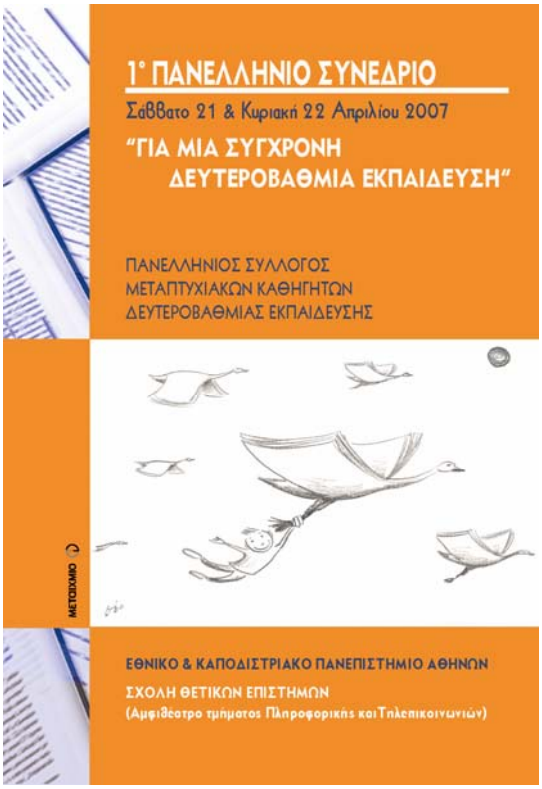
1ο
ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ Δ. Ε.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ



"ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ"

ΑΘΗΝΑ 2007

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΧΟΡΗΓΟΙ

ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ
Γριβαίων 6 Αθήνα
210 3635701, www.eef.gr

DIBO MAR LTD
COMMERCIAL AND TECHNICAL
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΑΝΤ. ΜΠΟΡΜΠΙΛΑΣ
Πλάτωνος 14 Πειραιάς
210 4113193, Fax: 210 4222988
Email: dibomar@otenet.gr

ΔΙΚΗΓΟΡΙΚΟ ΓΡΑΦΕΙΟ
ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΠΟΛΛΑΛΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΩΝ
Κολοκοτρώνη 102 Πειραιάς
210 4116387
Email: dimitriospollalis@hotmail.com

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
www.metaixmio.gr
Ιπποκράτους 118, Αθήνα
211 300 3500

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
EXPRESS PUBLISHING
Μακμίλλαν 9, Αθήνα
210 2120800
Email: eltconsultants@expresspublishing.gr

Δρ. ΣΑΡΔΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ
Μαθηματικός – Τραπεζίτης
Λονδίνο

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑΣ
Δρ. Τσάκωνας Παναγιώτης,
Φυσικός – Καθηγητής Πληροφορικής Δ.Ε.

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΑΦΙΣΑΣ

Βρανάς Θεοδόσης	**Κοντογιάννη Κλειώ**
Σκιτσογράφος	**Γραφίστρια**

ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΚΤΗ ΤΡ. ΜΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΥ 29
18 534 ΠΕΙΡΑΙΑΣ
Αρ. Τηλεφώνου: 210 - 4916008, 210 - 7721253
6978 004463, 6972 087496
E-mail: smekade@yahoo.gr
Ιστοσελίδα: http://page.to/smekade
Copyright 2007 C SMEKADE

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η μετάφραση ή η αναπαραγωγή με οποιονδήποτε τρόπο έστω και τμήματος των Πρακτικών του Συνεδρίου χωρίς τη γραπτή άδεια των νομίμων εκπροσώπων του Δ.Σ. του Πανελληνίου Συλλόγου των Μεταπτυχιακών Καθηγητών Δ.Ε.

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΜΠΟΡΜΠΙΛΑΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ
ΚΟΥΜΠΑΡΟΥ – ΧΑΝΙΩΤΗ ΧΡΥΣΑΝΘΗ

ΤΟ Δ.Σ.

