/gsis_site/Services/Polites/documents_Antikeimenikes/05._N.THESSALONIKHS.pdf)

Σχετικά μικρές είναι και οι διαφορές μεταξύ των γονέων των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών ως προς τη θέση τους στην επαγγελματική διαστρωμάτωση. Οι δύο επαγγελματικές κατηγορίες που συγκεντρώνουν την πλειονότητα των πατέρων, τόσο των «νέων» όσο και των «παλαιών» μαθητών είναι αυτές των μεσαίων υπαλλήλων του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, καθώς και των Ελεύθερων Επαγγελματιών. Στην τελευταία αυτή κατηγορία τα ποσοστά των πατέρων των «παλαιών» μαθητών είναι ελαφρώς υψηλότερα. Αντίθετα, η κατηγορία των Αυτοαπασχολούμενων συγκεντρώνει κατά μία ποσοστιαία μονάδα περισσότερους πατέρες των «νέων» μαθητών. Οι πατέρες των «παλαιών» μαθητών υπερέχουν, επίσης, στις κατηγορίες των κατώτερων δημοσίων υπαλλήλων, των εργατών και όσων δεν εργάζονται, οι οποίες, όμως, συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά του συνόλου των πατέρων, ενώ οι γονείς των «νέων» μαθητών υπερτερούν με στατιστικά σημαντική διαφορά στην κατηγορία των εργοδοτών (p=0,041). Αξίζει να επισημανθεί ότι στην κατηγορία των εργοδοτών το 62,1% των πατέρων των «νέων» μαθητών είναι «μικροί» εργοδότες, δηλαδή απασχολούν λιγότερους από πέντε υπαλλήλους και το 37,9% απασχολούν πάνω από 5 υπαλλήλους. Αυτή είναι, πιθανώς, και η αιτία για την οποία η υπερεκπροσώπηση των πατέρων των «νέων» μαθητών στην κατηγορία αυτή δεν μεταφράζεται σε υψηλότερο εισόδημα ή/και αξία ακινήτων (Σχήμα 1, Πίνακας 1).

Παρόμοια είναι τα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με την επαγγελματική διαστρωμάτωση των μητέρων των μαθητών. Στην πλειονότητά τους, οι μητέρες των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών είναι μεσαίες υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Ως προς τις μητέρες των «νέων» μαθητών ακολουθούν με ίδια ποσοστά (16,2%) οι ανώτερες δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι και όσες δεν εργάζονται. Ως προς τις μητέρες των «παλαιών» μαθητών ακολουθούν οι Ελεύθερες Επαγγελματίες και όσες δεν εργάζονται. Οι μητέρες των «νέων» μαθητών που είναι εργοδότριες, κατώτερες και ανώτερες υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, καθώς και χωρίς εργασία υπερβαίνουν τις αντίστοιχες των μητέρων των «παλαιών» μαθητών. Οι τελευταίες υπερέχουν στην επαγγελματική κατηγορία των Αυτοαπασχολούμενων και των Ελεύθερων Επαγγελματιών (Σχήμα 1).

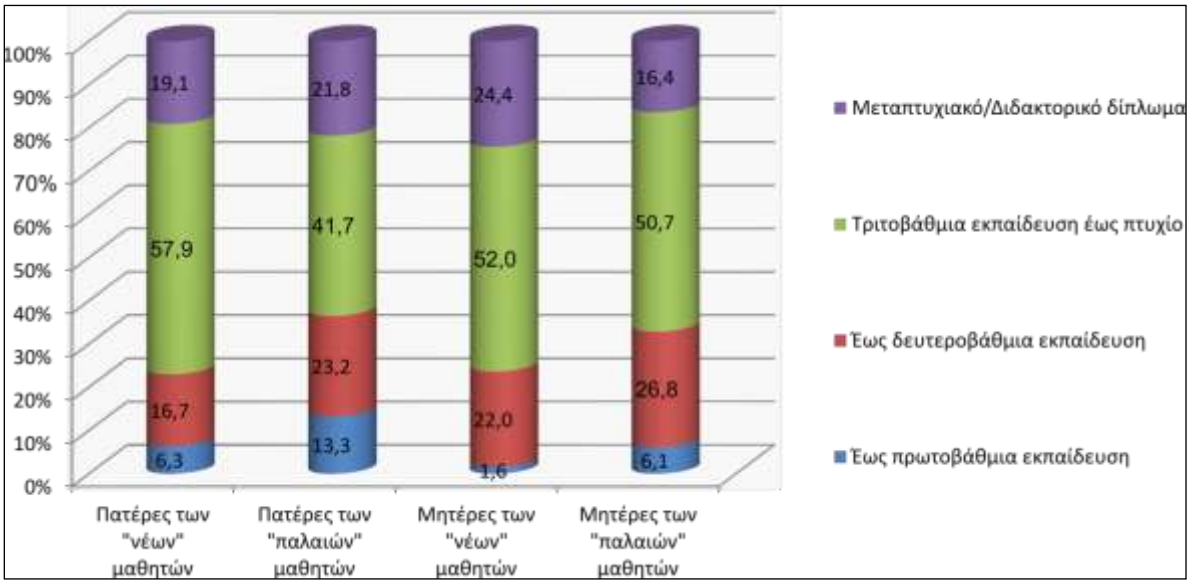
Βασική και στατιστικά σημαντική διαφορά των δύο ομάδων μαθητών ως προς το επάγγελμα των γονέων τους είναι ότι το 26,5% του συνόλου των γονέων των «νέων» μαθητών του λυκείου (18,4% των ανδρών και 34,6% των γυναικών) ασκούν επαγγέλματα

που σχετίζονται με την εκπαίδευση (πρωτίστως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δευτερευόντως καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολικοί σύμβουλοι). Το ίδιο ποσοστό για τους γονείς των «παλαιών» μαθητών ανέρχεται σε 20,9% (16,7% των ανδρών και 25,1% των γυναικών) (p=0,006).



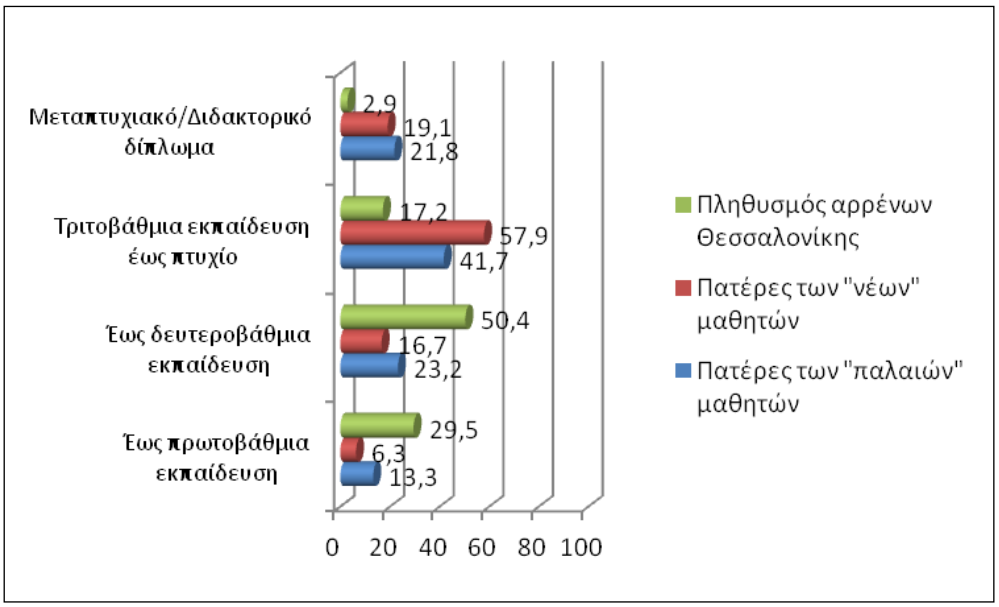
Σχήμα 1. Επαγγελματική διαστρωμάτωση των γονέων των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών
Πηγή: Επεξεργασία ερωτηματολογίων

Η πιο σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των γονέων των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών εντοπίζεται στο εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Οι περισσότεροι πατέρες των «νέων» και «παλαιών» μαθητών είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου, αλλά το ποσοστό για τους πρώτους (57,9%) είναι υπέρτερο του αντίστοιχου για τους δεύτερους (41,7%) και η διαφορά τους είναι στατιστικά σημαντική (p=0,000). Στατιστικά σημαντική είναι και η διαφορά στους κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου (p=0,030). Υψηλότερο και σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι το ποσοστό των πατέρων των «παλαιών» μαθητών που είναι απόφοιτοι πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (p=0,000). Παρόμοιες διαπιστώσεις ισχύουν και για τις μητέρες –είναι και αυτές στην πλειονότητά τους απόφοιτες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης–, η βασική, όμως, διαφορά των δύο ομάδων που είναι και στατιστικά σημαντική (p=0,000) εντοπίζεται στις κατόχους μεταπτυχιακού/διδακτορικού διπλώματος. Η αντίστοιχη διαφορά στις κατόχους πανεπιστημιακού τίτλου είναι, επίσης, στατιστικά σημαντική (p=0,008). Όπως και στην περίπτωση των πατέρων, το ποσοστό των μητέρων των παλαιών «μαθητών» που είναι απόφοιτες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλότερο του αντίστοιχου των μητέρων των «νέων» μαθητών, όμως οι διαφορές που είναι στατιστικά σημαντικές αφορούν μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (p=0,000) (Σχήμα 2). Κατά συνέπεια, το *πρώτο βασικό συμπέρασμα* που προκύπτει από την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων και θα φανεί ευκρινέστερα στην οικονομετρική ανάλυση που ακολουθεί, είναι ότι οι διαφορές ως προς τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων των «παλαιών» και των «νέων» μαθητών αφορούν κυρίως το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

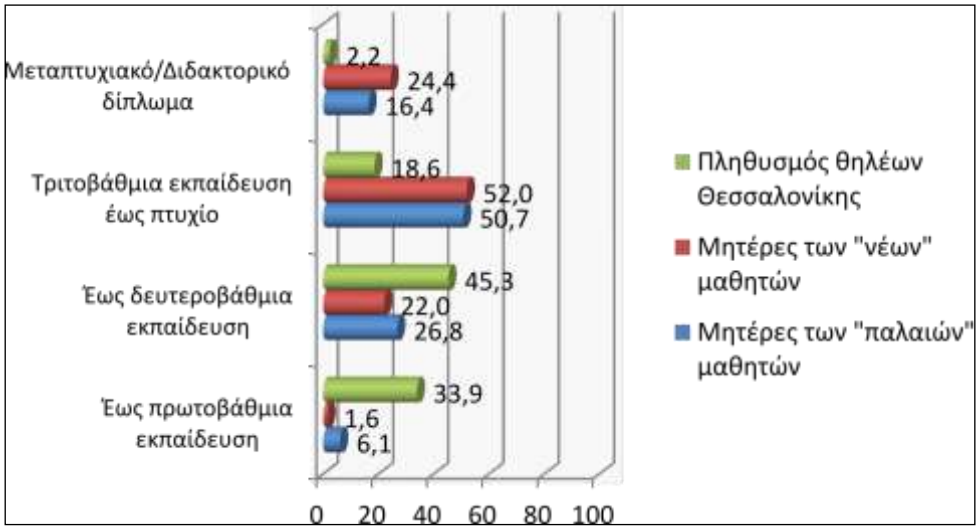


Σχήμα 2. Εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών
Πηγή: Επεξεργασία ερωτηματολογίων

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι, πέραν της διαφοράς στο εκπαιδευτικό επίπεδο μεταξύ των γονέων των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών, τόσο οι πατέρες, όσο και οι μητέρες του συνόλου των μαθητών, ανεξαρτήτως του τρόπου εισαγωγής των παιδιών τους στα ΠΣ, έχουν πολύ υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο από αυτό του συνόλου των κατοίκων της Θεσσαλονίκης του αντίστοιχου φύλου, όπως προκύπτει από την Απογραφή Πληθυσμού του 2011 που διενήργησε η ΕΛ.ΣΤΑΤ. (Σχήματα 3 και 4). Στην παρατήρηση αυτή εδράζεται το *δεύτερο βασικό συμπέρασμα* της παρούσας εμπειρικής ανάλυσης: συγκεκριμένα, η επαναφορά του συστήματος εισαγωγής με κλήρωση στα ΠΣ (2015) στηρίχθηκε, μεταξύ άλλων, στο επιχείρημα ότι διασφαλίζει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου των μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικές καινοτομίες των ΠΣ να εφαρμόζονται και να αξιολογούνται με βάση αυτό. Εντούτοις, από την ανάλυση των δεδομένων που παρουσιάζονται στα Σχήματα 3 και 4 προκύπτει ότι, ανεξαρτήτως του τρόπου εισαγωγής των μαθητών στα ΠΣ, το δείγμα των μαθητών που φοιτούν σε αυτά δεν είναι ούτε αντιπροσωπευτικό του συνόλου, αλλά ούτε και τυχαίο και καταδεικνύει, όπως θα φανεί παρακάτω, τις διαφορετικές μορφωτικές επιδράσεις της οικογένειας, που, συχνά, δρουν αντίρροπα προς τις εξισωτικές επιδράσεις του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τα ποσοστά των πατέρων των «νέων» μαθητών που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού διπλώματος και απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπερβαίνουν τα αντίστοιχα ποσοστά για τους άρρενες κατοίκους της Θεσσαλονίκης κατά 560% και 237,7% αντίστοιχα (ποσοστιαίες μεταβολές). Ως προς τους πατέρες των «παλαιών» μαθητών, τις μητέρες των «νέων» και τις μητέρες των «παλαιών» μαθητών (για τις οποίες η σύγκριση γίνεται με τον πληθυσμό των θηλέων της Θεσσαλονίκης) τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 653,3% και 143,1%, 998,9% και 179,3%, 638,6% και 172,5% (ποσοστιαίες μεταβολές).



Σχήμα 3. Σύγκριση εκπαιδευτικού επιπέδου των πατέρων των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών με αυτό του πληθυσμού των αρρένων κατοίκων της Θεσσαλονίκης
Πηγή: Επεξεργασία ερωτηματολογίων και ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2011): Απογραφή Πληθυσμού



Σχήμα 4. Σύγκριση εκπαιδευτικού επιπέδου των μητέρων των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών με αυτό του πληθυσμού των θηλέων κατοίκων της Θεσσαλονίκης
Πηγή: Επεξεργασία ερωτηματολογίων και ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2011): Απογραφή Πληθυσμού

Από τη μέχρι τώρα ανάλυση των δεδομένων, δεν προκύπτει ότι οι «νέοι» μαθητές προέρχονται από τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα, με βάση τη σύγκριση της οικονομικής κατάστασης των γονέων τους και της θέσης τους στην επαγγελματική διαστρωμάτωση με την αντίστοιχη των γονέων των «παλαιών» μαθητών· αντίθετα διαφοροποιούνται μόνο όσον αφορά το υψηλότερο εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Εντούτοις, η διαπίστωση αυτή, με ελαφρώς χαμηλότερα ποσοστά, ισχύει και για τους «παλαιούς» μαθητές που εισήχθησαν με κλήρωση. Επομένως, η πλειονότητα των γονέων των «νέων» μαθητών είναι αναμφίβολα προσανατολισμένοι προς την εκπαίδευση, στον ίδιο δρόμο της γνώσης στρέφουν και τα παιδιά τους, έχουν –στην περίπτωση που και οι ίδιοι ασκούν συναφή με την εκπαίδευση επαγγέλματα– ίδια επίγνωση των παθογενειών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες ίσως πιστεύουν ότι περιορίζονται στα ΠΣ, και ως εκ

τούτου προσανατολίζουν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στα συγκεκριμένα σχολεία.

Οικονομετρική ανάλυση

Ο παρακάτω Πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εφαρμογή παλινδρόμησης τύπου Binary Logistic[6] στα δεδομένα της έρευνας· η εφαρμογή αυτή δείχνει την πιθανότητα ένας μαθητής να φοιτά στην Α΄ Λυκείου, δηλαδή να είναι «νέος» μαθητής (εισαγωγή με εξετάσεις) σε ένα από τα τρία Πειραματικά Λύκεια του δείγματος. Συγκεκριμένα, εκτιμάται ποιες από τις επιμέρους μεταβλητές που διαμορφώνουν τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τη φοίτηση ενός μαθητή στην Α' Λυκείου. Ως εξαρτημένη, χρησιμοποιήθηκε η παρακάτω ψευδομεταβλητή: 0=Μαθητής της Β΄ ή Γ΄ Λυκείου («παλαιός» μαθητής), 1=Μαθητής της Α΄ Λυκείου («νέος» μαθητής). Η επεξήγηση των ανεξάρτητων μεταβλητών παρουσιάζεται στο Παράρτημα.

Πίνακας 2. Παλινδρόμηση Binary Logistic: Εκτίμηση της πιθανότητας ένας μαθητής να φοιτά στην Α΄ Λυκείου (Ν.3966/2011)

Ανεξάρτητες μεταβλητές	**Συντελεστές**	**Wald**
Φύλο	-0,182	0,470
Σχολική επίδοση	0,120	9,062***
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	0,842	4,955**
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	0,708	7,629***
Μηνιαίο ατομικό εισόδημα πατέρα	0,291	0,160
Μηνιαίο ατομικό εισόδημα μητέρας	0,120	1,425
Επαγγελματική διαστρωμάτωση πατέρα		
Δεν εργάζεται	0,136	0,630
Εργάτης	-0,178	0,954
Κατώτερος δημόσιος υπάλληλος	-0,024	0,682
Μεσαίος δημόσιος υπάλληλος	0,307	0,479
Ανώτερος δημόσιος υπάλληλος	0,495	0,796
Κατώτερος ιδιωτικός υπάλληλος	0,212	0,268
Μεσαίος ιδιωτικός υπάλληλος	0,252	0,449
Ανώτερος ιδιωτικός υπάλληλος	0,624	1,181
Αυτοαπασχολούμενος	-0,310	0,615
Ελεύθερος επαγγελματίας	0,021	0,192
Εργοδότης (με λιγότερους από 5 υπαλλήλους)	1,421	4,242**
Εργοδότης (με περισσότερους από 5 υπαλλήλους)	0,216	0,336
Επαγγελματική διαστρωμάτωση μητέρας		
Δεν εργάζεται	0,121	0,059
Εργάτρια	0,296	1,254

[6] Το υπόδειγμα που εκτιμάται έχει την εξής μορφή: $P_i\ (Yi = 1|X_i) = 1/(1 + e^{-Zi})$, *όπου* $Z_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \ldots + \beta_k X_k$, η οποία με τους κατάλληλους μετασχηματισμούς δίδει την $L_i = ln(P_i/(1-P_i)) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \ldots + \beta_k X_k + u_i$, όπου L_i το Logit, P_i η πιθανότητα η εξαρτημένη μεταβλητή να πάρει την ανώτατη τιμή της, (1), X_1, …, X_k οι ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως αναγράφονται στον Πίνακα 2, β_0 ο σταθερός όρος, β_1, …, β_k οι συντελεστές παλινδρόμησης, u_i ο τυχαίος όρος, i=1…k μαθητές.

Κατώτερη δημόσιος υπάλληλος	1,056	0,876
Μεσαία δημόσιος υπάλληλος	0,234	0,618
Ανώτερη δημόσιος υπάλληλος	0,822	2,984
Κατώτερη ιδιωτικός υπάλληλος	0,008	0,209
Μεσαία ιδιωτικός υπάλληλος	-0,286	0,624
Ανώτερη ιδιωτικός υπάλληλος	-0,908	1,328
Αυτοαπασχολούμενη	0,199	0,362
Ελεύθερη Επαγγελματίας	0,168	0,311
Εργοδότρια (με λιγότερους από 5 υπαλλήλους)	0,542	0,483
Εργοδότρια (με περισσότερους από 5 υπαλλήλους)	0,745	1,009
Chi-square test = 391,333		
,* δηλώνει στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5% και 1% αντίστοιχα.		

Η εκτίμηση του υποδείγματος επαληθεύει τα προαναφερθέντα ευρήματα της έρευνας. Οι επιμέρους εκείνες μεταβλητές που διαφοροποιούν το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών είναι και αυτές που προσδιορίζουν, με τη μεγαλύτερη στατιστική σημαντικότητα, την πιθανότητα ένας μαθητής να είναι «νέος». Συγκεκριμένα, οι μαθητές που έχουν τη μεγαλύτερη πιθανότητα να φοιτούν στην Α΄ Λυκείου και να έχουν εισέλθει στα Πειραματικά Λύκεια με εξετάσεις, είναι αυτοί που παρουσιάζουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, αυτοί των οποίων οι μητέρες και δευτερευόντως οι πατέρες έχουν υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και οι πατέρες είναι «μικροί» εργοδότες. Οι μεταβλητές με τη μεγαλύτερη στατιστική σημαντικότητα για τη φοίτηση ενός μαθητή στην Α΄ τάξη είναι η σχολική επίδοση και το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας και επομένως αφορούν πρωτίστως το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των ίδιων των μαθητών και των γονέων τους και δευτερευόντως την οικονομική τους κατάσταση.

Το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των μητέρων των «νέων» μαθητών και τα υψηλά ποσοστά απασχόλησής τους σε επαγγέλματα που σχετίζονται με την ελληνική εκπαίδευση επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους: παρά τη σύγκλιση στους κοινωνικούς ρόλους μεταξύ των δύο γονέων εντός της ελληνικής οικογένειας που έχει παρατηρηθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η ανατροφή των παιδιών εξακολουθεί, εν πολλοίς, να αποτελεί ευθύνη της μητέρας. Είναι, επομένως, πιθανό οι μητέρες με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και αυτές που, επιπρόσθετα, ασκούν συναφή με την εκπαίδευση επαγγέλματα να ανάγουν τη γνώση σε ύψιστης σημασίας αξία και να τη μεταλαμπαδεύουν ως τέτοια στα παιδιά τους. Πρακτική εκδήλωση αυτής της τάσης είναι η με μεγαλύτερη συχνότητα προτίμηση των ΠΣ για τη φοίτηση των παιδιών τους. Με βάση ακόμη την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, τα υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα των «νέων» μαθητών, όπως προκύπτουν από τον υψηλό μέσο όρο επίδοσης (19,3) που σημείωσαν κατά την προηγούμενη της διεξαγωγής της έρευνας σχολική χρονιά (2012-2013), δεν φαίνεται να είναι απότοκα μιας έντονης διαφοροποίησης στο επίπεδο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (κυρίως εισόδημα και επάγγελμα) εν συγκρίσει με τους «παλαιούς» (μέσος όρος επίδοσης: 16,9). Πρόκειται, σε ένα βαθμό για διαφορά μορφωτικού προσανατολισμού των γονέων[7], συνέπεια του οποίου είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών για τα παιδιά τους, μέσω των οποίων ενισχύεται η προσπάθεια των μαθητών για επίτευξη υψηλών σχολικών επιδόσεων.

[7] Επισημαίνεται ότι από την εκτίμηση μιας σειράς συσχετίσεων με εξαρτημένη μεταβλητή τον Μ.Ο. ετήσιας σχολικής επίδοσης και ανεξάρτητες κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η μεταβλητή με την υψηλότερη στατιστική σημαντικότητα ήταν το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας (p=0,001).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων και τη σύγκριση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των «παλαιών» και των «νέων» μαθητών των ΠΣ, με στόχο να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο αυτά διαφοροποιούνται, προκύπτουν μικρές αποκλίσεις στην κοινωνική τους διαστρωμάτωση. Συγκεκριμένα, το μέσο μηνιαίο εισόδημα των γονέων των «νέων» μαθητών είναι ελάχιστα διαφοροποιημένο προς τα πάνω από αυτό των γονέων των «παλαιών» μαθητών. Η ίδια παρατήρηση ισχύει και για τις συνθήκες στέγασής τους (ιδιοκτησία και αντικειμενική αξία ακινήτου στο οποίο διαβιούν και ευρυχωρία).

Ομοίως, η επαγγελματική διαστρωμάτωση των γονέων των «νέων» και των «παλαιών» μαθητών δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές. Την πλειονότητά τους αποτελούν οι κατηγορίες των μεσαίων δημόσιων και ιδιωτικών υπαλλήλων, των Ελεύθερων Επαγγελματιών και των Αυτοαπασχολούμενων. Η βασική και στατιστικά σημαντική διαφορά είναι ότι υψηλότερο ποσοστό των γονέων και κυρίως των μητέρων των «νέων» μαθητών ασκούν επαγγέλματα που σχετίζονται με την ελληνική εκπαίδευση.

Το πρώτο βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι το σημαντικότερο στοιχείο κοινωνικής διαστρωμάτωσης που διαφοροποιεί τις δύο ομάδες μαθητών είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους. Συγκεκριμένα, οι πατέρες των «νέων» μαθητών υπερέχουν σημαντικά αυτών των «παλαιών» στους κατόχους πανεπιστημιακού τίτλου, ενώ οι μητέρες στις κατόχους μεταπτυχιακού/διδακτορικού διπλώματος. Οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές. Το δεύτερο βασικό συμπέρασμα είναι ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, τόσο των «νέων», όσο και των «παλαιών» μαθητών είναι σημαντικά υψηλότερο σε σχέση με το αντίστοιχο των μόνιμων κατοίκων της Θεσσαλονίκης. Αυτό σημαίνει ότι ανεξαρτήτως του τρόπου εισαγωγής των μαθητών στα ΠΣ, το δείγμα των μαθητών που φοιτούν σε αυτά δεν είναι ούτε αντιπροσωπευτικό του συνόλου, αλλά ούτε και τυχαίο. Το γεγονός αυτό θέτει εν αμφιβόλω το επιχείρημα ότι η εισαγωγή των μαθητών στα ΠΣ με κλήρωση διασφαλίζει ένα τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας ή/και προγραμμάτων σπουδών.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ακόμη ότι, βάσει της οικονομετρικής ανάλυσης που διενεργήθηκε στα δεδομένα της έρευνας, οι κοινωνικοοικονομικής φύσης μεταβλητές που διαφοροποιούν τις δύο κατηγορίες μαθητών και αυξάνουν την πιθανότητα ένας μαθητής να φοιτά στα ΠΣ κατόπιν εξετάσεων είναι με φθίνουσα στατιστική σημαντικότητα οι υψηλές σχολικές επιδόσεις των «νέων» μαθητών, το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας τους, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και η ένταξη του πατέρα στην επαγγελματική κατηγορία των «μικρών» εργοδοτών.

Αναμφίβολα, τα παραπάνω ευρήματα αφορούν μόνο το πρώτο έτος λειτουργίας του θεσμού των ΠΣ υπό τον Ν.3966/2011 και επομένως η επαλήθευση ή μη της ισχύος τους απαιτεί τη διενέργεια περισσότερων ερευνών και σε βάθος χρόνου. Ωστόσο, η εφαρμογή του συστήματος πρόσβασης στα ΠΣ με εξετάσεις για δύο μόνο συνεχή έτη θέτει αφεαυτής χρονικούς περιορισμούς στη διεξαγωγή επιπλέον σχετικών συγκριτικών ερευνών.

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι η μεταβολή της διαδικασίας εισαγωγής στα ΠΣ δεν οδήγησε –για το χρονικό διάστημα που τέθηκε σε ισχύ– σε διαφοροποίηση του κοινωνικοοικονομικού προφίλ των «νέων» μαθητών σε σύγκριση με το αντίστοιχο των «παλαιών» μαθητών και επομένως δεν επιβεβαιώνεται ερευνητικά η υπόθεση ότι τα

συγκεκριμένα σχολεία θα μετατραπούν σε σχολεία που θα απευθύνονται μόνο στους μαθητές που προέρχονται από τα υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Άλλωστε το μόνο κριτήριο που αποτελεί προϋπόθεση για την εισαγωγή των μαθητών στα ΠΣ με το σύστημα των εξετάσεων, είναι οι υψηλές, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές που συμμετέχουν στις εξετάσεις, επιδόσεις τους και όχι άλλα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά· καθώς λοιπόν η επιλογή βασίζεται στην επίδοση, μαθητές από λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από ανθεκτικότητα και ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για μάθηση μπορούν επίσης να επιτύχουν την εισαγωγή τους σε ένα ΠΣ.

Όπως, άλλωστε, προαναφέρθηκε, η βασική διαπίστωση της έρευνας ως προς τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών αφορά το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των «νέων» μαθητών· τα ΠΣ διαπιστώθηκε ότι αποτελούν τα σχολεία προτίμησης γονέων υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου που, όμως, δεν ανήκουν ταυτόχρονα στα υψηλότερα οικονομικά στρώματα, ενώ η επαγγελματική τους σταδιοδρομία σχετίζεται συχνά με την ελληνική εκπαίδευση. Λόγω του υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου –και στο βαθμό που ασκούν συναφή με την ελληνική εκπαίδευση επαγγέλματα– φαίνεται να προσανατολίζουν τα παιδιά τους προς τη γνώση, να έχουν άμεση αντίληψη και επίγνωση των παθογενειών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να θεωρούν τα ΠΣ παράγοντα μετριασμού και ανάσχεσής τους. Συνεπώς, προτρέπουν τα παιδιά τους να επιδιώξουν τη φοίτησή τους σε αυτά. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των μητέρων των «νέων» μαθητών είναι ιδιαίτερα υψηλό και το γεγονός ότι η ανατροφή των παιδιών στην ελληνική οικογένεια εξακολουθεί να αποτελεί κύρια μέριμνα της μητέρας. Επομένως, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, δεν επιβεβαιώνεται ερευνητικά ότι τους μαθητές των δύο ομάδων χωρίζουν έντονες διαφορές ως προς την κοινωνικοοικονομική τους διαστρωμάτωση. Πρόκειται για διαφορά μορφωτικού προσανατολισμού των γονέων.

Ωστόσο αντικείμενο προβληματισμού θα πρέπει να αποτελέσει το δεύτερο βασικό συμπέρασμα της έρευνας, ότι δηλαδή, ενώ οι δύο ομάδες των «παλαιών» και των «νέων» μαθητών των ΠΣ δεν διαφέρουν σημαντικά με βάση το κοινωνικοοικονομικό τους προφίλ, διαφέρουν και οι δύο σε σημαντικό βαθμό όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων σε σύγκριση με το αντίστοιχο του συνόλου των κατοίκων της Θεσσαλονίκης. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει το εγνωσμένο πρόβλημα, που αναλύθηκε εκτενώς στη θεωρητική συζήτηση, των διαφοροποιητικών επιδράσεων της οικογένειας, τις οποίες το σχολείο με τις εξισωτικές του επιδράσεις δεν μπορεί να αντισταθμίσει απόλυτα. Το πρόβλημα αυτό ισχύει για όλους τους τύπους σχολείων και όχι μόνο για τα ΠΣ. Για το λόγο αυτό, ακόμη και όταν προωθούνται στο πλαίσιο της ισότητας των ευκαιριών ευνοϊκές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, αυτοί που τις αξιοποιούν φαίνεται να είναι σε μικρότερο βαθμό οι κοινωνικά ασθενέστεροι, στους οποίους ουσιαστικά απευθύνονται, καθώς τίθεται σε λειτουργία η πρωτογενής (primary effect) και η δευτερογενής επίδραση του κοινωνικού στρώματος (secondary effect), στην οποία αναφέρεται ο Boudon.

Αν επομένως είναι με μεγαλύτερη πιθανότητα αναμενόμενο οι γονείς υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου να επιδιώκουν να μεταλαμπαδεύσουν στα παιδιά τους το ενδιαφέρον τους για τη γνώση και να αναζητούν γι' αυτά τις καλύτερες, κατά την εκτίμησή τους, μαθησιακές προϋποθέσεις, με ποιον τρόπο θα διασφαλιστεί τόσο η ισότητα ευκαιριών όσο και η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους; Στο βαθμό που ο θεσμός των ΠΣ υπηρετεί το στόχο της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης –υπόθεση που θα επιβεβαιωθεί ή θα διαψευστεί με την πραγματοποίηση ικανού αριθμού ερευνών– θα πρέπει αφενός να

διαχυθούν τα αποτελέσματά του, ώστε να καταστεί δυνατός ο περιορισμός των διαταρακτικών επιδράσεων της οικογένειας και η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μεγαλύτερο ποσοστό από μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά και λιγότερο μορφωσιογενή στρώματα και αφετέρου να διασφαλιστεί ότι δεν υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά στη φοίτηση στα συγκεκριμένα σχολεία, όπως για παράδειγμα οι χωροταξικοί.

Ασφαλώς, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αποφάσεις αυτές λαμβάνονται σε επίπεδο ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής· ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί και σε αυτό το σημείο το γεγονός ότι η επιλογή και εφαρμογή, όπως και η κατάργηση συγκεκριμένων μέτρων θα πρέπει να στηρίζεται, όπως σε όλες τις αναπτυγμένες δυτικές κοινωνίες, σε ερευνητικά δεδομένα και να αποτελεί προϊόν προσεκτικού σχεδιασμού. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί (Παπαματθαίου & Κλώντζα, 2015) στόχος μιας σύγχρονης ανεπτυγμένης κοινωνίας θα έπρεπε να είναι να παρέχουν όλα τα σχολεία εκπαίδευση στην υψηλότερη δυνατή ποιότητα και όχι να ενεργοποιούνται ή να απενεργοποιούνται εκπαιδευτικά μέτρα και θεσμοί χωρίς να προηγηθεί αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου τους και επομένως της αποτελεσματικότητάς τους και της συμβολής τους ή όχι στην προσπάθεια για αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναφορές

Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books.

Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: a post positivist inquiry into individual and family adjustment, *Gifted Child Quarterly,* 44(1), 13-32.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.

Brennan, J. (2004). The social role of the contemporary university: contradictions, boundaries and change. *Ten years on: changing higher education in a changing world* (pp. 22-26). Center for Higher Education Research and Information Report, The Open University U.K. Retrieved 30-12-2014, from https://www.open.ac.uk/cheri/documents/ten-years-on.pdf

Hebert, T. P. (2002). Educating gifted children from low socioeconomic backgrounds: creating visions of a hopeful future, *Exceptionality,* 10(2), 127-138.

Horn, L. J., & Chen, X. (s.a.). *Toward Resiliency: At-Risk Students Who Make It to College*. Office of Educational Research and Improvement, USA. Retrieved 28-12-2013, from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.9171&rep=rep1&type=pdf

Nash, R. (2010). *Explaining Inequalities in School Achievement: A Realist Analysis*. Padstow, Cornwall: TJ International Limited.

OECD (2009). *Economic Surveys. Greece*, vol. 15. Paris: OECD. Retrieved 11-01-2016, from http://docs.glotta.ntua.gr/International/OECD/1009151etemp.pdf

OECD (2010). *PISA 2009 at a Glance*. Paris: OECD. Retrieved 11-01-2016, from: http://www.oecd.org/pisa/46660259.pdf

OECD (2011). *Education at a Glance 2011*. OECD Indicators. Paris: OECD. Retrieved 11-01-2016, from http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2011_eag-2011-en

OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD. Retrieved 11-01-2016, from http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

Γεωργιάδης, Ν. Μ., & Χιωτέλης, Ν. (2013). *Με αφορμή δημοσιεύματα στον Τύπο για τα "Πρότυπα Πειραματικά" (περί "αριστείας" διαγωνισμού εισαγωγής, αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και άλλες ιστορίες)*. Ανακτήθηκε στις 28-12-2013, από

https://www.alfavita.gr/tags/%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%82-%CF%87%CE%B9%CF%89%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B7%CF%82

UNICEF (2012). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012*. Αθήνα: Ελληνική Επιτροπή Unicef. Ανακτήθηκε στις 11-01-2016, από https://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/info/children-in-Greece-2012.pdf

Γουδήρας, Δ. (2013). *Επιλογή μαθητών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία*. *Μακεδονία*, 27/02/2013. Ανακτήθηκε στις 28-12-2013, από http://www.makthes.gr/articles/GR/Apopseis/Apopseis/Epilogi_mathiton_sta_Protypa_Peiramatika_Sholeia

ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2011). *Απογραφή πληθυσμού*. Ανακτήθηκε στις 22-08-2015, από http://www.statistics.gr/el/2011-census-pop-hous

ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2012). *Περιφερειακοί Εθνικοί Λογαριασμοί.* ΕΛ.ΣΤΑΤ.: Αθήνα.

Κελπανίδης, Μ. (1991). *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κελπανίδης, Μ. (2012). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (1997-98). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική;, *Μακεδνόν*, 4, σσ. 3-19.

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 30-11-2014, από http://hdl.handle.net/10795/83, http://repository.edulll.gr/83

Παπαματθαίου, Μ. (2013). *Θ. Παπαθεοδώρου: Δεν θέλουμε σχολεία οικονομικής και κοινωνικής ελίτ.* Συνέντευξη του Υφυπουργού Παιδείας Θ. Παπαθεοδώρου. *Το Βήμα*, 17/02/2013. Ανακτήθηκε στις 28-12-2013, από http://www.tovima.gr/society/article/?aid=498688

Παπαματθαίου, Μ., & Κλώντζα, Ο. (2015). *Όλα τα σχολεία μας έπρεπε να είναι πρότυπα*. *Το Βήμα*, 01/03/2015. Ανακτήθηκε στις 20-09-2015, από http://www.tovima.gr/society/article/?aid=681273

Ποιμενίδου, Δ. (2015). *Το επίπεδο του επιστημονικού λόγου των φοιτητών και φοιτητριών ως προϋπόθεση ακαδημαϊκών σπουδών και η διαχρονική μεταβολή του 1990-2010*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε., & Κανάκης, Ι. Ν. (επιμ.) (1992). *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα;*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Husén, T. [1979] (1991). Υπάρχει πτώση των “Standards”;. Στο: Μ. Κελπανίδης, (επιμ.), *Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σσ. 449-477.

Husén, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μία συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*, μετάφραση: Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή. Αθήνα: προτάσεις.

Παράρτημα

Εξήγηση ανεξάρτητων μεταβλητών

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Εξήγηση
Φύλο	0=Κορίτσι, 1=Αγόρι
Σχολική επίδοση	Μ.Ο. ετήσιας σχολικής επίδοσης κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα και μητέρας	1=Έως πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 2=Έως δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 3=Έως τριτοβάθμια εκπαίδευση, 4=Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό
Μηνιαίο εισόδημα πατέρα και μητέρας	1=0-300 ευρώ έως 9=πάνω από 2101 ευρώ μηνιαίως
Επαγγελματική ιεραρχία πατέρα και μητέρας	
Δεν εργάζεται	0=Όχι, 1=Ναι
Εργάτης	
Κατώτερος δημόσιος υπάλληλος	
Μεσαίος δημόσιος υπάλληλος	
Ανώτερος δημόσιος υπάλληλος	
Κατώτερος ιδιωτικός υπάλληλος	
Μεσαίος ιδιωτικός υπάλληλος	
Ανώτερος ιδιωτικός υπάλληλος	
Αυτοαπασχολούμενος (π.χ., αγρότης, ιδιοκτήτης ατομικής επιχείρησης κλπ.)	
Ελεύθερος επαγγελματίας (π.χ. γιατρός, δικηγόρος, επιστήμονας, κλπ.)	
Εργοδότης (με λιγότερους από 5 υπαλλήλους)	
Εργοδότης (με περισσότερους από 5 υπαλλήλους)	

Με στόχο την αυτορρύθμιση του νέου εκπαιδευτικού: αναδεικνύοντας το θεωρητικό πλαίσιο διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης στη σχολική μονάδα

Έλενα Μανιάτη[1], Μαρία Μάσσου[2]
elmaniati@gmail.com, mariamassou@gmail.com

[1]Σχολική Σύμβουλος Π.Ε., [2]Δ/ντρια 1ου Δ.Σ. Χολαργού

Περίληψη. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει συγκεκριμένη θεσμικά διαδικασία υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών από τη σχολική μονάδα, με αποτέλεσμα η απουσία επίσημου προγράμματος υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών συχνά να ταυτίζεται με τη συμμόρφωσή τους σε μια ομοιομορφία παγιωμένης συμπεριφοράς. Προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού, αρωγός είναι η διαδικασία υποδοχής και υποστήριξής του. Βασικό ρόλο στην υποδοχή και υποστήριξή του είναι η επιλογή του εκπαιδευτικού/Συμβούλου ή Μέντορα[1], ενός ώριμου διδάσκοντα, ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά τον πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και διαμορφώνει παράλληλα μαζί του και μια ανθρώπινη ζεστή σχέση. Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη του θεωρητικού πλαισίου διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης και η ανάλυση παραμέτρων που συνεπάγεται η καινοτομία της εισαγωγής του θεσμού. Σε ένα γόνιμο περιβάλλον υποδοχής, οι νέοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τον προσανατολισμό τους, στέκουν γερά στις δικές τους δυνάμεις, ισορροπούν ψυχικά και επαγγελματικά, διαμορφώνουν αποτελεσματικά παιδαγωγικο-διδακτικά περιβάλλοντα μάθησης με επίκεντρο τον μαθητή και χτίζουν καθημερινά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με τελικό στόχο την αυτορρύθμισή τους.

Λέξεις κλειδιά: Μεντορική σχέση (mentoring), κοινωνιοπολιτισμική θεωρία, «αυτορρυθμιζόμενη» μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Η υποδοχή και η υποστήριξη ενός νέου εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς στην εκπαιδευτική του καριέρα, καθώς είναι αφετηρία και πρώτη επαφή με τον επαγγελματικό χώρο, μπαίνουν τα θεμέλια για μια υγιή σχέση με τον συγκεκριμένο χώρο και το έμψυχο υλικό του, δηλαδή τους μαθητές και τους άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Όπου υπάρχει συνδρομή και υποστήριξη, αυξάνεται η αίσθηση επιτυχίας και σιγουριάς (Κατσουλάκης, 1999), γεγονός το οποίο βοηθά τον νέο εκπαιδευτικό στη μετάβαση από τον φοιτητικό ρόλο σε αυτόν του εργαζόμενου εκπαιδευτικού.

Η σχολική μονάδα είναι ο βασικός παράγοντας της επιτυχίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στους άμεσους σκοπούς της περιλαμβάνονται τόσο η υποδοχή, όσο και η παροχή βοήθειας και υποστήριξης στους νέους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η διάρκεια αυτής της διαδικασίας κυμαίνεται από κάποιες εβδομάδες, έως και λίγα χρόνια (Ανθοπούλου, 1999).

[1] Το αρσενικό γένος, όπου αναφέρεται, χάριν συντομίας, αφορά και στα δύο φύλα.

Αυτή η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών προσδιορίζεται σαφώς και από τις ανάγκες τους, κυρίως σε ό,τι αφορά την καθοδήγηση στις πρακτικές διδασκαλίας, στην αξιολόγηση αυτής της διδασκαλίας με όρους συμβουλευτικής, στον καθορισμό και την επίτευξη των απώτερων στόχων και στην επιμόρφωση (Ανθοπούλου, 1999).

Ο τρόπος με τον οποίο υποστηρίζεται ο νέος εκπαιδευτικός έχει τη μορφή κυρίως των ψυχοκοινωνικών μέσων, αφού στην πραγματικότητα χρειάζεται τη συμπαράσταση έμπειρων συναδέλφων του «σε βαθμό που δεν κινδυνεύει να τεθεί υπό αμφισβήτηση η ικανότητά του ή δεν βρίσκει άλλους τρόπους να αντιμετωπίσει τη νέα γι' αυτόν κατάσταση» (Μαυρογιώργος, 1996).

Υπάρχουν προγράμματα οργανωμένης ένταξης, τα οποία παρέχουν κατεύθυνση και υποστήριξη σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Κατσουλάκης, 1999). Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο τα προγράμματα εφαρμόζονται με επιτυχία τα τελευταία χρόνια από τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) και παρέχουν βελτιώσεις σε επίπεδο προσανατολισμού, γνώσεων και δεξιοτήτων, ψυχολογικής υποστήριξης, στάσεων και συμπεριφοράς των νέων εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, μία από τις πλέον ενδιαφέρουσες προτάσεις, είναι και αυτή της καθιέρωσης του θεσμού του εκπαιδευτικού/Συμβούλου ή Μέντορα. Βασικό ρόλο στην υποδοχή και υποστήριξη νέων εκπαιδευτικών είναι η επιλογή ενός ώριμου διδάσκοντα, ο οποίος στηρίζει, καθοδηγεί και συμβουλεύει εντατικά τον πρωτοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και διαμορφώνει παράλληλα μαζί του και μια ανθρώπινη ζεστή σχέση. Η σχέση Μέντορα-νεοδιόριστου εκπαιδευτικού θα πρέπει να διέπεται από σαφές θεσμικό πλαίσιο με στόχο τη βοήθεια σε εξατομικευμένο επίπεδο σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής, καθώς και διοικητικής φύσης.

Στην πραγματικότητα, ο Μέντορας ασκώντας συμβουλευτική, εξετάζει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού, αλλά και τους τρόπους της αποτελεσματικότερης ικανοποίησης αυτών των αναγκών στην εργασία. Συνυπάρχει βέβαια και το στοιχείο της προσφοράς και της βοήθειας για τη βελτίωση του συνανθρώπου, το οποίο αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης και της προσωπικότητας του διδάσκοντα (Ανθοπούλου, 1999).

Ο Μέντορας-σύμβουλος βοηθάει τον νέο εκπαιδευτικό στην ενσωμάτωσή του στη σχολική μονάδα και στον επαναπροσδιορισμό του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την προσωπικότητα του νέου εκπαιδευτικού. Μια τέτοια σχέση είναι αμφίδρομη και οδηγεί στην υγιή συνεργασία παλαιών και νέων εκπαιδευτικών δυνάμεων, φέροντας τα χαρακτηριστικά μιας αμοιβαίας υποστήριξης και ζύμωσης, που πολλές φορές αναμορφώνει το σχολικό κλίμα και τη σχολική πράξη.

Οι θεωρητικοί άξονες διαμόρφωσης της μεντορικής σχέσης: η κοινωνιοπολιτισμική θεωρία

Σύμφωνα με την κοινωνιοπολιτισμική θεωρία του Vigotsky (1999), η οποία αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της ανάπτυξης και διαμόρφωσης μεντορικών σχέσεων:

- Η γνώση οικοδομείται από τα άτομα, αφού τα ίδια τα άτομα είναι ενεργητικοί συμμέτοχοι στην όλη τους πνευματική ανάπτυξη. Αυτή η διαδικασία δεν τα περιορίζει στο να καθορίσουν μόνο τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, αλλά παράλληλα, τα

εντάσσει να συμμετέχουν ενεργά, προσδιορίζοντας την ποιότητα της γνώσης που τους είναι χρήσιμη για την καθημερινή διαχείριση των αναγκών τους.

- Η διαδικασία της διά βίου ανάπτυξης καθορίζεται κατά πολύ από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και στην πραγματικότητα δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κοινωνικό πλαίσιο. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι, εάν δύο δίδυμα άτομα ζουν σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, η πορεία της εξέλιξής τους θα είναι διαφορετική. Επομένως, οι πολιτισμικές και κοινωνικές προσλαμβάνουσες διαμορφώνουν και το περιεχόμενο του τρόπου σκέψης των ατόμων. Έτσι, διαφορετικές περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες ασκούν και διαφορετικού τύπου επιδράσεις.
- Η διά βίου ανάπτυξη συντελείται μέσω της μάθησης και στο πλαίσιο μιας αμφίδρομης διαδικασίας *είναι η μάθηση* που διαμορφώνει το κατάλληλο έδαφος για την ανάπτυξη του ατόμου (Salkind, 1998).

Αυτή η προσέγγιση του Vigotsky εμφανίζει το μέγεθος της επίδρασης που παρουσιάζουν οι κοινωνικές σχέσεις και οι πολιτισμικές συνθήκες στη διά βίου ανάπτυξη των ατόμων. Ο Vigotsky (1999) διατείνεται ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους άλλους γύρω μας προκαλούν αλλαγές, όχι μόνο στη συμπεριφορά μας, αλλά και στη σκέψη μας. Επομένως, η ανάπτυξή μας βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον τρόπο που αλληλεπιδρούμε με άλλους ανθρώπους. Στους ενηλίκους, στην ουσία, συντελείται με άλλα άτομα που διαθέτουν περισσότερη εμπειρία και γνώσεις.

Στην απόκτηση των δεξιοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη του κοινωνικογνωστικού πεδίου, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, αλλά και στην ερμηνεία του φαινομένου της γνώσης και αυτό προκύπτει και από τις κλασικές έρευνες των Doise και Mugny (1981) και Perret-Clermont (1980), οι οποίες κατέδειξαν εμφατικά τη δύναμη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, τα άτομα εμφάνισαν σαφή πρόοδο στην εξέλιξή τους, όταν αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους. Η πρόοδος της γνωστικής ανάπτυξης παρουσίαζε σταθερή εικόνα στο χρόνο και οι δεξιότητες και οι επιδόσεις τους διατηρήθηκαν για μεγάλα χρονικά διαστήματα, ακόμα και αν είχε μεσολαβήσει ατομική εργασία.

Απώτερος στόχος των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων είναι να μπορέσει κάποια στιγμή το άτομο να ελίσσεται γνωστικά και κοινωνικά χωρίς υποστήριξη, αυτορρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του. Ο Vigotsky προσδιορίζει την απόσταση μεταξύ της υπάρχουσας γνωστικής κατάστασης και του επιπέδου της δυνητικής ανάπτυξης του ατόμου, ως Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.). Όπως χακτηριστικά περιγράφει ο ίδιος, είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου εξέλιξης, όπως αυτή περιγράφεται από την υπάρχουσα κατάσταση, και του επιπέδου της πιθανής εξέλιξης, όπως αυτή καθορίζεται από τη διαχείριση των προβλημάτων σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους ή κάτω από την καθοδήγηση ενός εμπειρότερου ατόμου (Vigotsky 1999).