Επώνυμο	**Όνομα**	**Ειδικότητα**	**Αρμοδιότητα**
Μπορμπιλάς	Νικόλαος	Φυσικός	Πρόεδρος
Κουμπάρου-Χανιώτη	Χρυσάνθη	Φιλόλογος	Γραμματέας - Συντονίστρια οργανωτικού & νέων μελών
Δημητρόπουλος	Ηλίας	Φυσικός	Αντιπρόεδρος
Ελευθερόπουλος	Ιωάννης	Μαθηματικός	Ταμίας
Κλαμπανιστή	Ευφροσύνη	Φιλόλογος	Αναπληρώτρια Γραμματέας
Κρουσταλλούδη	Μαρία	Μαθηματικός	Μέλος
Κεσκεσιάδου	Αναστασία	Φιλόλογος	Μέλος
Αντωνάκος	Γεώργιος	Μηχανολόγος Μηχανικός	Μέλος
Γλέζου	Αικατερίνη	Φιλόλογος	Μέλος
Ιωάννου	Μαρίνος	Χημικός	Μέλος

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
Δρ. Μπορμπιλάς Νικόλαος, Φυσικός, Πρόεδρος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

1. Ανδρεόπουλος Ανδρέας, Καθηγητής Σχολής Χημικών Μηχανικών, τ. Πρύτανης Ε.Μ.Π., Πρόεδρος Τομέα Φυσικής, Χημείας και Υλικών του Ε.Σ.Ε.Τ.,
2. Θεοδωρίδης Σέργιος, Καθηγητής, Αναπ. Πρόεδρος Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Ε.Κ.Π.Α., μέλος του Ε.Σ.Ε.Τ.
3. Περσελής Εμμανουήλ, Καθηγητής Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α.
4. Χαραλαμπάκης Χριστόφορος, Καθηγητής Γλωσσολογίας Φιλοσοφικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α.

5. Λαμπροπούλου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σ.Ε.Μ.Φ.Ε., Τομέας Μαθηματικών του Ε.Μ.Π.
6. Βουδούρη - Αρτίκη Αγγελική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής του Ε.Κ.Π.Α.
7. Μουσάς Ξενοφών, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Φυσικής του Ε.Κ.Π.Α.
8. Ζουμπούλης Ηλίας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τομέας Φυσικής, ΣΕΜΦΕ του Ε.Μ.Π.
9. Καραλιώτα - Λυμπεροπούλου Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια. Καθηγήτρια Τμήματος Χημείας του Ε.Κ.Π.Α.
10. Τσαπαρλής Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Χημείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
11. Γρηγοριάδου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Ε.Κ.Π.Α.
12. Συβρίδης Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Ε.Κ.Π.Α.
13. Βραχόπουλος Μιχαήλ, Καθηγητής Σχολής Τεχνολογικών Εφαρμογών, Τ.Ε.Ι. Χαλκίδας
14. Φρυδάκη Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής του Ε.Κ.Π.Α.
15. Δημάκος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Τομέας Μαθηματικών και Πληροφορικής του Ε.Κ.Π.Α.
16. Δανέζης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής Αστροφυσικής Τμήματος Φυσικής του Ε.Κ.Π.Α.
17. Χαλκιά Κρυσταλλία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Τομέας Φυσικών Επιστημών Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος του Ε.Κ.Π.Α.
18. Αγγελάκος Κωνσταντίνος, Λέκτορας Παιδαγωγικών στο Τμήμα Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου
19. Κατσαρού Ελένη, Λέκτορας Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης
20. Καραβά Ευδοκία, Λέκτορας Τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας του Ε.Κ.Π.Α.
21. Γκούσιος Χαράλαμπος, Λέκτορας Τμήματος Διεθνών Σπουδών Πανεπιστημίου Πειραιά
22. Δρ. Παπακυριακόπουλος Ιωάννης, Μηχανολόγος Μηχανικός, Επιστημονικός Συνεργάτης Ε.Μ.Π. και Πανεπιστημίου Πειραιά
23. Δρ. Τσάγκας Ιωάνννης, Θεολόγος, Σχολικός Σύμβουλος
24. Δρ. Φερεντίνος Σπύρος, Μαθηματικός, Σχολικός Σύμβουλος
25. Δρ. Χρυσοβέργης Μιχαήλ, Μαθηματικός, Σχολικός Σύμβουλος
26. Δρ. Ορεινός Θεόδωρος, Βιολόγος, Σχολικός Σύμβουλος
27. Δρ. Σαλαμαστράκης Στέργιος, Βιολόγος, Σχολικός Σύμβουλος
28. Δρ. Μέρου Αγγελική, Γαλλικής Φιλολογίας, Σχολική Σύμβουλος
29. Δρ. Αργυρούδη Μαρία, Γαλλικής Φιλολογίας, Σχολική Σύμβουλος
30. Δρ. Αγιακλή Χριστίνα, Αγγλικής Φιλολογίας, Σχολική Σύμβουλος
31. Δρ. Παπακωνσταντίνου Ευάγγελος, Οικονομολόγος, Σχολικός Σύμβουλος
32. Δρ. Κουντούρης Γεώργιος, Θεολόγος, Μέλος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
33. Δρ. Κουμπάρου-Χανιώτη Χρυσάνθη, Φιλόλογος, Γραμματέας Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
34. Δρ. Κλαμπανιστή Φρόσω, Φιλόλογος, Μέλος Δ.Σ. Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
35. Δρ. Τραπεζανλίδου Μαρία, Φιλόλογος, Μέλος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
36. Δρ. Χαριτίδου Γεωργία, Φιλόλογος, Γενική Γραμματέας Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων
37. Δρ. Λινάρδος Νικόλαος, Φιλόλογος
38. Δρ. Σάρδης Ιωάννης, Μαθηματικός - Χρηματοοικονομολόγος