Όμως, ποιες είναι οι λειτουργίες οι οποίες καθορίζονται από τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης; «Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης καθορίζει εκείνες τις λειτουργίες που δεν έχουν ωριμάσει ακόμα, αλλά βρίσκονται στη διαδικασία της ωρίμανσης, τις λειτουργίες εκείνες που θα ωριμάσουν αύριο, αλλά προς το παρόν βρίσκονται σε εμβρυακή κατάσταση» (Vigotsky 1999). Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης δεν είναι τίποτε άλλο παρά το πεδίο όπου Μέντορες και νέοι εκπαιδευτικοί προστρέχουν, προκειμένου οι τελευταίοι να διευρύνουν τις γνωστικές τους ικανότητες και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Επομένως, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η διαφορά ανάμεσα στην ικανότητα ενός ατόμου να

διαχειρίζεται την κατάσταση από μόνο του και στην ικανότητα να τη διαχειρίζεται με την υποστήριξη άλλου, και στην προκειμένη περίπτωση, με την υποστήριξη του Μέντορα.

Τα στάδια της μεντορικής διαδικασίας

Σε περιπτώσεις όπου τα άτομα αντιμετωπίζουν κάποια αλλαγή στη ζωή τους ή μια μετάβαση, δημιουργούνται συναισθήματα άγχους, ανησυχίας, φόβου, λόγω της άγνωστης φύσης της νέας κατάστασης και της μετάβασης από την ήδη οικεία και ασφαλή κατάσταση σε μια άλλη άγνωστη. Η προσαρμογή σ'αυτή τη νέα κατάσταση γίνεται με διαφορετικούς ρυθμούς από κάθε άτομο, δημιουργεί διαφορετικά συναισθήματα και συνδέεται με το σοκ της πράξης.

Μια τέτοια κατάσταση βιώνουν και οι μαθητευόμενοι, όταν πρόκειται να αρχίσουν την επαγγελματική τους επαφή με τη σχολική τάξη που συνεπάγεται την εφαρμογή της θεωρίας που έχουν μερικώς ή και καθόλου διδαχθεί (Μαυρογιώργος, 2000). Ο Μέντορας μπορεί να βοηθήσει τους νέους δασκάλους να αντιμετωπίσουν το σοκ της πράξης, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες εμπειρίες που τους επιφυλάσσει η πραγματικότητα (Caldwell et al., 1993).

Το είδος της σχέσης που θα δημιουργηθεί, και που στο μεγαλύτερο βαθμό εξαρτάται από τον Μέντορα, είναι καθοριστικό για το πώς θα αντιμετωπίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί την όλη εμπειρία της δοκιμαστικής περιόδου. Ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι αυτή η σχέση περνάει μέσα από ορισμένα στάδια, όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις Μεντόρων και εκπαιδευόμενων (Caldwell et al, 1993). Τα στάδια αυτά ορίζονται ως:

- Το **τυπικό** στάδιο, κατά το οποίο Μέντορες και εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζονται. Τότε γίνονται οι πρώτες «εξερευνήσεις». Οι εκπαιδευόμενοι ίσως νιώθουν σαν «επισκέπτες» στο σχολείο και η επαφή έχει τυπικό χαρακτήρα.
- Το στάδιο του **δισταγμού**, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία εμπιστοσύνης ανάμεσα στους Μέντορες και τους εκπαιδευόμενος. Και οι δύο πλευρές ανοίγονται περισσότερο και το κλίμα γίνεται πιο φιλικό. Κάθε πλευρά προσπαθεί να ανακαλύψει τις προσδοκίες και τα προσωπικά συναισθήματα της άλλης.
- Το στάδιο της **συμμετοχής και μοιρασιάς**, όπου υπάρχει πλέον αμοιβαία εμπιστοσύνη και κατανόηση.
- Το στάδιο της **οικειότητας**, όπου το κλίμα γίνεται φιλικό και ενδεχομένως να σχηματιστούν και «επαγγελματικές» φιλίες ή πιο στενές σχέσεις ανάμεσα στα άτομα.

Αυτά τα στάδια δεν αποτελούν ξεχωριστά ή ευδιάκριτα σημεία από όπου περνάει η σχέση, αλλά μέρη ενός συνεχούς που χαρακτηρίζει την πορεία της σχέσης. Βέβαια, δεν έχει κάθε σχέση την ίδια εξέλιξη και δεν περνάει από όλα τα στάδια, που προαναφέρθηκαν.

Με το ξεκίνημα της δοκιμαστικής περιόδου στο σχολείο οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τους Μέντορες με τους οποίους θα συνεργαστούν, οι οποίοι είναι για αυτούς άγνωστα πρόσωπα σε ένα καινούριο περιβάλλον. Αυτή η άβολη αρχική κατάσταση, ενδεχομένως, να δημιουργήσει προβλήματα στην ομαλή εξέλιξη της περιόδου που θα ακολουθήσει, αλλά δεν διαρκεί μεγάλο χρονικό διάστημα. Με την πάροδο του χρόνου και τη συχνή επαφή και συνεργασία, Μέντορες και εκπαιδευόμενοι γνωρίζονται καλύτερα και εξοικειώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Σε αυτή την εξοικείωση βοηθάει το γεγονός ότι Μέντορες και εκπαιδευόμενοι δρουν ως ομάδα που μοιράζεται εμπειρίες μέσα στο χώρο

του σχολείου. Ωστόσο, μια υπερβολική εξοικείωση ή συμπάθεια στις σχέσεις μεντόρων και νέων δασκάλων μπορεί να αναιρέσει τον σκοπό της δοκιμαστικής περιόδου. Αν αυτή η σχέση γίνει υπερβολικά προσωπική, μπορεί να υπονομεύσει την ισορροπία υποστήριξης και πρόκλησης που παρέχει ο Μέντορας, αλλά και την ορθότητα της κρίσης του (Reid et al., 1997).

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται ο σχηματισμός των ομάδων Μεντόρων και προστατευόμενων (αν σχηματίζονται με τυχαίο τρόπο ή αν υπάρχουν κάποια κριτήρια), μπορεί να διασφαλίσει σε κάποιο βαθμό το δέσιμο και την καλή συνεργασία της ομάδας. Είναι δυνατόν, για παράδειγμα, να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις αξίες και τις πεποιθήσεις του κάθε ατόμου, την προσωπικότητά του, τις προγενέστερες εμπειρίες του κτλ.. Αυτή η διαδικασία μπορεί να βοηθηθεί με τη σκιαγράφηση του προφίλ Μεντόρων και προστατευόμενων, που θα παρέχει βοηθητικά στοιχεία για το σχηματισμό των ομάδων (Caldwell et al., 1993).

Ο «κύκλος ζωής» μιας μεντορικής σχέσης

Η μεντορική σχέση εξελίσσεται μέσα στο χρόνο και τυπικά διανύει τέσσερις διακριτές φάσεις. Γενικά, ο νέος εκπαιδευτικός ξεκινάει από μία κατάσταση σχετικής εξάρτησης και επιθυμεί να οδηγηθεί στην αυτονομία και στην αυτορρύθμιση. Οι τέσσερις φάσεις της σχέσης είναι (Mortimore, 1993):

Έναρξη και καθιέρωση της σχέσης. Ο εκπαιδευόμενος αναγνωρίζει κάποιον Μέντορα με εμπειρία από τον οποίο μπορεί να μάθει για θέματα σχετικά με την εργασία του, αλλά και τον οργανισμό του σχολείου. Παράλληλα, ο Μέντορας αναγνωρίζει κάποιον στον οποίο επιθυμεί να προσφέρει την εμπειρία του. Στο στάδιο αυτό γίνεται η αναγνώριση του κάθε μέρους από το άλλο, ως προς τον τρόπο εργασίας τους και μπορούν να κάνουν υποθέσεις για τον τρόπο που η σχέση πρόκειται να εξελιχθεί. Η διάρκεια αυτού του σταδίου κυμαίνεται μεταξύ των έξι και δώδεκα μηνών.

Συντήρηση, η μέγιστη περίοδος. Στο στάδιο αυτό διαμορφώνεται η διαπροσωπική σχέση των δύο μερών. Επιπροσθέτως, στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευόμενος μπορεί να εξελίξει τις δεξιότητές του και να επεκτείνει τον κύκλο των επαφών του εντός του οργανισμού του σχολείου. Παράλληλα, ο Μέντορας υιοθετεί μία ποικιλία ρόλων και αναδύει στο μέγιστο βαθμό τις ψυχοκοινωνικές λειτουργίες που σχετίζονται με την καριέρα, εντός της περιόδου η οποία τυπικά διαρκεί από ένα έως και τρία χρόνια (Kram, 1985; Seibert, 1999).

Τερματισμός και πτώση στις δραστηριότητες. Το τρίτο στάδιο της μεντορικής σχέσης είναι η περίοδος στην οποία παρατηρείται η πτώση στις δραστηριότητες. Οι λειτουργίες του Μέντορα μειώνονται και ο εκπαιδευόμενος ξεκινάει να αισθάνεται ότι αποτελεί ανεξάρτητο μέλος του οργανισμού. Πραγματοποιείται ένας δομικός και ψυχολογικός διαχωρισμός. Όπως σε κάθε τερματισμό μίας σχέσης, έτσι και ο τερματισμός αυτής της σχέσης συνοδεύεται από άγχος, εκνευρισμό, και ανησυχία. Το στάδιο αυτό ξεκινάει είτε όταν ο εκπαιδευόμενος αισθανθεί την ασφάλεια να πορευτεί μόνος είτε όταν ο ένας από τους δύο αλλάξει το μονοπάτι της καριέρας του και δεν βρίσκεται πλέον στον οργανισμό του σχολείου. Η περίοδος αυτή διαρκεί έξι με εικοσιτέσσερις μήνες και συμπεριλαμβάνει, επιπλέον, και την τελευταία περίοδο σχέσεων που, ίσως, παρουσίασαν δυσλειτουργίες ή απλώς δεν ήταν επιτυχημένες.

Μετασχηματισμός. Το στάδιο αυτό συχνά καλείται και ως επαναπροσδιορισμός ή στάδιο

φιλίας. Η επικοινωνία πλέον είναι πιο άτυπη και χαρακτηρίζεται από αμοιβαία υποστήριξη. Αυτή η περίοδος θα μπορούσε να είναι η μεγαλύτερη της σχέσης, με τα δύο μέρη να επικοινωνούν ως απλοί συνάδελφοι με φιλικές διαθέσεις.

Από τη μεντορική σχέση στην αυτορρύθμιση

Η είσοδος του νέου εκπαιδευτικού στο σχολείο, ως επαγγελματικού χώρου, αποτελεί γι' αυτόν μετάβαση σε μια νέα κατάσταση ζωής, κατά την οποία αναδύονται ζητήματα, που εκτείνονται από μικρές δυσκολίες, έως και ανυπέρβλητα εμπόδια για τον νέο εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Ανθοπούλου, 1999; Γκότοβος κ.ά., 2000; Μαυρογιώργος, 1999), η κατάσταση αυτή δεν οφείλεται συνήθως ούτε στην προσωπικότητα και τις εγγενείς δυνατότητες των νεοεισερχομένων ούτε στην αρχική εκπαίδευση και προετοιμασία τους, χωρίς βέβαια να αμφισβητείται το ενδεχόμενο επίδρασης τέτοιων παραγόντων. Οι δυσκολίες των νέων εκπαιδευτικών οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε παράγοντες που σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες και τις προσδοκίες του συστήματος, τις συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές και τις προβολές τους στο σχολείο και γενικότερα στην κουλτούρα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Γκότοβος κ.ά., 2000; Μαυρογιώργος, 1999). Όλοι οι προηγούμενοι παράγοντες επηρεάζουν άμεσα, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ζητημάτων, τόσο σε υποκειμενικό επίπεδο (δηλαδή σε ό,τι αφορά τον ίδιο τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό), όσο και σε επίπεδο σχολείου, δεν μπορεί να επωμισθεί αποκλειστικά και μόνον ο νεοεισερχόμενος, αλλά χρειάζεται την υποστήριξη από έναν Μέντορα.

Εφόσον, σύμφωνα με την διεθνή σχετική βιβλιογραφία και πρακτική, ο Μέντορας είναι εκπαιδευτικός του ίδιου επαγγελματικού χώρου, δηλαδή, του ίδιου σχολείου με τον υποστηριζόμενο νεοεισερχόμενο, η αποτελεσματικότητά του πέρα από την προσωπικότητα και την επαγγελματική του εμπειρία, βασίζεται σε ιδιότητες, που ήδη υπάρχουν και βελτιώνονται είτε αποκτώνται (Caldwell et al., 1993). Έτσι, η ετοιμότητα παροχής βοήθειας, η ικανότητα του να αναπτύσσει καλές σχέσεις, η χρονική διαθεσιμότητά του, η διάθεση για ειλικρινή επικοινωνία, η ικανότητα παρατήρησης και ανάλυσης πρακτικής, η ετοιμότητα στη διατύπωση ερωτήσεων και επιλογή επιχειρηματολογίας, η ικανότητα παροχής συμβουλών και ανατροφοδότησης, η ικανότητα να «ακούει» και να κατανοεί το πρόβλημα, η ικανότητα αναστοχασμού και συνόψισης κλπ (Willems et al., 2000), είναι καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση μιας υγιούς και αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης. Είσης, η εθελούσια λειτουργία του ως Μέντορα, σημαίνει τη μη κριτική στάση προς τον υποστηριζόμενο, την ενσυναίσθηση, την εντιμότητα, την ενεργό ακρόαση και τη θετική ανατροφοδότηση.

Μέσα από τη μεντορική διαδικασία υπάρχουν οφέλη και για τον νέο εισερχόμενο και για τον Μέντορα και για το σχολείο (Furlong et al., 1995). Από την πλευρά του νεοεισερχόμενου η μεντορική διαδικασία σημαίνει γνώση του σχολικού χώρου και δυνατότητα επεξεργασίας των συναισθημάτων και των βιωμάτων του σε ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, εχεμύθειας και αποδοχής. Σημαίνει ακόμα, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, την απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων και την ενίσχυση της συνεργατικότητας καθώς και τη μείωση συναισθημάτων απομόνωσης. Για τον Μέντορα η διαμόρφωση του πλαισίου της μεντορικής διαδικασίας συνεπάγεται την απόκτηση

σχετικής εμπειρίας, τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του, αλλά συγχρόνως και την προοπτική της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Αλλά και το σχολείο, ως σύστημα και οργανισμός, δέχεται τη θετική επίδραση της δράσης των εκπαιδευτικών ως στοιχείων του συστήματος, ενώ διαμορφώνεται θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του συστήματος και διεύρυνση των δυνατοτήτων επίλυσης προβλημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας (π.χ. διαχείριση συγκρούσεων).

Επομένως, ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών μέσω του θεσμού του Μέντορα, μπορεί να σχεδιασθεί ώστε να περιλαμβάνει τις τρεις βασικές μορφές μάθησης:

- ✓ γνωστική (τι θα μάθει)
- ✓ συναισθηματική (γιατί θα το μάθει)
- ✓ και μεταγνωστική (πώς θα το μάθει και πώς θα ξέρει ότι το έμαθε (Martin et al, 2010).

Παραδείγματος χάριν, το επίπεδο της γνωστικής υποστήριξης μπορεί να περιλάβει τη διευκόλυνση από τον Μέντορα στην απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων, ενώ στο συναισθηματικό επίπεδο η υποστήριξη μπορεί να περιλάβει την παρακίνηση των νέων εκπαιδευτικών για προσωπική εμπλοκή και μελέτη. Τέλος, στο μεταγνωστικό επίπεδο η υποστήριξη μπορεί να περιλάβει την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών στο πώς να μελετούν ανεξάρτητα και σε συνεργασία στο πλαίσιο ενός δικτύου ή μιας κοινότητας πρακτικής. Οι τρεις αυτές μορφές σηματοδοτούν, όπως γίνεται φανερό, τη μετάβαση από μια «εξωτερική» σε μια «αυτορρυθμιζόμενη» μάθηση. Η πορεία, επομένως, από την καθοδήγηση στην αυτορρύθμιση περιλαμβάνει τρία κυρίως στάδια:

- πλήρη εξωτερική καθοδήγηση
- από κοινού καθοδήγηση, όπου ο Μέντορας και ο νέος εκπαιδευτικός εργάζονται μαζί. Στην κοινή καθοδήγηση ο Μέντορας πρέπει να είναι σε θέση να εμπλέκει τον νέο εκπαιδευτικό σε συνεχή διάλογο, να ελέγχει την πορεία του και να προσαρμόζει τις πληροφορίες στις ανάγκες του
- πλήρη εσωτερική καθοδήγηση, όπου ο νέος εκπαιδευτικός ρυθμίζει τη μάθησή του ανεξάρτητα από τον Μέντορα (Martin et al., 2010).

Οι μηχανισμοί υποστήριξης πρέπει να προβλέψουν όλα τα προηγούμενα επίπεδα με έναν τρόπο που να ενθαρρύνει τα βήματα προς μια όλο και περισσότερο αυτορρυθμιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Ερευνητές υπογράμμισαν τη σημασία της σωστής ισορροπίας μεταξύ της καθοδήγησης και της αυτορρύθμισης στην εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας τον όρο «εποικοδομητική τριβή» (constructivefriction) με το αντικείμενο μελέτης (Willems et al., 2000)

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η διαδικασία διαμόρφωσης μιας μεντορικής σχέσης είναι το κλειδί για την ανάπτυξη και την υποστήριξη μιας επιτυχημένης επαγγελματικής διαδρομής. Βοηθάει το άτομο να αναπτυχθεί, να μάθει, να εξελιχθεί και να πετύχει τους στόχους του. Βοηθάει τη δημιουργία μιας δυναμικής κοινότητας, η οποία διασφαλίζει την επιτυχία του κάθε ατόμου στην κατάκτηση προσωπικών και επαγγελματικών στόχων. Συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευόμενου που αποτελεί σκοπό για τον εργαζόμενο, όφελος για τον

οργανισμό και ανεκτίμητη αξία για τον Μέντορα.

Η υποδοχή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται από το σχολείο ως διεκπεραίωση υποχρεώσεων, που εμπεριέχει την τυπικότητα της παιδαγωγικής λειτουργίας, αλλά ως αναστοχασμός σε νέο πλαίσιο που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και προβλέπει ανάγκες, γνώσεις, δεξιότητες, ενδιαφέροντα και αξίες του νέου εκπαιδευτικού. Μόνο σε ένα τέτοιο διαμορφωμένο πλαίσιο ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός θα αποβάλει ανασφάλειες και φοβίες και θα βρεθεί στην ανάγκη να επαναπροσδιορίσει τις θέσεις και τις απόψεις του.

Αναφορές

Caldwell, B. J., & Carter, E. M. A. (1993*). The return of the mentor. Strategies for workplace learning.* London: The Falmer Press.

Doise, W., & Mugny, G. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon

Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge.* London: Psychology Press.

Kram K. E. (1985). Improving the mentoring Process. *Training and Development,* 39(4),40-43

Martin, J., & Schmidt, C. (2010). How to Keep Your Top Talent. *Harvard Business Review,* 88(5), 54-61.

Mortimore, P. (1993). School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.

Perret-Clemont, A N.(1980). *Social interaction and cognitive development in children.* London: Academic Press.

Reid, D. & Jones L. (1997). Partnership in teacher training: mentors constructs of their role. *Educational studies*, 23(2), 263-276.

Salkind, N.J.(1998). *Methods of Investigation*. New Jersey: Prentice Hall.

Seibert F.M. (1999). The effectiveness of Facilitated Mentoring: A longitudinal Quasi- Experiment. *Journal of Vocational Behavior*, 54(3), 483-502.

Vygotsky, L.S. (1999). *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 6, (pp.237-239) (R.W. Rieber, ed.). New York: Kluwer

Willems, G., Stakenborg, J., & Veugelers, W. (2000*). Trends in Dutch teacher education,* Leuven – Apeldoorn: Garant.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού,* (σ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 232-262). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα, Μ. Ρέππα, Γ. Μαυρογιώργου, Β. Νιστόπουλου, Δ. Χαλκιώτη, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τη φθίνουσα πορεία στον επανασχεδιασμό του θεσμού

Μιχάλης Λαγουδάκος[1], Γιώργος Λογιώτης [2]
mlagoudakos@yahoo.gr, glogiotis@sch.gr

[1]Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ 12.05, [2]Υπεύθυνος Σ.Ε.Π. ΚΕ.ΣΥ.Π. Αγίας Παρασκευής

Περίληψη. Τα τελευταία χρόνια παρατηρούμε απότομες μεταβολές σε οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο με αποτέλεσμα συνεχείς αλλαγές στα εργασιακά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Οι μεταβολές αυτές έχουν αυξήσει τα διλήμματα των νέων όσον αφορά την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.), ως επικουρικός θεσμός με βάση τις δηλωμένες προθέσεις του, καλείται να βοηθήσει το μαθητή να διαμορφώσει μορφωτικό και κοινωνικό ρόλο, ικανό να ανταποκριθεί με επιτυχία στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Ωστόσο, την τελευταία περίοδο, μέσα σε ένα πλαίσιο οικονομικής κρίσης και κατ' επέκταση έλλειψης κοινοτικών προγραμμάτων, παρατηρείται συρρίκνωση του θεσμού. Μέσα στις δύσκολες συνθήκες που διέρχεται ο τόπος και με δεδομένη την πορεία στην Ενωμένη Ευρώπη, αναδύεται ως αδήριτη η ανάγκη στήριξης του μαθητή στην προσπάθειά του να ενταχθεί σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται καθώς επίσης η ανάγκη επανασχεδιασμού του θεσμού και εδραίωσής του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τρία επίπεδα. Αρχικά γίνεται μια προσπάθεια αποτύπωσης της πορείας εξέλιξης του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από μια περιγραφική - αξιολογική προσέγγιση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο καταγράφεται η παρούσα κατάσταση αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού στην εκπαίδευση, ενώ τέλος επιχειρείται η σκιαγράφηση των προοπτικών του μέσα στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό συγκείμενο. Πρωταρχικό σκοπό της προσπάθειας δεν αποτελεί η αξιολόγηση του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, κάτι που άλλωστε ξεπερνά το όρια της συγκεκριμένης μελέτης, αλλά η παροχή ενός περιγραφικού πλαισίου, βοηθητικού για μια αναλυτική και σε βάθος επεξεργασία, ιδιαίτερα χρήσιμη στην τρέχουσα κοινωνική και οικονομική συγκυρία, ευελπιστώντας να συμβάλει στην αναζήτηση διεξόδων με στόχο τη θεσμική αναβάθμιση του θεσμού και τον εμπλουτισμό των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Η εξέλιξη του θεσμού του Σ.Ε.Π.

Ο Σ.Ε.Π εισάγεται στην Ελλάδα τη δεκαετία του ΄50 με μεγάλη καθυστέρηση σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ενδεικτικά, στην Αγγλία το ενδιαφέρον εκδηλώνεται τη δεκαετία

του 1920 με τους βιομηχανικούς ψυχολόγους Burt και Myers (Gothard, 1985), ενώ στη Γαλλία την ίδια δεκαετία σημαντικό ρόλο παίζει η δημιουργία του Εθνικού Ινστιτούτου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Caroff, 1987).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη δεκαετία του ΄50 δεν έχει ακόμη διαμορφώσει τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να ευδοκιμήσει μια τέτοιου είδους καινοτομία, με αποτέλεσμα τη συνεχή αναβολή της συστηματικής εισαγωγής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα σχολικά προγράμματα. Οι βασικότεροι λόγοι της καθυστέρησης είναι η βραχύτητα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ολοκληρώνεται στο τέλος του Δημοτικού Σχολείου και η έλλειψη ειδικευμένου διδακτικού προσωπικού για την εφαρμογή του υπό συζήτηση θεσμού (Κασσωτάκης, 2001).

Ωστόσο, η εξέλιξη του θεσμού μετά από την εισαγωγή του στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ραγδαία και μπορεί να την παρακολουθήσει κάποιος μέσα από τις παρακάτω φάσεις:

Α΄ περίοδος εφαρμογής του θεσμού (1930 – 1953)

Στο τέλος της δεκαετίας του ΄30 πραγματοποιούνται ορισμένες αποσπασματικές προσπάθειες εισαγωγής του Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση, όταν το Υπουργείο Παιδείας, με τον Α.Ν.1905/39, αποφασίζει την ίδρυση Τμημάτων Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα Κέντρα Μαθητικής Αντιλήψεως στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη (Κασσωτάκης, 2001).

Στη δεκαετία του ΄50 το κλίμα που επικρατεί στο διεθνή χώρο και αφορά την ανασυγκρότηση των χωρών και τις επενδύσεις στην εκπαίδευση με στόχο την οικονομική ανάπτυξη δεν αφήνει ανεπηρέαστη την Ελλάδα, η οποία αυτή την περίοδο διαπραγματεύεται την ένταξή της στην νεοϊδρυθείσα Ε.Ο.Κ. και, ως εκ τούτου, συζητά τον εκσυγχρονισμό των θεσμών του κράτους, προκειμένου να εναρμονισθούν με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα (Κάτσικας & Θεριανός, 2007). Έτσι, τίθεται σε εφαρμογή η πρώτη συστηματική προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού στην εκπαίδευση με την ανάθεση υλοποίησής του στα Υπουργεία Εργασίας και Παιδείας. Με το Β.Δ. της 13.3.1953 εισάγεται στην εκπαίδευση η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός ως μάθημα στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, στο Διδασκαλείο Μετεκπαίδευσης των δασκάλων, στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία και στην Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης.

Β΄ περίοδος εφαρμογής του θεσμού (1954 – 1966)

Σημαντικό βήμα στην εξέλιξη των πραγμάτων αναφορικά με το θεσμό αποτελεί η ίδρυση της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. το 1959. Στο βασικό παιδαγωγικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της σχολής ενσωματώνεται ως ξεχωριστό ανεξάρτητο μάθημα το αντικείμενο του Σ.Ε.Π. με τίτλο «Οδηγητική» (Δημητρόπουλος, 1994).

Κατά την περίοδο αυτή δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικοοικονομικό ρόλο της εκπαίδευσης. Στην εισηγητική έκθεση του Νόμου 4379/1964 η ανάγκη στροφής στην τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση γίνεται στο όνομα του να καταστεί η ελληνική οικονομία ανταγωνιστική. Ως εκ τούτου το ενδιαφέρον των νέων πρέπει να στραφεί στα τεχνικά επαγγέλματα. Στο πλαίσιο σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία και την οικονομία ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός θεωρείται επιβεβλημένη αναγκαιότητα: «Το παιδευτικόν έργον του Γυμνασίου πρέπει να είναι … η παρόρμησις των μαθητών προς την στοχαστικήν διερεύνησιν του φυσικού περιβάλλοντος και της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και ο επαγγελματικός προσανατολισμός αυτών.» (Νόμος 4379 «Περί Οργανώσεως

και Διοικήσεως της Γενικής και Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδεύσεως» της 20ης Οκτωβρίου 1964 (ΦΕΚ 182/24-10-1964)).

Γ΄ περίοδος εφαρμογής του θεσμού (1967 – 1975)

Το 1967 εισάγεται με τον Α.Ν. 129/1967 (ΦΕΚ 163/25-8-67) στην εκπαίδευση και στις τάξεις Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου το μάθημα «Επαγγελματική Εξερεύνησις και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών για τις οικονομικές και πλουτοπαραγωγικές δυνατότητες της χώρας.

Λίγο αργότερα, με το (Β.Δ. 723 / ΦΕΚ 225/10-11-69) αποφασίζεται η διδασκαλία του μαθήματος στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου. Πολύ σύντομα όμως το μάθημα αντικαθίσταται από την «Αγωγή του Πολίτου». Με σχετική εγκύκλιο (Φ240/18/16471/26-2-74) ορίζει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός θα διδάσκεται πλέον μόνο αν περισσεύουν ώρες από το μάθημα της Αγωγής του Πολίτου.

Δ΄ περίοδος εφαρμογής του θεσμού (1976 – 1984)

Την περίοδο αυτή δημιουργούνται οι πραγματικές βάσεις της εφαρμογής του θεσμού στην εκπαίδευση. Με τον Ν. 309/1976 (ΦΕΚ 100/30-4-1976) «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» εισάγεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, η εφαρμογή του οποίου αρχίζει μόλις το 1977-78 πειραματικά στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου και σε σχολεία της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης.

Τη σχολική χρονιά 1981-82 επεκτείνεται η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, στην Α΄ και Β΄ τάξη του Γενικού Λυκείου καθώς και στην Α΄ τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου.

Παράλληλα, στο Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.) συγκροτείται από μετεκπαιδευμένους καθηγητές Ομάδα Εργασίας με στόχο τη διατύπωση προτάσεων και την εκπόνηση υλικού για την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση. Για την ομάδα εργασίας ο Σ.Ε.Π. αποβλέπει να βοηθήσει το μαθητή στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και να τον διευκολύνει να πετύχει την προσαρμογή του στο σχολείο, το επάγγελμα και τη ζωή. Επιπλέον, με βάση τον αντισταθμιστικό ρόλο του σχολείου θεωρείται ότι με την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. δημιουργούνται ίσες ευκαιρίες κοινωνικοοικονομικής και επαγγελματικής προόδου, ενώ παράλληλα τοποθετείται μέσα στο σχολείο ένας αναπτυξιακός πυρήνας, ο οποίος φέρνει το σχολείο και τους μαθητές πιο κοντά στην ενεργό ζωή (Βάζος, 1982).

Ε΄ περίοδος εφαρμογής του θεσμού (1985 – 1993)

Με τον Νόμο 1566/85 ο Σ.Ε.Π. αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Σ’ αυτόν αφιερώνεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 14, Άρθρα 37, 38, 39). Σύμφωνα με αυτό, ο Σ.Ε.Π. αποτελεί παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν τις δυνατότητές τους, να αναπτύξουν ενδιαφέροντα και δεξιότητες, να συσχετίσουν τις επιθυμίες τους με την πραγματικότητα, να οργανώσουν τις προσπάθειές τους και να σχεδιάσουν το μέλλον τους. Παράλληλα, ορίζεται η τοποθέτηση ενός εκπαιδευτικού ως Υπευθύνου Σ.Ε.Π. σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης με έργο το σχεδιασμό εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στα σχολεία ευθύνης.

Σύμφωνα με τον ίδιο Νόμο ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται από καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που έχουν τύχει ειδικής επιμόρφωσης στα ΠΕΚ ή σε ειδικά σεμινάρια που οργανώνονται κατά περιοχές.

Μέχρι το τέλος του 1993 ο Σ.Ε.Π. διδάσκεται στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, στις δύο πρώτες τάξεις του Γενικού Λυκείου, στην Α΄ τάξη του Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου και στην Α΄ τάξη του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου.

Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από δύο σημαντικές εξελίξεις: α) τη δημιουργία στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ξεχωριστού Τομέα Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο του Τμήματος της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Νόμος 1566/85) με αρμοδιότητες τον σχεδιασμό και οργάνωση του Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση καθώς επίσης την υποστήριξη της εφαρμογής του και β) την πρώτη σοβαρή προσπάθεια για επιμόρφωση εκπαιδευτικών Σ.Ε.Π. μέσω χρηματοδότησης από το πρόγραμμα PETRA. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούν τον πρώτο ουσιαστικό πυρήνα στελεχών του Σ.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

ΣΤ΄ περίοδος εφαρμογής του θεσμού (1994 – 1996)

Την περίοδο αυτή διαφαίνεται μια φθίνουσα πορεία του θεσμού με την κατάργηση του από τις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου (Εγκύκλιος Γ2/4294/27-08-1993 ΥΠ.Ε.Π.Θ.) για να εξοικονομηθούν ώρες για την εισαγωγή της Τεχνολογίας και της Πληροφορικής.

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1997) η εφαρμογή του Σ.Ε.Π. χάνει οριστικά τον δυναμικό – εξελικτικό χαρακτήρα της, ο οποίος μετατρέπεται σε στατικό, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για την υποβάθμιση του θεσμού από Συμβουλευτική και Προσανατολισμός σε απλή Πληροφόρηση.

Ζ΄ περίοδος εφαρμογής του θεσμού (1997 – 2001)

Με τον Νόμο 2525/97 ο Σ.Ε.Π. φαίνεται ότι αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς συμβάλλει στην αναβάθμιση του ρόλου της εκπαίδευσης και την εναρμόνισή της με τα σύγχρονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Δεν περιορίζεται στο στενό πλαίσιο της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης του μαθητή, αλλά αποβλέπει στο να διευκολύνει το μαθητή στην προσπάθειά του για αυτεπίγνωση, αλλά και αυτοκαθορισμό σε σχέση με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, με τις προσωπικές του ικανότητες και δεξιότητες, τις ανάγκες και τις επιθυμίες. Αποβλέπει, μέσα από μια καθαρά εξελικτική προσέγγιση, στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και καλλιέργειας του ατόμου συνολικά, στην ανάπτυξη των γενικών και επαγγελματικών του αξιών, στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό, στους άλλους, στο σχολείο και στην κοινωνία.

Με τον ίδιο Νόμο αποφασίζεται η χρηματοδότηση του Σ.Ε.Π. μέσω των κονδυλίων του 2^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και γίνεται προσπάθεια στήριξης της λειτουργίας του θεσμού και της αντιμετώπισης προβλημάτων και δυσκολιών που εμφανίστηκαν κατά τα πρώτα στάδια της εφαρμογής του.

Ο Σ.Ε.Π., ως «μάθημα», εφαρμόζεται στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου καθώς και στην Α΄ ΤΕΛ , την Α΄ ΕΠΛ και τις Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΓΕΛ. Την ίδια χρονική περίοδο με την Υ.Α. 455/Γ2/7-2-2000 ορίζεται ως διακριτή κατηγορία Σχολικών Δραστηριοτήτων η Αγωγή Σταδιοδρομίας, η οποία υποστηρίζει την εφαρμογή του θεσμού της Συμβουλευτικής - Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην εκπαίδευση, διευρύνοντας τους τρόπους της εφαρμογής του σε επίπεδο τοπικό, περιφερειακό και εθνικό. Η θεματολογία των προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας περιλαμβάνει ενότητες που αφορούν στην προσωπική ανάπτυξη και

καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, στην εκπαίδευση – κατάρτιση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, στις εργασιακές σχέσεις και τους τομείς των επαγγελμάτων και στην επιχειρηματικότητα των νέων (Λαγουδάκος & Φουντουκά, 2012).

Το χρονικό διάστημα 1997-2002 πραγματοποιείται σημαντική αναβάθμιση του θεσμού. Σημαντικές ενέργειες αποτελούν: α) η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.): Το Ε.Κ.Ε.Π. εποπτεύεται από κοινού από τα Υπουργεία Παιδείας και Απασχόλησης και έχει στόχο τη διαμόρφωση στρατηγικών για την υλοποίηση δράσεων συμβουλευτικής και προσανατολισμού στο χώρο της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας, β) η ίδρυση ενός Κέντρου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ενός ΚΕ.ΣΥ.Π. στη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ως πρότυπα κέντρα παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, γ) η ίδρυση 68 ΚΕ.ΣΥ.Π. στις έδρες των Νομών της χώρας και 200 Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σε ισάριθμες σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δ) η κατάρτιση 120 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ειδικό πρόγραμμα σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου 1000 ωρών με στόχο τη στελέχωση των ΚΕ.ΣΥ.Π., 900 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ειδικό πρόγραμμα 520 ωρών με στόχο τη στελέχωση των ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και 78 εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Ειδικών Πληροφόρησης για τη στελέχωση των ΚΕ.ΣΥ.Π., ε) η δημιουργία σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ηλεκτρονικού, στ) η κατασκευή ψυχοπαιδαγωγικού υλικού κατάλληλου για τις ανάγκες εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση.

Η΄ περίοδος εφαρμογής του θεσμού (2002 – 2010)

Η εφαρμογή του θεσμού σε επίπεδο δομών επεκτείνεται το 2002 και στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Τ.Ε.Ε.), με την ίδρυση 105 Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας (ΓΡΑ.ΣΥ.) (Υ.Α. 130807/Γ2/5.12.2002), τα οποία στελεχώνονται με επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς της Τεχνικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 2: Γ΄ Κ.Π.Σ. κατ. πράξης: 4.2.1.α ΕΡΓΟ: «Αναβάθμιση ΚΕ.ΣΥ.Π. – ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. και ίδρυση νέων» αυξάνεται ο αριθμός των δομών Σ.Ε.Π. με τη δημιουργία 11 επιπλέον ΚΕ.ΣΥ.Π. και 370 ΓΡΑ.Σ.Ε.Π. (ΦΕΚ 1831Β /15-12-2006).

Το 2007-8 πραγματοποιείται επιμόρφωση για τα στελέχη που εφαρμόζουν το θεσμό της Συμβουλευτικής (συνολικά 1000 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) με φορέα υλοποίησης το Πάντειο Πανεπιστήμιο, υπό τη χρηματοδότηση του 2^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Σε επίπεδο σχολικής τάξης ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Γ’ τάξης του Γυμνασίου, της Α΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου και της Α΄ τάξης του Επαγγελματικού Λυκείου.

Θ΄ περίοδος εφαρμογής του θεσμού (2010 – σήμερα)

Από το 2010 αρχίζει η σταδιακή συρρίκνωση του Σ.Ε.Π. στη Δημόσια Εκπαίδευση ως απόρροια της οικονομικής κρίσης, της έλλειψης κοινοτικών κονδυλίων, αλλά και ολιγωρίας και αδράνειας της Πολιτείας στη λήψη μέτρων που προσδίδουν κύρος στο θεσμό.

Με χρονολογική σειρά οι σημαντικότερες αρνητικές εξελίξεις στην πορεία του θεσμού είναι:

1. Αναστολή της λειτουργίας των Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.ΣΥ.) σε ΕΠΑΛ της χώρας, ενόψει της εφαρμογής των πολιτικών «για τη συνολική αναβάθμιση του Σχολικού Επαγγελματικού

Προσανατολισμού και των σχετικών υποστηρικτικών θεσμών» (Υ.Α. 105298/Γ2/27-08-2010/ Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.).
2. Αναστολή της λειτουργίας των Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.)», στο πλαίσιο της σύμφωνα με το άρθρο 22 του Προσχεδίου Νόμου για την «Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» αναμενόμενης αναδιάρθρωσης της Διοίκησης της Εκπαίδευσης.
3. Κατάργηση του Σ.Ε.Π. από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου με έναρξη το σχολικό έτος 2011 – 2012. Οξύμωρο βέβαια είναι το γεγονός ότι στα θεσμικά κείμενα η Α΄ τάξη Γενικού Λυκείου αναφέρεται ως «τάξη προσανατολισμού» (Υ.Α. 59609/Γ2/25-05-2011 (ΦΕΚ Β΄1213)).
4. Παράταση της θητείας του ενός μόνο εκ των τριών Υπευθύνων Σ.Ε.Π. που υπηρετούν στα ΚΕ.ΣΥ.Π., δηλαδή 79 εκπαιδευτικών από τους 237 που υπηρετούν μέχρι τις 31.8.2011 στις εν λόγω δομές (Υ.Α. 97440/Γ7/30-8-2011).
5. Παύση λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΦΕΚ 372Β΄/20-02-2012) και κατ' επέκταση του Τομέα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αρμόδιας υπηρεσίας για τον σχεδιασμό και οργάνωση του Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση καθώς επίσης την υποστήριξη της εφαρμογής του.
6. Αντικατάσταση του μαθήματος «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός - Περιβάλλον Εργασίας (Υ.Α. 21072/ Γ2/28−02−2003) της Α΄ τάξης των ΕΠΑΛ από το σύνθετο μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός - Περιβάλλον Εργασίας - Ασφάλεια και Υγιεινή» (ΦΕΚ 2211/2013).
7. Κατάργηση του Σ.Ε.Π. από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Γ΄ τάξης Γυμνασίου στα σχολεία που έχουν επιλεγεί και εφαρμόζουν πιλοτικό πρόγραμμα, με έναρξη το σχολικό έτος 2011 – 2012 (Υ.Α. 104868/Γ2/13-09-2011).

Μοναδική θετική εξέλιξη αυτής της περιόδου αποτελεί η σύσταση βάσει της υπ' αριθ. Υ.Α. 119959/20-10-2011 (ΦΕΚ 2351Β) του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) ο οποίος αποτελεί Ν.Π.Ι.Δ. του Υπουργείου Παιδείας.

Μεταξύ των αρμοδιοτήτων του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. περιλαμβάνονται: α) η επιστημονική και τεχνική υποστήριξη των αρμόδιων φορέων των Υπουργείων Παιδείας και Εργασίας, στο σχεδιασμό και την εφαρμογή Εθνικής Πολιτικής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, β) η ανάπτυξη της επικοινωνίας και ο συντονισμός της δράσης των δημόσιων και ιδιωτικών φορέων παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, γ) η εκπαίδευση, κατάρτιση και επιμόρφωση στελεχών του τομέα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε συνεργασία ή/και συμπληρωματικά με τους υπάρχοντες φορείς (δομές) των δύο Υπουργείων, δ) ο προσδιορισμός αφενός των προϋποθέσεων και κανόνων λειτουργίας των φορέων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και αφετέρου της επάρκειας των προσόντων των στελεχών παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και η τήρηση αντίστοιχων μητρώων, ε) ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού για την υποστήριξη του έργου των στελεχών ΣΥΕΠ, στ) η συμμετοχή στη διαμόρφωση προτύπων, κανόνων και διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας των υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού στο πλαίσιο του Εθνικού Πλαισίου Ποιότητας για τη δια βίου μάθηση.

Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός σήμερα

Ο Σ.Ε.Π. εφαρμόζεται σήμερα σε δύο επίπεδα:

α) στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Γυμνασίου και του Επαγγελματικού Λυκείου

Μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 31/17-09-2013 του Δ.Σ.) από το Σχολικό Έτος 2015-2016 υλοποιούνται στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου και στο πλαίσιο Βιωματικών Δράσεων θέματα των Επιστημονικών Πεδίων «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», «Τοπική Ιστορία» και «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Η δράση κάθε επιστημονικού πεδίου διαρκεί ένα τρίμηνο. Για το θέμα, το σκοπό, τις δραστηριότητες, τον προγραμματισμό κλπ κάθε Βιωματικής Δράσης οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν για έγκριση συνοπτική πρόταση στον Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης. Ο Σύμβουλος παρακολουθεί και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις φάσεις υλοποίησης των Βιωματικών Δράσεων.

Οι Βιωματικές Δράσεις στο επιστημονικό πεδίο «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» ανατίθενται σε όλους τους κλάδους – ειδικότητες εκπαιδευτικών ΠΕ. Προηγούνται με σειρά προτεραιότητας: εκπαιδευτικοί κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό προσανατολισμό, εκπαιδευτικοί κάτοχοι αντίστοιχου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και στο τέλος εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει ολιγοήμερα σεμινάρια Σ.Ε.Π.(ΦΕΚ 2499/Β/19-11-2015).

Στην Α΄ τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου διδάσκεται το σύνθετο μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια και Υγιεινή» ως δίωρο μάθημα ειδικότητας για κάθε Ομάδα Προσανατολισμού. Το μάθημα καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές για την ομαλή μετάβαση στην αγορά εργασίας και την ενεργό ένταξή τους στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή (ΦΕΚ 2446/Β/13-11-2015).

Το μάθημα «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια και Υγιεινή» διδάσκουν όλοι οι εκπαιδευτικοί (ΠΕ) με την προϋπόθεση ότι διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα ειδικοτήτων της ομάδας προσανατολισμού. Προηγούνται με σειρά προτεραιότητας: εκπαιδευτικοί κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό προσανατολισμό, εκπαιδευτικοί κάτοχοι αντίστοιχου μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και στο τέλος εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει ολιγοήμερα σεμινάρια Σ.Ε.Π.(Υ.Α. 151899/Δ2/29-09-2015).

Ο Σ.Ε.Π. στο πλαίσιο λειτουργίας των ΚΕ.ΣΥ.Π.

Κατά το σχολικό έτος 2015-2016 λειτουργούν σε όλη την επικράτεια 79 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Σε κάθε ΚΕ.ΣΥ.Π. υπηρετούν με απόσπαση δύο (2) Εκπαιδευτικοί, Υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Υπευθύνων Σ.Ε.Π. καθορίζονται με την Υ.Α. 92984/10-08-2012/Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. και περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων α) την υποστήριξη σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων αγωγής σταδιοδρομίας των σχολείων ευθύνης τους, β) την παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού σε καθημερινή βάση σε μαθητές / μαθήτριες, γονείς και νέους / νέες έως 25 ετών στους χώρους των ΚΕ.ΣΥ.Π., γ) την ενημέρωση μαθητών / μαθητριών αλλά και καθηγητών σε θέματα που αφορούν στις μεταβολές στο σύστημα εκπαίδευσης, δ) την εκπόνηση ενημερωτικού υλικού για τους μαθητές και τους καθηγητές, που περιλαμβάνει την σύνθεση ενημερωτικών φυλλαδίων αλλά και παρουσιάσεων που αφορούν στην προαναφερθείσα θεματολογία, ε)

τη διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων για τους καθηγητές που εφαρμόζουν το ΣΕΠ στη σχολική τάξη, στ) την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προγραμμάτων ή εκπαιδευτικών εργαλείων Σ.Ε.Π., εγκεκριμένων από το ΥΠ.Π.Ε.Θ., στις σχολικές μονάδες, ζ) την εκπόνηση και εκτέλεση ευρωπαϊκών δράσεων και προγραμμάτων, με σκοπό να έρθουν σε επαφή μαθητές και καθηγητές με τα ευρωπαϊκά τεκταινόμενα στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και του πολιτισμού, η) την υλοποίηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε συνεργασία με τα σχολεία της περιοχής ευθύνης του ΚΕ.ΣΥ.Π., θ) τη διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων και επιμορφωτικών σεμιναρίων-εργαστηρίων που απευθύνονται προς τους εκπαιδευτικούς για θέματα εφαρμογής ΣΕΠ, ι) τη στενή επαφή και συνεργασία με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας (δήμους, νομαρχίες, επιμελητήρια, μέσα μαζικής ενημέρωσης, σχετικούς με τον επαγγελματικό προσανατολισμό φορείς κ.ά.) καθώς και με τα γραφεία διασύνδεσης ή τα σχετικά τμήματα στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η προοπτική του θεσμού του Σ.Ε.Π.

Σε μια περίοδο όπου σε επίπεδο ρητορικής η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την αντιμετώπιση διαφόρων προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι πολίτες της Ευρώπης (Συμβούλιο της ΕΕ, 2008) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να απαξιώνεται ως θεσμός επικούρησης του ανθρώπου.

Σε μια περίοδο που ο μαθητής, περισσότερο ίσως από ό,τι στο παρελθόν, έχει ανάγκη από επιστημονική στήριξη και καθοδήγηση για να προετοιμαστεί αποτελεσματικά για την κοινωνία της γνώσης, της εργασίας, του κοινωνικού μετασχηματισμού ο Σ.Ε.Π. συρρικνώνεται, περιορίζοντας τόσο το ρόλο του όσο και τις παρεμβάσεις του.

Μέσα από την παρακολούθηση της πορείας εξέλιξής του και την περιγραφή της παρούσας κατάστασης καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι βασικό χαρακτηριστικό της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. είναι η θεσμοθέτηση δράσεων και η εγκατάλειψή τους στη συνέχεια.

Με δεδομένη την αναγκαιότητα να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε υποστηρικτικούς θεσμούς οι οποίοι θα επιδιώκουν τη σύνδεση του σχολείου με την εξωσχολική πραγματικότητα και δη με την αγορά εργασίας είναι απαραίτητη η χάραξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μέσα από τις οποίες ο θεσμός θα εξελιχθεί σε μια πραγματική κοινωνική παρέμβαση στηρίζοντας το μαθητή να διαμορφώσει μορφωτικό και κοινωνικό ρόλο ικανό να ανταποκριθεί με επιτυχία στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις.

Με βάση τα προηγούμενα αναδύεται ως αδήριτη η ανάγκη διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου συστήματος εφαρμογής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε επίπεδα τόσο εντός σχολικής όσο και εκτός σχολικής μονάδας.

Πλαίσιο αναβάθμισης του θεσμού του Σ.Ε.Π.

Ένα πλαίσιο αναβάθμισης του θεσμού του Σ.Ε.Π. είναι απαραίτητο να ειδωθεί σε συνάρτηση με παράγοντες που σχετίζονται με προθέσεις και διάθεση από μέρους των οργάνων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και με πρακτικές δυνατότητες που σχετίζονται με την πραγματικότητα και τις ανάγκες της κοινωνίας.

Με δεδομένη την υποδομή που έχει δημιουργηθεί μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα από την εμφάνιση του θεσμού μέχρι και σήμερα, απαιτείται η διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου συστήματος εφαρμογής που θα περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

Ενίσχυση των υποστηρικτικών δομών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η καλύτερη δυνατή απόδοση του θεσμού είναι απόρροια της εφαρμογής ουσιαστικών μετασχηματιστικών ενεργειών σε επίπεδο δομών. Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται:

Επανίδρυση των Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού με έδρα σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης, στελέχωση από καταρτισμένους στο θεσμό εκπαιδευτικούς και απώτερο σκοπό την ενθάρρυνση και στήριξη του μαθητή, ώστε να σχεδιάσει ο ίδιος τη σταδιοδρομία του και να βρίσκει πιο εύκολα το δρόμο του στα περίπλοκα επαγγελματικά σταυροδρόμια της εποχής, όχι μόνο σήμερα αλλά και στο μέλλον, στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης (Μάικου, 2010).

Επανίδρυση των Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με έδρα σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, στελέχωση από καταρτισμένους στο θεσμό εκπαιδευτικούς και απώτερο σκοπό την ενημέρωση των μαθητών και τη στήριξή τους όσον αφορά την επιλογή τομέα και ειδικότητας καθώς επίσης τη διασύνδεση με την τοπική αγορά εργασίας και τους τοπικούς κοινωνικούς εταίρους, τεχνικές ενώσεις, επιμελητήρια, βιομηχανίες μέσα από την πραγματοποίηση ερευνών για τις ανάγκες της αγοράς σε επαγγελματίες και την κατάθεση προτάσεων για τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών.