39. Δρ. Κρουσταλλούδη Μαρία, Μαθηματικός, Μέλος Δ.Σ. Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
40. Δρ. Παπαευθυμίου Βασίλειος, Μαθ/κός, Τεχν. Μηχανολ. Μηχανικός, Μέλος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
41. Δρ. Παπαδόπουλος Ναπολέων, Φυσικός
42. Δρ. Τσάκωνας Παναγιώτης, Φυσικός – Καθηγητής Πληροφορικής, Μέλος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
43. Δρ. Σαρρής Μιχαήλ, Φυσικός
44. Δρ. Φαληρέα Αγγελική, Χημικός
45. Δρ. Αβραμιώτης Σπυρίδων, Χημικός, Μέλος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
46. Δρ. Μπάλιου Ελένη, Αγγλικής Φιλολογίας, Μέλος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
47. Δρ. Ζάννης Θεόδωρος, Μηχανολόγος Μηχανικός

ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

1. Ανδρεόπουλος Ανδρέας, Καθηγητής Σχολής Χημικών Μηχανικών Ε.Μ.Π.
2. Γρηγοριάδου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σχολής Θετικών Επιστημών Ε.Κ.Π.Α.
3. Δανέζης Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής Σχολής Θετικών Επιστημών Ε.Κ.Π.Α.
4. Κατσανέβας Θεόδωρος, Καθηγητής Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης Παν/μίου. Πειραιά
5. Τραχανάς Στέφανος, Διευθυντής Πανεπιστημιακών Εκδόσεων Κρήτης
6. Φρυδάκη Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.
7. Χαραλαμπάκης Χριστόφορος, Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής Ε.Κ.Π.Α.

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Δρ. Κουμπάρου-Χανιώτη Χρυσάνθη, Φιλόλογος, Γραμματέας Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

1. Φιλντίσης Παναγιώτης, Φυσικός – Ραδιοηλ/λόγος, Msc, Αντιπρόεδρος Ένωσης Ελλήνων Φυσικών
2. Τυρλής Ιωάννης, Μαθηματικός, Μ.Δ.Ε., Γραμματέας Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρίας
3. Χαρίτου Μαρία, Αγγλικής Φιλολογίας, ΜΑ, Πρόεδρος Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε.
4. Αντωνάκος Γεώργιος, Μηχανολόγος Μηχανικός, Μ.Δ.Ε., Μέλος Δ.Σ. Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
5. Αποστόλου Δήμητρα, Μαθηματικός, Μ.Δ.Ε., Μέλος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
6. Γλέζου Κατερίνα, Φιλόλογος, Msc, Μέλος Δ.Σ. Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
7. Δημητρόπουλος Ηλίας, Φυσικός, Msc, Αντιπρόεδρος Δ.Σ. Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
8. Ελευθερόπουλος Ιωάννης, Μαθηματικός, D.E.A., Μέλος Δ.Σ. Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
9. Θεοδωρίδη Ελεάννα, Φυσικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Μέλος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
10. Κεσκεσιάδου Αναστασία, Φιλόλογος, Μ.Δ.Ε., Μέλος Δ.Σ. Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.
11. Παπαδημητρακοπούλου Αικατερίνη, Γαλλικής Φιλολογίας, Μέλος Σ.ΜΕ.ΚΑ.Δ.Ε.

ΟΜΑΔΑ ΣΥΝΔΡΟΜΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

1. Ατσαλάκης Δημήτριος, Μηχανολόγος Μηχανικός, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
2. Ατσαλάκης Αθανάσιος, Φοιτητής Σχολής Ναυπηγών - Μηχανολόγων Μηχανικών Ε.Μ.Π.
3. Βασιλάτος Μάκης, Τεχνολόγος Τροφίμων και Διατροφής
4. Δημητριάδης Χαράλαμπος, Φοιτητής Τμήματος Ηλεκτρονικής ΑΣΠΕΤΕ Αθήνας
5. Ζάννης Θεόδωρος, Μηχανολόγος Μηχανικός, Δρ. Ε.Μ.Π.
6. Ζάννης Περικλής, Πτυχ. Τμήμ. Βιομ. Διοίκ. και Τεχν/γίας Παν. Πειραιά, ΜΔΕ Ε.Μ.Π.
7. Θεοδωρίδη Εύα, Φοιτήτρια Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών

8. Θεοδωρίδης Ανέστης, Ηλεκτρολόγος ΤΕΙ Χαλκίδας
9. Καρταλίδης Μάκης, Μηχανολόγος Μηχανικός, ΜΔΕ Ε.Μ.Π.
10. Κονιάκος Ηλίας, Μηχανολόγος Μηχανικός, ΜΔΕ Ε.Μ.Π.
11. Κοντούλη Κατερίνα, Μηχανολόγος Μηχανικός, ΜΔΕ Ε.Μ.Π.
12. Μαυρούτσου Μαρία, Φοιτήτρια Μαθηματικού Τμήματος, Ε.Κ.Π.Α.
13. Μπορμπιλάς Αντώνιος, Φοιτητής Τμήματος Ηλεκτρονικής ΤΕΙ Αθήνας
14. Μπούτου Σπυριδούλα, Πολιτικός Μηχανικός
15. Νικολαΐδης Αλέξανδρος, Μηχανολόγος Μηχανικός
16. Πολλάλης Ηλίας, Πτυχιούχος Τμήματος Πολιτ. Επιστήμης και Δημόσ. Διοίκησης Ε.Κ.Π.Α.
17. Πολλάλης Χρήστος, Φοιτητής Σχολής Ναυπηγών - Μηχανολόγων Μηχανικών Ε.Μ.Π.
18. Τσάλη Μαρία, Τεχνολόγος Τροφίμων
19. Φλάμος Αναγνώστης, Μηχανολόγος Μηχανικός
20. Χανιώτης Ελευθέριος, Μαθηματικός, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΤΗΝ ΕΝΑΡΞΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΙΜΗΣΑΝ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΧΑΙΡΕΤΙΣΑΝ

Εκ μέρους των κομμάτων του Ελληνικού Κοινοβουλίου

- ✓ Παπακώστα Αικατερίνη, Βουλευτής Β΄ Αθήνας, Γραμματέας Γυναικείων Θεμάτων ΝΔ
- ✓ Λιντζέρης Δημήτριος, Βουλευτής Β΄ Πειραιά, εκπρόσωπος Προέδρου ΠΑΣΟΚ.
- ✓ Ιωαννίδης Κυριάκος, μέλος Τμήματος Παιδείας του ΚΚΕ
- ✓ Βλάχος Αθανάσιος, μέλος Κεντρικής Πολιτικής Επιτροπής του Συνασπισμού. Υπεύθυνος Γραμματείας Παιδείας

Εκ μέρους των Επιστημονικών φορέων

- ✓ Τσάγκας Ιωάνννης, Σχολικός Σύμβουλος, μέλος Δ.Σ. της Π.Ε.Θ.
- ✓ Στέφος Αναστάσιος, τ. Σχολικός Σύμβουλος, Πρόεδρος της Π.Ε.Φ.
- ✓ Τυρλής Ιωάννης, Γραμματέας της Ε.Μ.Ε.
- ✓ Αγγελόπουλος Άγγελος, Αν. Καθηγητής ΕΚΠΑ, Πρόεδρος της Ε.Ε.Φ.
- ✓ Χαρίτου Μαρία, Πρόεδρος της Π.Ε.Κ.Α.Δ.Ε.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΙΣΗΓΗΣΕΩΝ

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

- ✓ Διασύνδεση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- ✓ Διασύνδεση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας
- ✓ Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών
- ✓ Πολιτισμός και Εκπαίδευση

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ

- ✓ Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στα γνωστικά αντικείμενα Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου, ΕΠΑ.Λ., ΕΠΑ.Σ.
- ✓ Επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Για μια σύγχρονη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ένα παγκοσμιοποιημένο τοπίο