Ενίσχυση των Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού με στελεχιακό δυναμικό στη βάση εφαρμογής του ιδρυτικού τους νόμου και με δεδομένη τη διαμορφούμενη πραγματικότητα.

Δημιουργία επιτελικού οργάνου στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων που άπτονται του θεσμού καθώς και τη διαρκή υποστήριξη του σχεδιασμού και της υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με το θεσμό.

Συστηματική κατάρτιση λειτουργών Σ.Ε.Π.

Η έλλειψη κατάλληλα καταρτισμένων λειτουργών για την εφαρμογή του θεσμού τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής μονάδας επιδρά αρνητικά στην αποτελεσματικότητά του. Με δεδομένο το διευρυμένο ρόλο που διαδραματίζει σήμερα ο λειτουργός του θεσμού εξαιτίας της αυξανόμενης ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού, της ευρωπαϊκής διάστασης της καθοδήγησης, της ένταξης των νέων τεχνολογιών στο καθημερινό έργο, αλλά κυρίως λόγω της ανάγκης για μια ολιστική αντιμετώπιση της ανάπτυξης του ατόμου η εκπαίδευση – επανεκπαίδευση – κατάρτιση των λειτουργών Σ.Ε.Π. αποτελεί αναγκαιότητα με στόχο την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού.

Ενίσχυση της εφαρμογής του Σ.Ε.Π. στα Ωρολόγια Προγράμματα

Η συνεχής εξέλιξη του ατόμου ως διαδικασία υπαγορεύει την επέκταση εφαρμογής του Σ.Ε.Π. κατά το μεγαλύτερο μέρος της παραμονής του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου κάθε σχολική χρονιά αποτελεί ένα διαφορετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής καλείται να λάβει αποφάσεις σημαντικές για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του μέλλον.

Ως εκ τούτου, ο περιορισμός των παρεμβάσεων με τη μορφή των Βιωματικών Δράσεων στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου και του μαθήματος «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός – Περιβάλλον Εργασίας – Ασφάλεια και Υγιεινή» στην Α΄ τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου δεν συνάδουν με την ολοκληρωμένη συμβουλευτική υποστήριξη του μαθητή.

Δημιουργία ειδικού κλάδου προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η δημιουργία ειδικού κλάδου με την απαραίτητη θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εμπειρία και αποκλειστικό έργο την εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε όλα τα επίπεδα θα εξαλείψει παθογένειες του παρελθόντος και θα προσδώσει στο θεσμό το κύρος που του αρμόζει.

Αναβάθμιση της υπάρχουσας υλικοτεχνικής υποδομής

Μια από τις ουσιαστικότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού είναι η ύπαρξη των κατάλληλων συνθηκών, δηλαδή η εξασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και των απαραίτητων μέσων, υλικών και εργαλείων.

Συμπεράσματα

Οι εξελίξεις τόσο στον τομέα της εκπαίδευσης όσο και στον τομέα της εργασίας, ως συνέπεια της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και της κοινωνίας της γνώσης καθιστούν τη λήψη εκπαιδευτικής - επαγγελματικής απόφασης μια εξαιρετικά δύσκολη και πολυδιάστατη διεργασία. Σ' αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητο ο μαθητής να συνειδητοποιήσει τις κυριότερες πτυχές του εαυτού του, τα ενδιαφέροντά του, τις αξίες του, τις ικανότητες και τις δεξιότητές του και επιπλέον να έχει αξιόπιστη πληροφόρηση για το σημερινό και κυρίως για το μελλοντικό εργασιακό περιβάλλον στο οποίο θα πρέπει να ενταχθεί.

Ο μόνος θεσμός που μπορεί να βοηθήσει στη κατεύθυνση αυτή είναι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Μέσα από τον επανασχεδιασμό και τη θεσμική εδραίωση στο εκπαιδευτικό σύστημα ο Σ.Ε.Π. μπορεί να αποτελέσει τη δράση εκείνη που θα προκαλέσει ή θα επισπεύσει αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, μέσα από ρηξικέλευθες μεθόδους και πρακτικές, δίνοντας έμφαση στις αναπτυξιακές ανάγκες του μαθητή. Ο ρόλος του, ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία, είναι ιδιαίτερα σημαντικός ιδιαίτερα για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής με τη μετατροπή του σε ένα μηχανισμό επιβολής της κοινωνικής δικαιοσύνης στον τομέα της πρόσβασης στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ευκαιρίες.

Αναφορές

Caroff, A. (1987). *L' organisation de l' orientation des jeunes en France: évolution des origines à nos jours Issy-les-Moulineaux,* EAP.

Gothard, W.P. (1985). *Vocational Guidance. Theory and Practice*. London: Croom Helm.

Βάζος, Γ. (1982). *Ο ΣΕΠ στο σταυροδρόμι Σχολείου και Κόσμου Εργασίας*. Αθήνα: Κ.Ε.Μ.Ε..

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική.* Μέρος Πρώτο. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1997). Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή στην Ελλάδα. Μια περιγραφική – αξιολογική παρουσίαση. Πρακτικά Α΄ Κυπροελλαδικού Συνεδρίου Συμβουλευτικής

με θέμα: *«Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή: Κύπρος – Ελλάδα – Ευρώπη»* (σελ. 38-55). Λευκωσία.

Κασσωτάκης, Μ. (2001). Η Εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρελθόν, Παρόν και μέλλον. *Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π. με θέμα : «Οι εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21ου αιώνα»* (σελ. 197-213). Αθήνα.

Κάτσικας, Χ., & Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007.* Αθήνα: Σαββάλας.

Λαγουδάκος, Μ., & Φουντουκά, Α.(2012). Αγωγή Σταδιοδρομίας: Θέσεις, Στάσεις, Προβλήματα, Προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 101, 238-253.

Μάικου, Α. (2010). *Ο Θεσμός του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και οι Θεσμοθετημένες Δομές Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Δ.Ε. Πάτρα: ΕΑΠ

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΕ (2008). *Καλύτερη Ενσωμάτωση των Στρατηγικών της δια βίου Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στις στρατηγικές για την δια βίου μάθηση.* Youth and Culture Council meeting. Brussels, 21 November 2008.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ.. Μια εμπειρική αποτίμηση τους υπό το πρίσμα του Ευρωπαϊκού Μοντέλου Διοικητικής Αριστείας

Χρήστος Θ. Κολοζώφ
chrkolozof@gmail.com

Εκπαιδευτικός Ηλεκτρολόγος ΠΕ 17.03

Περίληψη. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα συμπεράσματα μια εμπειρικής έρευνας μικρής κλίμακας. Εξετάζει, στον βαθμό που της αναλογεί, τα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ., σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά. Επίσης επιχειρεί να διερευνήσει την πιθανή ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν και συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερωτηματολόγιου, το όποιο συμπλήρωσαν 102 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Επαγγελματικά Λύκεια της δυτικής Θεσσαλονίκης.

Λέξεις κλειδιά: Ηγετικά χαρακτηριστικά, Ποιότητα, Επαγγελματική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια διοικητική φιλοσοφία που εξαπλώνεται γρήγορα στις επιχειρήσεις, τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε ευρωπαϊκό, αλλά και εθνικό επίπεδο. Το μελλοντικό εργατικό δυναμικό θα κληθεί να λειτουργήσει σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον. Πως είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικές μονάδες και κυρίως οι εκπαιδευτικές μονάδες δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, που είναι αυτές που προετοιμάζουν το μέσου επιπέδου εργατικό δυναμικό της χώρας, να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, εάν δε εναρμονίσουν την λειτουργία τους με τις αρχές της ΔΟΠ; Ο Ζαβλανός αναφέρει σχετικά ότι «*…Η ποιότητα των σχολείων μας προσδιορίζει και την ποιότητα του εργατικού μας δυναμικού*…» (2003, σ.60), άποψη που κατά την γνώμη μας αποτυπώνει ξεκάθαρα την σχέση που πρέπει να υπάρξει μεταξύ της ΔΟΠ και της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Το εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αποτελεσματική εφαρμογή της καινούργιας διοικητικής φιλοσοφίας ονομάζεται Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας - Ε.Μ.Δ.Α.. (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012.) Πρόκειται για μια εκδοχή του Ευρωπαϊκού Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας, προσαρμοσμένη στην εφαρμογή της σε δημοσίους οργανισμούς και εκπαιδευτικές μονάδες που δεν συμμετέχουν σε επιχειρηματικές διαδικασίες. Στην Ελλάδα προωθείται από την Ελληνική Εταιρία Διοίκησης Επιχειρήσεων – Ε.Ε.Δ.Ε..

Θεωρητικό πλαίσιο

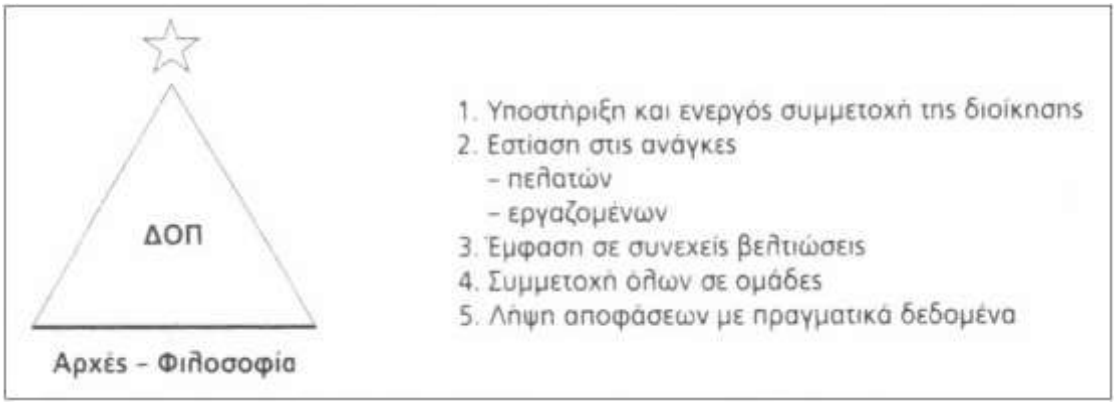
Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται, την τελευταία δεκαετία, σε μια διαδικασία μεταβολής των δομικών του χαρακτηριστικών. Το σημαντικότερο από αυτά είναι ο αυστηρά συγκεντρωτικός χαρακτήρας διοίκησης (Κουτούζης, 2008), που καθιστούσε τις εκπαιδευτικές μονάδες δυσκίνητες και με ελάχιστα περιθώρια χάραξης εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής. Μέσα σε αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο, ο ρόλος του διευθυντή περιοριζόταν σε αυτόν του έμπειρου γραφειοκράτη (Πρίντζας, 2005). Ουσιαστικά η διοικητική του δράση περιλάμβανε την εφαρμογή των νομικών κανόνων της ανώτερης διοικητικής αρχής και των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Η καθήλωση των διευθυντών στον ρόλο του διεκπεραιωτή, προφανώς ερμηνεύει το γεγονός ότι η πολιτεία επέτρεπε και επιτρέπει να ασκούν διοικητικό έργο εκπαιδευτικοί, χωρίς καθόλου εκπαίδευση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Στραβάκου, 2003). Το ουσιαστικότερο κριτήριο επιλογής, επί σειρά ετών, παρέμενε η προϋπηρεσία του στελέχους ως εκπαιδευτικού αφού ήταν αρκετή για να φέρει εις πέρας τον διεκπεραιωτικό του ρόλο.

Η ψήφιση του νόμου 2986/2002 αποτέλεσε το πρώτο βήμα για την μεταστροφή της κατεύθυνσης του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Ξεκίνησε σταδιακά η παροχή σχετικής αυτονομίας στις εκπαιδευτικές μονάδες, με σημαντικότερο στοιχείο τη χρηματοδότηση των λειτουργικών τους αναγκών από τους δήμους, στο πλαίσιο ευθύνης των οποίων δραστηριοποιούνται. Σταδιακά οι σχολικές μονάδες έπαψαν να λειτουργούν στο πλαίσιο εσωστρέφειας και προέκυψε η ανάγκη συνεργασίας - συνέργιας με φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η επιλογή των διευθυντών από τα κατά τόπους ΠΥΣΔΕ σταμάτησε να βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην προϋπηρεσία. Η σημασία των τυπικών προσόντων (μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, δημοσιεύσεις, ξένες γλώσσες κλ.π.) και της προσωπικότητας του κάθε υποψηφίου (συνέντευξη) άρχισε να μεγαλώνει. Ο ρόλος του διευθυντή – γραφειοκράτη φαντάζει πλέον, ανήμπορος να ανταπεξέλθει στις καινούργιες απαιτήσεις. Η διεύθυνση των εκπαιδευτικών μονάδων απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων Management, όπως αυτές περιγράφονται από τη Νικολαΐδου (2009). Χρειάζεται ο εκάστοτε διευθυντής να κατέχει γνώσεις και δεξιότητες ώστε να είναι σε θέση να διοικεί, να διαχειρίζεται και να διευθύνει την εκπαιδευτική μονάδα. Στην σημερινή πραγματικότητα, ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας δαπανά το μεγαλύτερο ποσοστό του εργάσιμου χρόνου του στη διευθέτηση καθημερινών προβλημάτων που ανακύπτουν (Μλεκάνης, 2003).

Η επικράτηση της φιλελεύθερης πολιτικής σε Ευρωπαϊκό επίπεδο επιφέρει την ανάπτυξη αντίστοιχων πολιτικών στα ευρωπαϊκά κράτη. Από αυτή την πραγματικότητα δεν ξεφεύγει και η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών – κρατών, μελών της ένωσης. Η χώρα μας δεν αποτελεί εξαίρεση και η οικονομική κρίση επιταχύνει τις εξελίξεις. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων τείνει διαρκώς προς ένα αποκεντρωμένο σύστημα λειτουργίας, με αυξημένη διοικητική ευθύνη για την διεύθυνση της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας. Η αυξημένη ανεξαρτησία επιφέρει την ανάγκη για μεγαλύτερη λογοδοσία και επομένως, αξιολόγηση της λειτουργίας και της απόδοσης της. Προϋποθέτει την λήψη σύνθετων αποφάσεων που θα λαμβάνουν υπόψη εσωτερικούς όσο και εξωτερικούς, για την λειτουργία της μονάδας, παράγοντες, ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις ενός ανταγωνιστικού και διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικό – οικονομικού περιβάλλοντος. Οδεύοντας προς την κατεύθυνση της αποκεντρωμένης διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων, θεωρούμε ότι ακόμη και ο ρόλος του αποτελεσματικού διευθυντή – Μάνατζερ,

που αναφέρουμε παραπάνω, δεν είναι αρκετός για να οδηγηθεί μια εκπαιδευτική μονάδα στην αποτελεσματική και άρα, ποιοτική λειτουργία. Υπό αυτές τις συνθήκες θεωρούμε ότι θα πρέπει να υιοθετηθεί το μοντέλο του διευθυντή – ηγέτη. Πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να προχωρήσει σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες ώστε οι εκπαιδευτικές μονάδες να αποκτήσουν διευθυντές με ηγετικά χαρακτηριστικά, ώστε να είναι σε θέση να αφουγκράζονται τις επερχόμενες αλλαγές και εμπνέοντας το προσωπικό, να οδηγούν την εκπαιδευτική μονάδα στην επίτευξη ποιοτικών αποτελεσμάτων.

Η Δ.Ο.Π. είναι μια διοικητική φιλοσοφία που μπορεί να επιφέρει την επίτευξη ποιοτικών αποτελεσμάτων από τις εκπαιδευτικές μας μονάδες (Ζαβλανός, 2005). Σύμφωνα με τον Δερβιτσίωτη (2005, σ.44) οι πέντε βασικές αρχές εμφανίζονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1 : Βασικές αρχές της Δ.Ο.Π.

Η πρώτη από τις βασικές αρχές, αναφέρεται στην υποστήριξη και την ενεργό συμμετοχή της ανώτατης διοίκησης. Η εγκατάλειψη ενός συμβατικού διοικητικού μοντέλου και η υιοθέτηση της ΔΟΠ από έναν οργανισμό προϋποθέτει την δέσμευση της ανώτατης διοίκησης αυτού και κατά συνέπεια, των διοικητικών στελεχών του στην διαδικασία της αλλαγής. (Κέφης, 2005, σ.46). Αυτό συμβαίνει διότι με τη χρήση συμβατικών διοικητικών μοντέλων η βαρύτητα της διοίκησης δίνεται στην ανάπτυξη κερδών - αποτελεσμάτων, άμεσα. Αντίθετα, η Δ.Ο.Π. στοχεύει στην μακροπρόθεσμη ανάπτυξη του οργανισμού. Κατά συνεπεία, θα πρέπει να υπάρχει μια συνειδητή αποδοχή – υιοθέτηση των αρχών της καινούργιας διοικητικής φιλοσοφίας, ώστε να διευκολύνεται και να ενθαρρύνεται διαρκώς η ατέρμονη διαδικασία της συνεχούς προσαρμογής στις εκάστοτε υπάρχουσες συνθήκες.

Η δεύτερη αρχή αναφέρεται στην εστίαση στις ανάγκες των πελατών και των εργαζομένων. Συχνά, στη βιβλιογραφία, η κατηγοριοποίηση αναφέρεται σε εξωτερικούς (κοινωνία και αγορά εργασίας) και εσωτερικούς (εκπαιδευτικοί και μαθητές) πελάτες του οργανισμού, αντίστοιχα. Η ικανοποίηση των αναγκών των πελατών αποτελεί θεμελιώδη διαδικασία. Πρόκειται για τηη βάση επάνω στην οποία εδράζεται κάθε δραστηριότητα στο πλαίσιο της δράσης της ΔΟΠ και οφείλει να αποτελεί το πρώτο μέλημα της διοίκησης που θέλει να την εισάγει. Ωστόσο, η ικανοποίηση των εσωτερικών πελατών ή των εργαζομένων μιας επιχείρησης αποτελεί μια ακόμη ιδιαιτερότητα της ΔΟΠ. Χρειάζεται να υιοθετηθεί από όλους τους εργαζομένους ενός οργανισμού η άποψη ότι το έργο που παράγει ο καθένας, πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες του αμέσως επόμενου εργαζόμενου που θα απασχοληθεί με αυτό. Με τον τρόπο αυτό, οδηγούμαστε στη βελτιστοποίηση όχι μόνο του τελικού προϊόντος, αλλά και όλων των παραγωγικών διαδικασιών.

Η τρίτη αρχή αναφέρεται στην έμφαση σε συνεχείς βελτιώσεις. Ουσιαστικά πρόκειται για τη διαδικασία που οι Ιάπωνες ονομάζουν Kaizen. Μια έννοια που ερμηνεύεται ως συνεχόμενα μικρά βήματα προς τη βελτίωση. Δείχνει με χαρακτηριστικό τρόπο ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ δεν στοχεύει στην επίτευξη της «τελειότητας» της λειτουργίας ενός οργανισμού, αλλά στην δημιουργία και ανάπτυξη των κατάλληλων συνθηκών, στην εσωτερική του δομή, ώστε να είναι ευέλικτος και κατά συνέπεια, εύκολα προσαρμόσιμος στις καινούργιες συνθήκες που προκύπτουν από το δυναμικό περιβάλλον, στο οποίο λειτουργεί.

Η τέταρτη αρχή αφορά στη συμμετοχή όλων των μελών ενός οργανισμού. Πρόκειται για την ανάγκη αναγνώρισης και αποδοχής της ευθύνης κάθε εργαζόμενου για τη διασφάλιση της ποιότητας. Αναφερόμαστε στην ευθύνη που έχει ένας άρτια εκπαιδευμένος εργαζόμενος, να εντοπίσει πιθανά σφάλματα κατά την παραγωγική διαδικασία και να τα διορθώσει το συντομότερο δυνατό. Κατά τη μετάβαση από ένα συμβατικό διοικητικό μοντέλο σε αυτό της Δ.Ο.Π., το βασικότερο εργαλείο είναι η κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού. Είτε αυτή λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια εργασίας (on the job training methods), είτε εκτός του χρόνου εργασίας (off the job training methods) (Κέφης, 2005, σ.43).

Η πέμπτη και τελευταία αρχή σχετίζεται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ορίζοντας το διοικητικό μοντέλο της ΔΟΠ ως συστημικό, είναι λογικό να κρίνεται απαραίτητη και η υιοθέτηση ενός ανάλογου τρόπου λήψης αποφάσεων. Ο μοναδικός τρόπος που μπορεί να προσφέρει μια ορθολογική μεθοδολογία λήψης αποφάσεων είναι η χρήση αντικειμενικών κριτηρίων. Η συλλογή και ανάλυση στοιχείων είναι βασική προϋπόθεση για (Δερβιτσιώτης, 2005, σ.48) :

(α) Να κατανοήσουμε και να προσδιορίσουμε τη φύση και τις διαστάσεις του προβλήματος.

(β) Να αναλύσουμε σωστά τα αίτια που προκαλούν το πρόβλημα, και

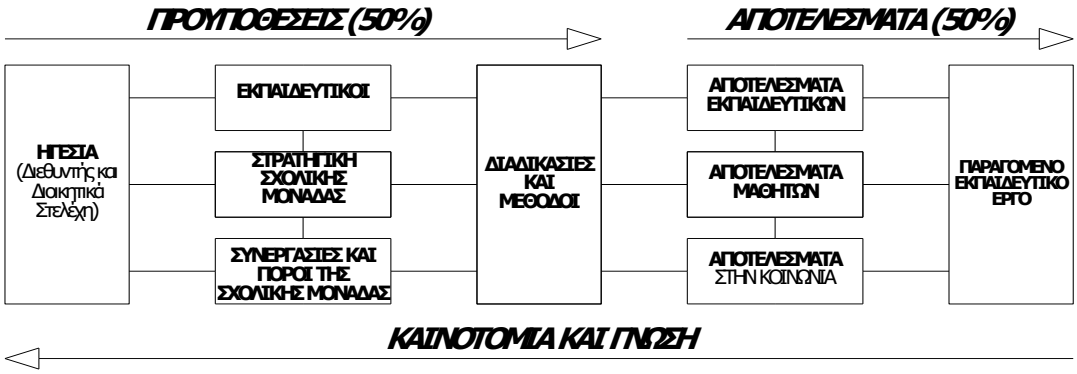
(γ) Να λαμβάνουμε αποφάσεις σχετικά με τις ενέργειες που απαιτούνται για την επίλυση του προβλήματος.

Θεωρούμε ότι στο σημείο αυτό μοιραία θα πρόεκυπτε σε κάθε αναγνώστη το εξής ερώτημα: Ποια εργαλεία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν γι’ αυτό το σκοπό;

Το Ε.Μ.Δ.Α. αποτελεί ένα τέτοιο εργαλείο, που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ώστε να αποτυπωθούν τα πραγματικά λειτουργικά δεδομένα μιας εκπαιδευτικής μονάδας δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, ώστε στη συνέχεια να εφαρμοστούν οι αρχές της Δ.Ο.Π.. Παρακάτω εμφανίζεται το Ε.Μ.Δ.Α. (σχήμα 2) προσαρμοσμένο στα λειτουργικά δεδομένα μιας εκπαιδευτικής μονάδας (Μανταράκης, Παπαδόπουλος & Τσίγκρος, 2008). Η προσαρμογή του μοντέλου Διοικητικής Αριστείας στα λειτουργικά δεδομένα μιας εκπαιδευτικής μονάδας δεν επιχειρεί να μεταβάλει τη δομή του μοντέλου, αλλά να την προσαρμόσει στο μέγιστο βαθμό στις λειτουργίες που μια εκπαιδευτική μονάδα σχεδιάζει και πραγματοποιεί.

Το μοντέλο διοικητικής αριστείας αποτελεί ένα εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και αποτελεί μια δικλείδα διασφάλισης της επιτυχίας, σε βάθος χρόνου (Osseo-Asare, Longbottom, & Murphy. 2002). Αποτελεί ένα μέσο αξιολόγησης όλων των δραστηριοτήτων του οργανισμού, με στόχο να οδηγείται στη διαρκή αναπροσαρμογή των δομικών του χαρακτηριστικών με βάση τις εκάστοτε υπάρχουσες ανάγκες. Οι βασικές αρχές ποιότητας που καλείται να επιτύχει μια ποιοτική

εκπαιδευτική μονάδα, με βάση το πλαίσιο του μοντέλου διοικητικής αριστείας, περιγράφονται από τους Κριεμάδη & Θωμοπούλου (2012 : 149) ως εξής :



Σχήμα 2 : Το Ε.Μ.Δ.Α. τροποποιημένο για σχολική μονάδα.

- Προσανατολισμός στα αποτελέσματα. Επιχειρείται η συνεχής, λεπτομερής και επιστημονικά τεκμηριωμένη καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός οργανισμός κατά την λειτουργία του. Η επίτευξη των αποτελεσμάτων αναφέρεται στο επίπεδο ικανοποίησης των εσωτερικών, όσο και των εξωτερικών πελατών. Είναι η διαδικασία εκείνη που προσφέρει την δυνατότητα αξιοποίησης έγκυρων στοιχείων για την αναπροσαρμογή των λειτουργιών της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Επικέντρωση στον αποδέκτη. Είναι η προσπάθεια μιας εκπαιδευτικής μονάδας να αποτυπώνει και να επιχειρεί την πλήρη ικανοποίηση των αναγκών των εσωτερικών και εξωτερικών πελατών της.
- Αναγνωρίζεται ο πελάτης ως ο τελικός κριτής όλων των εκπαιδευτικών διεργασιών και η μέγιστη δυνατή ικανοποίηση του αποτελεί εχέγγυο για τη προσέλκυση νέων πελατών.
- Αποτελεσματική Ηγεσία. Τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός ηγέτη, που επιθυμεί την επίτευξη της διοικητικής αριστείας, είναι η ανάπτυξη οράματος, η ικανότητα να εμπνέει όλο το προσωπικό και η ικανότητα να παραμένει πιστός στο σκοπό και τους στόχους που έχει θέσει. Πρέπει να αποτελεί πρότυπο για όλους τους εργαζόμενους και να διαθέτει την ικανότητα προσαρμογής σε ταχέως μεταβαλλόμενες συνθήκες, χωρίς να χάνει την αφοσίωση του προσωπικού.
- Διοίκηση μέσω διεργασιών. Αποτελεί το σύνολο των αμφίδρομων και δυναμικών διαδικασιών που εξελίσσονται σε μια σχολική μονάδα και βασίζονται στην ερμηνεία των συλλεχθέντων δεδομένων. Ο τρόπος διοίκησης στοχεύει στην ελαχιστοποίηση των σφαλμάτων σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του οργανισμού λειτουργώντας προληπτικά.
- Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού. Αναγνωρίζεται η συνεισφορά των εργαζομένων στην επίτευξη των αρχών της διοικητικής αριστείας. Με δεδομένη την συνεχή προσπάθεια για βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής μονάδας, χρειάζεται διαρκής ενθάρρυνση της ανάπτυξης των ικανοτήτων όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η ενεργός συμμετοχή σε όλα τα λειτουργικά στάδια απαιτεί τη διαρκή ενθάρρυνση των πρωτοβουλιών, που με τη σειρά της επιφέρει τη

μεγαλύτερη δέσμευση και αφοσίωση του προσωπικού προς την κατεύθυνση της ποιοτικής λειτουργίας.

- Διαρκής μάθηση, καινοτομία και βελτίωση. Η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί μια οργανική
- οντότητα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και μέσα στις εκάστοτε τοπικές κοινωνίες. Υπό αυτή την έννοια χρειάζεται να φροντίζει ώστε να μαθαίνει και να βελτιώνεται μέσα από όλες τις δράσεις στις οποίες συμμετέχει είτε η εκπαιδευτική μονάδα ως μια ολότητα, είτε το προσωπικό της.
- Σύναψη συνεργασιών. Η ανάγκη για προσαρμογή της λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον προϋποθέτει το άνοιγμα της σε συνεργασίες με παράγοντες που παρουσιάζουν κάποιο ενδιαφέρον για τη λειτουργία της. Η συνεργασία με πελάτες, προμηθευτές η μονάδες της τοπικής κοινωνίας, δίνει την δυνατότητα ανάπτυξης ισχυρών δεσμών του οργανισμού με άτομα ή φορείς που μπορούν να παρέχουν πληροφόρηση ή και υποστήριξη. Διασφαλίζεται έτσι, η διασύνδεση και η επικοινωνία, με το εξωτερικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, και
- Κοινωνική ευθύνη. Για την επίτευξη της διοικητικής αριστείας θα πρέπει η εκπαιδευτική μονάδα να μην αναζητά απλώς, την ικανοποίηση των ελάχιστων απαιτούμενων ορίων που θέτει η ανώτερη διοικητική της αρχή. Επιβάλλεται να επιδιώκει την ικανοποίηση των προσδοκιών όσων βρίσκονται στο ευρύτερο περιβάλλον, αλλά και την υπέρβαση τους. Πρέπει να αναζητούν διαρκώς ευκαιρίες για να αναπτύσσουν αμφίδρομες σχέσεις με την τοπική κοινωνία ώστε να διατηρούν και να αυξάνουν την επίδραση τους σε αυτή, διατηρώντας την εμπιστοσύνη των συνεργαζόμενων ατόμων ή φορέων.

Επιχειρώντας μια περιγραφή της προσαρμογής του μοντέλου στη λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας θα λέγαμε ότι ο διευθυντής της είναι υπεύθυνος να χαράξει τη στρατηγική, σύμφωνα με τις πραγματικές της δυνατότητες, να αναπτύξει και να αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό τις εξωτερικές συνεργασίες και τους πόρους που μπορούν να βρεθούν, να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και το διοικητικό προσωπικό, ώστε να καταβάλουν προσπάθειες για την επίτευξη των βέλτιστων αποτελεσμάτων της λειτουργίας του σχολείου, με την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και μεθόδων. Ο τελικός στόχος της προσπάθειας εστιάζει στην ικανοποίηση των αναγκών των εσωτερικών (εκπαιδευτικοί και μαθητές) και των εξωτερικών (κοινωνία και αγορά εργασίας) πελατών, μέσα από την επίτευξη των στόχων που τίθενται κατά το στάδιο του προγραμματισμού, για την παραγωγή συγκεκριμένου εκπαιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με βάση το πλαίσιο που το Ε.Μ.Δ.Α. προτείνει, μπορεί να αποτυπώσει τα πραγματικά δεδομένα που είναι αναγκαία, ώστε ο διευθυντής - ηγέτης να αντιληφθεί την πραγματική κατάσταση του εκπαιδευτικού οργανισμού και να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012.). Με βάση αυτή τη λογική θεωρήσαμε ενδιαφέρον να επιχειρήσουμε μια εμπειρική προσέγγιση του χαρακτηριστικού «Ηγεσία», από το πεδίο των προϋποθέσεων του Ε.Μ.Δ.Α., ώστε να αποτυπώσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη ή μη ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών στους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. και να διερευνήσουμε την ύπαρξη ή μη συσχέτισης των απόψεων με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ. της δυτικής Θεσσαλονίκης, σχετικά με τα ηγετικά χαρακτηριστικά που τα διοικητικά στελέχη των μονάδων διαθέτουν, υπό το πρίσμα των προδιαγραφών που το Ε.Μ.Δ.Α. ορίζει.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας μας ήταν:

1^{ο} : *Σε ποιο βαθμό υπάρχουν τα ηγετικά χαρακτηριστικά ποιότητας, όπως το μοντέλο Διοικητικής Αριστείας του EFQM (European Foundation for Quality Management) τα προβάλει, στους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά;*

2^{ο} : *Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και των απόψεών τους σχετικά με την ύπαρξη ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών στους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. και το επιθυμητό επίπεδο ανάπτυξης τους στο μέλλον;*

Μεθοδολογικό πλαίσιο.

Για την διεξαγωγή της ερευνητικής προσπάθειας πραγματοποιήθηκε επισκόπηση μικρής κλίμακας σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ. της δυτικής Θεσσαλονίκης. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούταν από δυο ανεξάρτητες ενότητες. Η πρώτη αποσκοπούσε στην συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και περιείχε έξι ερωτήσεις. Οι τέσσερις ήταν ερωτήσεις κλειστού και οι δυο ανοικτού τύπου. Την δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελούσαν σαράντα δυο (42) ερωτήσεις κλειστού τύπου με πενταβάθμια κλίμακα Likert, που προέκυψαν ύστερα από προσαρμογή του ερευνητικού εργαλείου της Ελληνικής Εταιρίας Διοίκησης Επιχειρήσεων (2015). Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, για κάθε ποιοτικό ηγετικό χαρακτηριστικό δημιουργήθηκαν τέσσερις ερωτήσεις, εκτός από αυτό της *¨ικανότητας για συνεργασίες και συνεταιρισμούς¨*, το οποίο καλύφθηκε από δυο ερωτήσεις.

Πίνακας 1. Αντιστοιχία ηγετικών χαρακτηριστικών του ΕΜΔΑ με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου της έρευνας.

α/α	Ηγετικά χαρακτηριστικά με βάση το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας του EFQM.	Αριθμός ερώτησης στο ερωτηματολ.	Ερωτήματα για τα χαρακτηριστικά ποιότητας της Ηγεσίας των ΕΠΑ.Λ.
1	Αναγνώριση συνεργατών και εκχώρηση καθηκόντων.	1	Ο/Η διευθυντής/τρια μου παρέχει όλες τις πληροφορίες που απαιτούνται για τη σωστή εκτέλεση των καθηκόντων μου.
		2	Ο/Η διευθυντής/τρια επαινεί και αναγνωρίζει τις προσπάθειες μου.
		3	Ο/Η διευθυντής/τρια με αναγνωρίζει σαν ειδικό στην δουλειά μου.
		4	Ο/Η διευθυντής/τρια μου παρέχει ελευθερία λήψης αποφάσεων που με διευκολύνει στην εκτέλεση των καθηκόντων μου.
2	Παρακίνηση και μετάδοση οράματος.	5	Ο/Η διευθυντής/τρια θέτει καθαρούς και κατανοητούς στόχους.

		6	Ο/Η διευθυντής/τρια φροντίζει να λαμβάνει και να παρέχει πληροφόρηση όσων αφορά τη στρατηγική και τους στόχους του ΕΠΑ.Λ..
		7	Ο/Η διευθυντής/τρια παρακινεί τους εκπαιδευτικούς βασιζόμενος στις δικές τους προσδοκίες, προτεραιότητες και προσωπικότητες.
		8	Ο/Η διευθυντής/τρια προσπαθεί να δημιουργήσει ευκαιρίες για βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, παρέχοντας τους τις κατάλληλες αμοιβές.
3	Πρωτοβουλία και λήψη αποφάσεων.	9	Ο/Η διευθυντής/τρια παίρνει σωστές αποφάσεις και τις αιτιολογεί αναλυτικά στους εκπαιδευτικούς.
		10	Ο/Η διευθυντής/τρια παίρνει έγκαιρες αποφάσεις.
		11	Ο/Η διευθυντής/τρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των μεθόδων και πρακτικών εργασίας των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας.
		12	Ο/Η διευθυντής/τρια αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των σχέσεων με όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στη λειτουργία του ΕΠΑ.Λ. (Μαθητές, γονείς, δημοτική επιτροπή, τοπική αγορά εργασίας κλπ).
4	Διευθυντής/τρια προσανατολισμένος/η στα αποτελέσματα, ικανότητα να επικοινωνεί και να χρησιμοποιεί δεδομένα.	13	Ο/Η διευθυντής/τρια αναζητά και παρέχει συστηματική πληροφόρηση σχετικά με το πόσο ευχαριστημένη είναι η τοπική αγορά εργασίας από το επίπεδο των αποφοίτων του ΕΠΑΛ.;.
		14	Ο/Η διευθυντής/τρια αναζητά και παρέχει συστηματική πληροφόρηση σχετικά με το πόσο ευχαριστημένοι είναι οι μαθητές – απόφοιτοι, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί, από τις υπηρεσίες που παρέχει το ΕΠΑΛ.;
		15	Ο/Η διευθυντής/τρια συλλέγει και αξιοποιεί, πληροφορίες και δεδομένα, ώστε να ενθαρρύνει τη μάθηση και να επιλέγει διορθωτικές ενέργειες.
		16	Ο/Η διευθυντής/τρια αξιολογεί τις πράξεις και τις αποφάσεις του βάσει των θετικών επιπτώσεων τους στους μαθητές.
5	Ικανότητα για συνεργασίες και συνεταιρισμούς.	17	Ο/Η διευθυντής/τρια επιδιώκει ευκαιρίες για τη δημιουργία συνεργασιών, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
		18	Ο/Η διευθυντής/τρια προτείνει ή/και υιοθετεί καινοτομικές δράσεις ώστε να δημιουργήσει αποτελεσματικές συνεργασίες με φορείς, οργανισμούς κ.λ.π..
6	Ενθάρρυνση της καινοτομίας.	19	Ο/Η διευθυντής/τρια με ενθαρρύνει συστηματικά να αναλάβω πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των μεθόδων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
		20	Ο/Η διευθυντής/τρια αντιμετωπίζει θετικά το ενδεχόμενο να αμφισβητούνται κάποιες εδραιωμένες διαδικασίες και στη θέση τους να προτείνονται νέες

			λύσεις.
		21	Ο/Η διευθυντής/τρια, όταν γίνονται λάθη, δεν επιρρίπτει ευθύνες, αλλά από αυτά προσπαθεί να μάθουμε και να βελτιωθούμε.
		22	Ο/Η διευθυντής/τρια ανταποκρίνεται θετικά είτε στις δικές μου νέες ιδέες, είτε στις ιδέες άλλων εκπαιδευτικών.
7	Αξιοπιστία και εντιμότητα του / της διευθυντή / τριας.	23	Ο/Η διευθυντής/τρια μου συμπεριφέρεται με σεβασμό και ειλικρίνεια.
		24	Ο/Η διευθυντής/τρια μου μιλά με ειλικρίνεια για τα σημαντικά ζητήματα, τα λάθη και τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε ως σχολική μονάδα.
		25	Ο/Η διευθυντής/τρια μου παρέχει υποστήριξη και μου συμπεριφέρεται με εντιμότητα.
		26	Αισθάνομαι ότι ο/η διευθυντής/τρια αντιμετωπίζει τα προβλήματα ή αιτήματα, ακριβοδίκαια και με διαφάνεια.
8	Ο/Η διευθυντής / τρια στηρίζει την ομαδική εργασία.	27	Ο/Η διευθυντής/τρια ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία και την ομαδική εργασία στη σχολική μονάδα μας.
		28	Ο/Η διευθυντής/τρια εκπαιδεύει τους εκπαιδευτικούς σε μεθόδους αποτελεσματικής ομαδικής εργασίας.
		29	Ο/Η διευθυντής/τρια υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη ομαδικών δραστηριοτήτων.
		30	Ο/Η διευθυντής/τρια επιδιώκει να βελτιώσει την εργασιακή απόδοση, μέσω της ομαδικής εργασίας.
9	Ο/Η διευθυντής / τρια ενεργεί προληπτικά και στηρίζει την αλλαγή.	31	Ο/Η διευθυντής/τρια λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών, πριν προχωρήσει σε οποιονδήποτε σχεδιασμό.
		32	Ο/Η διευθυντής/τρια προετοιμάζει λεπτομερή και ρεαλιστικά σχέδια δράσης για να προλάβει ενδεχόμενα μελλοντικά λειτουργικά προβλήματα.
		33	Ο/Η διευθυντής/τρια υποστηρίζει, συμμετέχοντας ενεργά, την κάθε προσπάθεια αλλαγής.
		34	Ο/Η διευθυντής/τρια εισάγει συχνά αλλαγές στην σχολική μονάδα;
10	Προσανατολισμός στους μαθητές, τους γονείς και την τοπική αγορά εργασίας.	35	Ο/Η διευθυντής/τρια παρακολουθεί και μετρά συστηματικά τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις των μαθητών, των γονέων και της τοπικής αγοράς εργασίας.
		36	Ο/Η διευθυντής/τρια γνωστοποιεί και επεξηγεί, ως προτεραιότητες, τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων μερών, στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.
		37	Ο/Η διευθυντής/τρια αναλύει και προσαρμόζει τις διαδικασίες ώστε να γίνει η καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών αποτελεσματική και «φιλική» για τους μαθητές.

		38	Ο/Η διευθυντής/τρια παρακινεί, αξιολογεί και αναγνωρίζει τους ανθρώπους του λαμβάνοντας υπόψη τη συμβολή τους στην ικανοποίηση των απαιτήσεων των μαθητών και των γονέων τους.
11	Ο/Η διευθυντής / τρια διαθέτει οργανωτική σκέψη.	39	Ο/Η διευθυντής/τρια βάζει σε προτεραιότητα την εφαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας και το καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών με βάση τις ανάγκες και τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας.
		40	Ο/Η διευθυντής/τρια γνωστοποιεί τις ανάγκες και τους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας στους εκπαιδευτικούς και τους βοηθά να «δουν» και να αντιληφθούν, τη συνολική εικόνα της υπάρχουσας κατάστασης.
		41	Ο/Η διευθυντής/τρια στηρίζει τις αποφάσεις του στους γενικούς στόχους που καλείται να εκπληρώσει το ΕΠΑΛ..
		42	Ο/Η διευθυντής/τρια σχεδιάζει και γνωστοποιεί τις προτεραιότητες του σε ευθυγράμμιση με τους κεντρικά καθορισμένους, γενικούς στόχους του ΕΠΑ.Λ..

Η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου μας απασχόλησε μόνο στο επίπεδο της εγκυρότητας περιεχομένου και περιορίστηκε σε δυο επίπεδα. Το πρώτο αναφέρεται στην αξιολόγηση των ερωτήσεων που περιέχει το ερωτηματολόγιο, ως προς το περιεχόμενο τους, από τρεις συναδέλφους – εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξαιτίας της γνωστικής επαφής τους με το αντικείμενο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Το δεύτερο επίπεδο ελέγχου βασίστηκε στη διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων – εκπαιδευτικών στην πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήσαμε για την διασφάλιση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου εφαρμόσαμε τη μέθοδο επαναχορήγησης και τη μέθοδο της διχοτόμησης στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα δέκα (10) εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν αποτέλεσαν μέρος του δείγματος της κυρίως έρευνας μας. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε με την χρήση του συντελεστή συσχέτισης Person’s r. Το αποτέλεσμα για τη μέθοδο επαναχορήγησης ήταν r(10) = 0,86, p=0,001 που υποδηλώνει μια υψηλή συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν κατά τις δυο φορές συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η πιθανότητα να οφείλεται το αποτέλεσμα σε τυχαίους παράγοντες είναι μηδενικό. Το αποτέλεσμα της μεθόδου διχοτόμησης ήταν r(10) = 0,95, p=0,000 και υποδήλωνε μια εξαιρετικά υψηλή συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων των δυο ομάδων του ερωτηματολογίου. Η πιθανότητα να οφείλεται το αποτέλεσμα σε τυχαίους παράγοντες ήταν μηδέν.

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε χωρίστηκε σε δυο μέρη. Το πρώτο αφορούσε την πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και το δεύτερο, τη συλλογή των δεδομένων για την κυρίως έρευνα. Η πιλοτική έρευνα έγινε σε *βολικό* (Cohen & Manion, 1997) δείγμα δέκα εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε ΕΠΑ.Λ. της κεντρικής Μακεδονίας και δεν αποτελούσαν μέρος του πληθυσμού της κυρίως έρευνας. Η *βολική δειγματοληψία* (Cohen & Manion, 1997) χρησιμοποιήθηκε και για τη συλλογή των δεδομένων της κυρίως έρευνας, που

περιελάμβανε δείγμα 102 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε ΕΠΑ.Λ. της δυτικής Θεσσαλονίκης.

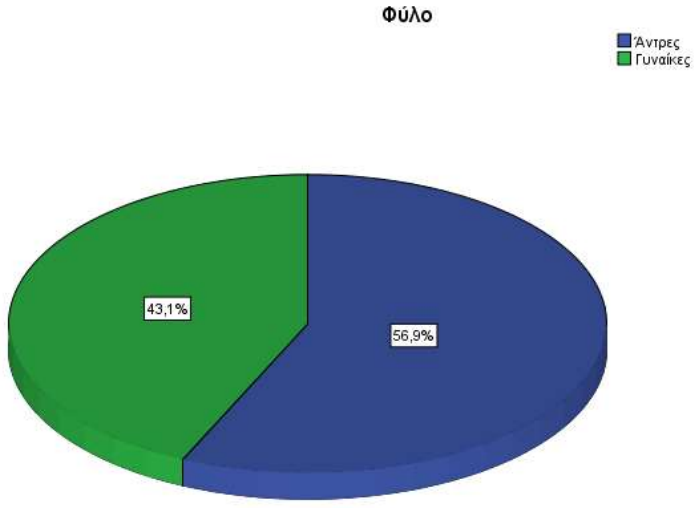
Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων περιελάμβανε αρχικά, την ποιοτική παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος. Για κάθε χαρακτηριστικό δημιουργήθηκε γράφημα με τη σχετική συχνότητα των στατιστικών δεδομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά δεδομένα υπό το πρίσμα των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών, όπως αυτά περιγράφονται στο Ευρωπαϊκό Μοντέλο Διοικητικής Αριστείας. Στο τελευταίο στάδιο, ακολούθησαν έξι επίπεδα στατιστικού ελέγχου στα οποία εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό, στατιστικό κριτήριο χ^2 για ανεξαρτησία (chi-square for independence), ώστε να ελεγχθεί η ύπαρξη η μη συσχέτισης των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί και του κάθε δημογραφικού χαρακτηριστικού ξεχωριστά. Στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cramer's ϕ_c, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός ή η ένταση της συσχέτισης.

Αποτελέσματα της έρευνας.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών - συμμετεχόντων οδήγησε στα εξής αποτελέσματα.

Φύλο

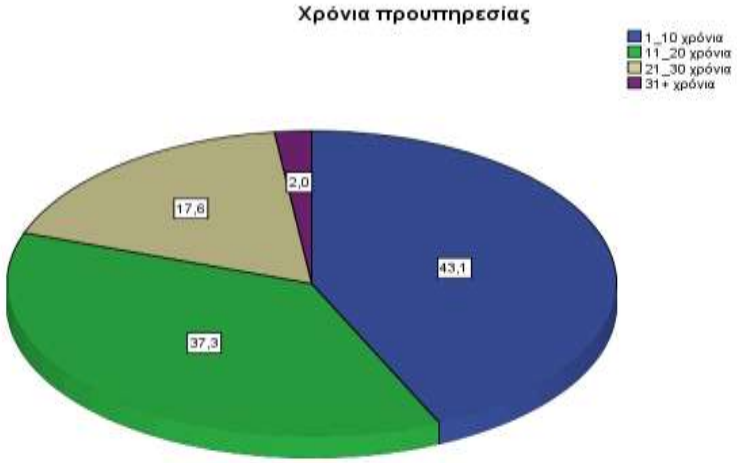
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άντρες	58	56,9	56,9	56,9
	Γυναίκες	44	43,1	43,1	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



Σχήμα 3. Γραφική αναπαράσταση του φύλου του δείγματος.

Χρόνια προϋπηρεσίας

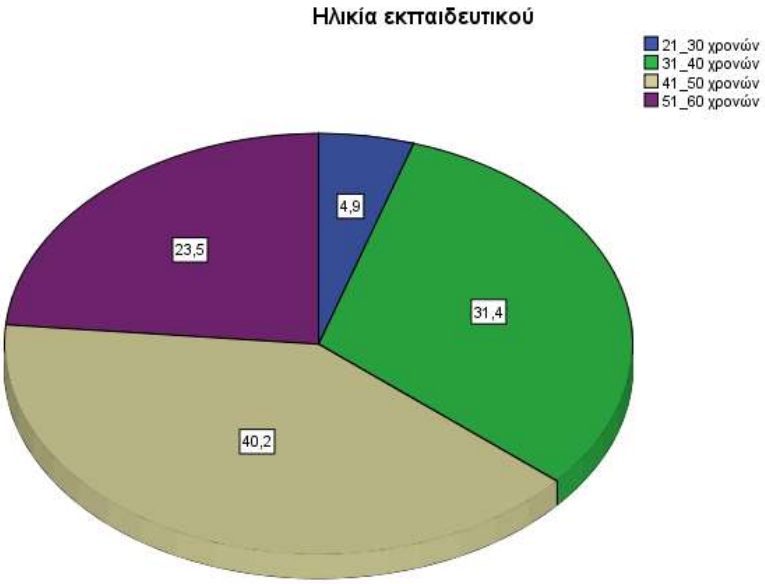
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1_10 χρόνια	44	43,1	43,1	43,1
	11_20 χρόνια	38	37,3	37,3	80,4
	21_30 χρόνια	18	17,6	17,6	98,0
	31+ χρόνια	2	2,0	2,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



Σχήμα 4. Γραφική αναπαράσταση της προυπηρεσίας του δείγματος.

Ηλικία εκπαιδευτικού

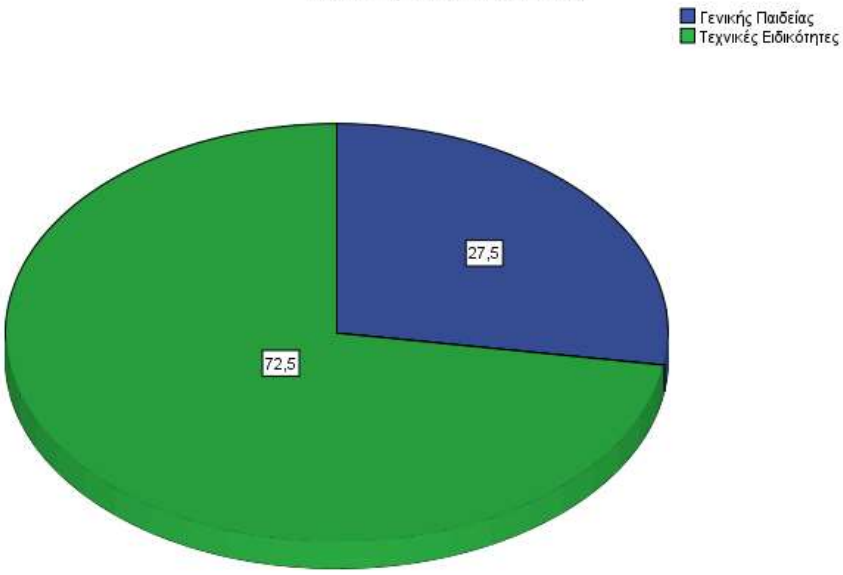
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21_30 χρονών	5	4,9	4,9	4,9
	31_40 χρονών	32	31,4	31,4	36,3
	41_50 χρονών	41	40,2	40,2	76,5
	51_60 χρονών	24	23,5	23,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



Σχήμα 5. Γραφική αναπαράσταση της ηλικίας του δείγματος.

Ειδικότητα εκπαιδευτικού

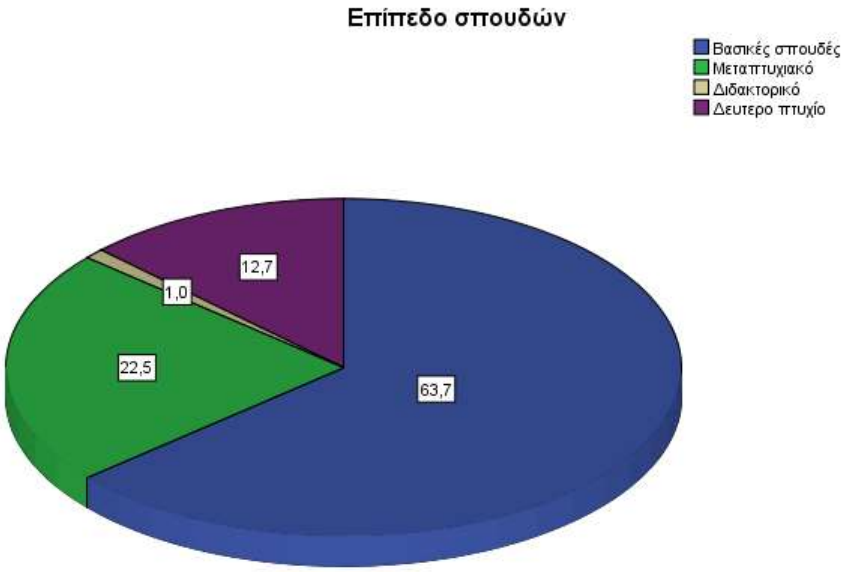
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γενικής Παιδείας	28	27,5	27,5	27,5
	Τεχνικές Ειδικότητες	74	72,5	72,5	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



Σχήμα 6. Γραφική αναπαράσταση της ειδικότητας του δείγματος.

Επίπεδο σπουδών

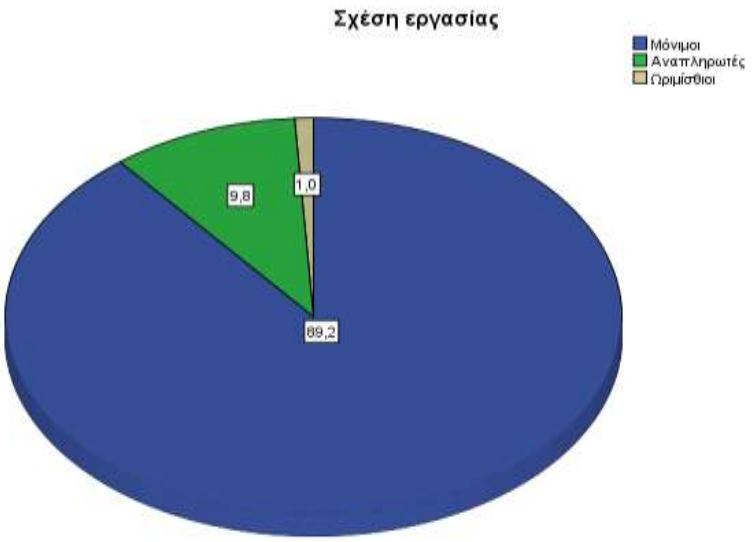
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Βασικές σπουδές	65	63,7	63,7	63,7
	Μεταπτυχιακό	23	22,5	22,5	86,3
	Διδακτορικό	1	1,0	1,0	87,3
	Δευτερο πτυχίο	13	12,7	12,7	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



Σχήμα 7. Γραφική αναπαράσταση του επιπέδου σπουδών του δείγματος.

Σχέση εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμοι	91	89,2	89,2	89,2
	Αναπληρωτές	10	9,8	9,8	99,0
	Ωριμίσθιοι	1	1,0	1,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	



Σχήμα 8. Γραφική αναπαράσταση της σχέσης εργασίας του δείγματος.

Ύστερα από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε υπολογισμός των σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ομαδοποιώντας τις απαντήσεις ανά ποιοτικό ηγετικό χαρακτηριστικό, σύμφωνα με την περιγραφή που δόθηκε στην ενότητα του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο σχήμα 9.

Στην συνέχεια έγινε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με σκοπό να διαπιστωθεί, εάν υπάρχει, συσχέτιση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο χ^2 για ανεξαρτησία (chi square for independence). Στις περιπτώσεις όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, υπολογίστηκε ο συντελεστής Cramer's ϕ_c, ώστε να ελέγξουμε τον βαθμό ή την ένταση της συσχέτισης.

Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε πολύ χαμηλή συσχέτιση (Cramer's ϕ_c = 0,174) μεταξύ των απαντήσεων στο ερώτημα 29 και το φύλο των εκπαιδευτικών. Χαμηλή συσχέτιση (Cramer's ϕ_c = 0,263) προέκυψε μεταξύ των απαντήσεων στο ερώτημα 14 και τη προϋπηρεσία. Χαμηλή συσχέτιση επίσης προέκυψε και μεταξύ των απαντήσεων στα ερωτήματα 3 (Cramer's ϕ_c = 0,292), 29 (Cramer's ϕ_c = 0,265), 32 (Cramer's ϕ_c = 0,270) και την ηλικία. Επίσης χαμηλή συσχέτιση (Cramer's ϕ_c = 0,350) πρόεκυψε μεταξύ των απαντήσεων στο ερώτημα 4 και τη ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Το ίδιο επίπεδο χαμηλής συσχέτισης (Cramer's ϕ_c = 0,295) παρατηρήθηκε μεταξύ των απαντήσεων στο ερώτημα 15 και το επίπεδο σπουδών. Δεν υπήρξε καμία συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων στα υπόλοιπα ερωτήματα και των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα για την σχέση εργασίας και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα δεν βρέθηκε απολύτως καμία συσχέτιση.

Συμπεράσματα.

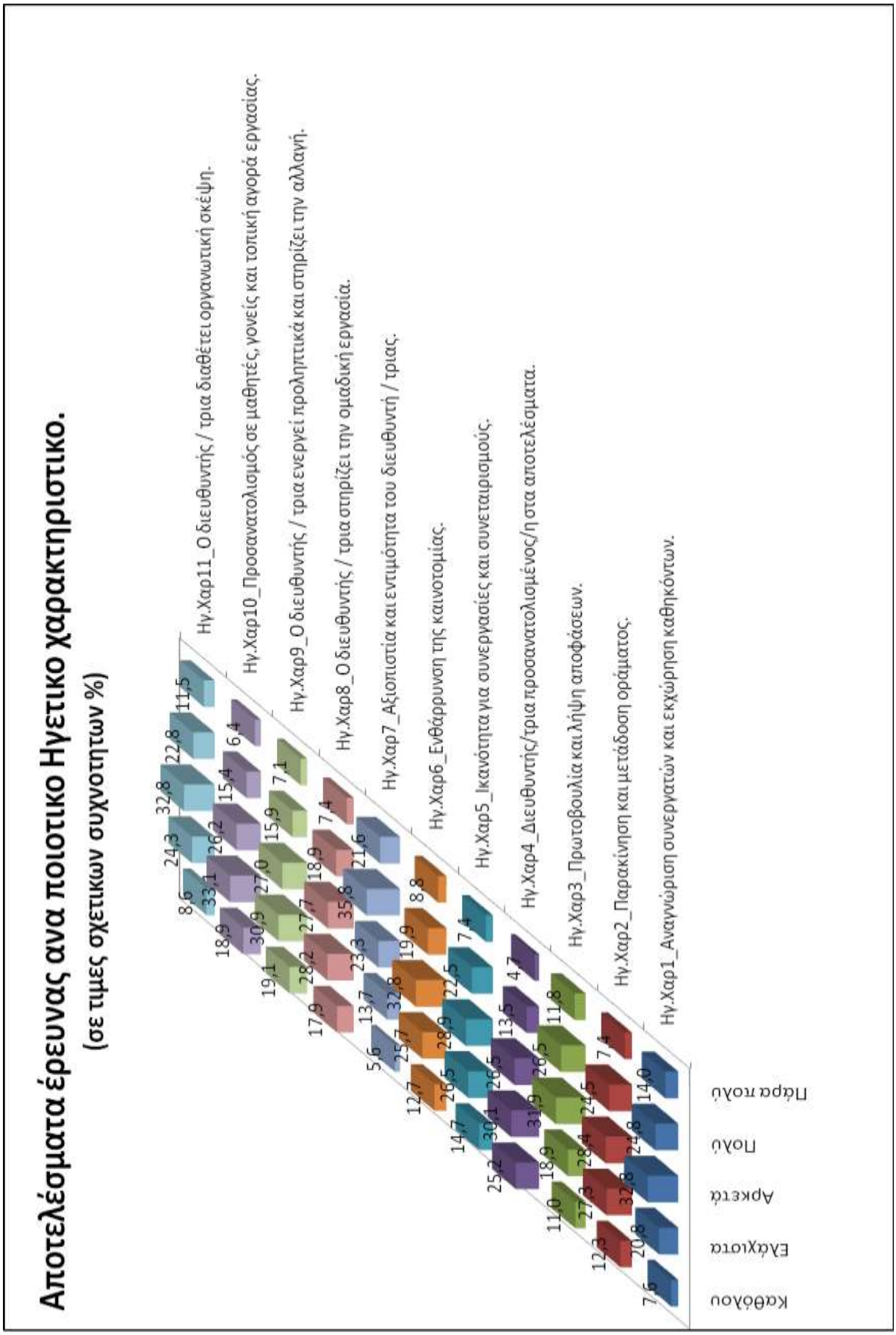
Η γενική εικόνα που αποτυπώθηκε στα ερευνητικά μας δεδομένα δείχνει ότι τα περισσότερα από τα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά, που το ΕΜΔΑ περιγράφει, υπάρχουν

στους διευθυντές των ΕΠΑΛ σε μικρό έως μέτριο βαθμό. Αυτά είναι η αναγνώριση συνεργατών και εκχώρηση καθηκόντων, η παρακίνηση και μετάδοση οράματος, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η λήψη αποφάσεων, η ικανότητα για συνεργασίες και συνεταιρισμούς, η ενθάρρυνση των καινοτομιών και η ανάπτυξη οργανωτικής σκέψης. Μερικά δεν υπάρχουν καθόλου ή σχεδόν καθόλου και αυτά είναι ο προσανατολισμός στα αποτελέσματα, η ικανότητα επικοινωνίας και χρησιμοποίησης δεδομένων, η στήριξη της ομαδικής εργασίας, η προληπτική δράση και στήριξη της αλλαγής και ο προσανατολισμός στους μαθητές, στους γονείς και στην τοπική αγορά εργασίας. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το ηγετικό χαρακτηριστικό της αξιοπιστίας και εντιμότητας των διευθυντών, το οποίο υπάρχει ανεπτυγμένο σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό.

Από τα παραπάνω προκύπτει η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ΕΠΑΛ, ο βαθμός ανάπτυξης - ύπαρξης των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών είναι μικρός. Σε κάθε περίπτωση δεν είναι αυτός που θα έπρεπε, ώστε να θεωρήσουμε ότι υπάρχει η κατάλληλη «υποδομή» για να εφαρμοσθούν άμεσα οι αρχές της ΔΟΠ, στα ΕΠΑ.Λ.. Ωστόσο η μεταστροφή των συνθηκών δεν μπορεί να γίνει μόνο με την κατάλληλη δραστηριοποίηση των διευθυντών. Βασιζόμενοι στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, παρ' όλες τις προσπάθειες μεγιστοποίησης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων, παραμένει ένα «*…συγκεντρωτικό σύστημα…*» (Κουτούζης, 2008, σ.41), θεωρούμε ότι εξίσου σημαντικό ρόλο, ίσως και μεγαλύτερο, διαδραματίζουν οι προϊστάμενες αρχές των εκπαιδευτικών μονάδων και κυρίως, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Θα πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά, να κινηθεί προς την δημιουργία ενός πλαισίου λειτουργίας που χαρακτηρίζεται ως «*…κουλτούρα ποιότητας…*» (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012, σ.118), παρέχοντας ταυτόχρονα, μεγαλύτερη αυτονομία στον σχεδιασμό, την εφαρμογή δραστηριοτήτων – προγραμμάτων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, που η κάθε εκπαιδευτική μονάδα επιτυγχάνει. Σε συνδυασμό με τη συνεχή παρακίνηση (Μπρίνια, 2008, σ.278) των εκπαιδευτικών, να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες ώστε να προσανατολιστεί η λειτουργία των ΕΠΑ.Λ. στις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Με τελικό σκοπό την παροχή ποιοτικών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τους μαθητές, τους γονείς, την αγορά εργασίας και εν τέλει, την ίδια την κοινωνία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων δεν φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την κατάσταση των ποιοτικών ηγετικών χαρακτηριστικών, με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Οι όποιες ασθενείς ή πολύ ασθενείς συσχετίσεις πρόεκυψαν ήταν μεταξύ κάποιου δημογραφικού χαρακτηριστικού και των απαντήσεων σε ένα από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που περιγράφει κάθε ποιοτικό ηγετικό χαρακτηριστικό, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποδειχτεί συσχέτιση μεταξύ τους. Στην πραγματικότητα, το αποτέλεσμα μας οδηγεί στην απόδοση αρνητικής απάντησης στο δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, αφού δεν προκύπτει συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για τα ποιοτικά ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ..

Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας και κατά συνέπεια, τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων που πρόεκυψαν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, όπως ασκείται από τους διευθυντές αυτών, απέχει πολύ από το πρότυπο που το Ε.Μ.Δ.Α. προτείνει για την άσκηση ηγεσίας στους οργανισμούς, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά.



Σχήμα 9. : Απαντήσεις εκπαιδευτικών σε σχετικές συχνότητες.

Είναι φανερό ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να σχετίζονται με κανένα δημογραφικό χαρακτηριστικό που ελέγχτηκε (Φύλο, προϋπηρεσία, ηλικία, ειδικότητα, επίπεδο σπουδών και σχέση εργασίας). Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι δεν επηρεάζονται οι απόψεις τους από στοιχεία προσωπικού ενδιαφέροντος (αδυναμίες, φοβίες, φιλοδοξίες, ανταγωνισμός κ.λπ.).

Θα πρέπει να προβληματιστούμε σχετικά με την οριοθέτηση της ποιοτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων και κυρίως για τον τρόπο επίτευξης αυτής. Η Δ.Ο.Π., όπως προβάλλεται μέσα από το Ε.Μ.Δ.Α., αποτελεί μια διοικητική φιλοσοφία που χρησιμοποιείται ευρέως σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, σε ολόκληρο τον κόσμο, με πολύ θετικά αποτελέσματα. Η μεγάλη προσαρμοστική δυνατότητα της θεωρούμε ότι αποτελεί ένα ισχυρό όπλο για την επιτυχή εφαρμογή της και στις δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως καταγράφτηκε από την παρούσα έρευνα και στο μέγεθος που της αναλογεί, η απόσταση που πρέπει να καλυφτεί, ώστε να στρέψουμε τη λειτουργιά των εκπαιδευτικών μονάδων στις αρχές της καινούργιας διοικητικής φιλοσοφίας, είναι τεράστια.

Αναφορές.

Cohen, L, & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφρ. Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα : Έκφραση.

Osseo – Assare, A., Longbottom, D. & Murphy, W. (2005). Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education from the perspective of the EFQM – Excellence model. *Quality Assurance in Education*. Vol. 13, No. 2, pp. 148-170. Ανακτήθηκε από: www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm

Δερβιτσιώτης, Κ. (2005). *Διοίκηση ολικής ποιότητας*. Αθήνα : Νομική Βιβλιοθήκη.

Ελληνική εταιρία διοίκησης επιχειρήσεων. (2014). *Εργαλείο 2 - Αξιολόγηση Ηγετικών Ικανοτήτων & Περιγραφές των χαρακτηριστικών μελών ηγετικής ομάδας.* [Φυλλάδιο]. Αθήνα : Συγγραφέας.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Σταμούλη.

Κέφης, Β. (2005). *Διοίκηση ολικής ποιότητας – Θεωρία και Πρότυπα*. Αθήνα : Κριτική.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (τόμος Α', σελ 27 – 48). Πάτρα : Ε.Α.Π.

Κριεμάδης, Θ, & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα : Οικονομική βιβλιοθήκη.

Μανταράκης, Ν, Παπαδόπουλος, Ι, & Τσίγκρος, Δ. (2008). Η αξιολόγηση ως εργαλείο οργάνωσης και δημοκρατικής διοίκησης ή το γεφύρι της Άρτας. Ανακοίνωση στο Διεθνές συνέδριο *Νέου εκπαιδευτικού υλικού,* του ΥΠΑΙΘ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2015 από http://www.inpatra.gr/forum/praktika/arta2008/periexomena.php

Μλεκάνης, Μ. (2003). Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των διευθυντών δημοτικών σχολείων : ερευνητικά δεδομένα. Στο Παπαναούμ, Ζ., & Χατζηπαναγιώτου, Π. (Επιμ.), *Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας : Τάσεις και πρακτικές* (σελ 117-140). Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα : Σταμούλη.

Πρίντζας, Γ. (2005). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σελ. 231-242). Θεσσαλονίκη : Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής τη σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη : Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού της κοινότητας μάθησης «Σενάρια Διδασκαλίας σε Περιβάλλοντα Οπτικού Προγραμματισμού με Πλακίδια»

Δημήτριος Φωτιάδης[1], Γεώργιος Αν. Παπαδόπουλος[2], Αναστάσιος Λαδιάς[3]
dimitris.fotiadis@gmail.com, gpap@ea.gr, ladiastas@gmail.com

[1]Εκπ/κός Πληροφορικής του 17ου Δημοτικού Σχολείου Αχαρνών,
[2]Εκπ/κός Πληροφορικής των εκπαιδευτηρίων «Ελληνογερμανική Αγωγή»,
[3]Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής του Πειραιά

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύχθηκε από τους συγγραφείς στο πλαίσιο του έργου Open Discovery Space στην κοινότητα "Σενάρια Διδασκαλίας σε Περιβάλλοντα Οπτικού Προγραμματισμού με Πλακίδια". Το υλικό αυτό αποτελείται από εικοσιπέντε διδακτικά σενάρια στην online πλατφόρμα παρουσιάσεων Prezi με στόχο τη διδασκαλία σε μαθητές Γυμνασίου των αρχών και τεχνικών του προγραμματισμού στο περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια Scratch. Η παιδαγωγική και διδακτική θεώρηση του υλικού είναι σύμφωνη με τη φιλοσοφία και τις αρχές σχεδιασμού του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την πληροφορική και φιλοδοξεί να σταθεί δίπλα στον «Οδηγό Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, για τον εκπαιδευτικό στο επιστημονικό πεδίο: Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες» όσον αφορά τον προγραμματισμό των Η/Υ. Άξονας στον οποίο κινήθηκε η ανάπτυξη του υλικού ήταν η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων μέσα σε νοηματοδοτούμενο πλαίσιο, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας και με μαθησιακή υποστήριξη, εφαρμόζοντας σπειροειδή προσέγγιση διερευνητικής μάθησης και καθοδηγούμενης ανακάλυψης, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν μέσα από διαδικασίες δοκιμής, ελέγχου και άμεσης παρατήρησης του αποτελέσματος των ενεργειών τους, με στόχο την οικοδόμηση νέων γνώσεων.

Λέξεις κλειδιά: Οπτικός προγραμματισμός με πλακίδια, Scratch, Prezi, πληροφορική γυμνασίου, Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού που αναπτύχθηκε από τους συγγραφείς στο πλαίσιο του έργου "Open Discovery Space: A socially-powered and multilingual open learning infrastructure to boost the adoption of eLearning resources". Το υλικό αυτό αποτελείται από εικοσιπέντε διδακτικά σενάρια στην online πλατφόρμα παρουσιάσεων Prezi, ενταγμένα σε πέντε θεματικές ενότητες, που έχουν ως στόχο τη διδασκαλία σε μαθητές Γυμνασίου των αρχών και τεχνικών του προγραμματισμού στο περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια Scratch. Από το Δεκέμβριο του 2014 το υλικό φιλοξενείται στην πλατφόρμα OpenDiscoverySpace (ODS), στην κοινότητα με τίτλο "Σενάρια Διδασκαλίας σε Περιβάλλοντα Οπτικού Προγραμματισμού με Πλακίδια" (Παπαδόπουλος κά, 2014), ενώ οι κώδικες σε Scratch έχουν αναρτηθεί στην αντίστοιχη κοινότητα του MIT. Σημειωτέον ότι η κοινότητα αυτή έχει 195 μέλη και έτσι κατατάσσεται 11η μεταξύ 980 κοινοτήτων του ODS. Το εν λόγω εγχείρημα

εμπίπτει στις γενικότερες δράσεις έρευνας και σχολικής καινοτομίας που προωθεί η ελληνική πολιτεία (Υπουργείο Παιδείας 2014). Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό καλύπτει όλη την ύλη τη σχετική με τον προγραμματισμό των Η/Υ στο γυμνάσιο, σύμφωνα με την πράξη «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) και φιλοδοξεί να σταθεί δίπλα στον «Οδηγό Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, για τον εκπαιδευτικό στο επιστημονικό πεδίο: Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες» (Λαδιάς κ.ά., 2011), ως μια διδακτική πρόταση για τους καθηγητές πληροφορικής εναρμονιζόμενο με το «προκειμένου τα νέα προγράμματα σπουδών να ενταχθούν στην σχολική καθημερινότητα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει… να μετεξελιχτούν σε παραγωγούς περιεχομένου που αντανακλά τις δικές τους αξίες και προτεραιότητες, οικοδομώντας, κατά συνέπεια, τη δική τους εναλλακτική οπτική για τη “διδακτέα ύλη” της τάξης τους» (Μείζον, 2011).

Το θεωρητικό πλαίσιο του υλικού από παιδαγωγική και διδακτική σκοπιά είναι σύμφωνο με τη φιλοσοφία και τις αρχές σχεδιασμού του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την πληροφορική που «...δεν έχει ως στόχο την κατάρτιση των μαθητών σε εφήμερες τεχνολογικές γνώσεις ή δεξιότητες...» αλλά να «...εμπλέκονται σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων που έχουν ως σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων μεθοδολογικού χαρακτήρα (επεξεργασία δεδομένων, σχεδιασμός και υλοποίηση αλγορίθμων, μοντελοποίηση λύσεων, προγραμματισμός υπολογιστών, δημιουργικότητα και καινοτομία) και δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (διερεύνηση, κριτική και αναλυτική σκέψη, συνθετική ικανότητα, ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας)...» με «...απώτερο στόχο τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης (knowledge society)...» (Τζιμογιάννης κ.ά., 2011). Λέξεις-κλειδιά για την ανάπτυξη του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού είναι η επίλυση αυθεντικών προβλημάτων μέσα σε νοηματοδοτούμενο πλαίσιο, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας και με μαθησιακή υποστήριξη, εφαρμόζοντας σπειροειδή προσέγγιση διερευνητικής μάθησης και καθοδηγούμενης ανακάλυψης, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν μέσα από διαδικασίες δοκιμής, ελέγχου και άμεσης παρατήρησης του αποτελέσματος των ενεργειών τους, με στόχο την οικοδόμηση νέων γνώσεων.

Γενική περιγραφή του υλικού

Η επιλογή του Scratch ως προγραμματιστικού εργαλείου

Με δεδομένη την επιθυμία για συμβατότητα με το προαναφερθέν «Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» υιοθετήθηκαν τα εξής κριτήρια για την επιλογή του προγραμματιστικού περιβάλλοντος (Λαδιάς, 2011):

- Ικανοποίηση των στόχων του Προγράμματος Σπουδών.
- Μικρή ποικιλία διαφορετικών προγραμματιστικών περιβαλλόντων με κοινή φιλοσοφία.
- Διεπαφή Οπτικού Προγραμματισμού (με ή χωρίς Πλακίδια).
- Να μην απαιτείται οικονομική επιβάρυνση από τη χρήση του προγραμματιστικού περιβάλλοντος (“ελεύθερο λογισμικό”).
- Κατά προτίμηση το προγραμματιστικό περιβάλλον να είναι εξελληνισμένο.
- Ύπαρξη κοινότητας μάθησης εστιασμένης στους σκοπούς του μαθήματος.
- Οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοικειωμένοι με τη φιλοσοφία και τη χρήση του λογισμικού.

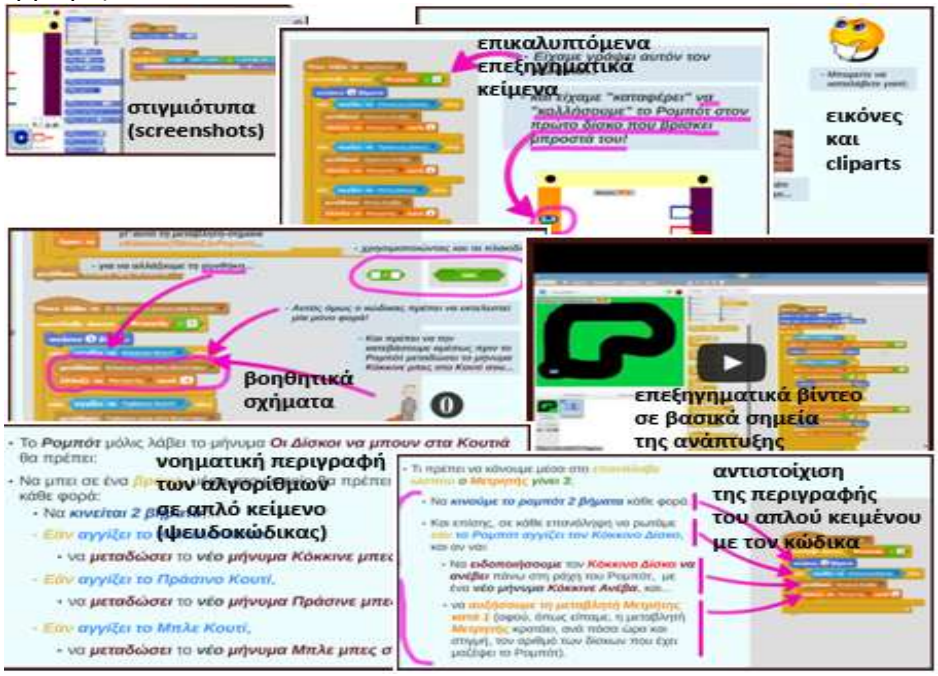
Τα κριτήρια αυτά ικανοποιούσε σε σημαντικό βαθμό το λογισμικό Scratch-2 του M.I.T. Το Scratch 2 είναι ένα διαδικτυακό (https://scratch.mit.edu/) προγραμματιστικό περιβάλλον

βασισμένο σε αντικείμενα (object Based) στο οποίο συνδυάζονται αφενός logo-like χαρακτηριστικά όπως τα γραφικά της γεωμετρίας της χελώνας και αφετέρου χαρακτηριστικά όπως η διαχείριση πολυμεσικών υλικών των οποίων οι συμπεριφορές μπορούν να προγραμματιστούν με τη χρήση οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια. Στο Scratch τα πλακίδια-εντολές θηλυκώνουν μεταξύ τους ως κομμάτια παζλ και έτσι αποφεύγονται ορθογραφικά και συντακτικά λάθη και οι μαθητές απερίσπαστοι εστιάζουν στη λογική του αλγόριθμου, ενώ εκμεταλλευόμενοι τα πολυμεσικά χαρακτηριστικά προσομοιώνονται διεργασίες έτσι ώστε «το προγραμματιστικό περιβάλλον να παρέχει κίνητρα» (Ρεπαντής κ.α. 2011) και να αξιοποιεί την έμφυτη περιέργεια ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια των μαθητών, με δεδομένο ότι «τα παιδιά, όταν βρίσκονται μπροστά σε τόσο δυναμικά και δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, ενθουσιάζονται με τη δυνατότητα που τους δίνεται να ορίζουν, να σχεδιάζουν, να διαμορφώνουν, να υλοποιούν και να πειραματίζονται με τις δικές τους ιδέες» (Αγγελίδης κ.α. 2011).

Η επιλογή του Prezi ως εργαλείου των παρουσιάσεων

Ως πλατφόρμα υλοποίησης και φιλοξενίας των παρουσιάσεων επελέγη το online περιβάλλον Prezi (https://prezi.com/) για το συνδυασμό τεχνολογικών, εποπτικών και εκπαιδευτικών πλεονεκτημάτων τα οποία κρίθησαν ως ιδιαιτέρως βαρύνοντα έναντι άλλων συμβατικών εργαλείων παρουσιάσεων. Συγκεκριμένα, στο Prezi:

- Τα χαρακτηριστικά της εστίασης, της κλιμάκωσης, της εμφώλευσης και του προσανατολισμού των δομικών στοιχείων της παρουσίασης (κειμένου, εικόνων, βίντεο) στο διδιάστατο χώρο δίνουν στις παρουσιάσεις στο Prezi ένα μη γραμμικό χαρακτήρα, γεγονός που αφενός τους δίνει ένα στοιχείο δυναμικότητας, αφετέρου τις καθιστά δυνατά διδακτικά εργαλεία στα χέρι του δημιουργού τους.
- Οι παρουσιάσεις διατίθενται μονίμως online, καθιστώντας έτσι τις εκάστοτε ενημερώσεις τους αμέσως προσβάσιμες στους χρήστες τους.
- Διαθέτει έναν πυρήνα ελεύθερου λογισμικού ιδιαίτερα για εκπαιδευτικές εφαρμογές.



Σχήμα 1. Είδη στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν στις παρουσιάσεις του Prezi

Τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του έργου

Στο έργο περιλαμβάνονται 29 διδακτικά σενάρια (25 κύρια + 4 περιφερειακά), 2.800 διαφάνειες στο Prezi και 10.932 στάσεις και σταδιακές εμφανίσεις στο Prezi (πλήθος κλικ στο δεξιό βελάκι), 1251 στιγμιότυπα (screenshots), 5.981 επεξηγηματικά σχήματα & εικόνες στο Prezi, 80 βίντεο συνολικής διάρκειας 5 ωρών, 11 λεπτών και 30 δευτερολέπτων, 33.616 λέξεις του κειμένου των σεναρίων, 34 προγράμματα Η/Υ αναρτημένων στο http://scratch.mit.edu, 9 εκπαιδευτικοί πόροι αναρτημένοι στο Dropbox. Επεξηγήσεις για τα είδη των στοιχείων αυτών υπάρχουν στο σχήμα 1.

Περιγραφή των θεματικών ενοτήτων του υλικού

Τα εικοσιπέντε σενάρια που είναι ανεπτυγμένα στο πολυμεσικό περιβάλλον του οπτικού προγραμματισμού με πλακίδια Scratch 1.4 και Scratch 2, αντλούν τη θεματολογία τους από το χώρο της ρομποτικής και του gaming και χωρίζονται σε πέντε θεματικές ενότητες (σχήμα 2). Κάθε ενότητα αποτελείται από 4-7 εκδόσεις, καθεμία από τις οποίες χτίζεται πάνω στην προηγούμενη και έχει ως παραδοτέο ένα τελικό πρόγραμμα-παιχνίδι στο Scratch.



Σχήμα 2. Η δόμηση του υλικού σε θεματικές ενότητες και τα σενάριά τους

Στα σενάρια συχνά έχουν υιοθετηθεί τεχνικές όπως:

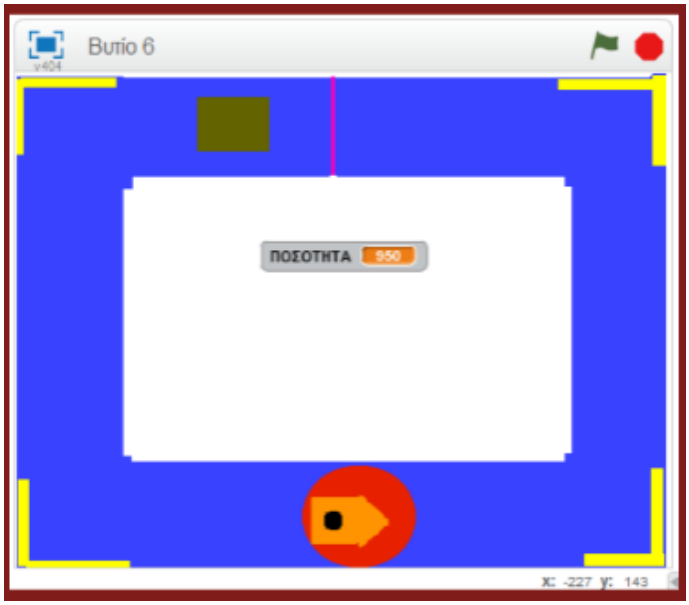
- «Απαγόρευση» της παρουσίασης έτοιμων λύσεων και προτροπή στο μαθητή να δοκιμάσει μόνος του να βρει τη λύση πριν του δοθεί η απάντηση.
- Μαιευτική εξεύρεση του μονοπατιού της ανάπτυξης μέσω ερωταποκρίσεων και χρήση βοηθειών/νύξεων πριν δοκιμάσει τη λύση ο μαθητής.
- Εύρεση της λύσης μέσω δοκιμής και διόρθωσης σφάλματος.
- Χρήση του "αφελούς" προγραμματισμού (δηλ., σταδιακή ανακάλυψη της σωστής λύσης μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι η απλοϊκή, "προφανής" αρχική λύση απέτυχε).
- Προσέγγιση εντοπισμένης-εστιασμένης λύσης (για την τρέχουσα στιγμή και τα τρέχοντα συμφραζόμενα), έναντι τελικής-οριστικής λύσης.

Στις δύο πρώτες ενότητες, η διδακτική προσέγγιση είναι λεπτομερής και βηματική, δεν προϋποθέτει καμία προτέρα γνώση προγραμματισμού, εισάγει στις βασικές αρχές και δομές του δομημένου προγραμματισμού (...if then else, loop...) ενώ χρησιμοποιεί απλές μεταβλητές σε ρόλους μετρητών, αθροιστών και σημαιών. Η διδακτική της προσέγγιση είναι κοντά στην ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, εξελίσσοντας προσθετικά ιδέες υλοποίησης των παιχνιδιών-προγραμμάτων. Στην τρίτη ενότητα, ιδιαίτερο βάρος δίνεται

στην αρχιτεκτονική των προγραμμάτων και στην εισαγωγή στις έννοιες της διαδικασίας και της παραμέτρου, με το αρχικό πρόγραμμα να εξελίσσεται τροποποιώντας τον κώδικα με τη χρήση διαδικασιών, διατηρώντας όμως ταυτόχρονα την αρχική λειτουργικότητα του παιχνιδιού. Στην τέταρτη ενότητα, οι μαθητές συναντούν έναν έτοιμο, πολύπλοκο κώδικα, τον κατανοούν με τη βοήθεια νοητικού χάρτη και τέλος επεμβαίνουν και τον διορθώνουν, με στόχο τη διόρθωση μιας ατέλειας που εμφανίζεται κατά την εκτέλεση του παιχνιδιού. Τέλος, στην πέμπτη ενότητα οι μαθητές εισάγονται στις δομές δεδομένων και πιο συγκεκριμένα στις λίστες.

Θεματική ενότητα «Βυτίο»

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη θεματική ενότητα με τίτλο «Βυτίο» έχει ως θέμα την προσομοίωση της διαδικασίας εξυπηρέτησης παραγγελίας πετρελαίου από ένα πρατήριο καυσίμων σε έναν πελάτη (σχήμα 3).



Σχήμα 3. Η σκηνή της θεματικής ενότητας «βυτίο»

Αποτελείται από έξι εκδόσεις/διδακτικά σενάρια. Η διδακτική προσέγγιση είναι λεπτομερής και βηματική. Οι μαθητές εισάγονται στις βασικές δομές ελέγχου (ακολουθίας, επανάληψης, επιλογής) και τις αρχές του προγραμματισμού, στην έννοια του συμβάντος (γεγονότος) και του μηνύματος και πώς χρησιμοποιούνται μηνύματα για να συντονιστεί και ελεγχθεί η συμπεριφορά των αντικειμένων του προγράμματος, στην έννοια και τη χρήση της μεταβλητής, στην έννοια και τις προγραμματιστικές χρήσεις των αισθητήρων, στη χρήση των τελεστών (λογικών και συγκριτικών), στη χρήση των ήχων και το πώς αυτοί προγραμματίζονται και τέλος στη χρήση των ενδυμασιών των μορφών στο Scratch.

Σενάριο No1 (Βυτίο 1). Στο σενάριο αυτό ορίζεται η σκηνή και ειδικότερα οι μαθητές διδάσκονται πώς να τοποθετούν προγραμματιστικά τις μορφές των αντικειμένων να αλλάζουν κατεύθυνση σε μια μορφή, να προγραμματίζουν τις μορφές να μεταδίδουν και να λαμβάνουν μηνύματα και να περιμένουν ένα τυχαίο χρονικό διάστημα ορισμένο ανάμεσα σε μία ελάχιστη και μία μέγιστη τιμή, να ενημερώνουν το χρήστη.

Σενάριο No2 (Βυτίο 2). Στο σενάριο αυτό υλοποιείται μία απλουστευμένη έκδοση (ο πελάτης τοποθετείται στην ίδια ευθεία με το βενζινάδικο (μόνο γι' αυτο το σενάριο) όπου το βυτιοφόρο προγραμματίζεται μόλις ειδοποιηθεί από τον πελάτη ότι είναι έτοιμος για

παραλαβή πετρελαίου, να γεμίσει με 1000 λίτρα πετρελαίου και να ξεκινήσει από το πρατήριο για τον πελάτη.

Σενάριο No3 (Βυτίο 3). Στο σενάριο αυτό προγραμματίζεται το βυτιοφόρο να πάει στην αρχική θέση του πελάτη (στο πάνω μέρος της διαδρομής).

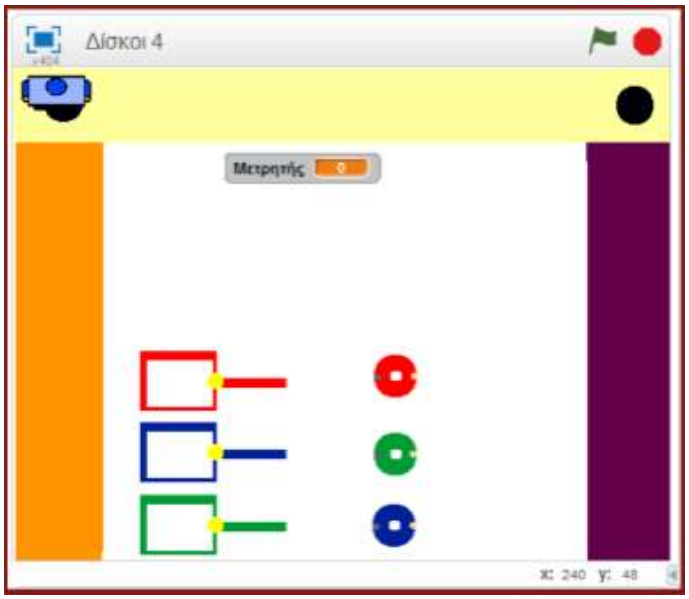
Σενάριο No4 (Βυτίο 4). Στο σενάριο αυτό τα αντικείμενα προγραμματίζονται για τα εξής: Μόλις το βυτιοφόρο φθάσει στον πελάτη, θα τον ρωτήσει πόσα λίτρα πετρέλαιο θέλει να του δώσει. Θα πάρει την απάντηση από τον παίκτη του παιχνιδιού (για λογαριασμό του πελάτη). Η απάντηση θα πρέπει να είναι έως 1000 λίτρα, αφού αυτή είναι η μέγιστη χωρητικότητα του φορτηγού. Το φορτηγό, θα κάνει τον έλεγχο ότι η απάντηση που δίνει ο παίκτης είναι έως 1000 λίτρα και εάν είναι μεγαλύτερη από 1000, θα ενημερώνει τον παίκτη πως πρέπει να δώσει μία απάντηση έως 1000 λίτρα και θα του ξαναζητά να δώσει μία έγκυρη ποσότητα μικρότερη ή ίση με 1000. Μόλις πάρει το βυτιοφόρο μία έγκυρη απάντηση για την ποσότητα που θέλει ο πελάτης, θα μεταδώσει το μήνυμα «εκτέλεσε την παραγγελία». Τέλος, θα πρέπει να γίνει μία βελτίωση του "γεμίσματος" του βυτιοφόρου με 1000 λίτρα, πριν ξεκινήσει το βυτιοφόρο το δρομολόγιό του από το βενζινάδικο για τον πελάτη: αντί να αλλάζουμε την ποσότητα από 0 λίτρα σε 1000 λίτρα ακαριαία (όπως κάνουμε μέχρις στιγμής), θα γεμίζουμε το βυτιοφόρο σταδιακά, ανά 100 λίτρα π.χ. 0, 100, 200, 300, κοκ, έως τα 1000. Για εφέ, κάθε φορά που θα γεμίζει κατά 100 λίτρα το βυτιοφόρο, θα ακούγεται και ένας χαρακτηριστικός ήχος.

Σενάριο No5 (Βυτίο 5). Στο σενάριο αυτό προγραμματίζεται η εκτέλεση της παραγγελίας του πελάτη: Το βυτιοφόρο μόλις λάβει την εντολή «εκτέλεσε την παραγγελία», θα δώσει στον πελάτη την ποσότητα που ο παίκτης έδωσε ως απάντηση. Ο παίκτης θα καταλάβει ότι το βυτιοφόρο αδειάζει στον πελάτη την ποσότητα που ο τελευταίος του ζήτησε, αρχικά, βλέποντας τη μαύρη βούλα του βυτιοφόρου να αναβοσβήνει μαύρη-άσπρη, μέχρις ότου το βυτιοφόρο αδειάσει όλο το πετρέλαιο που του ζήτησε ο πελάτης. Στη συνέχεια, ο παίκτης θα δει την τιμή της ποσότητας του βυτιοφόρου να μειώνεται ακαριαία κατά την ποσότητα που ζήτησε ο πελάτης (από τα αρχικά 1000 λίτρα που είχε το βυτίο). Σε μια δεύτερη, βελτιωμένη έκδοση, που θα υλοποιηθεί στη συνέχεια, η αρχική ποσότητα των 1000 λίτρων που έχει το βυτιοφόρο, θα μειώνεται σταδιακά κατά την ποσότητα που ζήτησε ο παίκτης, ενώ το βυτιοφόρο θα αδειάζει το πετρέλαιο στον πελάτη την ίδια ώρα που η βούλα του βυτιοφόρου θα αναβοσβήνει. Τέλος, για εφέ, θα προστεθεί ένας χαρακτηριστικός ήχος που θα ακούγεται την ώρα που αδειάζει το βυτιοφόρο το πετρέλαιο στον πελάτη.

Σενάριο No6 (Βυτίο 6). Σε αυτήν την τελευταία έκδοση του παιχνιδιού μας θα υλοποιηθούν τα εξής: Θα γίνει μια βελτίωση στο ταξίδι επιστροφής του βυτιοφόρου, από τον πελάτη (αφού του δώσει το πετρέλαιο που ο τελευταίος ζήτησε) πίσω στο βενζινάδικο με το βυτιοφόρο θα επιστρέφει πάντα από την πιο σύντομη διαδρομή.

Θεματική ενότητα «Δίσκοι»

Η δεύτερη θεματική ενότητα με τίτλο «Δίσκοι» αποτελείται από τέσσερα διδακτικά σενάρια. Στην ενότητα αυτή ο παίκτης τοποθετεί τρεις δίσκους σε μια περιοχή (αριστερά) και τα τρία κουτιά σε μια άλλη περιοχή (δεξιά) και το ρομπότ αναλαμβάνει να μεταφέρει τον κάθε δίσκο στο κουτί με το ίδιο χρώμα (σχήμα 4).



Σχήμα 4. Η σκηνή της θεματικής ενότητας «δίσκοι»

Στην ενότητα αυτή δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη διδακτική μέθοδο της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης, ενώ μειώνονται σε σημαντικό βαθμό οι οδηγίες τύπου "σε παίρνω από το χέρι".

Οι μαθητές επισκέπτονται ξανά σπειροειδώς βασικές δομές δεδομένων (όπως αυτή της μεταβλητής) και ελέγχου (όπως αυτή της επιλογής, της επανάληψης και των μηνυμάτων), τις οποίες τώρα συναντούν σε πιο σύνθετες μορφές προγραμματισμού και επίσης γνωρίζουν πρόσθετους αισθητήρες τους οποίους μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν.

Σενάριο Νο7 (Δίσκοι 1). Στο σενάριο αυτό τα αντικείμενα προγραμματίζονται για τα εξής: Ζητείται από τον παίκτη να τοποθετήσει τα αντικείμενα-εξοπλισμό του παιχνιδιού (3 δίσκοι και 3 κουτιά). Ο παίκτης πρέπει να τοποθετήσει σωστά τους δίσκους και τα κουτιά, έπειτα από οδηγίες που θα του δοθούν, συγκεκριμένα θα πρέπει να σύρει τους δίσκους σε όποιες θέσεις θέλει μέσα στην πορτοκαλί περιοχή και τα αντίστοιχα κουτιά στη μωβ περιοχή.

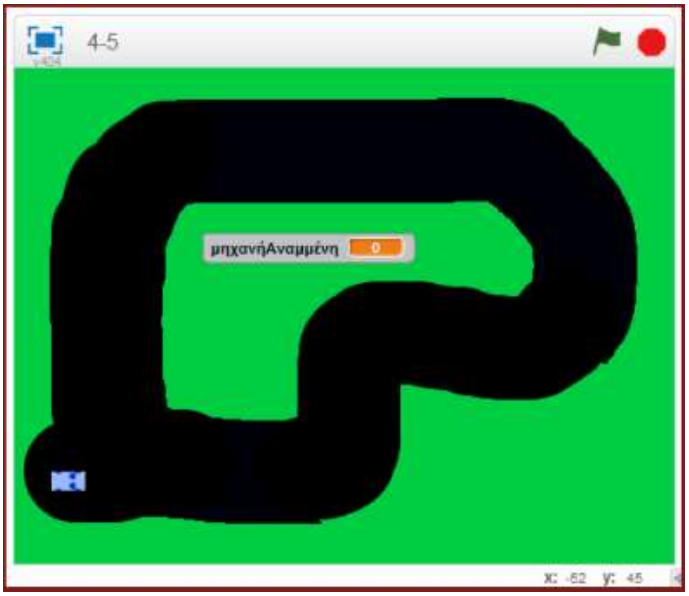
Σενάριο Νο8 (Δίσκοι 2). Στο σενάριο αυτό το ρομπότ προγραμματίζεται να συλλέγει τους δίσκους, ξεκινώντας από την πάνω αριστερή γωνία της "πίστας" και κινούμενο προς τους τρεις δίσκους (στην πορτοκαλί περιοχή). Καθώς φτάνει το ρομπότ σε ένα δίσκο, αυτός ανεβαίνει στη ράχη του ρομπότ. Το ρομπότ σταματά μέσα στην πορτοκαλί περιοχή μόλις μαζέψει και τους τρεις δίσκους.

Σενάριο Νο9 (Δίσκοι 3). Στο σενάριο αυτό το ρομπότ προγραμματίζεται να επιστρέφει στην επάνω δεξιά μαύρη κουκίδα, περνώντας πρώτα από την επάνω αριστερή κουκίδα. Σε καθεμία από τις δύο κουκίδες θα κάνει μία μικρή στάση, διάρκειας ενός δευτερολέπτου.

Σενάριο Νο10 (Δίσκοι 4). Στο σενάριο αυτό το ρομπότ προγραμματίζεται να αφήνει τον κάθε δίσκο (που κουβαλάει στη ράχη του) στο κουτί με το αντίστοιχο χρώμα. Συγκεκριμένα το ρομπότ σταματά μόλις αγγίξει καθένα από τα κουτιά που θα συναντήσει και αφήνει να γλιστρήσει προς το κουτί ο δίσκος με το αντίστοιχο χρώμα. Στο τέλος θα προστεθούν και ήχοι όπως στο βάδισμα του ρομπότ και στο τελείωμα του παιχνιδιού.

Θεματική ενότητα «Αυτοκίνητο»

Η τρίτη θεματική ενότητα με τίτλο «Αυτοκίνητο» αποτελείται από τέσσερα διδακτικά σενάρια. Στην ενότητα αυτή αναπτύσσεται το πρόγραμμα με το οποίο ένα παίκτης τηλεκατευθύνει μέσω του πληκτρολογίου ένα αυτοκίνητο-ρομπότ στην οθόνη του υπολογιστή (σχήμα 5).



Σχήμα 5. Η σκηνή της θεματικής ενότητας «αυτοκίνητο»

Σε αυτή την ενότητα δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην αρχιτεκτονική των προγραμμάτων. Οι μαθητές εισάγονται στις έννοιες της διαδικασίας (υπορουτίνας), των παραμέτρων, του αρθρωτού (τμηματικού) προγραμματισμού, του ιεραρχικού προγραμματισμού, καθώς και στην έννοια της επαναχρησιμοποίησης του κώδικα. Η υλοποίηση του παιχνιδιού γίνεται κατ' αρχάς «μονολιθικά» (ένα τμήμα κώδικα στο Scratch υλοποιεί όλη τη λειτουργικότητα του προγράμματος). Στη διάρκεια του πρώτου σεναρίου, οι μαθητές εισάγονται στη βασική δομή ενός σειριακού μονολιθικού προγράμματος, καθώς και στη διαδοχική σειρά από ελέγχους με τη χρήση εμφωλευμένων «εάν…αλλιώς». Στη συνέχεια, στη διάρκεια των επομένων τριών διδακτικών σεναρίων, ο μονολιθικός κώδικας της αρχικής έκδοσης «σπάει» σταδιακά σε μικρές, εύληπτες λειτουργικές ενότητες, δομημένες σε επίπεδα σύμφωνα με τις αρχές του ιεραρχικού και αρθρωτού-τμηματικού προγραμματισμού.