Αγαπητοί Σύνεδροι,

Η χώρα μας μετά από μακροχρόνιους επίπονους χειρισμούς έχει ήδη ενταχθεί πλήρως στη μεγάλη ευρωπαϊκή οικογένεια. Οι συμπολίτες μας μπορούν να κινηθούν και να δραστηριοποιηθούν σε οποιοδήποτε κράτος - μέλος της Ένωσης. Παράλληλα οι ραγδαίες εξελίξεις της επιστήμης των Υλικών, της Τεχνολογίας, της Μικροηλεκτρονικής, των Τηλεπικοινωνιών και της Πληροφορικής φέρνουν πολύ κοντά μας τους πολίτες διαφορετικών κρατών. Έτσι όλο και περισσότεροι γνωρίζουμε τα εκπαιδευτικά συστήματα των άλλων χωρών και οι συγκρίσεις γίνονται με περισσή ευκολία. Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την επικοινωνία μας με τα κράτη-μέλη της Ευρώπης είναι ποικίλα και εύλογα. Για παράδειγμα:

- πόσο σύγχρονη είναι άραγε η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της χώρας μας;
- πόσο συγκρίσιμη είναι σε σχέση με την αντίστοιχη Εκπαίδευση των εταίρων μας;

Στο πλαίσιο του Συνεδρίου μας οι απαντήσεις θα πρέπει να δοθούν με αντικειμενικά κριτήρια και χωρίς δογματισμούς.

Είναι γεγονός ότι είμαστε ένας μικρός, πληθυσμιακά, λαός με πλούσια ιστορία και τεράστια συμβολή στη θεμελίωση αρχών και αξιών πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η οικοδόμηση της σημερινής Ευρώπης, μιας Ευρώπης που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται. Η συνάντηση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας με τις κοινωνίες των υπολοίπων χωρών συνιστά τη νέα μεγάλη πρόκληση. Οι διδάσκοντες σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης αντιλαμβανόμαστε ότι ο λαός μας για να εξασφαλίσει μέσα στο παγκοσμιοποιημένο τοπίο μια καλύτερη θέση πρέπει να μορφωθεί. Πρέπει να μορφωθεί πολύ, να μορφωθεί σωστά, να μορφωθεί με σύγχρονες μεθόδους. Είναι ανάγκη πλέον να αποκτήσουν όλοι ουσιαστική πρόσβαση στη μόρφωση. Γι΄ αυτό το λόγο η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να γίνει υποχρεωτική, όχι μόνο τυπικά αλλά και ουσιαστικά. Χρειαζόμαστε μορφωμένους χειρώνακτες, μορφωμένους εργάτες, μορφωμένους αγρότες, μορφωμένους κτηνοτρόφους, μορφωμένους τεχνίτες. Με τη μόρφωσή τους θα βελτιωθεί τόσο η ποιότητα της εργασίας τους όσο και η ποιότητα του παραγόμενου έργου και των παραγόμενων αγαθών. Επιπρόσθετα, αυτές οι επαγγελματικές ομάδες θα πάψουν να γίνονται θύματα εκμετάλλευσης και να εμπαίζονται μια και ένας μορφωμένος λαός συλλογιέται ελεύθερα.

Όμως για να γίνουν όλα αυτά πραγματικότητα απαιτείται μια αναίμακτη εκπαιδευτική επανάσταση που θα στηριχτεί σε γενναία επιδότηση. Μόνο τότε η σωστά πλέον παρεχόμενη παιδεία μπορεί να αποτελέσει μοχλό ανάπτυξης της χώρας μας. Όσο αυτή η επανάσταση καθυστερεί, τόσο οι επιπτώσεις της κακής παιδείας πολλαπλασιάζονται και υποβαθμίζουν τη χώρα μας. Είναι επομένως αδήριτη η ανάγκη να προγραμματίσουμε το μέλλον της Παιδείας μας με στρατηγική, σε βάθος χρόνου, πάνω σε σύγχρονες δομές.