Σενάριο Νο11 (Αυτοκίνητο 1). Στο σενάριο αυτό δίνεται η ευκαιρία να διδαχθεί αφενός μεν η βασική δομή ενός δομημένου σειριακού προγράμματος που πρέπει να έχει μία αρχή, ένα βασικό τμήμα επεξεργασίας και ένα τέλος και αφετέρου πώς μπορεί να υπάρχει μία διαδοχική σειρά από ελέγχους οι οποίοι θα ενεργοποιούνται σειριακά και η ροή εκτέλεσης του προγράμματος θα ρυθμίζεται ανάλογα με τον εάν ισχύει η συνθήκη του ελέγχου.

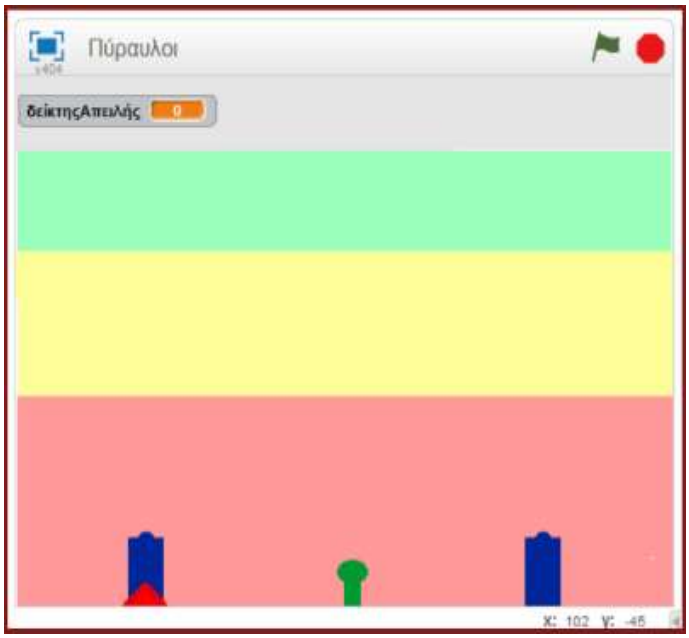
Σενάριο Νο12 (Αυτοκίνητο 2). Στο σενάριο αυτό δίνεται η ευκαιρία να διδαχθεί η έννοια της διαδικασίας , δηλ., ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να οριστεί και πώς μπορεί να χωριστεί το πρόγραμμα σε ένα σύνολο από διαδικασίες. Επιπλέον πώς γίνεται να "σπάσει" περαιτέρω μία διαδικασία σε μία σειρά από υπο-διαδικασίες, τις οποίες η αρχική διαδικασία θα καλεί (μία προς μία) για να κάνει τη δουλειά της και πώς γίνεται να κάνουμε την ίδια δουλειά (εάν χρειαστεί) και για κάποιες από τις υποδιαδικασίες, δηλ., να τις "σπάσουν" και αυτές οι υπο-διαδικασίες σε μία σειρά από ακόμα πιο απλές υπο-διαδικασίες κ.ο.κ.

Σενάριο No13 (Αυτοκίνητο 3). Στο σενάριο αυτό δίνεται η ευκαιρία να διδαχθεί η έννοια της παραμέτρου και η χρήση της στις διαδικασίες, να γίνει διάκριση της έννοιας της τυπικής παραμέτρου από την πραγματική παράμετρο, την έννοια του "επιμερισμού" στο δομημένο προγραμματισμό και την επέκταση της παραμετροποίησης (δηλ., της χρήσης παραμέτρων) σε όλον τον κώδικά μας.

Σενάριο No14 (Αυτοκίνητο 4). Στο σενάριο αυτό δίνεται η ευκαιρία να διδαχθεί η έννοια της βελτιστοποίησης του κώδικα, δηλ. της αλλαγής του με στόχο να γίνει μικρότερος, απλούστερος, πιο ξεκάθαρος ή πιο γενικός (να χρησιμοποιείται, δηλ., ο ίδιος κώδικας από διαφορετικά σημεία του προγράμματος). Επίσης δίνεται η έννοια του (ψευδο) παράλληλου προγραμματισμού, μετατρέποντας το σειριακό κώδικα ενός σεναρίου σε περισσότερα σενάρια που τρέχουν παράλληλα (με την προϋπόθεση ότι η φύση του προβλήματος το επιτρέπει).

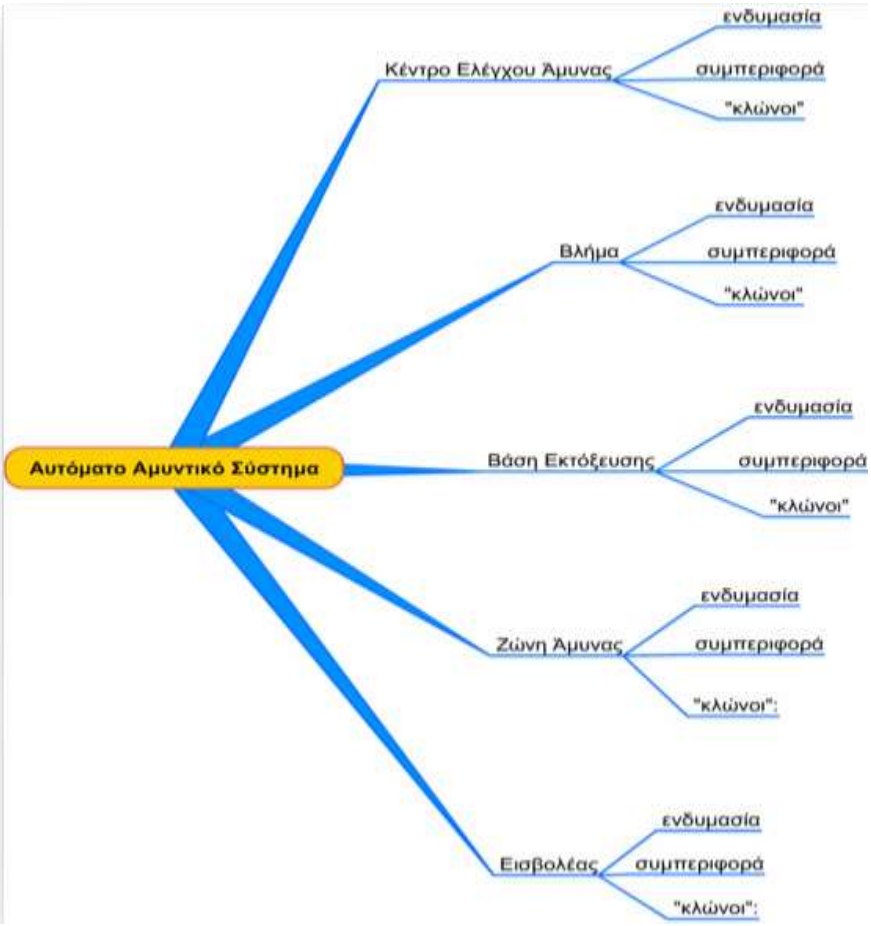
Θεματική ενότητα «Αεράμυνα»

Η τέταρτη θεματική ενότητα, υπό τον τίτλο «Αεράμυνα», περιλαμβάνει τέσσερα διδακτικά σενάρια. Στην ενότητα αυτή αναπτύσσεται ένα πρόγραμμα που προσομοιώνεται η από αέρος επίθεση σε έναν επίγειο στόχο και η προσπάθεια αναχαίτισης του εισβολέα με ένα αυτοματοποιημένο πυραυλικό σύστημα αεράμυνας (σχήμα 6).



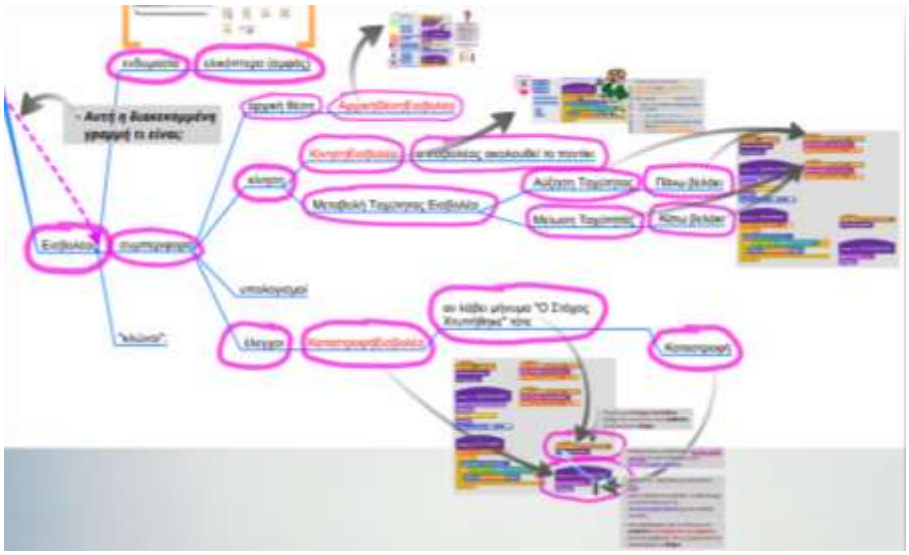
Σχήμα 6. Η σκηνή της θεματικής ενότητας «αεράμυνα»

Στη σειρά αυτή ο μαθητής καλείται να επέμβει και να διορθώσει έναν πολύπλοκο κώδικα. Η προσέγγιση είναι από «πάνω προς τα κάτω» και ταυτόχρονα εφαρμόζεται αυτό που στη Μηχανική Λογισμικού αναφέρεται ως “Reverse Engineering”, δηλ. δίνεται έτοιμος ο κώδικας και η τεκμηρίωσή του και ζητείται αφού κατανοηθεί η δομή και η λειτουργικότητά του, να διορθωθεί για να επιλυθεί ένα σφάλμα. Η εποπτεία και η περιγραφή της αρχιτεκτονικής του κώδικα γίνεται με τη βοήθεια νοητικού χάρτη, ο οποίος παρουσιάζει το πρόγραμμα ως ένα ιεραρχικό δένδρο των εμπλεκομένων αντικειμένων. Σε κάθε αντικείμενο εξετάζονται τρεις διαστάσεις του: η ενδυμασία, η συμπεριφορά και οι κλώνοι του (σχήμα 7).



Σχήμα 7. Τα αντικείμενα και οι «διαστάσεις» τους στην ιεραρχική δομή της θεματικής ενότητας «αεράμυνα»

Στο ακόλουθο σχήμα 8 εμφανίζεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω προσέγγισης.



Σχήμα 8. Η ανάλυση από τα γενικά χαρακτηριστικά μέχρι τον κώδικα ενός αντικειμένου της θεματικής ενότητας «αεράμυνα»

Σενάριο No15 (Αεράμυνα 1). Στο σενάριο αυτό ο μαθητής μπορεί να έχει τη συνολική εικόνα της γενικής αρχιτεκτονικής του κώδικα, με τη βοήθεια ενός νοητικού χάρτη, να

περιγράψει τα αντικείμενα και τις ιδιότητές τους (ενδυμασία, συμπεριφορά και κλώνοι) και να μελετήσουν τον κώδικα των αντικειμένων ώστε να καταλάβουν πώς έχει προγραμματιστεί η συμπεριφορά τους.

Σενάριο Νο16 (Αεράμυνα 2). Στο σενάριο αυτό μελετείται το αντικείμενο-εισβολέας. Κατά τη μελέτη του κώδικά του, εντοπίζονται δύο είδη συμβάντων, τα συμβάντα που προέρχονται από τη διάδραση του προγράμματος με το χρήστη (συμβάντα διεπαφής χρήστη) και τα συμβάντα που στέλνονται από ένα τμήμα του κώδικά σε ένα άλλο τμήμα του κώδικα (προγραμματιστικά συμβάντα).

Σενάριο Νο17 (Αεράμυνα 3). Στο σενάριο αυτό εξετάζεται το αντικείμενο-βλήμα και συγκεκριμένα η ενδυμασία, η συμπεριφορά και οι δύο κλώνοι του (αριστερό και δεξιό βλήμα) και αναλύεται ο τρόπος που έχει οργανωθεί ο πολύπλοκος κώδικας με τη βοήθεια μιας ιεραρχίας διαδικασιών.

Σενάριο Νο18 (Αεράμυνα 4). Στο σενάριο αυτό εξετάζεται αφενός το αντικείμενο-βάση και συγκεκριμένα η ενδυμασία, η συμπεριφορά και οι δύο κλώνοι που έχει (αριστερή και δεξιά βάση) και αφετέρου ο κώδικας του αντικειμένου Κέντρο Ελέγχου Άμυνας. Στο τέλος αναφέρεται το σφάλμα του υπάρχοντος κώδικα και ο μαθητής αναζητεί τη διόρθωσή του.

Θεματική ενότητα «Αγορά Φρούτων»

Τέλος, στην πέμπτη θεματική ενότητα υπό τον τίτλο «Αγορά Φρούτων», αποτελούμενη από επτά διδακτικά σενάρια, ένα ρομπότ-οικιακός βοηθός πηγαίνει για ψώνια στη λαϊκή αγορά. (σχήμα 9).



Σχήμα 9. Η σκηνή της θεματικής ενότητας «αγορά φρούτων»

Στην ενότητα αυτή κρίθηκε σκόπιμη η εισαγωγή των μαθητών στη χρήση σύνθετων δομών δεδομένων και πιο συγκεκριμένα στη χρήση των λιστών. Οι μαθητές μαθαίνουν απλές διαδικασίες χειρισμού λιστών δεδομένων, όπως να προσθέτουν στοιχεία σε μία λίστα, να επισκέπτονται ένα-ένα τα στοιχεία μιας λίστας και τέλος να κάνουν υπολογισμούς με τα στοιχεία της λίστας (άθροισμα των τιμών των αποθηκευμένων στη λίστα στοιχείων, το μέγιστο ή το ελάχιστο στοιχείο της, κλπ.).

Σενάριο Νο19 (Αγορά Φρούτων 1). Στο σενάριο αυτό καθορίζεται το σκηνικό έναρξης της εφαρμογής, τοποθετούνται προγραμματιστικά αφενός τα αντικείμενα «αρχή», «τέλος» και «ρομπότ» στις θέσεις που θα πρέπει να έχουν κατά την έναρξη της εφαρμογής και

αφετέρου τα εικονίδια των φρούτων στη λευκή περιοχή στο επάνω μέρος του σκηνικού (από όπου ο χρήστης θα τα σύρει στο δρόμο της λαϊκής).

Σενάριο No20 (Αγορά Φρούτων 2). Στο σενάριο αυτό το ρομπότ προγραμματίζεται να κινείται πάνω σε μια τυχαία διαδρομή (εδώ στη γραμμή γκρι χρώματος) με τη βοήθεια (χρωματικών) αισθητήρων.

Σενάριο No21 (Αγορά Φρούτων 3). Στο σενάριο αυτό αφενός ορίζεται το είδος φρούτου που πουλά κάθε πάγκος καθώς και η τιμή πώλησης των φρούτων και αφετέρου προγραμματίζεται το ρομπότ να ειδοποιεί με μήνυμα όλα τα αντικείμενα της εφαρμογής ότι αγγίζει έναν πάγκο φρούτων. Επίσης ορίζονται οι παράμετροι της συναλλαγής μεταξύ του ρομπότ και του πάγκου φρούτων (στον οποίο βρίσκεται το ρομπότ και ζητά να αγοράσει φρούτα), καθώς και τα μηνύματα της μεταξύ των συνομιλίας.

Σενάριο No22 (Αγορά Φρούτων 4). Στο σενάριο αυτό ορίζονται οι λίστες στις οποίες θα αποθηκεύεται το είδος του φρούτου που αγόρασε το ρομπότ, η ποσότητα (λίστα «ποσότητες») και η αξία (λίστα «αξία») της αγοράς του φρούτου που έγινε κατά την συναλλαγή. Η καταχώρηση τέτοιων δεδομένων στις λίστες θα γίνεται για όλους τους πάγκους που αγόρασε το ρομπότ κατά την διαδρομή του. Στη συνέχεια για όλη τη διαδρομή του ρομπότ προγραμματίζεται να αποθηκεύονται τα δεδομένα αυτά στις λίστες ή να διαγράφονται από τις λίστες.

Σενάριο No23 (Αγορά Φρούτων 5). Στο σενάριο αυτό προγραμματίζεται όταν το ρομπότ φτάσει στο τέλος της γκρι διαδρομής το σκηνικό να αλλάζει και τα αντικείμενα που δεν χρειάζεται να εμφανίζονται στο νέο Σκηνικό των Υπολογισμών να αποκρύπτονται και στο νέο σκηνικό να εμφανίζονται τα κουμπιά «άθροισμα», «μέγιστος» και «τέλος».

Σενάριο No24 (Αγορά Φρούτων 6). Στο σενάριο αυτό προστίθεται ο απαραίτητος κώδικας στο κουμπί «άθροισμα» έτσι ώστε να αθροίζονται όλα τα στοιχεία της λίστας «αξία».

Σενάριο No25 (Αγορά Φρούτων 7). Στο σενάριο αυτό προστίθεται ο απαραίτητος κώδικας στο κουμπί «μέγιστος» έτσι ώστε με κλικ σε αυτό να υπολογίζεται η μέγιστη τιμή της λίστας «ποσότητες» και στη συνέχεια να εμφανίζονται τα φρούτα που έχουν αγοραστεί σε ποσότητα ίση με την μέγιστη τιμή της λίστας «ποσότητες» που μόλις υπολογίστηκε. Τέλος προστίθεται κώδικας στο κουμπί «τέλος» έτσι ώστε με κλικ σε αυτό να τερματίζεται η εφαρμογή.

Διάχυση του υλικού μέσω επιμορφωτικών δράσεων

Με σκοπό τη δημοσιοποίηση του υλικού οργανώθηκαν επιμορφωτικές δράσεις για εκπαιδευτικούς σε διάφορα σημεία κυρίως της Αττικής, εκτός διδακτικού ωραρίου. Τις επιμορφωτικές δράσεις παρακολούθησαν περισσότεροι από 280 εκπαιδευτικοί (κυρίως πληροφορικοί).

α) Η πρώτη (πιλοτική) δράση διάχυσης έγινε υπό μορφή δίωρου εργαστηρίου με θέμα «Προγραμματισμός Η/Υ γυμνασίου» στο πλαίσιο της διημερίδας «Διδάσκοντας στο σύγχρονο σχολείο. Διδακτικές προτάσεις και πρακτικές» στις 10 Μαΐου 2014, στο εργαστήριο πληροφορικής του Π.Π. Γυμνασίου της Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά. Το εργαστήριο το παρακολούθησαν 22 εκπαιδευτικοί πληροφορικής και στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του σεμιναρίου αλλά και για την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών απάντησαν 15.

β) Στη συνέχεια διοργανώθηκε τρίωρο εργαστηριακό-βιωματικό σεμινάριο με θέμα «Εκπαιδευτικά σενάρια προγραμματισμού σε περιβάλλον Scratch, με αλγορίθμους επίλυσης προβλημάτων προερχόμενων από το χώρο της ρομποτικής», από τις 20 Μαΐου έως τις 2 Ιουνίου 2014, στα εργαστήρια πληροφορικής του 4ου ΓΕΛ Αλίμου και του 1ου Γυμνασίου Δραπετσώνας που το παρακολούθησαν 88 εκπαιδευτικοί ενώ στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του σεμιναρίου απάντησαν 79.

γ) Ακολούθησε επιμορφωτική ημερίδα με θέμα «Σενάρια Διδασκαλίας σε Περιβάλλοντα Οπτικού Προγραμματισμού με Πλακίδια στο αποθετήριο Open Discovery Space», (συνδιοργάνωση των τεσσάρων Σχολικών Συμβούλων Πληροφορικής της ΠΔΕ Αττικής, της ΠΑΠΕΔΕ και του Τμήματος Έρευνας και Ανάπτυξης της «Ελληνογερμανικής Αγωγής») που έγινε στην Παλλήνη, την 18η Ιουνίου 2014 (3:30-9:15μ.μ.). Την ημερίδα παρακολούθησαν 95 εκπαιδευτικοί και στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της ημερίδας απάντησαν 48 (https://papede.wordpress.com/page/14/).

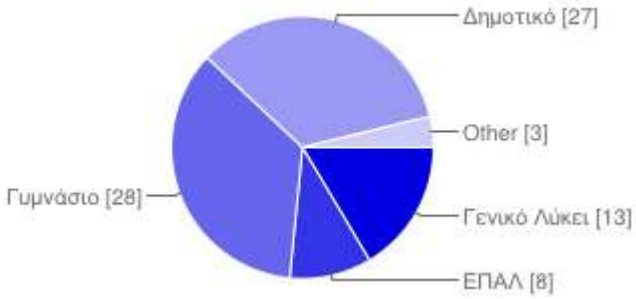
δ) Εκτός Αττικής έγινε ένα 3ωρο workshop με θέμα «Μεθοδολογία -μέσα από εκπαιδευτικά σενάρια- για τη διδασκαλία του προγραμματισμού Η/Υ, σε περιβάλλον Scratch», στην 3η Διημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής Δυτ. Ελλάδας «Η διδασκαλία της Πληροφορικής στο σχολείο -καλές πρακτικές - προκλήσεις και προοπτικές», (συνδιοργάνωση των Σχολικών Συμβούλων Πληροφορικής Δυτ. Ελλάδας, η ΠΔΕ Δυτ. Ελλάδας, το Πανεπιστήμιο Πατρών & η Εστία Επιστημών Πάτρας), στις εγκαταστάσεις της Εστίας Επιστημών Πάτρας στο Ρίο, στις 3 Ιουλίου 2014, (http://didactics.plhnet.gr/index.php/2014-05-26-20-07-32).

ε) Ο κύκλος της ανατροφοδότησης για την ομάδα ανάπτυξης έκλεισε με ένα σεμινάριο 51 ωρών (15 ώρες διά ζώσης και 36 εξ αποστάσεως) για 31 καθηγητές πληροφορικής, με τίτλο «Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τον προγραμματισμό Η/Υ» που πραγματοποιήθηκε από τις 12 Σεπτεμβρίου έως τις 10 Οκτωβρίου 2014, στο 3ο Εργαστηριακό Κέντρο της Δ΄ Αθήνας (Ν. Σμύρνης). Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στην παιδαγωγική προσαρμογή, επέκταση και συμπλήρωση των σεναρίων της θεματικής ενότητας «Αυτοκίνητο».

στ) Τέλος έγινε μια παρουσίαση με θέμα «Εκπαιδευτικό πακέτο 25 διδακτικών σεναρίων για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, σε Scratch, με θέματα από τη ρομποτική, για την εισαγωγή στη Μηχανική Λογισμικού» στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Καλές Πρακτικές και Καινοτομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (συνδιοργάνωση ΠΑΠΕΔΕ, Κολλέγιο Αθηνών- Ψυχικού και Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου) στο Ψυχικό την 15/3/2015. (https://papede.files.wordpress.com/2014/12/binder7_martios_2015.pdf)

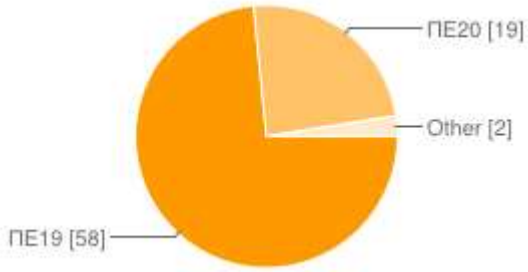
Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα των διαφόρων αξιολογήσεων συνέκλιναν και για οικονομία θα παρουσιαστούν επιλεκτικά τα σημεία εκείνα που σχετίζονται με το υλικό από την αξιολόγηση του τρίωρου εργαστηριακού-βιωματικού σεμιναρίου με θέμα «Εκπαιδευτικά σενάρια προγραμματισμού σε περιβάλλον Scratch, με αλγορίθμους επίλυσης προβλημάτων προερχόμενων από το χώρο της ρομποτικής» στα εργαστήρια πληροφορικής του 4ου ΓΕΛ Αλίμου και του 1ου Γυμνασίου Δραπετσώνας (20 Μαΐου έως τις 2 Ιουνίου 2014) στο ερωτηματολόγιο στο οποίο απάντησε το 90% από τους 88 συμμετέχοντες. Στα σχήματα 10-21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.



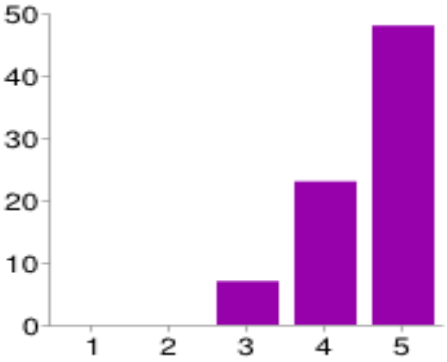
Γενικό Λύκειο	13	**16%**
ΕΠΑΛ	8	**10%**
Γυμνάσιο	28	**35%**
Δημοτικό	27	**34%**
άλλο	3	**4%**

Σχήμα 10. Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται το τρέχον σχολικό έτος.



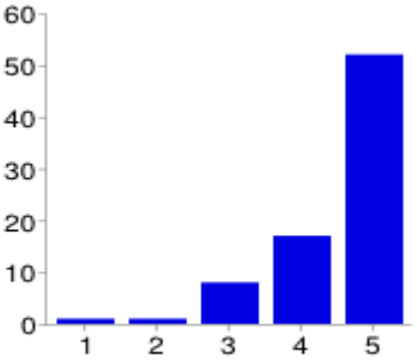
ΠΕ19	58	**73%**
ΠΕ20	19	**24%**
άλλο	2	**3%**

Σχήμα 11. Κατανομή εκπαιδευτικών με βάση τον κλάδο εκπαίδευσης στον οποίο ανήκουν.



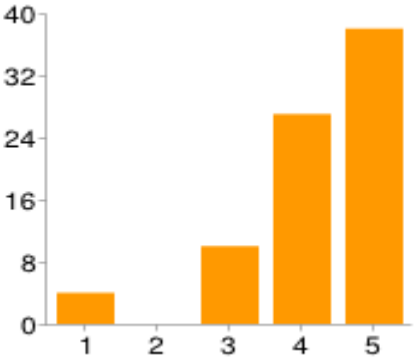
ανεπαρκές	**1**	0	**0%**
...	**2**	0	**0%**
...	**3**	7	**9%**
...	**4**	23	**29%**
επαρκέστατο	**5**	48	**62%**

Σχήμα 12. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πως θα χαρακτηρίζατε το υλικό που παρουσιάστηκε στο σεμινάριο ως προς την ποσότητά του;».



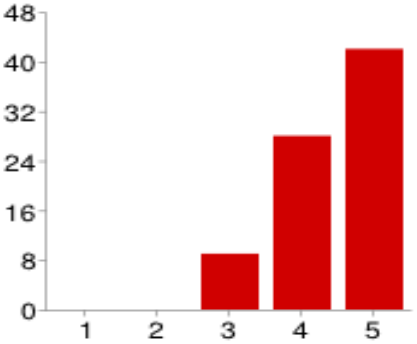
ανεπαρκές	**1**	1	**1%**
...	**2**	1	**1%**
...	**3**	8	**10%**
...	**4**	17	**22%**
επαρκέστατο	**5**	52	**66%**

Σχήμα 13. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πως θα χαρακτηρίζατε το υλικό που παρουσιάστηκε στο σεμινάριο ως προς την ποιότητά του;».



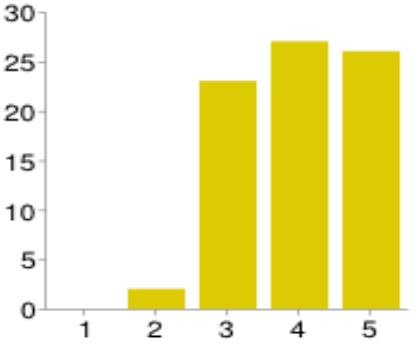
ανεπαρκές	**1**	4	**5%**
...	**2**	0	**0%**
...	**3**	10	**13%**
...	**4**	27	**34%**
επαρκέστατο	**5**	38	**48%**

Σχήμα 14. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πως θα χαρακτηρίζατε το υλικό που παρουσιάστηκε στο σεμινάριο γενικά ως προς την παιδαγωγική επάρκειά του;».



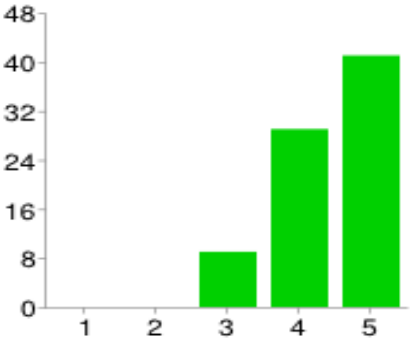
ανεπαρκές	**1**	0	0%
...	**2**	0	0%
...	**3**	9	11%
...	**4**	28	35%
επαρκέστατο	**5**	42	53%

Σχήμα 15. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πως θα χαρακτηρίζατε το υλικό που παρουσιάστηκε στο σεμινάριο ως προς την προγραμματιστική επάρκειά του;».



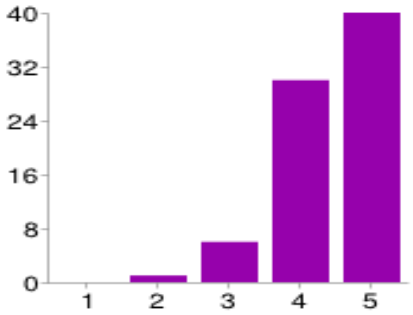
λίγο	**1**	0	**0%**
...	**2**	2	**3%**
...	**3**	23	**29%**
...	**4**	27	**35%**
πάρα πολύ	**5**	26	**33%**

Σχήμα 16. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι τα σενάρια που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο είναι "αυθεντικά" και μπορούν να τραβήξουν την προσοχή των μαθητών;».



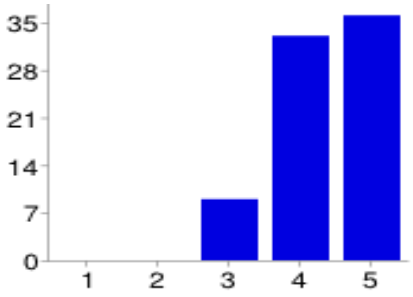
λίγο	**1**	0	**0%**
...	**2**	0	**0%**
...	**3**	9	**11%**
...	**4**	29	**37%**
πάρα πολύ	**5**	41	**52%**

Σχήμα 17. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι τα σενάρια που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο εξελίσσονται κλιμακωτά και εισάγουν τον μαθητή βαθμιαία από τις απλές στις σύνθετες προγραμματιστικές έννοιες;».



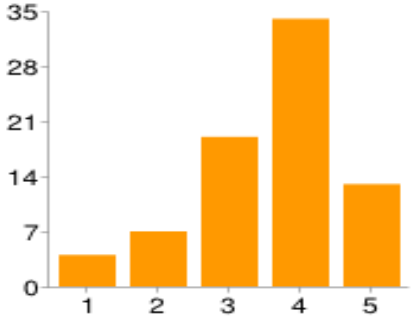
λίγο	**1**	0	**0%**
...	**2**	1	**1%**
...	**3**	6	**8%**
...	**4**	30	**39%**
πάρα πολύ	**5**	40	**52%**

Σχήμα 18. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι τα σενάρια που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αλγοριθμικής σκέψης των μαθητών;».



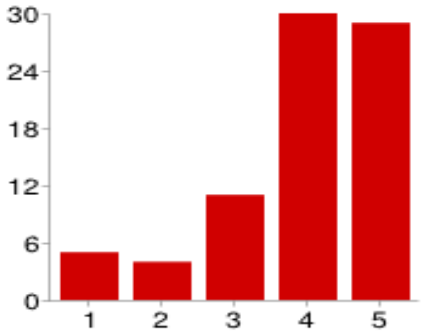
λίγο	**1**	0	**0%**
...	**2**	0	**0%**
...	**3**	9	**12%**
...	**4**	33	**42%**
πάρα πολύ	**5**	36	**46%**

Σχήμα 19. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό θεωρείτε ότι τα σενάρια που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επιλύουν προβλήματα;».



λίγο	**1**	4	**5%**
...	**2**	7	**9%**
...	**3**	19	**25%**
...	**4**	34	**44%**
πάρα πολύ	**5**	13	**17%**

Σχήμα 20. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό πιστεύετε ότι τα σενάρια που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από εσάς (αφού τα προσαρμόσετε) σε μια ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;».



λίγο	**1**	5	**6%**
...	**2**	4	**5%**
...	**3**	11	**14%**
...	**4**	30	**38%**
πάρα πολύ	**5**	29	**37%**

Σχήμα 21. Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Σε ποιό βαθμό πιστεύετε ότι τα σενάρια που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε μια διδασκαλία σπειροειδούς προσέγγισης σε διαδοχικές τάξεις του γυμνασίου;».

Προτάσεις αξιοποίησης του υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μετά τη θετική αποδοχή που προέκυψε από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ως δυνατοί τρόποι αξιοποίησης του υλικού από αυτούς θα μπορούσαν να είναι:

- Τα σενάρια να λειτουργούν ως οδηγός για τον διδάσκοντα, ο οποίος, όμως, ακολουθεί το δικό μονοπάτι διδασκαλίας, επιλέγοντας, τροποποιώντας, παραλείποντας, ή/και συνοψίζοντάς τα.
- Όταν το ζητούμενο είναι η ανακαλυπτική μάθηση τα σενάρια να υλοποιούνται αυτούσια μέσα στην τάξη όμως αυτό συνεπάγεται δαπάνη πολύ χρόνου μέσα στην τάξη. Τρόποι για να εφαρμοστεί αυτό είναι να διδαχθεί σε διαδοχικές σχολικές χρονιές είτε τμηματικά είτε σπειροειδώς.
- Μέρος των σεναρίων να δίνεται ως προεργασία για το σπίτι και το μάθημα στην τάξη να γίνεται με φύλλα εργασίας.
- Ανεξάρτητα από την πορεία του μαθήματος, να δίνεται στους μαθητές που αναζητούν επιπλέον υλικό.

Προτεινόμενες βελτιώσεις / επεκτάσεις του υλικού

Από τη δια ζώσης ανατροφοδότηση που υπήρξε κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων, από μερίδα εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ότι η αρχή γίνεται με «απότομο» τρόπο και ότι θα έπρεπε να προστεθεί κάποιο απλούστερο εισαγωγικό μάθημα για το περιβάλλον του Scratch και τον προγραμματισμό Η/Υ. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη και με σκοπό να καλυφθεί αυτή η ανάγκη, την επόμενη σχολική χρονιά αναπτύχθηκε μια παράλληλη σειρά σεναρίων που βασίζεται αποκλειστικά στο θέμα του τηλεχειριζόμενου-αυτοκινούμενου-ψευδορομπότ της θεματικής ενότητας «αυτοκίνητο» και η οποία κοινοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς με επιμορφωτικές δράσεις την Άνοιξη του 2015.

Επίσης οι συγγραφείς έχοντας επισημάνει ότι σχεδόν όλο το εκπαιδευτικό υλικό αφορά κατά κανόνα σε εισαγωγή στην αλγοριθμική θεώρησε ότι έπρεπε να παραχθεί υλικό και για πιο προχωρημένα προγραμματιστικά θέματα. Με αυτή τη λογική τη σχολική χρονιά 2014-15, στο πλασιο του έργου "Inspiring Science: Large Scale Experimentation Scenarios to Mainstream eLearning in Science, Mathematics and Technology in Primary and Secondary Schools" αναπτύχθηκε ένα επόμενο project (Παπαδόπουλος Γ. κ.ά., 2015a).

Στο παρόν έργο η αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας έγινε με τη χρήση νοητικών χαρτών στους οποίους αναλύονται τα κύρια χαρακτηριστικά των αντικειμένων (θεματική εντότητα «αεράμυνα»). Βασικά η ανάγκη χειρισμού της πολυπλοκότητας του κώδικα απαίτησε την ανάπτυξη ενός εποπτικού εργαλείου στο οποίο θα υπάρχει η δυνατότητα να εμφανίζεται ταυτόχρονα αφενός η ολότητα του κώδιακα και αφετέρου οι λεπτομέρειες κάθε τμήματος του κώδικα. Αυτό έγινε με τη επινόηση του «ΚωδικΟράματος» η χρήση του οποίου υιοθετήθηκε σε επόμενη δουλειά των μελών της ομάδας (Παπαδόπουλος Γ. κ.ά., 2015b).

Επιπλέον αφενός από τη δια ζώσης ανατροφοδότηση που υπήρξε κατά τη διάρκεια των επιμορφωτικών δράσεων και αφετέρου από πιλοτική εφαρμογή διδασκαλίας του υλικού σε μαθητές (Marathon Project, 2015) διαπιστώθηκε ότι η προσέγγιση του δομημένου προγραμματισμού που εφαρμόζονταν από τους συγγραφείς δεν ήταν οικεία στον τρόπο σκέψης των παιδιών. Έτσι ήδη βρίσκεται σε εξέλιξη μια διαφορετική προσέγγιση για αντιμετώπιση της επίλυσης των αλγοριθμικών προβλημάτων με τεχνικές προγραμματισμού καθοδηγούμενες από τα γεγονότα που είναι πλησιέστερες στον τρόπο σκέψης των παιδιών και των μη-προγραμματιστών «παλαιάς κοπής». Η προσέγγιση αυτή είναι ήδη υπό εξέταση

από την ομάδα Marathon Project που υλοποιεί εθελοντικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του κώδικα σε 15 μαθητές γυμνασίου στη Νέα Μάκρη με τίτλο «Προγραμματισμός ψευδο-ρομποτικών ποδοσφαιριστών σε Scratch», διάρκειας 50 ωρών, από το Νοέμβριο του 2015 μέχρι τον Ιούνιο του 2016.

Τέλος πρέπει να αναφερθεί η ανάγκη για παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που θα διαχωρίζει τον κώδικα από τα δεδομένα, ειδικά στις περιπτώσεις του μεγάλου όγκου δεδομένων και των μη ομοιογενών δεδομένων.

Αναφορές

Marathon Project (2015). *Εργαστήριο Ψηφιακών μαστορεμάτων (με Scratch + Arduino + WeDo)* Ανακτήθηκε την 24/12/2015 από https://prezi.com/soas689dpupy/presentation/.

Αγγελίδης, Ε., Φωτιάδης, Δ., & Λαδιάς, Αν. (2011). Προγραμματισμός Αυτομάτων Πεπερασμένων Καταστάσεων: Η υλοποίηση του αλγορίθμου "Το Νησί του Θησαυρού" σε περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού Kodu. *Πρακτικά CIE 3td Conference on Informatics in Education*.

Λαδιάς, Αν. (2011). Ο προγραμματισμός Η/Υ στο νέο Π.Σ. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του μαθήματος για τον Πληροφορικό Γραμματισμό. *Πρακτικά CIE 3td Conference on Informatics in Education*.

Λαδιάς, Αν., Τσιωτάκης, Π., & Φεσάκης, Γ. (2011). *Οδηγός Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, για τον εκπαιδευτικό στο επιστημονικό πεδίο: Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες (γυμνάσιο)*, Πράξη «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο πρόγραμμα σπουδών, Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 - Οριζόντια Πράξη (ΑΔΑ: 4ΑΣ29-Ρ9Υ)

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών / Πλαίσιο Αναφοράς (2011). Ανακτήθηκε την 24/12/2015 από http://epimorfosi.edu.gr/

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών*, ΑΔΑ: 45Ο09-1ΙΕ.

Παπαδόπουλος, Γ., Φωτιάδης, Δ., & Λαδιάς, Αν. (2014). *Σενάρια Διδασκαλίας σε Περιβάλλοντα Οπτικού Προγραμματισμού με Πλακίδια*. Ανακτήθηκε την 24/12/2015, από http://portal.opendiscoveryspace.eu/community/senaria-didaskalias-se-perivallonta-optikoy-programmatismoy-me-plakidia-668762

Παπαδόπουλος, Γ., Φωτιάδης, Δ., Λαδιάς, Αν. (2015a). Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Σεναρίων σε Scratch για τη διδασκαλία τεχνικών προγραμματισμού βασισμένων στο Πρότυπο Ανάλυσης Εφαρμογών σε Περιβάλλον Αντικειμενοστραφούς Προγραμματισμού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, *Τεύχος* 5ο, 12-20. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/

Παπαδόπουλος, Γ., Φωτιάδης, Δ., & Λαδιάς, Αν. (2015b). *Ειδικά θέματα προγραμματισμού σε Scratch.* Αθήνα: Επίνοια (ISBN:978-960-473-674-4).

Ρεπαντής, Β., & Λαδιάς, Αν. (2011). Ο ρόλος της 3D ψηφιακής μοντελοποίησης στη διδασκαλία του προγραμματισμού: Κατασκευή του 3D μοντέλου των Ιδανικών Αερίων από μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του CIE 3td Conference on Informatics in Education.*

Τζιμογιάννης, Α., Κόμης, Β., Φεσάκης, Γ., Αγγελής, Α., Κωστάκος, Α., Λαδιάς, Αν., Πανσεληνάς, Γ., Βραχνός, Ε., Γόγουλου, Α., Λιακοπούλου, Ε., & Τσιωτάκης, Π.(2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο*. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας (2014). *Σχολική Καινοτομία*, εγκύκλιος με αρ. πρ. 192096/Δ2 της 26/11/2014.

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006 υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης

Αικατερίνη Τσέκου
aikatsekou@yahoo.gr

Διευθύντρια 6ου Γυμνασίου Ν. Ιωνίας

Περίληψη. Θεωρητικά ερείσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν η Παιδαγωγική της Ειρήνης, η Διεθνής Έρευνα Σχολικών Βιβλίων και η αντίστοιχη πολιτική προσέγγισή του μαθήματος των Θρησκευτικών. Σκοπός της είναι να διερευνήσει την προβολή και την παρουσίαση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006 υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Υλικό της έρευνας αποτελούν εικοσιένα (21) σχολικά βιβλία Θρησκευτικών Γυμνασίου και Λυκείου της παραπάνω περιόδου, ενώ η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η *Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου*. Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι στα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία παρουσιάζεται σημαντικός αριθμός θεμελιωδών Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν εκτός από γνώσεις, ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες στη δόμηση ειρηνικών και δίκαιων κοινωνιών.

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγική της Ειρήνης, Σχολικά βιβλία Θρησκευτικών, Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα προσεγγίζονται ως αναπόσπαστο τμήμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, με τον τρόπο που τελευταία προσδιορίστηκε σε κείμενα της UNESCO (π.χ. στις Συστάσεις του 1974) (UNESCO, 1974) κι όχι ως ανεξάρτητη Παιδαγωγική (βλ. π.χ Lenhart 2004) (Βλ. τη σχετική συζήτηση στο: Μπονίδης, υπό έκδοση a).

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελούν η Παιδαγωγική της Ειρήνης, η Διεθνής Έρευνα Σχολικών Βιβλίων και η αντίστοιχη πολιτική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ειδικότερα:

Η *Παιδαγωγική της Ειρήνης* εμφανίστηκε στις αρχές του 20ού αιώνα, ιδιαίτερη όμως ανάπτυξη γνώρισε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (Μπονίδης, 1998; 2003; υπό έκδοση a). Είναι ο ειδικός επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής, ο οποίος επιδιώκει μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες να απαλείψει από το μυαλό των εκπαιδευόμενων αντιλήψεις που στηρίζονται σε βίαια πρότυπα, να ενισχύσει το αίσθημα της ανοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητας, να αποδυναμώσει τα στερεότυπα, να καλλιεργήσει το αίσθημα μιας συλλογικής ταυτότητας και να συμβάλλει στη δημιουργία μιας νέας τάξης πραγμάτων εδραιωμένης στην ειρήνη (Hicks, 2004; Johnson & Johnson, 2006; Hettler & Johnston, 2009; Coy & Hancock, 2010). Καλύπτει όλο το φάσμα της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών που απαιτούνται για την καλλιέργεια ενός πολιτισμού ειρήνης (Μπονίδης, 1998; 2003; υπό έκδοση a; Harris, 2004; Toh, 2010), έχει επίκεντρο τους μαθητές και την κοινωνία και

αποβλέπει στην εξασφάλιση της ανθρώπινης ασφάλειας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της διαπολιτισμικής κατανόησης, του διεθνούς διαλόγου, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, του σεβασμού για τη ζωή, της δέσμευσης για τη μη βία, θεωρώντας ότι η εξασφάλιση και εδραίωση ειρηνικών και δίκαιων κοινωνιών σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαδικασίας της αγωγής (Μπονίδης, 1998; 2003; υπό έκδοση a; Page, 2004; Danesh, 2006; Bekerman, 2007; Lum, 2010; Τσέκου, 2015a).

Παράλληλα, η ενασχόληση με το σχολικό βιβλίο διεθνώς συνεπικουρεί την ευρέως αποδεκτή, από τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο θέση, πως το σχολικό βιβλίο λειτουργεί ως «δίαυλος» μετάδοσης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και της κυρίαρχης ιδεολογίας της εποχής του, αλλά και ως κατεξοχήν πεδίο μετάδοσης αξιών και προτύπων (Μπονίδης, 2004; 2007; 2009; υπό έκδοση b). Ιδιαίτερα τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών, της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Πολιτικής Αγωγής και της Λογοτεχνίας, μέσω της γνώσης που παρέχουν, συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις ειρηνικές ή βίαιες επιλογές και τη συμπεριφορά των ατόμων καθώς και τη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών (Άχλης, 1983; Μπονίδης, 1988; 2004; 2009; υπό έκδοση b; Ξωχέλλης, κ.ά., 2000; Μαυροσκούφης, 2006; Μπονίδης, 2007; Τσέκου, 2014a; 2014b; 2014c; 2015a; 2015b). Γι αυτό το λόγο σε όλη τη διάρκεια του 20^{ού} αιώνα η μελέτη των σχολικών βιβλίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, με σκοπό την καλλιέργεια πνεύματος αλληλοκατανόησης και την προοπτική ειρηνικής συνύπαρξης, τέθηκε στις προτεραιότητες αρκετών διεθνών οργανισμών, όπως της *UNESCO,* (UNESCO, 1949; 1974; Μπονίδης, 1988; 2004; υπό έκδοσηa; υπό έκδοσηb), του *Συμβουλίου της Ευρώπης* και του *Ινστιτούτου Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Georg Eckerts* (Fritzsche, 1992; Johnsen, 1993; Μπονίδης, 1998; 2004; υπό έκδοσηb), ενώ στην Ελλάδα προς την κατεύθυνση αυτή δραστηριοποιείται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στη Φιλοσοφική Σχολή, στον Τομέα Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής το *Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Σ.ΒΙ.Δ.Ε.)* (Ξωχέλλης, 2002; Μπονίδης, 2014b; Τσέκου, 2014d).

Στο πλαίσιο που προδιαγράφηκε παραπάνω εντάσσεται και η θεματική της παρούσας έρευνας στην οποία ερευνώνται οι γνώσεις που παρέχονται και οι στάσεις που μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της περιόδου 1974-2006 στους μαθητές/τριες σχετικά με την ανάγκη σεβασμού των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ειρηνικών και δίκαιων κοινωνιών.

Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τα Ανθρώπινα Δικαιώματα έτσι όπως προβάλλονται στο κείμενο και στο περικείμενο των σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006, ενταγμένων στο ιστορικό πλαίσιο συγγραφής και χρήσης τους, υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Υλικό της έρευνάς μας αποτέλεσαν εικοσιένα (21) σχολικά βιβλία Θρησκευτικών της περιόδου 1974-2006. Μελετήθηκαν 3 βιβλία της Α΄ Γυμνασίου με έτος έκδοσης 1996, 2002, 2006, 3 βιβλία της Β΄ Γυμνασίου με έτος έκδοσης 1982, 1996, 2006, 4 βιβλία της Γ΄ Γυμνασίου με έτος έκδοσης 1980, 1991, 1999, 2006, 1 βιβλίο για τις τρεις τάξεις του Λυκείου με έτος έκδοσης 1978, 4 βιβλία της Α΄ Λυκείου με έτος έκδοσης 1979, 1985, 1992, 2000, 3 βιβλία της Β΄ Λυκείου με έτος έκδοσης 1980, 1996, 1999/2006, 3 βιβλία της Γ΄ Λυκείου με έτος

έκδοσης 1982, 1996, 1999/2006. Η *μέθοδος* που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα ανάλυση των υπό έρευνα σχολικών βιβλίων είναι η *Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου* (Mayring, 2000; Μπονίδης, 2004; 2014a; υπό έκδοση b; Πουρκός, 2010). Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα «παράδειγμα» της ποιοτικής ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της ποιοτικής ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο (Μπονίδης 2004; 2014a; υπό έκδοση b). Έτσι, με αφετηρία το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές στα κείμενα, οι οποίες αναλύθηκαν με τη *Δόμηση Περιεχομένου* και την *Πρότυπη Δόμηση* (Μπονίδης, 2004; 2014a; υπό έκδοσηb) ως εξής: Αφού αποδελτιώθηκε με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξινομήθηκε σε δελτία, βάσει του συστήματος των (υπο)-κατηγοριών το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό, περιγράφηκε κατά υποκατηγορία και κατηγορία, με τη *δόμηση περιεχομένου*. Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή η αναπαράσταση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο. Στη συνέχεια, με την *πρότυπη δόμηση* τεκμηριώθηκαν οι παραφράσεις, αφού επιλέχθηκαν από το υλικό και παρατέθηκαν τα «πρότυπα», με το μέγιστο δυνατό συγκείμενο τους, για κάθε (υπο)-κατηγορία, δηλαδή οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές με κριτήρια το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη μεγάλη συχνότητα και την ιδιαίτερη διατύπωση και οι οποίες έφεραν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά την Παιδαγωγική της Ειρήνης. Έπειτα, στο τέλος κάθε βασικής κατηγορίας ακολούθησε η ερμηνεία του υλικού με την *ερμηνευτική* μέθοδο (Θεοδώρου, 1999; Μπονίδης, 2004; 2014a; υπό έκδοση b; Πουρκός, 2010). Στο στάδιο αυτό επιχειρήθηκε με την ερμηνεία των σχετιζομένων με τη θεματική της έρευνας περιεχομένων των υπό εξέταση σχολικών βιβλίων να διαπιστωθεί αν τα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών παρέχουν γνώσεις και καλλιεργούν στάσεις στους εκπαιδευόμενους/ες σχετικά με την εξασφάλιση και κατοχύρωση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των παραπάνω βιβλίων καταδεικνύει τα εξής:

Α. Από τα ***Ατομικά Δικαιώματα*** προβάλλεται ο σεβασμός της ανθρώπινης ζωής, η ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών όπως η πείνα/δίψα/υγεία και η ελευθερία σκέψης/συνείδησης/θρησκείας στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων, η απαγόρευση των βασανιστηρίων στα σχολικά βιβλία των περιόδων 1982-1997 και 1997-2006, η ελευθερία διακίνησης και εγκατάστασης στα σχολικά βιβλία της περιόδου 1997-2006. Ειδικότερα:

1. Τονίζεται *ο σεβασμός της ανθρώπινης ζωής* στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων. Οι σχετικές αναφορές έχουν ως θέμα την ιερότητα της ζωής ως απόρροια της θεϊκής της προέλευσης με επιχειρηματολογία που αντλείται κυρίως από την Ορθόδοξη Χριστιανική διδασκαλία και ελάχιστα από τον Ιουδαϊσμό και τον Ινδουισμό, τη σύνδεσή της με το πρόσωπο του Ιησού Χριστού, τη λατρευτική ζωή της Ορθόδοξης Εκκλησίας, την καταδίκη από την Ορθόδοξη Χριστιανική διδασκαλία μορφών παραβίασης της ανθρώπινης ζωή όπως ο φόνος, η θανατική ποινή, η αυτοκτονία, η ευθανασία, η άμβλωση:

> *-«Η έννοια της ζωής έχει κεντρική θέση στη χριστιανική διδασκαλία. Ο Θεός είναι ο δημιουργός της ζωής…. Η προέλευση της ζωής φανερώνει και την ιερότητά της. Και η αναγνώριση της ιερότητας της ζωής αποτελεί την προϋπόθεση για το σεβασμό της. Χωρίς την αναγνώριση της ιερότητας της ζωής ο σεβασμός της είναι μια πολύ συμβατική έννοια. Για αυτό και δεν είναι δυνατό να υπάρξει ή να καλλιεργηθεί αληθινός σεβασμός της ζωής,*

της δικής μας ή των άλλων, χωρίς την αναγνώριση της ιερότητάς της» (Γ΄ Λυκείου: 1996: 121).
-*«Μη φονεύσεις»* (Α΄ Γυμνασίου 2006: 56).
-*«Η Εκκλησία μας διδάσκει: η ζωή είναι δωρεά του Θεού… Ο Θεός είναι το πρότυπο της ζωής, η ίδια η ζωή, η αληθινή ζωή, η πηγή της ζωής…»* (Γ΄ Λυκείου 2006: 105).

2. Τονίζεται *η απαγόρευση των βασανιστηρίων* ως μορφή παραβίασης της ανθρώπινης ζωής, ως μέθοδος βιασμού της ανθρώπινης βούλησης και ως κατάλυση της αξίας, της αξιοπρέπειας και της ελευθερίας του ατόμου. Η χρήση βασανιστηρίων σχετίζεται με κοινωνικοπολιτικές δομές και ακραίες ιδεολογικές τοποθετήσεις τα οποία συνδέονται με φασιστικά καθεστώτα στα σχολικά βιβλία των περιόδων 1982-1997 και 1997-2006. Η έλλειψη αναφορών για το υπό συζήτηση ανθρώπινο δικαίωμα στα σχολικά βιβλία της περιόδου 1974-1981 ερμηνεύεται ως πρόθεση της πολιτικής εξουσίας να ομαλοποιηθεί το πολιτικό σκηνικό στην Ελλάδα αμέσως μετά την πτώση της δικτατορίας. Πιθανώς θεωρήθηκε ότι η αναφορά σε βασανιστήρια που συνδέονται με την περίοδο της δικτατορίας θα δημιουργούσε πολώσεις που θα υπονόμευαν την προαναφερθείσα ομαλοποίηση του πολιτικού σκηνικού. Παράλληλα, η καταδίκη των βασανιστηρίων από την Ορθόδοξη Εκκλησία ορατή στην προβολή της θέσης της ότι τα βασανιστήρια αποτελούν άρνηση της επίγειας εικόνας του Θεού και της ανθρωπιάς χαρακτηρίζοντας τον ενίοτε *βασανιστή* ως *βλάσφημο,* ερμηνεύεται ως πρόθεση της θεσμικής Εκκλησίας να ανατρέψει μέσω των σχολικών βιβλίων την κατηγορία συνεργασίας της με τη δικτατορία:

-«Η κυριότερη μορφή παραβίασης της ανθρώπινης ζωής είναι τα βασανιστήρια. Προβάλλοντας η Εκκλησία την αξία και την ελευθερία του προσώπου απορρίπτει εξαρχής τα βασανιστήρια. Ο σκοπός δεν αγιάζει τα μέσα. Και πολύ περισσότερο, όταν ο σκοπός αυτός αποβλέπει στην επιβολή μιας θρησκευτικής, ιδεολογικής ή άλλης αρχής, που καταλύει την ελευθερία του προσώπου» (Γ΄ Λυκείου 1996: 124).
-«Τα βασανιστήρια είναι μέθοδοι βιασμού της ανθρώπινης βούλησης με την άσκηση σωματικής βίας ή ψυχολογικής πίεσης, είτε για να ανακριθεί κάποιος μάρτυρας είτε για να τιμωρηθεί ο αντίπαλος. Σε τέτοιες απάνθρωπες μεθόδους, καταφεύγουν ολοκληρωτικά καθεστώτα (δικτατορίες, φασιστικές, ναζιστικές, σταλινικές κ.ά.), εγκληματικές οργανώσεις ("μαφία"), εξτρεμιστικές πολιτικές οργανώσεις με ακραίες ιδεολογικές πεποιθήσεις, τρομοκρατικές ομάδες κ.ά… τα βασανιστήρια, που συνήθως οδηγούν σε θανάσιμο τραυματισμό, αποτελούν τρόπους περιφρόνησης και παραβίασης της ανθρώπινης ζωής … κάθε βασανιστής είναι βλάσφημος άνθρωπος» (Γ΄ Λυκείου 2006: 114-115, 118).

3. Προβάλλονται *τα δικαιώματα για ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών (πείνας-δίψας) του ανθρώπου και η διασφάλιση ικανοποιητικής σωματικής και ψυχικής υγείας* στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων. Στα σχολικά βιβλία της περιόδου 1982-1997 τονίζεται το αγαθό της ψυχοσωματικής υγείας, ενώ παράλληλα αναφέρονται οι προσπάθειες της Ιατρικής επιστήμης για την επίτευξή της. Γίνεται λόγος για την πείνα, τη δίψα, τη γύμνια και την ανάγκη ικανοποίησής τους προσβλέποντας στην ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι στα διαχρονικά αυτά προβλήματα. Γίνεται μνεία στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στην οποία τονίζεται το δικαίωμα όλων σε ένα ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο το οποίο θα καλύπτει τις βασικές ανάγκες διατροφής, ένδυσης, στέγασης και ιατρικής φροντίδας στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου. Αναφέρονται στοιχεία έλλειψης πρόσβασης σε βασική διατροφή, στο πόσιμο νερό και στην ιατρική περίθαλψη στις υποανάπτυκτες χώρες στα σχολικά βιβλία της περιόδου 1997-2006. Εικόνες από το εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου, εμπνευσμένες από την αγιογραφική παραβολή της Τελικής Κρίσης: *“πείνασα και μου*

δώσατε να φάω, δίψασα και μου δώσατε να πιω, ήμουν γυμνός και με ντύσατε, άρρωστος και μ' επισκεφτήκατε (μτθ. 25, 35-36)" (Β΄ Γυμνασίου 2006: 70) συνηγορούν προς επίρρωση των παραπάνω θέσεων και στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στο δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εξασφάλιση ενός ικανοποιητικού βιοτικού επιπέδου. Γίνεται μνεία στο Χριστό και τα θαύματα τα οποία προσφέρουν ψυχοσωματική υγεία και απαλοιφή του ανθρώπινου πόνου στα σχολικά βιβλία και των τριών περιόδων, ενώ η ζωγραφική αποτύπωση της *θεραπείας του τυφλού* από τον *Αγήνωρα Αστεριάδη* στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου (Β΄ Γυμνασίου 2006: 93) καθιστά εποπτικότερες τις παραπάνω πληροφορίες. Επιπροσθέτως το δικαίωμα στην υγεία καταγράφεται έμμεσα μέσα από τον ποιητικό λόγο του Ξύδη στη «*δέηση του τυφλού»* και του Πολέμη στον «*τυφλό του Ευαγγελίου»* επίσης στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου (Β΄ Γυμνασίου 2006: 95):

> *-«Η πείνα, η δίψα, η γύμνια, ο πόνος και όλες γενικότερα οι σωματικές, όπως βέβαια και οι πνευματικές ανάγκες του ανθρώπου, είναι σεβαστές και πρέπει να ικανοποιούνται»* (Γ΄ Λυκείου 1996: 133).
>
> *-«Από την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948). Κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα σ' ένα βιοτικό επίπεδο που να εξασφαλίζει υγεία και ευημερία στον ίδιο και στην οικογένεια του, κυρίως σε ό,τι αφορά τη διατροφή, την ένδυση, τη στέγαση, την ιατρική φροντίδα, καθώς και τις αναγκαίες κοινωνικές υπηρεσίες»* (Α΄ Γυμνασίου 2006: 102).
>
> *-«Και στον 21ο αιώνα κάποιοι αριθμοί συνεχίζουν να μας ξαφνιάζουν! Από τα 4,5 δισεκατομμύρια των κατοίκων που αριθμούν οι υπανάπτυκτες χώρες, ένας στους τρεις δεν έχει πρόσβαση στο πόσιμο νερό»* (Α΄ Γυμνασίου 2006: 102).
>
> *-«150 εκατομμύρια παιδιά στις αναπτυσσόμενες χώρες υποφέρουν από υποσιτισμό… 11 εκατομμύρια παιδιά κάτω των 5 ετών πεθαίνουν κάθε χρόνο από ασθένειες που μπορεί να προληφθούν»* (Β΄ Γυμνασίου 2006: 74).

4. Αναφέρεται το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου στην *ελευθερία σκέψης/συνείδησης/θρησκείας* ώστε να επιλέγει και να εκφράζει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις οι οποίες οφείλουν να γίνονται σεβαστές από τους άλλους ανθρώπους σε προσωπικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο στα σχολικά βιβλία και των τριών περιόδων. Προβάλλεται ως ουσιώδες γνώρισμα της χριστιανικής αγάπης, ως χρέος των χριστιανών, συνδεόμενο με την «ανοχή» προς τους ετερόδοξους και αλλόθρησκους στα σχολικά βιβλία των περιόδων 1982-1997 και 1997-2006, ενώ γίνεται αναφορά στους κυριότερους ιστορικούς σταθμούς στην καθιέρωση της ανεξιθρησκίας, όπως στο διάταγμα των Μεδιολάνων, γεγονός που αναφέρεται στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων, στο Διαφωτισμό, στη «Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου και του πολίτη» το 1789 με τη Γαλλική Επανάσταση, στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), (άρθρο 18)του 1948, στο Σύνταγμα της Τροιζήνας και στο σημερινό Σύνταγμα της Ελλάδας στο άρθρο 13 στο οποίο διακηρύσσεται η προστασία της θρησκευτικής συνείδησης κάθε γνωστής θρησκείας καθώς και το χρέος της πολιτείας για προστασία όλων των θρησκειών που υπάρχουν στην Ελλάδα στα σχολικά βιβλία των περιόδων 1982-1997 και 1997-2006:

> *-«"Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας στο δικαίωμα αυτό περιλαμβάνεται η ελευθερία για την αλλαγή θρησκείας ή πεποιθήσεων, όπως και η ελευθερία να εκδηλώνει κανείς τη θρησκεία τον ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, μόνος ή μαζί με άλλους, δημόσια ή ιδιωτικά, με τη διδασκαλία, την άσκηση, τη λατρεία και με την τέλεση θρησκευτικών τελετών" (Οικουμενική διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, άρ. 18)»* (Β΄ Λυκείου 2006: 178-179).

-«Τα βασανιστήρια παραβιάζουν την ελευθερία του ανθρώπου, καταπιέζουν τη βούληση του και αμαυρώνουν την αξιοπρέπειά του. Δούλοι, αιχμάλωτοι πολέμου, κατάδικοι και άλλοι δυστυχείς επί αιώνες υποβάλλονταν σε εξευτελιστικά βασανιστήρια, κακοποιούνταν και θανατώνονταν από τις κακουχίες…» (Γ΄ Λυκείου 2006: 118).

*-«Ο μετανάστης**,** συνήθως, προέρχεται από κάποια χώρα (βαλκανική, ανατολικοευρωπαϊκή, αφρικανική ή ασιατική), που έχει πληγεί κυρίως από τη φτώχεια, τον πόλεμο ή εσωτερικά πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα. Καταφεύγει σε μια χώρα, που θεωρείται ότι ευημερεί, πολλές φορές για ένα κομμάτι ψωμί. Αποξενωμένος από τον τόπο του και τους ανθρώπους του, δουλεύει σκληρά κι απάνθρωπα, γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης, χωρίς κοινωνική ασφάλιση, με εξευτελιστικά χαμηλό ημερομίσθιο, σε σκληρές εργασιακές συνθήκες, ανθυγιεινές και επικίνδυνες για τη ζωή του πολλές φορές. Κάθε στιγμή διατρέχει τον κίνδυνο της απόλυσης από τη δουλειά του, χωρίς αποζημίωση φυσικά, και απειλείται με απέλαση από τη χώρα μας και βίαιη επάνοδο στην πατρίδα του, όποτε ο δυστυχής αλλοδαπός τολμήσει να παραπονεθεί για τις αδικίες που υφίσταται»* (Γ΄ Λυκείου 2006: 166).

5. Αναφέρεται *το δικαίωμα ελευθερίας διακίνησης και εγκατάστασης* ως επιλογή του κάθε ανθρώπου, αφενός, να μετακινείται ελεύθερα επιλέγοντας τον τόπο διαμονής και εγκατάστασής του, ανεξάρτητα από το λόγο που τον ανάγκασε να απομακρυνθεί από την πατρίδα του, και αφετέρου, να μην υφίσταται δυσμενή συμπεριφορά (σκληρές εργασιακές συνθήκες, χωρίς κοινωνική ασφάλιση, εξευτελιστικό ημερομίσθιο, επικείμενη απόλυση) στο νέο τόπο διαμονής του ως ξένος, πρόσφυγας ή μετανάστης στα σχολικά βιβλία της περιόδου 1997-2006, πιθανώς ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης, της Ελλάδας, το 1996, ως πολυπολιτισμικής κοινωνίας:

-«Εξαιτίας των πολέμων και των πολιτικών κρίσεων εκατομμύρια άνθρωποι αναγκάζονται να ζήσουν ως πρόσφυγες είτε μέσα στην ίδια τους τη χώρα είτε σε γειτονικές χώρες, αναζητώντας καταφύγιο και μια καινούρια ζωή» (Α΄ Γυμνασίου 2006: 107).

*-«Ο μετανάστης**,** συνήθως, προέρχεται από κάποια χώρα (βαλκανική, ανατολικοευρωπαϊκή, αφρικανική ή ασιατική), που έχει πληγεί κυρίως από τη φτώχεια, τον πόλεμο ή εσωτερικά πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα. Καταφεύγει σε μια χώρα, που θεωρείται ότι ευημερεί, πολλές φορές για ένα κομμάτι ψωμί. Αποξενωμένος από τον τόπο του και τους ανθρώπους του, δουλεύει σκληρά κι απάνθρωπα, γίνεται αντικείμενο εκμετάλλευσης, χωρίς κοινωνική ασφάλιση, με εξευτελιστικά χαμηλό ημερομίσθιο, σε σκληρές εργασιακές συνθήκες, ανθυγιεινές και επικίνδυνες για τη ζωή του πολλές φορές. Κάθε στιγμή διατρέχει τον κίνδυνο της απόλυσης από τη δουλειά του, χωρίς αποζημίωση φυσικά, και απειλείται με απέλαση από τη χώρα μας και βίαιη επάνοδο στην πατρίδα του, όποτε ο δυστυχής αλλοδαπός τολμήσει να παραπονεθεί για τις αδικίες που υφίσταται»* (Γ΄ Λυκείου 2006: 166).

Β. Τα ***Οικονομικά Δικαιώματα*** ως δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης στην εργασία, ίσης και δίκαιης αμοιβής εμφανίζονται στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων. Προβάλλεται το δικαίωμα του καθενός να επιλέγει το επάγγελμα που επιθυμεί ανάλογα με την κλίση του, χωρίς όμως αυτή η επιλογή να αποτελεί αξιακή αξιολόγηση των επαγγελμάτων και χωρίς να συνδέεται με κοινωνικές διακρίσεις. Τονίζεται ότι η επιλογή και η άσκηση του επαγγέλματος συντελεί στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων αφού υπάρχει άμεση προσωπική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων κατά την εκτέλεσή του γι αυτό και απαιτείται ευσυνειδησία κατά την άσκησή του. Υπογραμμίζεται η ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών εργασίας όπου είναι απαραίτητο και η ικανοποιητική μισθοδοσία των εργαζόμενων. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί η προτροπή για άρση της εκμετάλλευσης των εργαζόμενων από τους εργοδότες καθώς τονίζεται η συμβολή τους στην παραγωγή και οι κίνδυνοι που απορρέουν κατά την τέλεση της εργασίας τους. Γι αυτό ο μισθός οφείλει να είναι δίκαιος και φιλάνθρωπος και να παρέχεται χωρίς καθυστέρηση. Επίσης η παρομοίωση

της *αποστέρησης του εργατικού μισθού με φόνο* στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Γ΄ Λυκείου λειτουργεί σαν αντικειμενική απόδειξη της υποχρεωτικής καταβολής του. Το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εργασία συνεπικουρείται: α. στη διήγηση της δημιουργίας όπου ο Θεός παρουσιάζεται ως νομοθέτης της εργασίας προσωποποιημένος και εργάζεται για τη δημιουργία του κόσμου, τη συντήρηση, την κυβέρνησή του καθώς και για τη σωτηρία του ανθρώπου β. στο πρόσωπο του Ιησού ο οποίος εργαζόταν ως ξυλουργός, ως δάσκαλος και ως σωτήρας του κόσμου και γ. στο πρόσωπο των Αποστόλων:

-«Η χριστιανική δικαιοσύνη και αγάπη επιβάλλουν να καταβάλλεται διαρκώς προσπάθεια για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, ώστε να γίνονται πιο υγιεινές, πιο άνετες και πιο πολιτισμένες. Κάθε εργαζόμενος πρέπει να αισθάνεται ότι ο εργοδότης του τον θεωρεί ως πρόσωπο» (Γ΄ Γυμνασίου 1980: 190).

-«Βασικό κίνητρο για την εκλογή του επαγγέλματος πρέπει να είναι η ανακάλυψη των ειδικών κλίσεων κάθε νέου… Η αξιολόγηση των επαγγελμάτων δεν μπορεί να γίνεται με βάση τη διάκριση των κοινωνικών τάξεων… Πρέπει να αποβάλλει ο άνθρωπος τη νοοτροπία που χωρίζει τα επαγγέλματα σε αξιοπρεπή και μη. Για να διαλέξει ο νέος το επάγγελμα, που του αρμόζει, πρέπει να έχει επίγνωση των ικανοτήτων του» (Γ΄ Λυκείου 1982: 151).

-«Εντυπωσιακές είναι οι απόψεις που βρίσκουμε στην εκκλησιαστική παράδοση και για το μισθό. Ο μισθός του εργάτη, γράφει ο ιερός Χρυσόστομος, πρέπει να είναι όχι μόνο δίκαιος αλλά και φιλάνθρωπος. Ο εργάτης συμβάλλει στην παραγωγή προσωπικά και έχει μεγάλες ανάγκες, επειδή υπόκειται σε διάφορους κινδύνους και αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες του περιβάλλοντος. Γι αυτό και ο μισθός του πρέπει να ανταποκρίνεται στις αυξημένες ανάγκες του» (Γ΄ Λυκείου 1996: 103).

-«Μην εκμεταλλεύεσαι ποτέ το μισθωτό… Να του δίνεις κάθε μέρα το ημερομίσθιό του πριν απ' τη δύση του ήλιου. Γιατί είναι φτωχός και το έχει ανάγκη» (Α΄ Γυμνασίου 2006: 73).

Γ. Τα ***Κοινωνικά Δικαιώματα*** ως πραγματικότητα κατάργησης στερεοτυπικών προκαταλήψεων απέναντι σε κοινωνικές ομάδες παρουσιάζονται μέσα από το *δικαίωμα στη διαφορετικότητα και στην ισότητα των δύο φύλων*. Ειδικότερα:

1. Προβάλλεται *το δικαίωμα στη διαφορετικότητα* με αναφορές στα άτομα με ειδικές ανάγκες, στα σχολικά βιβλία των περιόδων 1982-1997 και 1997-2006. Για τα άτομα αυτά δηλώνεται ότι καταβάλλονται προσπάθειες προς βελτίωση της θέσης τους στο σχολικό βιβλίο της Β΄ Λυκείου της περιόδου 1982-1997. Παράλληλα τονίζεται ότι η διαφορετικότητα των ατόμων αυτών, σε ό,τι η κοινωνία θεωρεί ως κανονικό, δεν αποτελεί μειονέκτημα, ούτε εμπόδιο για ισότιμη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες. Την προσφορά και τη χρησιμότητα ατόμων με ειδικές ανάγκες καλούνται οι μαθητές/τριες να πραγματευτούν και να πάρουν θέση μέσα από την επεξεργασία ενός κειμένου που αφορά την προσωπική μαρτυρία ατόμου που ανήκει στα άτομα με ειδικές ανάγκες καθώς και από συλλογή φωτογραφιών ατόμων με ειδικές που διαπρέπουν σήμερα σε διάφορους τομείς στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου. Στην ευαισθητοποίηση και την καταπολέμηση αντιρατσιστικών συναισθημάτων των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες στοχεύουν επίσης, αφενός, εικόνες από άτομα που ανήκουν σ΄ αυτή την ιδιαίτερη κατηγορία και έχουν διαπρέψει στον αθλητισμό στα σχολικά βιβλία των περιόδων 1981-1997 και 1997-2006, και αφετέρου, η αναφορά σε άτομα που διέπρεψαν στον επιστημονικό χώρο όπως της τυφλής και κωφάλαλης Έλλεν Κέλλερ που τελείωσε πανεπιστήμιο και είναι συγγραφέας αξιόλογων βιβλίων και του παράλυτου Στυλιανόπουλου που πέρασε τη ζωή του στο Άσυλο Ανιάτων Αθηνών μεταγράφοντας ολόκληρη σχεδόν την Αγία Γραφή και άλλα βιβλία Θρησκευτικών στη γραφή των τυφλών στο σχολικό βιβλίο της Α΄ Λυκείου της περιόδου 1982-1997:

-«Οι ανάπηροι και οι πνευματικά καθυστερημένοι αντιμετωπίζουν σήμερα λιγότερες δυσκολίες και καταβάλλονται προσπάθειες για τη βελτίωση της θέσης τους» (Β΄ Λυκείου 1996: 58).

-«Η Έλεν Κέλλερ, τυφλή και κωφάλαλη από τη νηπιακή της ηλικία, τελείωσε πανεπιστήμιο, έγραψε αξιόλογα βιβλία και πέθανε ευτυχισμένη υπηρετώντας με τη ζωή της κωφάλαλους και ανήμπορους… Παράλληλο φαινόμενο στην Ελλάδα έχουμε τον παράλυτο Στυλιανόπουλο, που πέρασε τη ζωή του στο Άσυλο Ανιάτων Αθηνών, μεταγράφοντας ολόκληρη σχεδόν την Αγία Γραφή και άλλα βιβλία θρησκευτικών στη γραφή των τυφλών» (Α΄ Λυκείου 1992: 208).

-«Μια προσωπική μαρτυρία

Από μικρός έχω πολλαπλές δυσκολίες εξαιτίας της αναπηρίας μου. Δυσκολεύομαι πολύ στα χέρια και στην ομιλία και λιγότερο στα πόδια μου. Παρ' όλες τις αναποδιές της ζωής, αυτό που βρήκα και με κάνει να νιώθω ευχαριστημένος από τον τρόπο που ζω είναι ότι όλα όσα μου συμβαίνουν δεν τα βλέπω με κακομοιριά, αλλά τα αντιμετωπίζω με αισιοδοξία και φτάνω στο σημείο να κάνω χιούμορ με τα προβλήματά μου. Καθημερινά δέχομαι τη βοήθεια των γύρω μου. Δίνω την ευκαιρία να αισθανθούν ότι χρειάζεται η αλληλοβοήθεια μεταξύ μας. Αυτή η συμπαράσταση που δέχομαι από όλους με κάνει από τη μια να ευχαριστώ τους φίλους μου κι από την άλλη καταλαβαίνω πόσο αδύναμος θα ήμουν χωρίς τους ανθρώπους. Ορισμένοι από εμάς τους ανάπηρους δυσανασχετούν, γκρινιάζουν, μοιρολογούν και κάποτε τα βάζουν με τον Θεό. Με τέτοια στάση η ίδια η ζωή τους γίνεται μίζερη. Όσο για μένα, σήμερα πια αισθάνομαι χρήσιμος στους συνανθρώπους μου. Αυτό το ήθελα πολύ από μικρός. Τώρα πια αισθάνομαι ότι έχω ολοκληρώσει την Οδύσσειά μου με το να σπουδάσω, να δουλέψω και να εκδώσω δύο βιβλία μου..

Ιανουάριος 1997 Σωτήρης Στυλιανού

Εργασία

α. Διαβάζοντας το κείμενο: "Μια προσωπική μαρτυρία" περιγράψτε πώς αντιμετωπίζει ο ίδιος την αναπηρία του και πώς οι συνάνθρωποί του»

β. Βρείτε και φέρτε στην τάξη φωτογραφίες ατόμων με ειδικές ανάγκες που διαπρέπουν σήμερα στην επιστήμη, στον αθλητισμό, στη ζωγραφική, στη μουσική και αλλού» (Β΄ Γυμνασίου 2006: 91).

2. Η *ισότητα των δύο φύλων* (ανδρών και γυναικών) δηλώνεται σε όλα τα επίπεδα (πολιτικό, επιστημονικό, εργασιακό, κοινωνικό) στα σχολικά βιβλία και των τριών περιόδων με αναφορές που αντλούν τη θεματική τους από τα Συντάγματα και τη νομοθεσία των κρατών, από την εικονική αποτύπωση γυναικών που έχουν διαπρέψει σε διάφορα επαγγέλματα και κοινωνικές δραστηριότητες, καθώς και από την διεπιστημονική εργασία που καλούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες να πραγματοποιήσουν στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου σχετικά με τη συλλογή τραγουδιών και Ελλήνων συνθετών που μιλούν για τη γυναίκα (Β΄ Γυμνασίου 2006: 75). Επίσης καταγράφηκαν αναφορές που η επιχειρηματολογία τους αντλείται από την Ορθόδοξη Χριστιανική διδασκαλία σχετικά με τη συμβολή του Χριστιανισμού και της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην ισότητα των γυναικών στα σχολικά βιβλία και των τριών περιόδων. Έτσι, επιχειρείται η αναίρεση του στερεοτυπικού ρόλου των δύο φύλων, ζήτημα το οποίο είχε θέσει στην ελληνική κοινωνία το γυναικείο κίνημα από τη μεταπολίτευση και εξής υπογραμμίζοντας συχνά το ρόλο των σχολικών βιβλίων και εν γένει της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή στερεοτύπων για τα δύο φύλα, ενώ το ζήτημα της ισότητας των φύλων αποτελούσε κατά τη δεκαετία του 1970 κοινωνικό ζήτημα διεθνώς (Μπονίδης 1998):

-«Το κήρυγμα της ισότητας αναφερόταν και στις γυναίκες…. Η θέση της γυναίκας εξυψώθηκε με το χριστιανισμό και άρχισαν οι γυναίκες να θεωρούνται ισότιμες με τους άνδρες στην οικογενειακή και στην κοινωνική ζωή… » (Α΄ Λυκείου 1979: 34-35).

-«Η πολιτική ισονομία των γυναικών κατοχυρώνεται σήμερα από τα συντάγματα και τις νομοθεσίες όλων σχεδόν των πολιτισμένων λαών» (Γ΄ Λυκείου 1996: 137).
-«*Οι άνθρωποι, άντρας και γυναίκα, πλάθονται ισότιμοι, για να ζήσουν ως σύντροφοι και συνεργάτες»* (Α΄ Γυμνασίου 2006: 136).
-«…Ο Ιησούς υπερασπίστηκε τις γυναίκες και τα παιδιά και άνοιξε τον δρόμο για την απελευθέρωση τους από κάθε υποτίμηση και αδικία σε βάρος τους. Δέχτηκε τις γυναίκες ισότιμα με τους άντρες, έσκυψε με ενδιαφέρον και στοργή στα προβλήματα τους και τις προστάτεψε από την αυστηρότητα θρησκευτικών και κοινωνικών κανόνων εναντίον τους» (Β΄ Γυμνασίου 2006: 76).

Δ. Τα ***Πολιτικά Δικαιώματα*** ως στοιχείο των δημοκρατικών κοινωνιών όπου οι πολίτες έχουν το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι προβάλλονται μέσα από αναφορές σχετικά με *το δικαίωμα της ψήφου/υποψηφιότητας και την κρατική ευθύνη για τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου*. Ειδικότερα:

1. *Το δικαίωμα της ψήφου/υποψηφιότητας* αναφέρεται άμεσα ή έμμεσα ως δικαίωμα συμμετοχής όλων των πολιτών στη λήψη αποφάσεων στα δημόσια ζητήματα. Τονίζεται ότι οι πολιτικές εξουσίες πηγάζουν από το λαό, ο οποίος με την ψήφο του μεταβιβάζει σε αυτούς το δικαίωμα να ασκούν για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα την εξουσία, καθώς και η θέση της Ορθόδοξης Εκκλησίας για τη λειτουργία τους ως «διακονία» των ανθρώπων. Παράλληλα προβάλλεται η θέση ότι η *λειτουργία των δημοκρατικών κοινωνιών στηρίζεται στην αποκέντρωση της κρατικής εξουσίας και στη συμμετοχή των πολιτών στην ανάληψη πολιτικών ευθυνών,* ενώ δεν παραβλέπεται ο θεσμός των κομμάτων σε μια κοινοβουλευτική δημοκρατία. Η κατάφαση στη δημοκρατία είναι εμφανής στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων:

-«Οι πολιτικές εξουσίες πηγάζουν από το λαό… Οι πολιτικοί άρχοντες δεν πρέπει να λησμονούν ότι κυρίαρχος είναι ο λαός, ο οποίος, με την ψήφο του, μεταβιβάζει σ' αυτούς για ορισμένο χρονικό διάστημα το δικαίωμα να ασκούν εξουσία» (Γ΄ Γυμνασίου 1980: 164).
-«Πρόσφατες πολιτικές θεωρίες μετά τις δυσάρεστες εμπειρίες από τα απολυταρχικά καθεστώτα του παρελθόντος, αποσκοπούν ιδιαίτερα να συνειδητοποιήσουν στα ευρύτερα λαϊκά στρώματα την έννοια της συλλογικής ευθύνης και την υποχρέωση του πολίτη για ανάμιξη στα κοινά. Με τον τρόπο αυτόν ο πολίτης αναδύεται από την πολιτική αφάνεια και αρχίζει να μετέχει ενεργητικά στη λειτουργία του πολιτεύματος… Η λειτουργία της δημοκρατίας στηρίζεται στην αποκέντρωση της κρατικής εξουσίας και στη συμμετοχή των πολιτών στην ανάληψη πολιτικών ευθυνών» (Γ΄ Λυκείου 1996: 155).
-«Στη σύγχρονη κοινοβουλευτική δημοκρατία είναι απαραίτητος ο θεσμός των κομμάτων. Είναι συστατικό στοιχείο της δημοκρατίας, που επιβεβαιώνει τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής των πολιτών» (Β΄ Λυκείου 2006: 171).

2. *Στην κρατική ευθύνη για τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου* αναφέρονται οι υποχρεώσεις της κρατικής εξουσίας για τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων. Τα σχολικά βιβλία της περιόδου 1974-1981 αποτυπώνοντας το μεταδιδακτορικό καθεστώς κάνουν λόγο για έλλειψη δημαγωγίας, σεβασμό του λαού, υπακοή των κρατικών ιθυνόντων στους νόμους του κράτους. Το κυρίαρχο δημοκρατικό μήνυμα ενισχύεται από την υποχρέωση που έχουν *(«οφείλουν»)* οι πολιτικοί άρχοντες να είναι υποδείγματα τιμιότητας, δικαιοσύνης και αξιοπρέπειας, ανασύροντας έμμεσα μνείες γεγονότων της πρόσφατης δικτατορίας στην οποία καταπατήθηκαν τα παραπάνω. Στα σχολικά βιβλία της περιόδου 1982-1997 ο λόγος είναι περισσότερο πληροφοριακός σε σχέση με τα σχολικά βιβλία της προηγούμενης περιόδου, καθίσταται όμως σαφές ότι σκοπός της κρατικής εξουσίας αποτελεί η διαφύλαξη και

θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ παράλληλα γίνεται ευσύνοπτα μνεία στο δημοκρατικό ρόλο των υπουργημάτων και των υπηρεσιών ως φορέων της κρατικής εξουσίας. Στα εν χρήσει σχολικά βιβλία της Β΄ και Γ΄ Λυκείου η επαναφορά του διδακτικού λόγου («πρέπει», «οφείλει») αναφορικά με το ρόλο της κρατικής εξουσίας στη διατήρηση της κοινωνικής ειρήνης και την υπακοή πρώτα των ίδιων των πολιτικών στους θεσμούς και τους νόμους ερμηνεύεται ως αντίδραση στα ενδημικά φαινόμενα διαφθοράς που σημειώθηκαν στο πολιτικό χώρο κατά την τρέχουσα περίοδο:

> -*«Οι πολιτικοί άρχοντες είναι θεράποντες του λαού… Οι πολιτικοί άρχοντες οφείλουν να αποφεύγουν τη δημαγωγία, να πειθαρχούν πρώτα στους νόμους του κράτους και να είναι υποδείγματα τιμιότητας, δικαιοσύνης και αξιοπρέπειας»* (Γ΄ Γυμνασίου 1980: 164).
> -*«Σκοπός του Κράτους είναι η θεμελίωση, η διαφύλαξη και η πραγματοποίηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου… Η κρατική εξουσία θεμελιώνεται στη φροντίδα για το κοινό συμφέρον και την κοινή ωφέλεια. Οι φορείς της κρατικής εξουσίας είναι τα διάφορα υπουργήματα και υπηρεσίες, με τις οποίες προσφέρεται η διακονία και η υπηρεσία του Κράτους για το καλό και την προκοπή των ανθρώπων»* (Γ΄ Λυκείου 1982: 130-131).
> -*«Το κράτος απέκτησε κάποιες εξουσίες, που η άσκησή τους σκοπό έχει την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας προς το συμφέρον των πολιτών της…. Η εξουσία που ασκείται από το κράτος οφείλει να κινείται με βάση κάποιους κανόνες δεοντολογίας. Πρέπει να σέβεται την ελεύθερη βούληση των μελών της κοινωνίας και να ασκείται με βάση τους νόμους και τους θεσμούς που η ίδια η κοινωνία έχει αποδεχθεί»* (Β΄ Λυκείου 2006: 167).
> -*«Ακόμα και για τις κρατικές εξουσίες που είναι αναγκαίες για τη διατήρηση της κοινωνικής ειρήνης, η Εκκλησία επιμένει ότι πρέπει να λειτουργούν ως διακονία του ανθρώπου κι όχι ως καταδυνάστευσή του»* (Γ΄ Λυκείου 2006: 47).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιτρέπει για τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων γνωστοποιούνται στους μαθητές και στις μαθήτριες κάποια από τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα (ατομικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά), όπως έχουν προσδιορισθεί στα κείμενα διεθνών συμβάσεων και διακηρύξεων. Καταδεικνύονται τα κυριότερα *ατομικά δικαιώματα*: ο σεβασμός της ανθρώπινης ζωής, η ικανοποίηση βασικών βιολογικών αναγκών, όπως πείνα/δίψα/υγεία, η ελευθερία σκέψης/συνείδησης/θρησκείας, η απαγόρευση βασανιστηρίων και η ελευθερία διακίνησης και εγκατάστασης. Αναφέρονται βασικά *κοινωνικά δικαιώματα,* όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, το δικαίωμα στη διαφορετικότητα και η ισότητα των δύο φύλων. Σημειώνονται κάποια από τα *πολιτικά δικαιώματα,* όπως το δικαίωμα της ψήφου και της υποψηφιότητας καθώς και η κρατική ευθύνη για τη διαφύλαξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Παρουσιάζονται ορισμένα *οικονομικά δικαιώματα,* όπως το δικαίωμα στην εργασία, στο επάγγελμα και στις οικονομικές απολαβές. Το γεγονός, ότι τα δικαιώματα δεν παρουσιάζονται μέσω των ίδιων των πηγών (διακηρύξεις και συμβάσεις), οι οποίες θα ήταν ενδεχομένως πληκτικές στους μαθητές και τις μαθήτριες, τα καθιστά πιο κατανοητά στους τελευταίους/ες. Επομένως, σημειώνεται η ανάγκη σεβασμού τους, προκειμένου, στο βαθμό που τα σχολικά βιβλία επιδρούν, να καλλιεργήσουν στους εκπαιδευόμενους και στις εκπαιδευόμενες ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι η άσκηση, ο σεβασμός και η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία ειρηνικών και δίκαιων κοινωνιών.

Οι αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα πιθανώς αφορούν μια προσπάθεια υιοθέτησης εκ μέρους της πολιτείας των συστάσεων που διατυπώθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του ’70 και εξής από διεθνείς οργανισμούς όπως η UNESCO (UNESCO, 1974; 1978; 1987; 1993) και το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 1985) σχετικά με το ζήτημα της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και των προτάσεων σύγχρονων παιδαγωγών για την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Μπονίδης 1998 & υπό έκδοση a; Tibbits, 2002; Bajai, 2004) και τα οποία έχουν επηρεάσει αναφορές στο υπό συζήτηση θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα σχολικά βιβλία της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Μπονίδης 1998).

Επίσης οι αναφορές για τα ανθρώπινα δικαιώματα ερμηνεύονται ως απόρροια των γενικότερων κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών καταστάσεων που σημειώθηκαν στην ελλαδική κοινωνία κατά την περίοδο 1997-2006 που συγγράφηκαν τα εν χρήσει σχολικά βιβλία και οι οποίες οδήγησαν σε μια προσπάθεια εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης με σκοπό τη σύγκληση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ε.Ε. Επιπροσθέτως η αντιμετώπιση ενδημικών φαινομένων διαφθοράς που εμφανίστηκαν κατά την προαναφερθείσα περίοδο ίσως κατέστησε αναγκαία την προβολή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ως στρατηγική ενίσχυσης του αγώνα για μια δημοκρατική πολιτεία.

Εν κατακλείδι, τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία θεωρούμε ότι συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τις αρχές και τους στόχους της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Ωστόσο, θα κρίναμε σκόπιμο τον εμπλουτισμό των περιεχομένων των σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών, αφενός με περισσότερες αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα, και αφετέρου, με αναφορές στη θέσπιση ή προάσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων που σχετίζονται με το προφίλ της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και τα δικαιώματα μειονοτικών ομάδων (π.χ. φορείς του AIDS, ανύπαντρες μητέρες), στοιχεία που έχουν επισημανθεί ως απαραίτητα προς ένταξη στη διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων από σύγχρονους παιδαγωγούς (Μπονίδης 1998 & υπό έκδοση a).

Αναφορές

Bajai, M. (2004). “Human rights education and student self-conception in the Dominican Republic”. *Journal of peace education*, 1 (1), 21-36.

Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education* 4 (1), 21–37.

Council of Europe (1985). *Recommendation No. R. (85) 7 of the Committee of Ministers to member states on teaching and learning about Human Rights in school*. Strasbourg: Council of Europe.

Coy, P. & Hancock, L. (2010). Mainstreaming peace and conflict studies: designing introductory courses to fit liberal arts education requirements. *Journal of Peace Education*, 7 (2), 205-219.

Danesh, H. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3 (1), 55-78.

Fritzsche, K. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-183.

Harris, I. (2004). Peace Education theory. *Journal of Peace Education*, 1 (1), 5-20.

Hettler, S. & Johnston, L. (2009). Living peace: an exploration of experiential peace education, conflict resolution and violence prevention programs for youth. *Journal of Peace Education*, 6 (1), 101-118.

Hicks, D. (2004). Teaching for tomorrow: how can futures studies contribute to peace education? *Journal of Peace Education,* 1 (1), 165-178.

Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Transl. L. Sivesind, Oslo: Scandinavian University Press.

Johnson, D., & Johnson, R. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3 (2), 147-174.

Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων* (μτφρ. Σ. Γεμενετζή). Αθήνα: Gutenberg.

Lum, J. (2010). Peace Education: Past, Present, & Future. *Journal of Peace Education*, 7 (2), 243-244.

Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Wenheim: Deutser Studien Verlag.

Page, J. (2004). Peace Education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50 (1), 3-15.

Tibbits, F. (2002). "Understanding what we can do: emerging models for human rights education". *International Review of Education*, 48 (3/4), 159-171

Toh, S. (2010). A report on the Peace Education Commission Program, International Peace Research Association Conference 2010. Sidney, Australia. *Journal of Peace Education*, 7 (2), 225-228.

UNESCO (1949). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: Fortin.

UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms.* Paris, France: UNESCO. Recommendation adopted by the General Conference of UNESCO at the 18th Session, on 19 November, 1974.

UNESCO (1978). "The teaching of human rights", *Proceedings of the International Congress on the Teaching of Human Rights*, Vienna 12-16 September 1978. Paris: UNESCO.

UNESCO (1987). *Final Report of the UNESCO International Congress on Human Rigts Teaching, Information and Documentation*. Malta 31 Aygyst-5 September 1987.

UNESCO (1993). *International Congress on Education for Human Rights and Democracy.*

Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική ιδεολογία: Ερμηνευτική προσέγγιση του 'επεισοδίου Τρίτση'. Στο: Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Διαχρονικές και Συγχρονικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νίκο Π. Τερζή* (σ. 152-196).Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Μπονίδης, Κ. (2003). Η παιδαγωγική και η εκπαίδευση της ειρήνης ως φορείς σχεδιασμού και διάχυσης ενός κοινωνικού νεωτερισμού στη ΝΑ Ευρώπη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 87-99.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2007). Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας της μεταπολίτευσης: ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. Στο: Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σ. 265-297). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,*13, 86-122.

Μπονίδης, Κ. (2014a). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό* (σ. 473-479). Αθήνα: Ίων.

Μπονίδης, Κ. (2014b). The image of the Balkan «other»/the neighbor in the Greek school. Στο: D. Goudiras., & M. Rantzou (Eds.), *Πρακτικά του 16ου Διεθνές Συνεδρίου που οργάνωσε η Βαλκανική Εταιρεία Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη 26-29 Σεπτεμβρίου 2013. The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013)* (σ. 25-40). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας/ University of Macedonia Press.

Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση a). *Παιδαγωγική της Ειρήνης. Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση b). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο: Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξωχέλης, Π., Καψάλης, Α., Ισμυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά βιβλία Ιστορίας των βαλκανικών χωρών. Στο: Α. Καψάλης, Κ. Μπονίδης, Α. Σιπητάνου, (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που οργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη, 16-18 Οκτωβρίου 1998. Η Εικόνα του «άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών* (σ. 67-99). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Ξωχέλλης, Π. (2002). Η δραστηριότητα του Κέντρου Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. *Μακεδνόν*, 10, 93-98.

Πουρκός, Μ. (2010). Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Ποιοτική Έρευνα. Στο: Μ. Πουρκός, & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.

Τσέκου, Α. (2014d). How Greeks view their Neighbours in the content of the Religious Education School Textbooks. Στο: D. Goudiras, & M. Rantzou (Eds.), *Πρακτικά του 16ου Διεθνές Συνεδρίου που οργάνωσε η Βαλκανική Εταιρεία Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη 26-29 Σεπτεμβρίου 2013. The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013)* (σ.754-759). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας/ University of Macedonia Press.

Τσέκου, Α. (2014a). Οι γείτονες βαλκάνιοι λαοί και οι Ρώσοι στα ελληνικά σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006: Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. *Νέα Παιδεία,* 152, 94-110.

Τσέκου, Α. (2014b). Όψεις εθνοκεντρισμού στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της μεταπολιτευτικής περιόδου 1974-2006: Ο ορθόδοξος εθνικός «εαυτός» και ο εθνικός «άλλος». *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 19, 117-132.

Τσέκου, Α. (2014c). The image of the Balkan peoples in the Secondary Education's textbooks of Religious Education in the period between 1974-2011: A timeless research in the light of Pedagogy of Peace. Στο: D. Goudiras, & M. Rantzou (Eds.), *Πρακτικά του 16ου Διεθνές Συνεδρίου που οργάνωσε η Βαλκανική Εταιρεία Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη 26-29 Σεπτεμβρίου 2013. The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013)* (σ. 357-370). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας/ University of Macedonia Press.

Τσέκου, Α. (2015a). *Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Τσέκου, Α. (2015b). Οι ετερόδοξοι εθνικοί «άλλοι» στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006. Στο: Χ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Ε. Μπελαδάκης (επιμ.), *Περιλήψεις πρακτικών του 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με θέμα: Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική που οργάνωσε το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (Ι.Α.Κ.Ε) στο Ηράκλειο Κρήτης 24-26 Απριλίου 2015* (σ.66). Ηράκλειο.

Χαραλάμπους, Δ. (2007). Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: Από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο: Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν- παρόν- μέλλον* (σ. 121-144). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παράρτημα

Το υπό έρευνα υλικό

1. Θεοδώρου, Ε. (1978). Ανθολόγιο Πατερικών Κειμένων. Για τις τρεις τάξεις του Λυκείου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
2. Πετρούνιας, Β. (1979). *Εκκλησιαστική Ιστορία. Α΄ Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
3. Μπούκης, Χ. (1980). *Ορθόδοξη πίστη και ζωή. Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
4. Μάσσος, Ι., Ζάγκας, Α., Κούβελας, Γ. (1980). *Χριστιανισμός και Κόσμος. Β΄Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
5. Καρδαμάκης, Μ., Γκότσης, Χ., Κωνσταντινίδης, Ι., Λυκάκης, Κ. (1982). *Ο λαός του Θεού. Ιστορία της Εκκλησίας. Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
6. Γρηγοριάδης, Κ. (1982). *Χριστιανική Ηθική. Γ΄ Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
7. Πάλλης, Π, πρ. Μεταλληνός, Γ., Τούντας, Φ. (1985). *Χριστιανισμός και Ιστορία. Α΄ Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
8. Καριώτογλου, Α., Ροδίτης, Γ. (1991). *Εκκλησία μια νέα κοινωνία σε πορεία. Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
9. Κιρμιζής, Α., Λιαλαμπής, Π. , Χριστοφορίδης, Β. (1992). *Θεολογία, Λατρεία και Ζωή της Εκκλησίας. Για την Α΄ Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
10. Δόϊκος, Δ., Κωνσταντίνου, Μ., Καζλάρη, Π. (1996*). Προετοιμασία των ανθρώπων για τον καινούριο κόσμο του Θεού Α΄ Γυμνασίου,* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
11. Αγουρίδης, Σ., Νίκας, Σ. (1996*). Ο Χριστός και ο Καινούριος Κόσμος του Θεού. Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
12. Καριώτογλου, Α., Κεσόπουλος, Α., Παπαευαγγέλου, Π., Τσανανάς, Γ. (1996). *Χριστιανισμός και Θρησκεύματα. Β΄ Λυκείου*.
13. Μαντζαρίδης, Γ., Γιούλτσης, Β., Πέτρου, Ι., Τζουμάκας, Ν. (1996). *Θέματα Χριστιανικής Ηθικής. Γ΄Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
14. Δρίτσας, Δ., Μόσχος, Δ., Παπαλεξανδρόπουλος, Σ. (1999/2006). *Χριστιανισμός και Θρησκεύματα. Β΄ Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
15. Μπέζγος, Μ., Παπαθανασίου, Α. (1999/2006). *Θέματα ΧριστιανικήςΗθικής. Γ΄ Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
16. Γκότσης, Χ., π. Μεταλληνός, Γ., Φίλιας, Γ. (2000). *Ορθόδοξη πίστη και λατρεία. Α΄ Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
17. Δορμπαράκης, Γ., Καριώτογλου, Α., Πατρώνος, Γ. (2002). *Η προετοιμασία των ανθρώπων για τον καινούριο κόσμο του Θεού Α΄ Γυμνασίου,* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
18. Παπαθανασίου, Α.,Φίλιας, Γ., Αρργυρόπουλος, Α., Καραχάλιας, Σ. (1999). *Εκκλησία: η νέα κοινωνία σε πορεία Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
19. Γριζοπούλου, Ο. Καζλάρη, Π. (2006). *Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου. Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του Χριστιανισμού.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
20. Τσανανάς, Γ., Μπάρλας, Α. (2006). *Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου. Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
21. Καραχάλιας, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φίλιας, Γ. (2006). *Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

"Τα εν οίκω ... εν δήμω": Ταξίδι στη Βυζαντινή Προύσα

Μαρία Κωττούλα, Φωτεινή Μεταξάκη
mkottoula@gmail.com, fimetaxaki@gmail.com

Σχολικές Σύμβουλοι Β' Αθήνας, ΠΕ02

Περίληψη. Η εργασία εστιάζει στην παρουσίαση μιας διδακτικής προσέγγισης στη Βυζαντινή Ιστορία της Β' Γυμνασίου με τη διερεύνηση εκδοχών της καθημερινής ζωής σε περιβάλλον υποθετικής συνάντησης του σήμερα με το χθες. Αφορμή για την επιλογή αυτή αποτέλεσε η εκπαιδευτική ανάγκη 'άμβλυνσης' των αντιστάσεων των μαθητών στο μάθημα αυτό, κυρίως λόγω της δυσκολίας κατανόησης ενός κόσμου με ετερόκλητα στοιχεία και σύνθετες δομές, όπου τα εθνικά χαρακτηριστικά ενσωματώνονται σε μια οικουμενική, με όρους εποχής, κοινότητα. Κατά δεύτερο λόγο, όπως συμβαίνει συνήθως στο μάθημα αυτό, οι λαοί που δημιουργούν τον πολιτισμό και συμβάλλουν στην εξέλιξή του μένουν στο παρασκήνιο της διδακτέας ύλης, ενώ πρωταγωνιστούν προσωπικότητες συναισθηματικά απροσπέλαστες αλλά καθοριστικές στην ιστορική διαδρομή. Στο πλαίσιο αυτό, η διδακτική πρόταση υλοποιείται στο μουσείο και στο σχολείο και αποσκοπεί στην εμψύχωση του 'κοινωνικού γίγνεσθαι' του παρελθόντος με την απόκτηση ιστορικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη ικανοτήτων αντίληψης της πολιτισμικής συνέχειας και της σημασίας της στο σύγχρονο κόσμο.