Μέσα στο παγκοσμιοποιημένο τοπίο που διαμορφώνεται και μέσα σε τέτοιες συνθήκες, τα μέλη του Πανελλήνιου Συλλόγου των Μεταπτυχιακών Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πιστεύουμε:

- σε μια Παιδεία η οποία απαλλαγμένη από περιττές και απαρχαιωμένες γνώσεις, χωρίς προχειρότητες, θα εκπαιδεύει χωρίς να «παιδεύει».
- σε μια Παιδεία η οποία θα συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών μας, ανεξάρτητα από το φύλο και την καταγωγή τους,
- σε μια Παιδεία η οποία θα καλλιεργεί ήθος και αγάπη για το συνάνθρωπο,

- σε μια Παιδεία η οποία σε συνεργασία με την οικογένεια θα αποσκοπεί στην εξέλιξη των εφήβων σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες που θα ζήσουν δημιουργικά,
- σε μια Παιδεία η οποία θα επιτρέψει στην Τεχνική και Επαγγελματική εκπαίδευση να αποτελέσει το δυναμικότερο και ριζοσπαστικότερο κομμάτι της Δευτεροβάθμιας, όπως ακριβώς συμβαίνει στις προηγμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης,
- σε μια Παιδεία η οποία θα οδηγεί στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με στέρεες βάσεις,
- σε μια Παιδεία η οποία θα παρέχει τέτοιες εγγυήσεις ώστε οι σπουδές να έχουν αντίκρισμα στην κοινωνία,
- σε μια Παιδεία για την οποία η ανέλιξη και ο εκσυγχρονισμός θα είναι διαρκής αυτοσκοπός.

Αγαπητοί Σύνεδροι, αν οι εργασίες του Συνεδρίου συμβάλουν έστω και κατ' ελάχιστον στον προβληματισμό για την πορεία της σημερινής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τότε εμείς θα αισθανθούμε ικανοποίηση και θα επιβεβαιώσουμε ότι μπορούμε με τις ειδικές γνώσεις και το μεράκι μας να προσφέρουμε όπου και όποτε μας ζητηθεί.

Αθήνα, 21-22 Απριλίου 2007

Για την Επιστημονική Επιτροπή
Μπορμπιλάς Νικόλαος
Φυσικός, Δρ. Ε.Μ.Π.
Πρόεδρος Πανελλήνιου Συλλόγου
Μεταπτυχιακών Καθηγητών Δ.Ε.

Για την Οργανωτική Επιτροπή
Κουμπάρου - Χανιώτη Χρυσάνθη
Δρ. Φιλολογίας
Γραμματέας Πανελλήνιου Συλλόγου
Μεταπτυχιακών Καθηγητών Δ.Ε.

"Όσοι με αγάπη υπηρετούμε το χώρο της Β/θμιας Εκ/σης βιώνουμε καθημερινά μία εκπαιδευτική πραγματικότητα που μας δημιουργεί θλίψη, απορία και απογοήτευση. Θλίψη γιατί ο χώρος του Σχολείου καταντά αδιάφορος έως εχθρικός για τους μαθητές, ουδέτερος έως ψυχρός για μερίδα συναδέλφων και απαξιωτικός για μεγάλη μερίδα της κοινωνίας. Απορία, γιατί από το ένα μέρος είναι εμφανές ότι το Σχολείο είναι αναποτελεσματικό όσον αφορά τους διακηρυγμένους από την νομοθεσία στόχους της εκπαίδευσης, και από το άλλο μέρος η Ελληνική Πολιτεία μοιάζει όχι μόνο να μην το αντιλαμβάνεται αλλά να θεωρεί ότι η μοναδική αλλαγή που είναι αναγκαία στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η διαδικασία εισαγωγής των μαθητών στην Γ/βαθμια Εκ/ση".

Δρ. Παπανικολάου Παναγιώτης
Φυσικός - Δ/ντής Σχολικής Μονάδας

"Είναι αναμφισβήτητο γεγονός, ότι η παγκόσμια εκπαίδευση βρίσκεται σε μια περίοδο βαθιάς κρίσης, η οποία δεν είναι παρά η έκφραση μιας παράλληλης παγκόσμιας κοινωνικής κρίσης αξιών και ιδεών. Το εκπαιδευτικό λοιπόν πρόβλημα δεν είναι μόνο ποσοτικό (δηλαδή μόνο πρόβλημα δαπανών), αλλά κυρίως πρόβλημα αξιών, που άλλες χάνονται, άλλες αμφισβητούνται και άλλες γεννιόνται μέσα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας. Είναι η εξωτερίκευση μιας γιγαντιαίας σύγκρουσης ανάμεσα στην κοινωνική δομή που πεθαίνει και σ' αυτήν που γεννιέται".