Λέξεις - κλειδιά: Βυζαντινή ιστορία- μικροϊστορία, μαθησιακές δεξιότητες, ιστορική συνέχεια, αλληλεπίδραση παρελθόντος - παρόντος.

Εισαγωγή

Το βασικό στοιχείο της απόκτησης γνώσης είναι το επικοινωνιακό της πλαίσιο και τα ερεθίσματα για επικοινωνία παρά η λεξικογραφική παρουσίασή τους. Το μάθημα της βυζαντινής ιστορίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες αποτελεί μια επιβεβαίωση αυτής της επικοινωνιακής ανάγκης, καθώς, ως περιεχόμενο και κοσμοαντίληψη, δημιουργεί τις μεγαλύτερες αποστάσεις από τη σημερινή νέα γενιά. Ενώ, δηλαδή, η ιστορική περίοδος που εξετάζεται είναι η ενδιάμεση στη γραμμική πορεία ενός πολιτισμού που μας αφορά, λόγω των διευρυμένων εθνικών συνθέσεων και της πολυπολιτισμικότητας της βυζαντινής κοινωνίας, δημιουργούνται ασυνέχειες στην παρακολούθηση της εξέλιξης του Βυζαντίου και εν πολλοίς απουσία ενδιαφέροντος για τη μελέτη του ιστορικού γίγνεσθαι κάτω από τη σκέπη ισχυρών διεθνιστικών πολιτικών σχημάτων και άγνωστης προέλευσης προσωπικοτήτων. Ο μαθητής συνήθως δε βρίσκει το 'εγώ' στο παρελθοντικό 'εμείς', αντιμετωπίζει λεκτικά σύνολα αλλά και ονόματα που δε συνδέονται εξελικτικά με τις άλλες ιστορικές φάσεις, σύνορα που αφορούν σήμερα σε άλλα κράτη και ελάχιστα στην ελληνική γη μέσα στα κείμενα. Ο βυζαντινός κόσμος ή η επιρροή του δυτικού μεσαίωνα, από την άλλη πλευρά, είναι μια ζωντανή παράδοση μέσα στη χώρα μας, με κτίσματα υψηλής αισθητικής, τα γνωστά κάστρα, τις εκκλησιές και τα γεφύρια, που μαρτυρούν την παράδοσή μας μέσα σε μια τεράστια αυτοκρατορία.

Οι λόγοι αυτοί υπαγορεύουν μια άλλη γνωριμία με το ιστορικό παρελθόν, ένα 'άνοιγμα' στις κοινωνικές ζυμώσεις της εποχής, στην καθημερινότητα και τον απλό άνθρωπο. Με την έννοια αυτή, η ιστορία και οι μαθητές μπορούν να 'περπατήσουν' από τις αφετηρίες τους

σε τόπους τεκμηρίων, και με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων που εμψυχώνουν τους αφανείς ανθρώπους να αντιληφθούν την ιστορική συνέχεια. Με την ανάπτυξη εστιών ενδιαφέροντος, βάσει των δυνατοτήτων κάθε φορά, ευνοείται η οικείωση με μικρόκοσμους, που αποτελούν δομικές μονάδες της κοινωνίας, άρα και πολιτισμικούς συντελεστές της πορείας της. Το ιστορικό γίγνεσθαι παράγεται με τη συλλογή πληροφοριών και την εκτίμησή τους με βάση τις ανθρώπινες ανάγκες της ιστορικής περιόδου που ανιχνεύεται, από τις καθημερινές οικιακές μέχρι τις οικονομικές και πολιτικές.

Η σημασία της πολιτισμικής ιστορικής προσέγγισης

Η ιστορία, ένα κατεξοχήν μάθημα πολιτικής και κοινωνικής συγκρότησης των μαθητών, οδηγεί σε διαφορετικά ενδεχόμενα ανάλογα με τη διαχείριση του ΑΠ και του σχολικού βιβλίου. Στην αποστήθιση, στη διαμόρφωση κριτικής άποψης απέναντι στο παρελθόν άρα και στο παρόν, στην επιβεβλημένη συναίνεση εκπαιδευτικού- μαθητή για γνώση, στην αποστροφή και την υποτίμηση του μαθήματος, στην αντίληψη κοινωνικο- πολιτικών ταυτοτήτων. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η σύγχρονη ζωή είναι η κατάλληλη αφετηρία για να δημιουργηθούν τα κίνητρα συνάντησης με το παρελθόν, να προβληθεί η διερευνητική και ερμηνευτική διάσταση ως ανάγκη και να προκύψει παραγωγική γνώση μέσα από πρόσφορο υλικό και μεθόδους διευθέτησής του (βλ.σχ. Αβδελά, 1998: 109- 126). Το πολιτισμικό απόθεμα αποτελεί από αδιάφορο έως ενεργό υλικό, αν οι ουδέτερες ετερότητες συμμετάσχουν σε μια διαδρομή γνωριμίας. Με την απόπειρα εμφύσησης πνοής στο πολιτισμικό παρελθόν, με αναπαραστάσεις στιγμών ενεργού βίου σε προσωπικό επικοινωνιακό λόγο δύο εποχών, ο σημερινός κόσμος αναπνέει στο χτες και δε βιάζεται να τελειώσει τη σπουδή του. Η μελέτη, μετά την πρώτη διερεύνηση υλικού μετουσιώνεται σε ταξίδι, η γνώση είναι το πρόπλασμα για τα σκηνικά και ο μαθητής γίνεται σεναριογράφος στον παλίνδρομο χρόνο των αναγνώσεών του. Μ' αυτή την έννοια, αποδίδεται κοινωνικό νόημα στα ιστορικά δρώμενα, άρα η ιστορία συνδέεται με άλλα ανθρωπιστικά πεδία και ιστοριογραφικούς κλάδους (Iggers, 1995: 266 -305).

Ο προβληματισμός για το σχέδιο εργασίας

Στην ηλικία των μαθητών, στη Β΄ Γυμνασίου, η επιλογή του σχεδίου δράσης ξεκινά από φαινόμενα ή καταστάσεις που προσιδιάζουν είτε στον κόσμο της αφήγησης, με άξονα 'τα παράδοξα' των κοινωνιών, είτε στην καθημερινότητα με συστοιχίσεις αλλά και αιτιολογημένες διαφορές σε σχέση με το σήμερα. 'Αρα, ιστορίες της καθημερινής ζωής στο Βυζάντιο, με αναφορές στον ανοίκειο τρόπο ζωής, σε αφανείς καθημερινούς ήρωες και βιοπαλαιστές, στις συνήθειες, στη θρησκεία, σε νομοθετικές εξαρτήσεις οίκου- κράτους αλλά και σε αυτονομιστικά προνόμια, στις θεσμοθετημένες οικογενειακές σχέσεις, στις ανισότητες, στη μόρφωση είναι μερικά από τα σημεία προσέλκυσης του ενδιαφέροντος για διερεύνηση και αποκάλυψη του βυζαντινού αθέατου κόσμου, ενσωματώνοντας στις γνωστικές δομές απλά στοιχεία εμπειρίας με διερεύνηση και επανάδραση. Η γνώση γίνεται μια λειτουργική υπόθεση με συμμετέχοντες, οι οποίοι αναδομώντας εκφάνσεις της ζωής στο παρελθόν συνδέουν την ιστορική συνείδηση με κρίκους συνέχειας βάσει σκόπιμων δραστηριοτήτων (Θώδης, 2011: 6). Η ιστορική πληροφορία γίνεται κοινωνικό γεγονός, εξετάζεται σε ασύγχρονο περιβάλλον, ο ιστορικός χρόνος συστέλλεται προκειμένου να επιτευχθεί μια επιλεκτική συνάντηση του σήμερα με το χθες με τα μάτια του μαθητή-

ερευνητή. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη γνωστική εποπτεία του αντικειμένου προωθώντας κίνητρα αυτενέργειας, έρευνας και κριτικής. Το μάθημα της ιστορίας δίνει απαντήσεις στα 'γιατί' του παρελθόντος και τα γεγονότα υπόκεινται σε αιτιολογική σχέση.

Αφόρμηση: Πρόκληση διαλόγου στην τάξη για σημερινά σημεία ενδιαφέροντος της ζωής των εφήβων. Με βάση αυτά τα σημεία οργανώθηκε η δραστηριότητα για την αθέατη μικροϊστορία της ζωής των εφήβων στο Βυζάντιο, αντιμετωπίζοντας τον έφηβο στο πλαίσιο της κοινωνικής ιστοριογραφίας, εφόσον το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τον 'δρώντα έφηβο', αυτόν δηλαδή που στρατεύεται, στον καθημερινό έφηβο, - μια αμέτοχη ομάδα στο κοινωνικό γίγνεσθαι της επίσημης ιστορίας-, στον τρόπο της ζωής του και στα όνειρά του για το μέλλον.

Οι μαθητές με καταιγισμό ιδεών θέτουν ζητήματα που τους αφορούν 'επί τάπητος'. Η επιλογή των 'σημείων' της ιστοριογραφικής προσέγγισης προκύπτει από τα ζητήματα και τους προβληματισμούς του σήμερα.

Αφορμήσεις και ενδιαφέροντα με αφετηρία το σήμερα

Μαθήτρια Α: Διαφωνώ σε κάτι με τους γονείς μου και το συζητάμε μέχρι να βρούμε λύση.

Μαθητής Β: Ζητάω από τη μητέρα μου, αντί να μαγειρέψει, να παραγγείλουμε κάτι απ' έξω.

Μαθητής Γ: Μ’ αρέσει πολύ να ζωγραφίζω. Ζητάω από την καθηγήτριά μου να μου προτείνει αντικείμενα για απεικόνιση.

Μαθητής Δ: Θέλω να σπουδάσω δημοσιογράφος. Οι γονείς μου δεν πολυσυμφωνούν αλλά θα με βοηθήσουν σ’ αυτό.

Μαθητής Ε: Οι γονείς μου εργάζονται για να αγοράζουμε τα απαραίτητα. Σούπερ μάρκετ, λαϊκή, λογαριασμοί, αγγλικά, εφορία, φροντιστήρια κ.α.

Μαθήτρια ΣΤ: Μ’ αρέσει πολύ ο ‘Ομηρος (εννοώ βέβαια από μετάφραση). Είναι η περιπέτεια, ο μύθος, τα παράδοξα, ο ανθρωπομορφισμός των Θεών.

Μαθητής Ζ: Τα Σάββατα βγαίνω με τους φίλους μου. Βόλτες, καμιά ταινία…

Μαθητής Η: Μ’ αρέσει μια κοπέλα από το φροντιστήριο. Είναι όμορφη, ακούμε την ίδια μουσική, είναι γραμμένη στον ‘Ομιλο δημοσιογραφίας.

Μαθήτρια Θ: Πιστεύω στο Θεό; Θάθελα να μάθω περισσότερα

Δραστηριότητα: *Τραβάω τη γραμμή του χρόνου 800 χρόνια πίσω. Ζω και σκέφτομαι με τα δεδομένα της εποχής.*

Υλικό στήριξης: Συνεργατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Βυζαντινό Μουσείο της Αθήνας και στο Μουσείο των Αέρηδων, Εκπαιδευτικό υλικό των Μουσείων, Φωτογραφήσεις, Βιβλιογραφία- πηγές- δικτυακοί τόποι.

Μορφή**:** Το βιβλίο της συνάντησης:13^{ος}- 21^{ος} αιώνας.

Επιλογή εποχής*:* Μια αναγνωστική δέσμευση ήταν η υπογράμμιση του αιώνα κατά τη μελέτη. Αποφεύχθηκαν μ’ αυτό τον τρόπο λάθη που οφείλονται σε διαφορές που επιφέρει η ανάπτυξη, η πρόοδος, η διεύρυνση ή η συρρίκνωση της αυτοκρατορίας. Η ύστερη βυζαντινή εποχή (13^{ος} αιώνας) ήταν η τελική επιλογή συγγραφής της συνάντησης με το

επιχείρημα ότι η κοινωνική εξέλιξη ήταν μεγαλύτερη, η αρχόμενη παρακμή του Βυζαντίου καθιστούσε τους ανθρώπους περισσότερο σκεπτικιστές, αλλά ταυτόχρονα η παράδοση των προηγούμενων αιώνων διαπερνά και τα υστεροβυζαντινά κείμενα και έτσι εξασφαλίζεται η συνεκτικότητα ενός μακραίωνου πολιτισμού.

Σχολείο και Μουσείο, η συνάντηση δύο κόσμων

Η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας υποστηρίχτηκε από την εκπαιδευτική επίσκεψη στο Βυζαντινό - Χριστιανικό Μουσείο και στα Λουτρά των Αέρηδων. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που διενεργούνται στο πλαίσιο των Μουσείων έχουν ξεπεράσει σε μεγάλο βαθμό τις 'παιδικές αρρώστιες' του διδακτισμού, των παραδοσιακών- παθητικών μεθόδων διδασκαλίας, της μονοδιάστατης ερμηνείας των συλλογών, της ακαδημαϊκής σχολαστικότητας των πληροφοριών, της ασύνδετης με τη σχολική ηλικία παρουσίασης, της άνευρης εμψύχωσης. Στις καλύτερες εκδοχές τους έχουν εξελιχθεί σε ώρες συμπυκνωμένης εμπειρίας, που περιλαμβάνει στιγμές ψυχαγωγίας, ενεργοποίησης της φαντασίας, απόκτησης νέων γνώσεων, αναζήτησης και πειραματισμού, δημιουργικής έκφρασης και συνεργασίας. Με βάση αυτά τα δεδομένα, αλλά κυρίως την οργάνωση και εμψύχωση του διδάσκοντος σχεδιάστηκαν οι επισκέψεις, οι οποίες οδηγούν σε μια παιδαγωγική δράση που πηγάζει από την επιστήμη, εισχωρεί στην τέχνη με στόχο τη δημιουργία της μουσειοπαιδαγωγικής ευφορίας των εμπλεκόμενων ομάδων με δυνατότητες σκηνοθετικής μεταγραφής του γνωσιακού και οπτικού υλικού (Strandling, 2001: 157-170).

Η οργάνωση συνίσταται:

1ο στάδιο: Στο σχολείο

- στο χωρισμό σε ομάδες ανάλογα με το θέμα επεξεργασίας και στην εμφάνιση φακέλου στην οθόνη με αρχειοθετημένες φωτογραφίες και ιστορικά παραθέματα σχετικών με τα υποθέματα. Η κάθε ομάδα πρέπει να επισημάνει, να καταγράψει, να σκιτσάρει πληροφορίες και χαρακτηριστικά που αφορούν την εργασία και την τελική παρουσίαση στην ολομέλεια του υποθέματος που της ανατέθηκε.
- Το έντυπο και απεικονιστικό υλικό της γενικής βιβλιογραφίας αναγνώστηκε στην τάξη στα ενδιαφέροντα για την εργασία ζητήματα. Μετά το τέλος της ανάγνωσης, οι ομάδες τύπωσαν τα χρήσιμα στοιχεία και τα μοίρασαν μεταξύ τους. Μ’ αυτό τον τρόπο η κάθε ομάδα, άσχετα με τη θεματική της επιλογή, μπήκε στο γενικότερο κλίμα της ζωής στο Βυζάντιο με στόχο, ενώ ασχολείται με ένα θέμα, να έχει εμπλακεί στην 'ατμόσφαιρα' διαφορετικών παραμέτρων της ζωής των ανθρώπων. ΄Ετσι, οι επιζητούμενες εννόηση και ενσυναίσθηση ωρίμασαν κατά τη διαδικασία υλοποίησης του έργου και οι τελικές παρουσιάσεις απόκτησαν νόημα, ξεπερνώντας το στάδιο της απλής πληροφόρησης για τα τις πτυχές της ζωής στο Βυζάντιο.

2ο στάδιο: Στα Μουσεία

- στην παροχή ενός χάρτη του μουσείου για τη στοχευμένη κυκλοφορία των ομάδων,
- στη συνεργασία, ανά πάσα στιγμή, με τον εκπαιδευτικό και τον υπεύθυνο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διασαφήνιση των πληροφοριών που συνοδεύουν τα ευρήματα και τον εμπλουτισμό τους ιδιαίτερα στα 'παράξενα' ή 'ανενεργά',

- στη χρήση των συσκευών που έχουν τα παιδιά μαζί τους (φωτογραφίες με ιδιαίτερες λήψεις, ηχογραφήσεις, κ.λ.π.),
- στη χρήση φυλλαδίων για σημειώσεις, σχεδίαση ή συμπλήρωση πληροφοριών,
- στην αυτονομία κίνησης σε διαφορετικές αίθουσες,
- στην αιτιολογημένη αξιολόγηση της διεξαγωγής του προγράμματος σε σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους της εργασίας τους.

3ο στάδιο: Στο σχολείο- συμπλήρωση των φύλλων εργασίας

Φύλλα εργασίας

Θεματικό πλαίσιο εργασίας: Με τη χρήση "Χρονομηχανής" ο Γιάννης, έφηβος από την Αθήνα το 2015, συναντά το Νικηφόρο, γεννημένο το 1250 στην Προύσα.
Κοινό πλαίσιο υποστήριξης των εργασιών:
α. Μαρία-Χριστίνα Γιαννουλάτου, *Έργα των ανθρώπων: η μεγάλη κοινή περιπέτεια. Μια περιήγηση στη Βυζαντινή Συλλογή του Μουσείου Μπενάκη*. Εκπαιδευτικά Προγράμματα-Μουσείο Μπενάκη.
β. Υπουργείο Πολιτισμού- Διεύθυνση Μουσείων, Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών προγραμμάτων (2008). *Οικείες ιστορίες.* Αθήνα.
γ. Μουσεία: Χριστιανικό και Βυζαντινό Μουσείο Αθηνών, Λουτρό των Αέρηδων
δ. Φωτογραφικό υλικό μουσείων- φωτογραφίες διαδικτύου

'Ολες οι ομάδες, βάσει ενός συμφωνημένου 'χρωματικού' κανόνα, χρωμάτισαν διαφορετικά τα θέματα από τη βιβλιογραφία, δίνοντας έμφαση στην ανάγνωση η κάθε μια στο θέμα που ανέλαβε. Οι ομάδες είχαν ονόματα βάσει του χρώματός τους που ισοδυναμούσε με θέμα (π.χ γαλάζιο= εκπαίδευση, πορτοκαλί= γάμος). Μετά το τέλος της ανάγνωσης των πληροφοριών και των κριτικών κειμένων, οι ομάδες τύπωσαν τα χρήσιμα στοιχεία και τα μοίρασαν μεταξύ τους ανάλογα με το χρώμα. Μ' αυτό τον τρόπο η κάθε ομάδα, άσχετα με τη θεματική της επιλογή, μπήκε στο γενικότερο κλίμα της ζωής στο Βυζάντιο με στόχο, ενώ ασχολείται με ένα θέμα, να έχει εμπλακεί στην 'ατμόσφαιρα' διαφορετικών παραμέτρων της ζωής των ανθρώπων. Οι άξονες επεξεργασίας αφορούσαν τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τους στόχους των εφήβων, όπως προέκυψαν σε συνθήκες του σήμερα. Ο στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνησή τους σε ασύγχρονο περιβάλλον. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν ο χρόνος διερεύνησης (13ος αιώνας), ο τόπος (Η Βυζαντινή Προύσα), η ηλικία (έφηβος 14 ετών) και το κοινωνικό status της οικογένειας του εφήβου. Με δυο λόγια, μέσα από πηγές ιστορικής αφήγησης, το ενδιαφέρον συγκεντρώθηκε σε μια μελέτη περίπτωσης, η οποία αναδύει σε μορφή διαλόγου μια ιστορικά προσδιορισμένη στάση ζωής.

ΟΜΑΔΑ 1η: Τα επαγγέλματα στη βυζαντινή κοινωνία

Αφού μελετήσετε:

- http://vizantinonistorika.blogspot.gr/2013/11/blog-post_9.html. (επαγγέλματα). Ανακτήθηκε στις 09 Νοεμβρίου 2013.
- Δ. Παπανικόλα- Μπακιρτζή και Γ. Σκορδάλη (7-2000) "Βυζαντινά εφυαλωμένα κεραμικά: Η τέχνη των εγχαράκτων", ΜΒΠ, σελ. 61-69,

να δημιουργήσετε το διάλογο στη "Χρονομηχανή" για επαγγέλματα στο Βυζάντιο.

ΟΜΑΔΑ 2η: Η γυναίκα στη βυζαντινή κοινωνία

Αφού μελετήσετε:
http://www.e-istoria.com/4/by_2012%20%2830%29.html . (Η θέση της γυναίκας στο Βυζάντιο- μια μικρή μελέτη-, ο γάμος στο Βυζάντιο). Ανακτήθηκε το 2009.
Βακαλούδη, Α. (1998), *Καλλιστεία και Γάμος στο Βυζάντιο,* εκδ. Αδελφών Κυριακίδη 1998, στο http://www.e-istoria.com. Ανακτήθηκε το 2009.
Ts. Sch.gr:Ιστορία Β' Γυμνασίου, Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο, η θέση της γυναίκας. Ανακτήθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου, 2011,
να δημιουργήσετε το διάλογο στη "Χρονομηχανή" που φωτίζει το ρόλο της γυναίκας Βυζάντιο..

ΟΜΑΔΑ 3η: Η εκπαίδευση στη βυζαντινή κοινωνία

Αφού μελετήσετε:

- http://ts.sch.gr/repo/online-packages/gym-istoria-a-c/g04 (εκπαίδευση). Ανακτήθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου, 2011.
- Λυμπέρης, Λ. (2013) "Η εκπαίδευση στα Βυζαντινά χρόνια. Ο συνδετικός κρίκος του αρχαίου με το νεότερο Ελληνισμό", *Τα εκπαιδευτικά,* 107- 108, 131-142,
  να δημιουργήσετε το διάλογο στη "Χρονομηχανή" για την εκπαίδευση στο Βυζάντιο.

Ομάδα 4η: Η διατροφή στη Βυζαντινή κοινωνία

Αφού μελετήσετε:

- http://ts.sch.gr/repo/online-packages/gym-istoria-a-c/g04 (διατροφή). Ανακτήθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου, 2011.
- http://users.sch.gr/ikomninou/Diet_Vyzant/index.html. Ανακτήθηκε στις 17 Φεβρουαρίου, 2015.
- Ταμάρα, Ρ., *Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των Βυζαντινών*, (μτφρ Φ. Βώρος). Αθήνα: Παπαδήμα, Αθήνα, 1977, 225-226,
  να δημιουργήσετε το διάλογο στη "Χρονομηχανή" για ένα γεύμα 'αλά Βυζαντινά'.

Ομάδα 5η: Η ψυχαγωγία στη Βυζαντινή κοινωνία

Αφού μελετήσετε:

- http://exploringbyzantium.gr/EKBMM/Page?name=meleti&lang=gr&id=1&level=1. (λουτρό- θεάματα). Ανακτήθηκε την 01 Ιουλίου, 2014.
- http://vizantinonistorika.blogspot.gr/2013/04/blog-post_21.html (η ιστορία του μεταξιού). Ανακτήθηκε στις 21 Απριλίου, 2013.
- http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C111/62/475,1814/. Ιστορία της Τέχνης Γ' Λυκείου, κεφ.7ο: Βυζαντινή ζωγραφική.
- www.e-istoria.com /106.html (ξωτικά και προσωποποίηση). Ανακτήθηκε το 2009.
- http://www.mixanitouxronou.gr
- Κυρκίνη Κούτουλα, Α. (2006). *Πρόταση για τη διδασκαλία μιας σχολικής ενότητας* , Π.Ι, Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων και επιμορφωτών (ψυχαγωγία)
- 'Εντυπο του μουσείου 'Λουτρό των Αέρηδων',
  να αποδώσετε σε διαλογική μορφή στιγμές ανάκλησης μύθων, την έννοια του ταξιδιού, την ιδιαιτερότητα των εικαστικών τεχνών και στιγμές ψυχαγωγίας στη Βυζαντινή κοινωνία.

Το βιβλίο της συνάντησης 2015- 1250 μ.Χ

Πρόλογος από το Γιάννη:

Είμαι από την Αθήνα. Πηγαίνω στη Β΄ Γυμνασίου. Στο μάθημα της ιστορίας, οργάνωσα ένα ταξίδι στο χρόνο. Ταξίδεψα με την *BYZANTINE AIR* για Προύσα χωρίς πολλές αποσκευές, ίσα για να δω κι αν μου κινηθεί το ενδιαφέρον, να μάθω κιόλας. Στόχος μου είναι να συναντήσω το Νικηφόρο, συνομήλικό μου από το 1250 μ.Χ.

Αποβίβαση στις 12.30. Προορισμός: Προύσα. Πτήση: 1 ώρα και 30'.

Στο αεροδρόμιο της Προύσας ο χρόνος ολισθαίνει και δημιουργείται η νεφέλη του παρελθόντος. Εμφανίζεται ο Νικηφόρος, νεαρό παιδί από την Προύσα, που θα συντροφέψει το Γιάννη στο ταξίδι του χρόνου.

Γιάννης: Νικηφόρε, νιώθω πως βρίσκομαι στο Μυστρά, στην Πελοπόννησο, στο υπαίθριο αυτό μουσείο.

Νικηφόρος: Κάπως έτσι θ' ανακαλύψουμε και τα κοινά μας. Καλώς ήλθες στον τόπο μου και στην εποχή μου. Χαίρομαι που αποφάσισες να επισκεφθείς την Προύσα. Όλοι προτιμούν τη Βασιλεύουσα για να καυχιούνται ότι πήγαν στην 'καρδιά' του Βυζαντίου. Όμως, κάνουν μεγάλο λάθος που υποτιμούν την πόλη μου. Θα δεις από τις βόλτες μας στη φύση, θα δεις την εύφορη πεδιάδα που μας τρέφει πλουσιοπάροχα, τον καταπράσινο Όλυμπο που τη σκιάζει με τα καθάρια νερά που δίνουν νερό στην πόλη. Θα θαυμάσεις τα μεγάλα και περίτεχνα σπίτια, γιατί εδώ μένουν πολλοί πλούσιοι έμποροι. Εδώ τελειώνει ο δρόμος του μεταξιού που ξεκινά στα βάθη της ανατολής. Γι' αυτό, υπάρχουν πολλά εμπορικά με εκλεκτή πραμάτεια. Όλοι βρίσκουν δουλειά. Τα σπίτια μας τα έχουν όλα. Να δεις λιχουδιές, αλμυρές και γλυκές που φτιάχνουμε! Αν βαρεθείς, ο παραγιός του θείου μου θα μας πάει θαλασσινή βόλτα με την άμαξα στην αρχαία Απάμεια, το επίνειο της Προύσας. Θ' αρχίσουμε το ταξίδι από το σημείο που θέλεις εσύ και σιγά- σιγά θα καταλάβεις και τον τόπο κι εμάς.

Γιάννης: Πες μου κάτι για σένα και την οικογένειά σου. Τι δουλειά κάνει ο πατέρας σου;

Νικηφόρος: Ο πατέρας μου είναι τεχνίτης. Ασχολείται με την εφυάλωση κεραμικών. Οι κεραμίστες του φέρνουν αγγεία με διακόσμηση, εγχάρακτη ή ζωγραφισμένη και ο πατέρας μου τα κάνει γυαλιστερά κι ανθεκτικά. Χρησιμοποιεί βερνίκι με οξείδια του μολύβδου και τα αλείφει στην τελική όπτηση, σε πολύ υψηλές θερμοκρασίες. ΄Ετσι, τα αγγεία χρησιμοποιούνται για τρεις ζωές. Είναι τέτοιο το ταλέντο του πατέρα μου που μια μέρα θα τον θαυμάζουν άνθρωποι από όλον τον κόσμο βλέποντας τα έργα του…..

Γιάννης: Η μητέρα σου εργάζεται;

Νικηφόρος: Εργάζεται στο σπίτι. Ασχολείται με τη «μεταξαρία». Υφαίνει λογής-λογής μεταξωτά υφάσματα και σκεπάσματα και πουλάει ορισμένα, αλλά κάνει κι άλλο ένα μικρό εμπόριο την άνοιξη. Είναι «χορταρίνα». Μαζεύει χόρτα του βουνού, άφθονα στις υπώρειες του Ολύμπου μας και τα πουλάει στη γειτονιά. Ονειρεύεται μια μέρα να φτιάξει μια μικρή βιοτεχνία πώλησης υφαντών για να προικίσει την αδερφή μου αλλά και να γίνει διάσημη, γιατί είναι πολυτάλαντη υφάντρα. Έχει μια φίλη στη Θήβα μεγαλοτεχνήτρα στην υφαντική και στη βαφή της πορφύρας και όλο τη συμβουλεύεται.

Γιάννης: Πες μου για το σχολείο σου. Τι τάξη θα πας;

Νικηφόρος: Φέτος θα αρχίσει η τετρακτύς εκπαίδευσή μου. Τέλειωσα το εκκλησιαστικό σχολείο, σαν το δικό σας δημοτικό, στο μοναστήρι του ‘Αγιου Παύλου. Οι εμπειρίες μου από το δημοτικό είναι καλές και άσχημες. Ο γραμματιστής μας χτυπούσε αν δεν καταλαβαίναμε κάτι ή αν δεν απομνημονεύαμε πολλές αράδες από τα εκκλησιαστικά βιβλία. Κάθε τόσο επαναλαμβάναμε τα ίδια πράγματα. Αυτό ήταν μονότονο αλλά πώς να τα θυμόμαστε; Τόσος ήταν ο φόβος μου που ξεχνούσα αυτά που είχα μάθει απ’ έξω την προηγούμενη μέρα. Οι καλές στιγμές ήταν όταν ο δάσκαλος μας μοίραζε τις περγαμηνές για να γράφουμε. Η αφή της περγαμηνής θα μου θυμίζει πάντα τα παιδικά μου χρόνια. 'Ηταν κι ο λόγος που με ζήλευε η αδελφή μου. Τώρα, το αγαπημένο μου μάθημα είναι η Οδύσσεια. Μαθαίνουμε στίχους απ’ έξω αλλά όχι μόνο. ‘Εχουμε τα σχόλια του δάσκαλου μοναχού Ευσταθίου της Θεσσαλονίκης, κάποτε καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης και καταλαβαίνουμε καλύτερα τη θρησκευτικότητα στο Δωδεκάθεο, το δράμα του ανθρώπου που ζει ένα δεύτερο πόλεμο για να γυρίσει στην πατρίδα…ακόμη και την αισθητική μιας εποχής μακρινής.

Γιάννης: Πότε αρχίζει το σχολείο; Εμείς σ’ ένα μήνα από τώρα. Στις 11 Σεπτέμβρη.

Νικηφόρος: Εγώ δεν ξέρω ακριβώς. Θα πρέπει να μαζευτούν τα χρήματα για το γραμματιστή. Αν οι γονείς δεν μπορέσουν να τα δώσουν, θα πρέπει να προσλάβουμε δάσκαλο στο σπίτι. Νομίζω όμως πως είναι πολλά χρήματα για τον πατέρα μου. Θα ήταν καλό, βέβαια, γιατί θα προχωρούσε κι η αδελφή μου στα γράμματα. Τέλειωσε τα ιερά γράμματα κι έχει σταματήσει. Μαθαίνει αργαλειό και ζωγραφίζει. Της αρέσει όμως να μαθαίνει και κυρίως να γράφει. Σε τελική περίπτωση ίσως συνεχίσω μόνο εγώ σε εκκλησιαστικό σχολείο. Εκεί η φοίτηση είναι δωρεάν. Οι μαθητές είναι ορφανά παιδιά αλλά δέχονται και παιδιά με μεγάλες επιδόσεις, όπως εγώ. Θα δούμε.

Γιάννης: Δείξε μου ένα τετράδιο.

Νικηφόρος: Αυτό είναι. 'Εχει 6 διπλωμένα φύλλα. Την αστρονομία τη γράφω σε χειρόγραφο μεγάλο που το μεταφέρω σε κύλινδρο. Φίλε μου, στο σχολείο μας, αν κάνεις λάθη, πρέπει να δώσεις πολλά χρήματα για καινούργια περγαμηνή. Η περγαμηνή ήταν κι αυτή ένα "θαύμα" από την Κίνα αλλά τώρα τις φτιάχνουν κι εδώ. Γράφεις με το ξυσμένο καλάμι που τον βουτάς στο μελάνι. Ο θείος μου μού έφτιαξε ντύμα για το τετράδιό μου. Είναι από ξύλο για να μη φθείρονται τα χαρτιά μου. Το τετράδιό μου θα το φυλάξω για πάντα. Στο πρώτο μου σχολείο, για οικονομία χρησιμοποιούσαμε το σχεδιάριο. Το ΄χω ακόμα. Για δες. Ξύλινο καδρόνι και επιφάνεια από κερί. Εγραφα με το "γραφείον", αυτό το μυτερό, έσβηνα με τη σπάτουλα και πάλι από την αρχή. Η γραφή δεν είχε μνήμη, όλη η μνήμη ήταν στο μυαλό μας.

Γιάννης: Όταν τελειώσεις την εγκύκλιο εκπαίδευση, τι θα κάνεις;

Νικηφόρος: Θέλω να πάω στο Πανεπιστήμιο της Μαγναύρας. Μου αρέσει να γίνω ρήτορας. Συμμετέχω πάντα στους αγώνες της επιχειρηματολογίας. Η Μαγναύρα όμως δέχεται λίγους μαθητές και θα πρέπει να ζω στην Πόλη. Ξέρεις, το Πανεπιστήμιο ανήκει στο ιερό Παλάτι. Μόνο που μπαίνεις μέσα νιώθεις αλλιώς. Δεν ξέρω. Πάντως, αν τελειώσω πανεπιστήμιο, θα πάρω μια δημόσια θέση. Πιο πολλά χρήματα, πιο πολλές ελευθερίες, ίσως και ταξίδια στον κόσμο. Θα θελα να 'ρθω στην πόλη σου. Αρκεί να μη γίνεται πόλεμος.

Γιάννης: Στο σχολείο κάνετε ζωγραφική;

Νικηφόρος: Η ζωγραφική είναι μια ιερή τέχνη, πρέπει νάχεις ταλέντο αλλά και ευλάβεια. Αν είσαι τυχερός τη σπουδάζεις δίπλα σ’ ένα μοναχό. Η αδελφή μου ζωγραφίζει όμορφα και τα

καταφέρνει γιατί πιστεύει πολύ στο Θεό. Ανακατεύει τα χρώματα με αβγό κι έτσι τα έργα της δε θα καταστραφούν ποτέ, ειδικά αν προστατεύσουμε το ξύλο από την υγρασία. Οι μαρτυρίες των Χριστιανών κι οι δυο ζωές μας, η εγκόσμια και η άφθαρτη, είναι τα πιο συχνά θέματά μας. Θα δεις και την εντοίχια ζωγραφική και τα ψηφιδωτά στις εκκλησιές μας και θα καταλάβεις τι σημαίνει ζωγραφική: καλά χρώματα από την ανατολή, ευλάβεια, ταλέντο κι ένα καλό ζωγράφο να σου δείξει τα πρώτα βήματα. Βλέπεις αυτό το μισοτελειωμένο; Η ‘Αννα έχει χρησιμοποιήσει ειδικό διάτρητο προσχέδιο, το ανθίβολο. Δεν μπορεί να κάνει την Παναγία και το Χριστό όπως νάναι. Πρέπει να έχει ένα πρότυπο για ν’ αποπνέει σεβασμό το έργο της.

Γιάννης: Για δες. Με την κουβέντα φτάσαμε στο δάσος. Ξέρεις να μου πεις για νεράιδες και ξωτικά; Μ’ αρέσουν αυτές οι ιστορίες.

Νικηφόρος: Στα δάση αυτά ζουν τα αερικά, ταχυκίνητα. ‘Ενας ήχος τους μπορεί να είναι προφητεία για το καλό ή το κακό για κάτι που περιμένουμε, όπως κι ένα όνειρο είναι θεία πρόγνωση γνώση και πρόρρηση. Τ΄ αερικά δεν είναι ειδωλολατρικά δαιμονικά σε μας, είμαστε χριστιανοί και κάποιοι από μας, πολύ ευλαβείς, μεταφέρουν τη σκέψη τους σε πλάσματα άυλα που κατοικούν στον αέρα, πουλιά χωρίς σώμα, που δίνουν το σημάδι της προγνωστικής σκέψης του ευλαβούς. Αν ένας σωστός χριστιανός έχει και μόρφωση, ξέρει αστρονομία και άλλα, η πρόγνωσή του είναι ακόμη πιο σίγουρη και η επαφή του με τα αερικά πιο εύκολη. Πόσες φορές ο τόπος μου δε σώθηκε από αυτά τα καλά ξωτικά.

Νικηφόρος: Πάμε να ακούσουμε μουσική στην πλατεία. Σήμερα έχει πνευστά και κρουστά. Σάλπιγγες, κέρατα (βούκινα), αυλοί (πιο κοντά στο ζουρνά), φλογέρες (σύριγγες ή σουραύλια), σείστρα ή κρόταλα, κύμβαλα και τύμπανα. Μπορεί να έχει και παράσταση παντομίμας ή να έχει έρθει ο θαυματοποιός. Κάθε φορά δεν ξέρεις ακριβώς τι θα συναντήσεις. Ξέρεις την παροιμία "καρφί δεν του καίγεται;"

Γιάννης: Ναι, αλλά δεν ξέρω τι σημαίνει.

Νικηφόρος: Χάνεται μέσα στο χρόνο η αρχή της. ΄Ηταν μια φορά ένας θαυματοποιός. Αυτός, λοιπόν, εξαφάνιζε πολύτιμα αντικείμενα που του έδιναν οι θαμώνες για να κάνει τα μαγικά του. Τον συνέλαβαν για κλέφτη και τον τιμώρησαν αγγίζοντας το δέρμα του με ένα πυρακτωμένο καρφί. Δεν έπαθε απολύτως τίποτα κι όλοι αισθάνθηκαν ότι είναι πραγματικός μάγος.

Νικηφόρος: Πέρασε η ώρα κουβεντιάζοντας. Στο σπίτι μας περιμένουν για το "άριστον". Τυρί κι άλλα προϊόντα δεν έχουμε δικά μας. Κατεβαίνουμε στην πλατεία στα σαρδαμαρεία, εκτός κι αν περάσουν "οι γυρεύοντες", όπως χθες, που έχουν πιο φρέσκα πράγματα. Το "μαγκιπείο" πουλάει φρέσκο ψωμί αλλά φτιάχνουμε εύκολα και στο σπίτι. Το νερό το παίρνουμε από την κιστέρνα και βοηθάμε όλοι σ’ αυτό. Σήμερα θα φάμε πουλερικά που τα εκτρέφουμε μόνοι μας με σαφράνι και κανέλα. Θα σ’ αρέσει. ΄Ο,τι βλέπεις έξω περιφραγμένο με σκοινιά είναι δικό μας. Πάρε το κοχλυάρι που γράφει τα’ όνομά μου και μαχαίρι. Εδώ, στη σαλτσιέρα έχει γάρο. Είναι σάλτσα από μικρά ψάρια με λάδι και κρασί. Ταιριάζει με τα λαχανικά.. Εδώ είναι το "χέρνιβον" για να πλύνεις τα χέρια σου και θα τα σκουπίσεις με το "χειρόμακτρο". Μετά το φαγητό υπάρχει κομπόστα με φρούτα εποχής για μας τα παιδιά. Οι γονείς μου, αντί για γλυκό, προτιμούν να πιουν ένα ποτηράκι οινομέλι. Βλέπεις αυτό το χωράφι με τα σκοινιά γύρω - γύρω; Είναι το αμπέλι μας κι έχουμε το δικό μας κόκκινο κρασί για τους μεγάλους. Οι πλούσιοι όμως αγοράζουν κρασί από τη Χίο. Καλή μας όρεξη.

Γιάννης: Οι γονείς σου πως γνωρίστηκαν;

Νικηφόρος: Από προξενιό με τη βοήθεια της «κουρκουσούρας». Η γνωριμία ενός ζευγαριού έχει πάντα κάποιους όρους. ΄Ιδια κοινωνική τάξη, ανάλογη προίκα από τη γυναίκα, προσύμφωνο με προγαμιαία δωρεά από τον παππού, νομική απόφαση για την προίκα σε περίπτωση διαζυγίου ή θανάτου, αποκατάσταση των παιδιών κλπ. Ο πατέρας μου, Δημήτριος, έκανε δώρο στη μητέρα μου Πουλχερία, ένα ζευγάρι χρυσά "ενώτια" για να επισφραγίσει τον αρραβώνα και γρήγορα ακολούθησε ο γάμος τους με την ευλογία των οικογενειών τους και του θεού.

Γιάννης: Διαζύγιο; Υπάρχει διαζύγιο;

Νικηφόρος: Σε κάποιες περιπτώσεις. Αν, ας πούμε η γυναίκα δεν κάνει παιδί. ΄Η αν ο άντρας θέλει μια άλλη γυναίκα. Όμως, σ' αυτή την περίπτωση επιστρέφει την προίκα στη γυναίκα του. Εγώ θέλω να διαλέξω μόνος μου μια κοπέλα από την Πόλη. Αυτό θα είναι ευκολότερο, αν μπορέσω να σπουδάσω. Οι απόφοιτοι του Πανεπιστημίου βρίσκουν κοπέλες της τάξης τους και οι ευκαιρίες να βρεις μια ενδιαφέρουσα κοπέλα είναι περισσότερες γιατί είσαι μορφωμένος. Αλλά κι η ζωή στη μεγάλη πόλη είναι πιο ελεύθερη.

Γιάννης: Παίζεις καθόλου με την αδερφή σου; Έχετε ελευθερία να βγαίνετε έξω από το σπίτι;

Νικηφόρος: Η αδερφή μου η Θεοδούλη βρίσκεται σχεδόν όλη μέρα με τη μητέρα μας. Της μαθαίνει να υφαίνει για να τη βοηθάει στην παραγωγή των μεταξωτών. Όταν ήταν μικρότερη, παίζαμε στην αυλή με τις "πλαγγόνες" και τα "νιννία" της. Τώρα πια, η μητέρα της διδάσκει τα μυστικά της διοίκησης του μελλοντικού της οίκου και δεν την αφήνει να πολυγυρνάει στις ρούγες για να μη βγάλει "κακό όνομα". Κάθε φορά που πηγαίνει στο μαγαζί του πατέρα μας, καλύπτει το πρόσωπό της στο δρόμο. Εγώ, σαν δεύτερος άντρας του σπιτιού πηγαίνω όπου θέλω, πάντα με την άδεια των γονιών μου.

Νικηφόρος: Αύριο θα σε πάω στα λουτρά. Θα περάσουμε όλη μας τη μέρα μέχρι το απόγευμα για να δεις την ιεροτελεστία. Για μας τα λουτρά έχουν μια διαδοχή τριών σταδίων: δροσερό «frigidarium», χλιαρό «tepidarium» και ζεστό μπάνιο «caldarium». Το τελευταίο μπάνιο μοιάζει με εξαγνισμό. Τόσο όμορφα νιώθεις. Γίνεται σε κολυμπήθρα, σε αίθουσα με θόλο. Το νερό ζεσταίνεται με θερμαντικό κλίβανο και κάποιοι άνδρες που εργάζονται εκεί σου τρίβουν το σώμα για να νιώσεις απόλυτα καθαρός. Η αίθουσα αυτή μετατρέπεται σε αίθουσα ατμού από τη θερμοκρασία και ανοίγουν όλοι οι πόροι του δέρματος. Οι μουσουλμάνοι που μένουν στην περιοχή δεν χρησιμοποιούν το κρύο νερό αλλά έτσι χάνουν τη διαδικασία μέχρι την απόλυτη χαλάρωση. Στο τέλος υπάρχει χώρος για φαγητό, όπου οι μεγάλοι πίνουν και διασκεδάζουν. (Οι εικόνες προέρχονται από τη βιωματική εικονική έκθεση με θέμα "Στο Λουτρό: 'Ενα ταξίδι στο σώμα και στην ψυχή". Μουσείο Λαϊκής Τέχνης- Λουτρό των Αέρηδων: Αθήνα).





Γιάννης: Θα έρθεις να με δεις στην Αθήνα;

Νικηφόρος: Αν γίνω στρατιώτης μισθοφόρος, έμπορος, ναυτικός, διπλωμάτης ή κρατικός υπάλληλος θα έρθω. Θέλω να ταξιδέψω κι αυτός είναι ένας λόγος που θέλω να σπουδάσω. Δεν μπορούμε εμείς να ταξιδέψουμε χωρίς λόγο εκτός από τους 'Αγιους Τόπους. Οι κίνδυνοι είναι πολλοί. Ταξιδεύουν οι εξόριστοι, αυτοί που δεν έχουν δουλειά ή κάποιο άλλο

πρόβλημα αλλά όχι για να ξαναγυρίσουν. 'Ενας θείος μου, έμπορος, ταξίδεψε από την Αμμόχωστο στο Κατελλόριζο, τρείς μέρες με φουρτούνα, κύματα, χωρίς να ξέρει αν θα φτάσει. ‘Ηταν όμως πολύ όμορφα αυτά τα νησιά, νιώθω σα νάχω πάει από τις περιγραφές του.

Ο γραμματικός μάς έχει διαβάσει δυο κινέζικα βιβλία, δυναστικές ιστορίες στο 200 περίπου μ.Χ. Οι άνθρωποι που ταξίδεψαν στην Κίνα κινδύνεψαν από τα λιοντάρια και τους ληστές, αλλά είδαν και πόλεις φανταστικές και τεράστιες, βρήκαν χρώματα, υφάσματα και πολύτιμες πέτρες. Η Μογγολική ειρήνη στις μέρες μας έχει κάνει τα ταξίδια πιο συχνά και ασφαλή. Όμως η αμμοθύελλα κι ο παγετός μπορεί να είναι κι αιτία θανάτου των εμπόρων. Πάντως το μετάξι, απ’ όσο λένε, που ήρθε από την Ανατολή άλλαξε τη ζωή μας. Ξέρεις για την πρώτη γνωριμία με το μετάξι; Ο θρύλος λέει ότι η Σίλιγκ, σύζυγος του αυτοκράτορα της Κίνας, Χουανγκτί στα πολύ αρχαία χρόνια, βρήκε μια μέρα στον κήπο της πάνω στο ξύλο μιας μουριάς ένα άσπρο κουκούλι. Αργότερα το κουκούλι της έπεσε μέσα σε ένα κύπελλο με καυτό τσάι. Όταν προσπάθησε να το βγάλει είδε πως τραβούσε μια μακριά λευκή κλωστή. Έτσι, σύμφωνα με το θρύλο, ανακαλύφθηκε το μυστικό του πιο πολύτιμου και ξεχωριστού προϊόντος της Κίνας.

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Το βιβλίο της συνάντησης: Οι μαθητές φιλοτέχνησαν το ημερολόγιο με τις προσωπικές φωτογραφίες αντικειμένων και διαφανειών από τα μουσεία που επισκέφθηκαν, συμπληρώνοντας το υλικό τους και από το διαδίκτυο.

Η αποτίμηση πραγματοποιήθηκε προφορικά ανά ομάδα με κύριο χαρακτηριστικό την ‘επιτυχή’ συνεύρεση των μαθητών με συνομήλικούς τους του 13^{ου} αιώνα μ.Χ. Οι μαθητές επισήμαναν την ικανότητα 'να τρέχεις' προς τα πίσω και την εμψύχωση του παρελθόντος ως παράγοντα ενδιαφέροντος και άσκησης της μακρόχρονης μνήμης. Σχολιάστηκε το θέμα των αντιστοιχιών παρελθόντος - παρόντος στην καθημερινότητα και το σχεδιασμό της ζωής των εφήβων με την επισήμανση ότι το καθεστώς της ζωής και οι επιθυμίες, αν και διαφέρουν, έχουν αναλογική σχέση συναρτώμενη βέβαια πάντοτε με την εξέλιξη. Δεν υπήρξε φύλλο αξιολόγησης, εφόσον οι στόχοι του project, η σκηνοθεσία ενός ασύγχρονου περιβάλλοντος συνεύρεσης στον ιστορικό χρόνο και η αυτονομία των μαθητών σε σχέση με τον ιστορικό χώρο πραγματοποιήθηκαν (Slavin, 1995: 139-143).

Η σύγχρονη ζωή, ως πορεία εξέλιξης, βάσει των κοινωνικοπολιτικών αλλαγών και της επιστήμης γεννάει νοηματοδοτημένα ερωτήματα στο ζήτημα 'ιστορική συνέχεια' και κίνητρα ανίχνευσης του παρελθόντος. Η δημιουργία ενός οικείου περιβάλλοντος με κριτήρια κοινωνικής ιστοριογραφίας θέτει την 'εποχή' στο προσκήνιο του ενδιαφέροντος και τα γεγονότα αποκτούν πρόθεση, αιτιολογείται η ανάγκη τους να συμβούν πάντοτε σε ένα κοινωνικό συμφραστικό πλαίσιο, ο μαθητής συναλλάσσεται με κληροδοτημένα προβλήματα και κοιτάζει το σήμερα με περισσότερο σκεπτικισμό. Το όφελος παρόμοιων εγχειρημάτων - διδακτικών προτάσεων στην ιστορία έγκειται στην κινητοποίηση του 'ιστορικού νου' να ανακαλύψει τον προηγούμενο άνθρωπο και τις συλλογικότητες πίσω από τις γραμμές της επίσημης ιστορίας με την ταυτότητα του 'φίλου' του ιστορικού παρελθόντος.

Αναφορές

Iggers, G. (1995). *Νέες κατευθύνσεις στην Ευρωπαϊκή Ιστοριογραφία*. (Μετ. Β. Οικονομίδης). Αθήνα: Γνώση.

Slavin, R.E. (1995). Cooperative learning. In L. Anderson (ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*.2nd Edition. Cambridge, UK: Pergamon.

Strandling, R. (2001). *Teaching 20th century European History*. Council of Europe.

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο.* Αθήνα: Νήσος.

Θώδης, Γ. (2011). Μεθοδολογικοί τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, *ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ,* 2, 1-16.

Παράρτημα

Γλωσσάρι βυζαντινών όρων

Άριστον= μεσημεριανό γεύμα
Γάρος= σάλτσα από εντόσθια ψαριού, ξίδι, αλάτι και λάδι
Εγκύκλιος Εκπαίδευση= Γυμνάσιο και Λύκειο
Ενώτια= σκουλαρήκια
Κινστέρνα= δεξαμενή νερού
Κουρκουσούρα= προξενήτρα
Κοχλυάριο= κουτάλι
Μαγκιπείο= αρτοποιείο
Πλαγγόνα= κέρινη, πήλινη ή γύψινη κούκλα
Σαλτσάριον= σαλτσιέρα
Σαρδαμαρεία= παντοπωλεία
Σαφράνι= κρόκος, ζαφορά
Χειρόμακτρον= πετσέτα για τα χέρια
Χέρνιβον= νιπτήρας

Πηγή: http://exploringbyzantium.gr/EKBMM/Page?name=glossary&lang=gr&id=1 &
http://www.hellinon.net/NeesSelides/NEOTERES/Oroi.htm

Φορμαλισμός, Νέα Κριτική και Δομισμός: μια κριτική προσέγγιση στις κειμενοκεντρικές θεωρίες της Λογοτεχνίας

Αλεξάνδρα Γερακίνη
alexgger@gmail.com

Εκπαιδευτικός Φιλόλογος

Περίληψη. Η έννοια της λογοτεχνίας είναι ρευστή και κάθε εποχή προσδιορίζει με τα δικά της ιστορικά, κοινωνικά και πολιτιστικά συμφραζόμενα τι είναι λογοτεχνικό και τι όχι. Έτσι στον χώρο της λογοτεχνίας διαμορφώνονται διαφορετικές και ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις που ερμηνεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα με τα δικά τους αξιώματα. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει συγκριτικά τις θεωρητικές αντιλήψεις των κειμενοκεντρικών θεωριών της λογοτεχνίας, οι οποίες καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό την εμφάνιση και την εξέλιξη των σύγχρονων προσεγγίσεων στο πεδίο της λογοτεχνίας. Ο φορμαλισμός, η νέα κριτική και ο δομισμός, από τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα ως και τη δεκαετία του 1970 θέτουν τις βάσεις και διαμορφώνουν τα εργαλεία εκείνα με τα οποία θα εργαστούν οι μεταγενέστεροι θεωρητικοί της λογοτεχνίας.

Λέξεις κλειδιά: θεωρία λογοτεχνίας, λογοτεχνικότητα, κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις

Εισαγωγή

Η θεωρία τη λογοτεχνίας είναι παρούσα σε κάθε μορφή ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου, ακόμα και όταν εμείς δεν την προσέχουμε ή δεν έχουμε πλήρη συνείδηση της ύπαρξης και του ρόλου της. Έστω και υπόρρητα πρέπει να υπάρχουν κάποιες λογοτεχνικές αρχές που να προσδιορίζουν τον τρόπο ανάγνωσης που επιλέγουμε και κατευθύνουν τη λογοτεχνική μας ματιά. Οι εκάστοτε βέβαια διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις δεν μπορούν εκ των πραγμάτων να είναι ιδεολογικά ουδέτερες ούτε να γίνουν κατανοητές έξω από τα κοινωνικά και πολιτικά συγκείμενα της κάθε εποχής. Αρκεί να αναφέρω ότι πριν από τον εικοστό αιώνα η κυρίαρχη τάση στη λογοτεχνική κριτική ήταν η ταύτιση του λογοτεχνικού κειμένου με το ιστορικό πλαίσιο και τις προθέσεις του συγγραφέα, ενώ οι εξελίξεις που ακολούθησαν είχαν ως αποτέλεσμα να δοθεί έμφαση στη σχέση του κειμένου με τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα του αναγνωστικού κοινού.

Σε γενικές γραμμές πάντως η σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας, που είναι ένα πεδίο αέναης συζήτησης και γόνιμου και υγιούς διαλόγου, εξετάζει τι είναι η λογοτεχνία και ποια είναι τα κριτήρια που καθιστούν ένα κείμενο λογοτεχνικό, ποια είναι η σχέση της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα, ποια είναι η σχέση του συγγραφέα με το λογοτεχνικό κείμενο και πώς σχετίζεται τελικά ο αναγνώστης με το λογοτεχνικό κείμενο. Τα ερωτήματα δεν είναι καινούρια καθώς ο Αριστοτέλης, προσπαθώντας να συνδέσει τη λογοτεχνία με την πραγματικότητα, είχε ορίσει στην *Ποιητική* τη λογοτεχνία ως «μίμηση», ως αναπαράσταση δηλαδή της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Στα μέσα του δέκατου ογδόου αιώνα η συζήτηση επανέρχεται με τη λογοτεχνία και την τέχνη να διακηρύσσουν ότι ο μοναδικός σκοπός είναι ο εαυτός τους ενώ κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα κάνουν την εμφάνιση τους θεωρητικά ρεύματα που απορρίπτουν την

ταύτιση του νοήματος του έργου με την πρόθεση του συγγραφέα και δίνουν έμφαση στο ίδιο το κείμενο, επιδιώκοντας ταυτόχρονα τη διάλυση και την ανασύνθεση του με τη χρήση των δικών του δομικών υλικών, όπως είναι η πλοκή, τα πρόσωπα, ο χρόνος, το ύφος.

Κειμενοκεντρικές θεωρίες της Λογοτεχνίας

Ο Ρωσικός φορμαλισμός, η Νέα Κριτική και ο Δομισμός είναι τρία θεωρητικά ρεύματα που κάνουν την εμφάνιση τους στα τέλη του δέκατου ενάτου και στις αρχές του εικοστού αιώνα και σηματοδοτούν τη μετάβαση από τις συγγραφεοκεντρικές στις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας.

Ρωσικός φορμαλισμός

Ο Ρωσικός φορμαλισμός εμφανίστηκε στη Ρωσία, στις αρχές του εικοστού αιώνα και γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του 1920, μέχρι ο Στάλιν να του επιβάλει τη σιωπή. Η επίδραση του φορμαλισμού υπήρξε σημαντική, έστω κι αν δεν κατόρθωσε να δώσει λύσεις και απαντήσεις σε σημαντικά προβλήματα και σε καίριες ερωτήσεις. Ωστόσο**,** η σύγχρονη λογοτεχνική κριτική απηχεί ιδέες, αντιλήψεις και σκέψεις των εκπροσώπων του ακόμη και σήμερα.

Ο φορμαλισμός οφείλει το όνομα του στην έμφαση που δίνει στη λογοτεχνική μορφή και στην αντιμετώπιση του περιεχομένου ως κάτι δευτερεύον. Η λέξη μορφή αποπνέει κάτι αρνητικό στη μεθοδολογία αλλά πιθανόν και στην ιδεολογία. Το ενδιαφέρον λοιπόν που έδειξαν οι φορμαλιστές για τη μορφή έδωσε την αφορμή στους αντιπάλους τους να τους δώσουν αυτό το υποτιμητικό όνομα. Στους κόλπους του ρωσικού φορμαλισμού περιλαμβάνονται πρωτοπόροι κριτικοί και διανοούμενοι όπως ο R. Jakobson, ο V. Shklovsky, ο Y. Tynianov και ο B. Eichenbaum (Selden,2004).

Ο φορμαλισμός αποτελεί την πρώτη ενδοκειμενική θεώρηση του κειμένου στο χώρο της θεωρίας της λογοτεχνίας και ήρθε σε ρήξη με όλες τις προγενέστερες λογοτεχνικές θεωρίες που προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν τη λογοτεχνία με θρησκευτικές, συμβολιστικές και μυστικιστικές προσεγγίσεις. Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις είναι μη συστηματικές και ελιτίστικες και δεν αντιμετωπίζουν το λογοτεχνικό έργο όπως πρέπει, δηλαδή ως κάτι υλικό που έχει τις δικές του τεχνικές και στρατηγικές. Οι οπαδοί του φορμαλισμού πιστεύουν επίσης ότι η λογοτεχνία δεν μπορεί και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως θρησκεία, ως ψυχολογία, ως κοινωνιολογία ή ως απλή έκφραση των συναισθημάτων, των βιωμάτων και των σκέψεων του συγγραφέα (Βελουδής, 2011). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι ο φορμαλισμός συνδέθηκε στενά με το κίνημα του φουτουρισμού που συνέδεε την ποίηση με τη γλώσσα αυτή καθ' αυτή. Επομένως ο στόχος των φορμαλιστών είναι να δημιουργήσουν μια αντικειμενική και επιστημονική μέθοδο της μελέτης της λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής γλώσσας. Η λογοτεχνική κριτική θα έπρεπε να αποτελεί ένα ξεχωριστό πεδίο μελέτης και μόνο ό,τι κάνει ένα κείμενο λογοτεχνικό οφείλει να είναι το αντικείμενο της κριτικής μελέτης. Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι οι φορμαλιστές δεν αρνούνται τη σχέση της λογοτεχνίας με την κοινωνική πραγματικότητα, απλώς θεωρούν ότι αυτή η σχέση δεν είναι υπόθεση του κριτικού (Eagleton, 1989).

Ένα από αυτά που οφείλουμε στους φορμαλιστές είναι το ερώτημα που έθεσαν πρώτοι: τι είναι αυτό που κάνει ένα κείμενο λογοτεχνικό. Πριν την εμφάνιση των φορμαλιστών το πεδίο ήταν πολύ θολό σχετικά με το τι είναι λογοτεχνικό και τι όχι. Οι πρωτοπόροι

φορμαλιστές προβληματίστηκαν και έθεσαν τη λογοτεχνικότητα σε ενδελεχή έλεγχο προσπαθώντας να προσδιορίσουν τα ακριβή χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας. Βασική μεθοδολογική αρχή των φορμαλιστών είναι ότι το λογοτεχνικό έργο και η λογοτεχνία αποτελούν συστήματα και η οργάνωση αυτού του συστήματος δεν βασίζεται στην ισότητα όλων των στοιχείων αλλά προϋποθέτει την προβολή μιας ομάδας στοιχείων: τη δεσπόζουσα και τη διαστρέβλωση των άλλων (Todorov, 1995). Το έργο εισάγεται στη λογοτεχνία και αποκτά λογοτεχνική λειτουργία χάρη στη δεσπόζουσα αυτή. Η δεσπόζουσα είναι η κύρια συνιστώσα ενός καλλιτεχνικού έργου και το κυρίαρχο στοιχείο που εξασφαλίζει την ακεραιότητα της δομής (Jakobson,1998). Το μείζον ζήτημα βέβαια δεν είναι τόσο η εξαφάνιση κάποιων στοιχείων και η εμφάνιση κάποιων άλλων όσο οι μεταβολές στις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων συστατικών στοιχείων, δηλαδή η αλλαγή της δεσπόζουσας. Για να χαρακτηριστεί ένα κείμενο λογοτεχνικό ή όχι οι εικόνες, δεν μπορούν να αποτελέσουν κριτήριο ή τουλάχιστον δεν μπορούν να αποτελέσουν το μοναδικό κριτήριο. Υπάρχουν και άλλοι μορφικοί μηχανισμοί όπως ο ήχος, το μέτρο, ο ρυθμός, η σύνταξη, η ομοιοκαταληξία, η επανάληψη, η σύγκριση, η υπερβολή που συμβάλλουν στη λογοτεχνικότητα ενός κειμένου. Όλα τα μορφικά στοιχεία λοιπόν χρησιμοποιούνται για να παραμορφώσουν τη συμβατική γλώσσα και να προκαλέσουν την ανοικείωση. Ποια είναι όμως η συμβατική γλώσσα και τι ακριβώς σημαίνει ο όρος ανοικείωση;

Μία από τις θεμελιώδεις αρχές του ρωσικού φορμαλισμού είναι η διάκριση πρακτικής και λογοτεχνικής γλώσσας. Η πρακτική-συμβατική γλώσσα χρησιμοποιείται στην καθημερινή επικοινωνία και ο στόχος της είναι να μεταφέρει πληροφορίες. Στην πρακτική γλώσσα όλα τα μορφικά στοιχεία χρησιμοποιούνται για να υπηρετήσουν τη λειτουργία της επικοινωνίας. Αντίθετα η λογοτεχνική γλώσσα είναι μια ιδιαίτερη μορφή γλώσσας που ξεφεύγει από τον κανόνα και έχει αυτόνομη ύπαρξη και αξία. Στη λογοτεχνική γλώσσα οι μορφικοί μηχανισμοί λειτουργούν δυναμικά, ξεφεύγουν από την απλή λειτουργία της επικοινωνίας και αναλαμβάνουν ένα πιο σύνθετο, πιο πολύπλοκο και πιο γοητευτικό ρόλο: το ρόλο της ανοικείωσης.

Η ανοικείωση λοιπόν είναι η ανατροπή της καθημερινής και οικείας πραγματικότητας και η απομάκρυνση από το γνωστό, το συνηθισμένο, από αυτό που μέχρι τώρα θεωρούσαμε δεδομένο. Η λογοτεχνική γλώσσα χρησιμοποιεί τους μορφικούς μηχανισμούς για να ανοικειώσει, να παραδοξοποιήσει, να παραμορφώσει τη συμβατική γλώσσα και να μας οδηγήσει σε νέους τρόπους σύλληψης της πραγματικότητας. Αυτή ακριβώς είναι και η αποστολή ενός έργου τέχνης και όχι αν το έργο τέχνης απηχεί ιδέες της εποχής του ή αντανακλά το πνεύμα του δημιουργού του.

Ο όρος της ανοικείωσης εισήχθη στη θεωρία της λογοτεχνίας από τον Viktor Shklovsky στο δοκίμιο του *Art as Device* (Todorov, 1995) στο οποίο ισχυρίζεται ότι ο σκοπός της τέχνης είναι να δημιουργήσει την αίσθηση των πραγμάτων όπως αυτά γίνονται αντιληπτά και όχι όπως είναι γνωστά. Η πραγματική αποστολή της τέχνης είναι να κάνει τα αντικείμενα ανοίκεια και να υπονομεύσει την ίδια την πραγματικότητα. Η τέχνη απομακρύνει με διάφορους τρόπους τα αντικείμενα από την περιοχή του αυτοματισμού και ο στόχος του δημιουργού είναι να διαμορφώσει το όραμα που προκύπτει από τη μη αυτοματικοποιημένη αντίληψη (Shklovsky, 1965). Αυτό που κερδίζουμε με την ανοικείωση, σύμφωνα με τους Ρώσους φορμαλιστές, είναι η αποστασιοποίηση από το γνωστό, το δεδομένο και το αυτοματοποιημένο που περιορίζει και τυποποιεί τη σκέψη μας και η ανανέωση της αντίληψης μας για τον κόσμο, η διεύρυνση των γνωστικών μας οριζόντων, η βαθύτερη και πιο ουσιαστική αίσθηση της εμπειρίας.

Ξεχωριστή περίπτωση στους κόλπους του ρωσικού φορμαλισμού αποτελεί ο Mikhail Bakhtin, ο οποίος εκ πρώτης άποψης ασκεί μαρξιστική κριτική στον φορμαλισμό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υιοθετούσε πλήρως τον μαρξισμό (Newton, 2013). Ο ίδιος ο Μπαχτίν εισάγει την έννοια του χρονότοπου και υποστηρίζει ότι «στο λογοτεχνικό καλλιτεχνικό χρονότοπο, χωρικοί και χρονικοί δείκτες συγχωνεύονται σ' ένα περιεκτικό, συγκεκριμένο σύνολο. Ο χρόνος, κατά κάποιον τρόπο, πυκνώνει, ενσαρκώνεται, γίνεται καλλιτεχνικά ορατός· ομοίως, ο χώρος φορτίζεται και ανταποκρίνεται στις κινήσεις του χρόνου, της πλοκής και της ιστορίας. Αυτή η τομή των αξόνων και η συγχώνευση των δεικτών χαρακτηρίζει τον καλλιτεχνικό χρονότοπο» (Bakhtin, 1981).Ο χρονότοπος γίνεται το οργανωτικό στοιχείο της δομής ενός λογοτεχνικού κειμένου και αποκτά μία ειδολογική σημασία, αφού αυτός καθορίζει το είδος και τα ειδολογικά γνωρίσματα (Bakhtin, 1981). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο χρονότοπος του μυθιστορήματος είναι διαφορετικός από τον χρονότοπο της επικής ποίησης (Πινακούλιας, 2011) και ο χρονότοπος του μυθιστορήματος δοκιμασίας είναι διαφορετικός από αυτόν του βιογραφικού μυθιστορήματος (Bakhtin, 2014).

Ο χρονότοπος όμως καθορίζει σε σημαντικό βαθμό και τη εικόνα του ανθρώπου στη λογοτεχνία καθώς η εικόνα του ανθρώπου είναι πάντα χρονοτοπική. Ο άνθρωπος δηλαδή εμφανίζεται πάντοτε να ζει και να λειτουργεί σε συγκεκριμένο γεωγραφικό, κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον. Επομένως, όταν διαβάζουμε ένα μυθιστόρημα, υπάρχει ο χρονότοπος της συγγραφής, που προσδιορίζει τις πολιτισμικές συνθήκες που το δημιούργησαν, ο χρονότοπος της ιστορίας αλλά και ο χρονότοπος της ανάγνωσης (Holquist, 2014).

Η μοναδικότητα στης μπαχτινικής σκέψης έγκειται στο γεγονός ότι ο χρονότοπος του λογοτεχνικού έργου σχετίζει άμεσα την ερμηνεία του αναγνώστη με το ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η ερμηνεία αυτή(Lorino, 2010). Ο Μπαχτίν με τις απόψεις του ανοίγει το διάλογο μεταξύ φορμαλισμού και μαρξισμού (Benett, 1983) και χαρίζει στη λογοτεχνία τη διαλογικότητα και την πολυφωνία που της ταιριάζει.

Στην επίμονη τους προσπάθεια να διακρίνουν το λογοτεχνικό από το μη λογοτεχνικό οι Ρώσοι φορμαλιστές σε γενικές γραμμές αντιμετώπισαν τα λογοτεχνικά έργα ως μηχανές και όχι ως αντανάκλαση μιας άλλης πραγματικότητας. Οι μηχανές αυτές, ως προϊόντα ανθρώπινης δραστηριότητας στηρίζονται στην ύπαρξη διπολικών αντιθέσεων. Μια τέτοια διάσημη αντίθεση είναι η διάκριση ανάμεσα στον μύθο και στην πλοκή. Ο μύθος είναι μια χρονική και αιτιακή αλληλουχία γεγονότων ενώ η πλοκή είναι ο τρόπος που θα επιλέξει ο συγγραφέας για να παρουσιάσει τα γεγονότα και να τα διασκορπίσει μέσα στο κείμενο χωρίς χρονική ακολουθία. Τα γεγονότα οργανώνονται και τακτοποιούνται με καλλιτεχνικό τρόπο με τη βοήθεια τεχνασμάτων όπως είναι η επανάληψη, ο παραλληλισμός, η κλιμάκωση και η επιβράδυνση. Η αξία των γεγονότων περιορίζεται στη συμβολή που έχουν στην τεχνική του έργου επομένως ο ρόλος τους είναι καθαρά επικουρικός (Selden, 2004).

Ο ρωσικός φορμαλισμός προσπάθησε πάνω απ' όλα να είναι αντικειμενικός και στην προσπάθεια του αυτή αποπροσανατόλισε τη μελέτη της λογοτεχνίας σε ζητήματα μορφής και τεχνικής (Culler, 2000, σελ.171) και «έδωσε μια «αφυδατωμένη» εκδοχή της λογοτεχνίας, αντιμετωπίζοντάς την ως «απρόσωπο» πεδίο εφαρμογής ποικίλων τεχνικών και συμβάσεων, αλλά πρέπει να τον εντάξει κανείς στα ιστορικά συμφραζόμενα της εποχής που τον κυοφόρησε και να μη λησμονεί πως ίσως αυτή η στυγνή τεχνογνωσία ήταν αναγκαία φάση στον αγώνα με το «θηρίο» του μεσουρανούντος βιογραφισμού, του αφελούς ψυχολογισμού ή κοινωνιολογισμού» (Τσιριμώκου, 1998).

«Αηδιασμένος από τη λογοτεχνική και φιλολογική αυθαιρεσία που ενεργεί μόνο με γούστα και διαθέσεις, ο φορμαλισμός ζητά κριτήρια καθαρά για να ταξινομήσει και να αξιολογήσει» (Τρότσκι, 2003, σελ.139). Δέχεται την έντονη κριτική του Τρότσκι ο οποίος ισχυρίζεται ότι ο φορμαλισμός αγνοεί την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία ο άνθρωπος ζει αλλά και την ψυχολογία του ανθρώπου που είναι αποτέλεσμα των κοινωνικών συνθηκών. Για τον Τρότσκι «το να επιχειρείς να απελευθερώσεις την τέχνη από τη ζωή είναι σαν να τη στερείς τη ζωή και να την σκοτώνεις» (Τρότσκι, 2003, σελ.146). Κριτική ασκεί και ο Eagleton, ο οποίος θεωρεί ότι η έννοια της ανοκείωσης προκαλεί πολλαπλά προβλήματα αφού δεν είναι εύκολο να οριστούν οι κανόνες από τους οποίους αποκλίνει η κοινή γλώσσα αλλά και όλα τα είδη της γραφής τελικά μπορούν να διαβαστούν ως ανοικειωτικά, αν διαθέτει κάποιος αρκετή εφευρετικότητα (Eagleton, 1989).

Ο φορμαλισμός κατηγορήθηκε για την εμμονή του στη μορφή αλλά τελικά η μεγάλη του προσφορά στη λογοτεχνία είναι ο ίδιος ο φορμαλισμός. Αν και ποτέ δεν αποτέλεσε μία ενιαία θεωρία και συγκέντρωσε κάτω από την ομπρέλα του πολλούς διαφορετικούς θεωρητικούς της λογοτεχνίας, εντούτοις επικεντρώθηκε σε βασικά ζητήματα λογοτεχνικής κριτικής, άνοιξε νέους δρόμους στη λογοτεχνική έρευνα, πλούτισε τις γνώσεις για τα τεχνικά ζητήματα της λογοτεχνίας και προσέδωσε επιστημονικό χαρακτήρα στη μελέτη της λογοτεχνίας, κάτι που μέχρι τότε ήταν άγνωστο και αδιανόητο.

Νέα Κριτική

Κοντά στο ρωσικό φορμαλισμό αλλά με εμφανείς και ευδιάκριτες διαφορές βρίσκεται η Νέα Κριτική η οποία αναδύεται και αναπτύσσεται στις Ηνωμένες Πολιτείες στη δεκαετία του 1930 και 1940. Δεν υπήρξε ποτέ σχολή με την έννοια με την οποία υπήρξε ο ρωσικός φορμαλισμός και εμφανίστηκε ως αντίδραση στη λογοτεχνική κριτική της εποχής που προσπαθούσε να συνδέσει τη λογοτεχνία με εξωτερικούς παράγοντες, προσδίδοντας της έτσι υποκειμενικό και συναισθηματικό χαρακτήρα. Η Νέα Κριτική ενδιαφέρθηκε περισσότερο για τη θέση της λογοτεχνίας στη ζωή του ανθρώπου, αντιμετώπισε τα λογοτεχνικά κείμενα ως αισθητικά αντικείμενα, ισχυρίστηκε ότι η γλώσσα είναι αυτή που καθορίζει το πώς ερμηνεύεται και αξιολογείται ένα λογοτεχνικό κείμενο και αναζήτησε μια πιο συστηματική και επιστημονική μέθοδο κριτικής της λογοτεχνίας. Αντίστοιχη κίνηση με τη Νέα Κριτική είχε δημιουργηθεί στην Αγγλία και οι Αμερικανοί οφείλουν πολλά στους Richards, Empson και Eliot. Στους κόλπους της Νέας Κριτικής συμπεριλαμβάνονται οι μελετητές από τις Η.Π.Α. J.C. Ransom, C.Brooks, A. Tate, W.K. Wimsatt, M. Beardsley και R.P. Blackmur.

Πόσο κοντά είναι όμως οι δύο λογοτεχνικές θεωρίες στις οποίες έχουμε αναφερθεί έως τώρα; Τόσο η Νέα Κριτική όσο και ο Ρωσικός φορμαλισμός αντιμετώπισαν τη λογοτεχνία ως ένα χώρο ανεξάρτητο, που έχει τους δικούς του αυτόνομους όρους, και παραγκώνισαν τη σχέση της λογοτεχνίας με την κοινωνικοπολιτική, πολιτιστική και ιστορική πραγματικότητα. Πρόκειται στην ουσία για δυο θεωρίες που είναι φορμαλιστικές, που έδωσαν έμφαση στους μηχανισμούς της λογοτεχνίας και προσπάθησαν να αφαιρέσουν το υποκειμενικό στοιχείο από την ανάγνωση και ερμηνεία της λογοτεχνίας. Υπερασπίστηκαν την εσωτερική κριτική προσέγγιση και αντιτάχθηκαν στις εξωτερικές κριτικές προσεγγίσεις που σχετίζονταν με τη συγγραφική πρόθεση και την αναγνωστική ανταπόκριση.

Εντούτοις υπάρχουν και ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στις δύο θεωρίες. Ο Ρωσικός φορμαλισμός παρουσιάστηκε περισσότερο επιστημονικός και ορθολογικός ενώ η Νέα Κριτική λιγότερο επιστημονική και περισσότερο μυστικιστική. Αν ο Ρωσικός φορμαλισμός

εισήγαγε την έννοια της ανοικείωσης που κάνει το φυσικό και αυτοματοποιημένο να φαίνεται παράξενο και καινούριο, δίνοντας έτσι έμφαση στον καινοτόμο ρόλο της λογοτεχνίας, η Νέα Κριτική δεν ενδιαφέρθηκε τόσο για την πρωτοτυπία της λογοτεχνίας όσο για την αυτοσυγκράτηση και τον ορισμό μιας επιστημονικής και αντικειμενικής λογοτεχνίας. Οι Ρώσοι φορμαλιστές λοιπόν έδωσαν έμφαση στη μορφή για να πετύχουν την πρωτοτυπία, ενώ οι Νέοι Κριτικοί για να μείνουν πιστοί στην παράδοση.

Επιπλέον, επειδή οι Νέοι Κριτικοί πίστευαν ότι η λογοτεχνική γλώσσα είναι συνυποδηλωτική και περιέχει βαθιά νοήματα, πρότειναν μια προσεκτική ανάγνωση των κειμένων, χωρίς όμως να επιμένουν στο διαχωρισμό μορφής και περιεχομένου. Αντίθετα τα λογοτεχνικά κείμενα αντιμετωπίζονται από τους Νέους Κριτικούς ως ενιαία σύνολα θεμάτων, προτύπων και μορφικών μηχανισμών. Η εστίαση τους στην προσεκτική ανάγνωση των κειμένων τούς έστρεψε την προσοχή και την έμφαση τους στη μελέτη μεμονωμένων κειμένων ενώ οι Ρώσοι Φορμαλιστές έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προτίμηση για τη μελέτη των λογοτεχνικών γενών και των λογοτεχνικών μηχανισμών στο σύνολο τους.

Η Νέα Κριτική μας κληροδότησε την «εκ του σύνεγγυς» ανάγνωση (Culler, 2000). Η εκ του σύνεγγυς ανάγνωση ήταν αρχικά η προσεκτική και όχι χαλαρή ανάγνωση και στόχο είχε να συμπληρώσει την ιστορική γνώση. Στη συνέχεια η εκ του σύνεγγυς ανάγνωση έγινε όργανο της Νέας Κριτικής και κατέληξε βαθμιαία να σημαίνει την επικεντρωμένη στο κείμενο ανάγνωση που φτάνει μέχρι στο σημείο να αποκλείσει όλα τα συμφραζόμενα, σαν να είχαν οι λέξεις της λογοτεχνίας ξεχωριστή και αυτόνομη ζωή (Jancovich, 2013).

Η Νέα Κριτική επικεντρώνεται στο κείμενο αυτό καθαυτό, το οποίο θεωρεί ότι είναι μια ολοκληρωμένη και αυτόνομη οντότητα και δεν χρειάζεται καμία εξωκειμενική αναφορά για να φτάσει κάποιος στον νόημα του κειμένου. Η πρόθεση του συγγραφέα καθώς και οποιαδήποτε πολιτιστική, κοινωνική και ιστορική αναφορά θα πρέπει να αποκλείονται. Δεν είναι απαραίτητο να ψάξουμε έξω από το κείμενο για να κατανοήσουμε το κείμενο. Η μορφή και το νόημα του κειμένου συνδέονται άρρηκτα και δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να εξετασθούν ξεχωριστά. Η σχέση μεταξύ νοήματος και μορφής δεν μπορεί να είναι μια μηχανική σχέση σύμφωνα με την οποία η μορφή υπάρχει για να εκφράσει το νόημα. Η μορφή δεν μπορεί να θεωρηθεί αντικείμενο ή όχημα που περιέχει νόημα αλλά διαδικασία μέσω της οποίας παράγεται το νόημα (Jancovich, 2013). Όποια και να είναι τα σχέδια του δημιουργού, το κείμενο είναι η μόνη απόδειξη για την τροποποίηση οποιασδήποτε προηγούμενης πρόθεση του. Το μόνο αξιόπιστο στοιχείο για την πρόθεση του δημιουργού είναι το ίδιο το κείμενο και επομένως δεν υπάρχει κανένας απολύτως λόγος να προτιμηθεί οποιοδήποτε άλλο στοιχείο πέραν του ίδιου του κειμένου (Ellis, 1974).

Στο δοκίμιο τους *The intentional fallacy* οι William Wimsatt and Monroe Beardsley (1989) κάνουν λόγο για τη πλάνη των προθέσεων, το σφάλμα δηλαδή που διαπράττουν κάποιοι, όταν προσπαθούν να ερμηνεύσουν το λογοτεχνικό έργο με βάση την πρόθεση του συγγραφέα, αφού αυτό, κατά τη γνώμη τους, καταστρέφει την αυτονομία του έργου. Όσοι πάλι προσπαθούν να ερμηνεύσουν το λογοτεχνικό έργο μέσα από τα συναισθήματα του αναγνώστη περιπίπτουν στη συναισθηματική πλάνη (affective fallacy),αφού η ερμηνεία ενός έργου δεν μπορεί να είναι σχετική αλλά αντικειμενική και επιστημονική.

Η Νέα Κριτική έδωσε έμφαση στην αμφισημία, το παράδοξο, την ειρωνεία και την ένταση καθώς πίστευε ότι αυτά τα στοιχεία εξασφαλίζουν την καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία του κειμένου (Brooks, 1989). Η ειρωνεία και η αμφισημία κάνουν ένα ποίημα αξιόλογο. Άλλωστε η ποίηση είναι παράδοξη στην ίδια της τη φύση· το παράδοξο είναι αυτό

που χαρίζει ενότητα σ' ένα ποίημα και καθήκον του κριτικού είναι να βρει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το παράδοξο μέσα στο ποίημα.

Η προσέγγιση των Νέων Κριτικών δέχτηκε ποικίλες κριτικές εκ των οποίων άλλες είναι πιο μετριοπαθείς και άλλες πιο έντονες. Ο M. Jancovich (2013) υποστηρίζει ότι οι Νέοι Κριτικοί δεν ήταν φορμαλιστές που αγνοούσαν τον κοινωνικό χαρακτήρα της λογοτεχνίας, ωστόσο παραδέχεται ότι αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα, τα οποία δεν μπόρεσαν ποτέ να επιλύσουν, και ότι η προσπάθεια τους ήταν καταδικασμένη εξ αρχής σε αποτυχία, αφού δεν είχαν εντοπίσει την ουσία της λογοτεχνίας και το μόνο που κατάφεραν ήταν να επιβάλουν ένα συγκεκριμένο ορισμό της λογοτεχνίας. Πιο επικριτικός ο Eagleton κατηγορεί τη Νέα Κριτική ότι «μετέτρεψε το ποίημα σε φετίχ» (Eagleton, 1989, σελ.86-89) υιοθετώντας μυστικιστικά στοιχεία, ότι αποσύνδεσε το λογοτεχνικό κείμενο από κάθε ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, αποδέχτηκε στοιχεία και μεθόδους του κοινωνικού κατεστημένου που η ίδια επέκρινε και τελικά ήταν μια πρόταση αποδοχής του κοινωνικού κατεστημένου και η απόρριψη κάθε αντίστασης και άρνησης.

Αυτό που οφείλουμε στη Νέα Κριτική είναι η μέθοδος της εκ του σύνεγγυς ανάγνωσης που επηρέασε και τις μεταγενέστερες θεωρίες της λογοτεχνίας, η πεποίθησή τους ότι το κείμενο είναι ένα έργο λογοτεχνίας και τίποτα άλλο, καθώς και η προσπάθειά της να μας βοηθήσει να ανακαλύψουμε κριτικές, ολοκληρωμένες και εύστοχες ερμηνείες των λογοτεχνικών έργων.

Δομισμός

Συνεχιστές του φορμαλισμού θεωρούνται οι Τσέχοι δομιστές του Γλωσσολογικού Κύκλου της Πράγας, στον οποίο πρωταγωνιστικό και κυρίαρχο ρόλο έχει ο R. Jakobson, ο οποίος αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον Φορμαλισμό και στον σύγχρονο δομισμό (Eagleton, 1989).

Ο δομισμός είναι μια θεωρία που ισχυρίζεται ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός θα πρέπει να ερμηνευτεί στο πλαίσιο της σχέσης του με ένα σύστημα ή μια δομή και καθήκον του είναι να ανακαλύψει τις δομές οι οποίες κατευθύνουν όλες τις ενέργειες και τις σκέψεις των ανθρώπων. Ο δομισμός διαμορφώθηκε από τον Γάλλο εθνολόγο C. Levi Strauss, που πίστευε ότι ο κόσμος είναι οργανωμένος σε συστήματα, τα οποία διέπονται από εσωτερικές σχέσεις. Περιλαμβάνει μια ομάδα στοχαστών οι οποίοι επηρεάστηκαν από το γλωσσολογικό δομισμό του F. De Saussure. Έτσι η δομιστική λογοτεχνική κριτική δίνει έμφαση στο σύστημα των συμβάσεων που επιτρέπουν την ύπαρξη της λογοτεχνίας και αποδίδει μικρή σημασία σε κριτικές προσεγγίσεις που διερευνούν τον ρόλο του δημιουργού, της ιστορίας και της αναφορικότητας του κειμένου (Newton, 2013).

Ο F. De Saussure (Saussure, 1979) έδωσε έμφαση όχι τόσο στη χρήση της γλώσσας (parole) όσο στο σύστημα της γλώσσας (langue), υιοθέτησε μια συγχρονική και όχι διαχρονική προσέγγιση της γλώσσας και παρουσίασε τη γλώσσα ως ένα δομημένο και αυτόνομο σύστημα σημείων των οποίων η σχέση με τα αντικείμενα είναι τελείως αυθαίρετη (Eagleton, 1989). Η σημασία προκύπτει όχι ως δεσμός ανάμεσα σε αντικείμενα και πράγματα αλλά ως σύνδεση ανάμεσα σε σημαίνοντα (λέξη που αποδίδεται σε ένα αντικείμενο) και σημαινόμενα (αντικείμενο). Η σχέση ανάμεσα στα σημαίνοντα και στα σημαινόμενα είναι αυθαίρετη και κάθε σημείο αποκτά νόημα μόνο λόγω της διαφοράς του από τα υπόλοιπα σημεία. Τα σημαίνοντα κατασκευάζονται μέσα από τη σχέση με άλλα σημαίνοντα και όχι μέσα από τη σχέση τους με τα αντικείμενα. Το γεγονός ότι η γλώσσα

παρουσιάζεται ως ένα σύστημα απορρίπτει την προσέγγιση της γλώσσας που μελετούσε μεμονωμένα στοιχεία χωρίς να αναγνωρίζει τις αλληλεξαρτήσεις της και αναδεικνύει την αυτάρκεια της· η περιγραφή της και η μελέτη της, δηλαδή, δεν προϋποθέτουν το ιστορικό της παρελθόν (Πύλη για την ελληνική γλώσσα).

Ο γλωσσολογικός δομισμός εφαρμόστηκε και στη λογοτεχνία σε μια προσπάθεια να εφαρμοστούν στο χώρο της λογοτεχνίας οι απόψεις του F. De Saussure. Οι πιο σημαντικοί διανοητές που συγκαταλέγονται στους κόλπους του δομισμού είναι ο R. Jakobson, J. Mukarovsky, R. Barthes, V. Propp, T. Todorov, G. Genette, J. Lotman, A. Greimas. Είναι πολύ δύσκολο να βρεθεί η κοινή συνιστώσα όλων των εκπροσώπων του δομισμού, καθώς παρατηρούνται σημαντικές και αξιοσημείωτες διαφορές ανάμεσα στους πιο σημαντικούς εκπροσώπους του, ιδιαίτερα μάλιστα όταν ο δομισμός εμφανίζεται ως συνέχεια του ρωσικού φορμαλισμού. Ωστόσο κοινή συνιστώσα είναι η μεγάλη έμφαση στη γλώσσα. Ο Barthes, ένας από τους επιφανέστερους δομιστές κριτικούς, υποστηρίζει ότι ο δομισμός γεννήθηκε από τη γλωσσολογία και στη λογοτεχνία βρίσκει ένα αντικείμενο που γεννήθηκε και αυτό μέσα στη γλώσσα (Barthes, 1967).

Μία από τις βασικές αρχές του δομισμού είναι ότι στην ανάλυση του κειμένου κυρίαρχη είναι η έννοια της δομής, η οποία προσδίδει στο κείμενο ενότητα και οντότητα. Στόχος των δομιστών είναι να εντοπίσουν τα μέρη από τα οποία αποτελείται ένα κείμενο και να ανακαλύψουν τις μεταξύ τους εσωτερικές σχέσεις που προσδιορίζουν το κείμενο και το διαφοροποιούν από ένα άλλο. Ασχολούνται και αυτοί με το περιεχόμενο και τη μορφή, αλλά αυτά τα δύο στοιχεία δεν είναι ανεξάρτητα αλλά εμπεριέχονται και συνυπάρχουν στην έννοια της δομής. Ο δομισμός ενδιαφέρεται περισσότερο για τις έννοιες σχέσης, δηλαδή για τη γραμματική, ξεκινά από τις μικροδομές και προχωρά στις μακροδομές, από τις δομές επιφάνειας και προχωρά στις δομές βάθους (Βελουδής, 2011). Οι δομές βέβαια δεν είναι αντικείμενα που μπορεί να συναντήσει κανείς, αλλά είναι συστήματα λανθανουσών σχέσεων που μπορεί να συλλάβει κανείς με τον νου και όχι με την παρατήρηση (Genette, 1966).

Ο δομισμός αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα κλειστό και αυτόνομο σύστημα και αναζητά και αυτός, όπως και ο φορμαλισμός, τη λογοτεχνικότητα του κειμένου· μόνο που την αναζητά στη γλώσσα και στη δομή. Δεν ενδιαφέρεται για την ερμηνεία του κειμένου και απορρίπτει τις θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το κείμενο με κοινωνιολογικές και ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις. Ως ποιητική, ο δομισμός επιθυμεί να καταστήσεις γνωστούς τους γενικούς νόμους που διέπουν τη δημιουργία κάθε έργου, αλλά αυτοί οι νόμοι αναζητούνται στο εσωτερικό της ίδια της λογοτεχνίας και ό,τι ενδιαφέρει περισσότερο είναι όχι τόσο το λογοτεχνικό έργο όσο ο λογοτεχνικός λόγος (Todorov, 1989).

Ο δομισμός, ο ρωσικός φορμαλισμός και η Νέα Κριτική είναι τρεις διαφορετικές θεωρίες που τις ενώνουν δύο πολύ βασικά στοιχεία: η εμμονή στα μορφικά στοιχεία του κειμένου και η απόρριψη της βιογραφίας του συγγραφέα αλλά και όλων των κοινωνικοοικονομικών, ιστορικών και πολιτικών στοιχείων που βρίσκονται έξω από το κείμενο. Βέβαια πιο κοντά στη μορφή είναι οι Ρώσοι Φορμαλιστές, πιο κοντά στο κείμενο οι Νέοι Κριτικοί, πιο κοντά στη γλωσσολογία και στη δομή οι Δομιστές.

Οι φορμαλιστικές θεωρίες ασχολούνται περισσότερο με τα αφηρημένα μορφικά στοιχεία (αμφισημία, ειρωνεία, παράδοξο, επανάληψη), ενώ ο δομισμός ψάχνει πιο βαθιά και προσπαθεί να βρει τι κρύβεται κάτω από αυτά. Οι φορμαλιστές προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τη μορφή για να βρουν νόημα και να ερμηνεύσουν το λογοτεχνικό έργο,

ενώ αντίθετα οι δομιστές δεν ενδιαφέρονται να ερμηνεύσουν το έργο αλλά μόνο να κατανοήσουν τις εσωτερικές σχέσεις που διέπουν το κείμενο (Levi-Strauss, 1987). Τέλος οι φορμαλιστές περιορίστηκαν σε συγκριμένα και λιγότερα έργα ενώ οι δομιστές προσπάθησαν να ανακαλύψουν τη δομή σε πολλά και διαφορετικά έργα και αυτό τους χάρισε μια ελευθερία σκέψεων αλλά και τη δυνατότητα να προσφέρουν νέες ιδέες στο χώρο της λογοτεχνίας (Culler, 2000).

Η συνεισφορά του δομισμού στη θεωρία της λογοτεχνίας είναι μεγάλη. Πρώτα από όλα ο δομισμός προσέφερε πολλά στο χώρο της αφήγησης και δημιούργησε την αφηγηματολογία με κυριότερο εκπρόσωπο τον Genette (Eagleton, 1989). Έπειτα κατέβασε τη λογοτεχνία από την εξέχουσα θέση την οποία κατείχε και έπαψε να την αντιμετωπίζει ως κάτι το ιερό, απόμακρο και μυστικιστικό. Μία ακόμη προσφορά του δομισμού είναι η πεποίθηση ότι η γλώσσα υπάρχει πριν από το άτομο και ότι το άτομο δεν είναι η πηγή του κάθε νοήματος.

Από την άλλη όμως η εμμονή του δομισμού στη γλώσσα και στη δομή έγινε το αντικείμενο σκληρής και δικαιολογημένης κριτικής. Η γλώσσα είναι σημαντική αλλά δεν είναι το παν, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες και αυτοί παραγκωνίζονται από τους δομιστές, οι οποίοι διακατέχονται από βαθιά ανιστορικότητα. Και τι νόημα άραγε έχει ένα ποίημα, όταν αυτό σπάει σε χίλια κομματάκια προκειμένου να ανακαλυφθούν οι βαθιές δομές που το διέπουν και να βρεθεί ένας επιστημονικός τρόπος ερμηνείας του; Άλλωστε δεν είναι τυχαίο ότι ο δομισμός δεν κατόρθωσε τελικά να επιβληθεί, αφού στην ανάλυση του σονέτου του Baudelaire *Les Chats* αναδεικνύονται οι αδυναμίες και τα προβλήματα της στρουκτουραλιστικής μεθόδου (Βελουδής, 2011).

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Είναι προφανές ότι όλες οι προαναφερθείσες λογοτεχνικές θεωρίες κατέστησαν κυρίαρχη την έννοια της μορφής και της δομής, όπως την διατύπωσαν οι γλωσσολόγοι. Οι ιδέες του περιεχομένου και η αναγνωστική ματιά παραγκωνίστηκαν για να δοθεί έμφαση στη γλωσσική μορφή που επέλεξε ο συγγραφέας ώστε ο αναγνώστης να δει τα ήδη γνωστά πράγματα υπό το πρίσμα μιας νέας οπτικής. Η επίδραση που άσκησαν ήταν τόσο μεγάλη, ώστε ακόμη και σήμερα στη μελέτη και στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση κυριαρχούν σε πολύ μεγάλο βαθμό οι φορμαλιστικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες που απομακρύνουν τους μαθητές από την ελεύθερη αναγνωστική πρόσληψη. Η εμμονή όμως στις δομικές διαρθρώσεις και στις γλωσσικές συμβάσεις, όπως ήταν φυσικό, δεν έλυσε σημαντικά προβλήματα και συγχρόνως άφησε ανοιχτά ζητήματα, τα οποία κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι μεταγενέστερες λογοτεχνικές κριτικές.

Αναφορές

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M.* (translated by Caryl Emerson & Michael Holquist). Austin and London. University of Texas Press.

Bakhtin, M. (2014). *Δοκίμια ποιητικής*. (Μτφρ. Γιώργος Πινακούλας). Κρήτη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Barthes, R. (1967). Science versus Literature. *The Times Literary Supplement* (897-898).

Benett, T. (1983). *Φορμαλισμός και Μαρξισμός.* (Μτφρ. Σπύρος Τσακνιάς). Αθήνα: Νεφέλη.

Brooks, C. (1989). The language of paradox στο *Contemporary Literary criticism. Literary and cultural studies*. New York & London: Longman.

Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία: Μια συνοπτική εισαγωγή*. (Μτφρ. Καίτη Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. (Μτφρ. Μ. Μαυρωνάς, εισαγωγή-θεώρηση Μτφρ. Δ. Τζιόβας). Αθήνα: Οδυσσέας.
Ellis, M. J. ((1974). The relevant Context of a literary text in *The theory of literary Criticism: A logical Analysis.* Berkley.
Genette, G. (1966). *Figures 1*. Paris: Seuil.
Holquist, M. (2014). *Διαλογικότητα, Ο Μπαχτίν και ο κόσμος του.* (Μτφρ. Ιωάννα Σταματάκη). Αθήνα: Gutenberg.
Jakobson, R. (1998). *Η δεσπόζουσα, Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εστία.
Jancovich, M. (2013). Οι νέοι Κριτικοί του νότου στο *Ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας, τ. 8: Μοντερνισμός και Νέα Κριτική.* (Μτφρ. Γ. Φαρίνου- Μαλαματάρη- Μ. Χρυσανθόπουλος). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
Lévi-Strauss, C. (1987). Η δομή και η μορφή. Σκέψεις για ένα έργο του Β. Προπ στο Β. Προπ, *Μορφολογία του Παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λεβί-Στρως και άλλα κείμενα.* (Μτφρ. Α. Παρίση). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
Lorino, P. (2010). The Bakhtinian theory of chronotope (spatial-temporal frame) applied to the organizing process*. Second International Symposium on Process Organization Studies – General Track*. (p.1-29). Ανακτήθηκε στις 25/10/2015, από http://www.alba.edu.gr/sites/pros/Papers/PROS-022.pdf .
Newton, K. M. (2013). (Επιμ.) *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα*. (Μτφρ. Α. Κατσικερός, Κ. Σπαθαράκης). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
Saussure, de F. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας* (Μτφρ. -σχόλια- πρόλογος Φ. Δ. Αποστολόπουλος). Αθήνα: Παπαζήσης.
Selden, R. (2004). (Επιμ.) *Ιστορία της θεωρίας της λογοτεχνίας, τ. 8: Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό*. (Μτφρ. Α. Βαλδραμίδου, Γ. Δεληβοριά, Ι. Ναούμ, Α. Παπανικολάου, Φ. Χατζηιωαννίδου, θεώρηση Μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος-Μ. Χρυσανθόπουλος). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
Shklovsky, V. (1965). Art as Technique in *Russian Formalist Critisism: Four Essays*. (trans. Lee T. Lemon and Marion J. Reis). Lincoln and London: University of Nebraska Press.
Todorov, T. (1989). *Poetique*. Paris: Seuil
Todorov, T. (1995). (Επιμ.) *Θεωρία Λογοτεχνίας, Κείμενα των Ρώσων Φορμαλιστών*. (Μτφρ. Η.Π. Νικολούδη). Αθήνα: Οδυσσέας.
Trotsky, L. (2003). Η φορμαλιστική ποιητική σχολή και ο μαρξισμός στο *Λογοτεχνία και επανάσταση*. Αθήνα: Θεωρία.
Wismatt, W.K., & Beardsley, M. (1989). The international Fallacy στο *Contemporary Literary criticism. Literary and cultural studies*. New York & London: Longman.
Βελουδής, Γ. (2011). *Γραμματολογία, Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πατάκη.
Πινακούλας, Γ. (2011). Η έννοια του μπαχτινικού χρονότοπου. Από τον μεγάλο στον μικρό χρονότοπο. *Πρακτικά 6ης συνάντησης εργασίας μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Φιλολογίας, Εθνικό και Καποδοστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (263-267)*. Ανακτήθηκε στις 25/10/2015 από https://www.academia.edu/10958026/ .
Πύλη για την ελληνική γλώσσα. Δομισμός. Ανακτήθηκε στις 25/10/2015 από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=291 .
Τσιριμώκου, Λ. Γλωσσικό σαράκι. Εφημερίδα *Το Βήμα*. 30/08/1998. Ανακτήθηκε στις 25/10/2015 από http://www.tovima.gr/books-ideas/article/?aid=102576 .