Δανέζης Μάνος
Επίκουρος Καθηγητής Αστροφυσικής Ε.Κ.Π.Α.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΩΝ ΟΜΙΛΗΤΩΝ

Ο ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ανδρεόπουλος Ανδρέας
Καθηγητής Σχολής Χημικών Μηχανικών
τ. Πρύτανης Ε. Μ. Π.

Τα πανεπιστήμια αποτέλεσαν ιστορικά, μοχλούς ανάπτυξης στη χώρα μας και δικαιολογημένα έγιναν πεδία ανταγωνισμών και συγκρούσεων. Αναμφίβολα έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα ως συντελεστές κοινωνικής εξέλιξης επειδή παρέχουν υψηλού επιπέδου μόρφωση, ενώ ταυτόχρονα προετοιμάζουν στελέχη που καταλαμβάνουν επιτελικές θέσεις στον τομέα της παραγωγής και με τη διαδικασία αυτή διαχέουν τις κρατούσες αντιλήψεις σε όλο τον κοινωνικό ιστό. Για το λόγο αυτό, ο έλεγχος της δομής, της λειτουργίας και του προσανατολισμού των πανεπιστημίων α μπορούσε να συμβάλει καθοριστικά στη συντήρηση και διάδοση της λεγόμενης «κυρίαρχης ιδεολογίας», που είναι συνήθως στόχος επιθυμητός για ένα καθεστώς.
Ωστόσο, τα παιδαγωγικά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της πανεπιστημιακής παιδείας συγκεντρώνουν όλες τις προϋποθέσεις ώστε να αντιμετωπισθεί η ανώτατη εκπαίδευση ως μια πρωταρχική Εθνική υπόθεση, η διαχείριση της οποίας οφείλει να συγκεντρώνει την ευρύτερη δυνατή συναίνεση αν όχι την ομοφωνία, απαλλαγμένη από τη λογική των πλειοψηφιών.

Σπουδές στο Πανεπιστήμιο: Δομή και Πρόσβαση

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει εντονότερες και οξύτερες οι συζητήσεις για τις δυνατότητες πρόσβασης των νέων μας στα πανεπιστήμια. Έχουν μάλιστα διατυπωθεί προτάσεις για κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων, ως μια διέξοδος στον πόθο της ελληνικής οικογένειας να σπουδάσει τα παιδιά της, χωρίς να επιβαρύνεται με το κόστος της παραπαιδείας.
Η μέχρι σήμερα ανταπόκριση της Πολιτείας σε αυτό το κοινωνικό αίτημα εκδηλώθηκε με αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις του συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων καθώς και με την αύξηση της απορρόφησης εισακτέων, πράγμα που επιχειρήθηκε αφενός με την ίδρυση νέων τμημάτων ΑΕΙ και ΤΕΙ και αφετέρου με τον υπερκορεσμό των ήδη υπαρχόντων. Παρά τη θεαματική αύξηση της χωρητικότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία συνέβαλε και η «ανωτατοποίηση των ΤΕΙ», υπάρχει ακόμη το παράπονο ότι οι υποψήφιοι δυσκολεύονται να πετύχουν στις σχολές μεγάλης ζήτησης και ιδιαίτερα στις σχολές του κέντρου. Η κατάργηση όμως των εισαγωγικών, μιας πράγματι αδιάβλητης διαδικασίας που αποτελεί ωστόσο ιδιαιτερότητα της χώρας, φαίνεται πως δημιουργεί περισσότερα προβλήματα. Κατ' αρχάς, τα τριτοβάθμια ιδρύματα δεν έχουν τις δυνατότητες και την υποδομή να υποδεχτούν, έστω και για ένα μόνο έτος, όλους τους απόφοιτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η διαλογή που θα επακολουθήσει θα είναι διαδικασία δύσκολη και, πιθανότατα, θα μεταφέρει την παραπαιδεία μέσα στα πανεπιστήμια.
Η πολιτική σε αυτό το μεγάλο ζήτημα της πρόσβασης στην τριτοβάθμια, πρέπει να στηριχτεί στην ενίσχυση της δευτεροβάθμιας, έτσι ώστε να λειτουργεί το Λύκειο ως πραγματικό σχολείο, να παρέχει αυτοτελή μόρφωση στους μαθητές και να τους διαπλάθει όραμα για τις επικείμενες σπουδές τους και να τους προσανατολίζει κατάλληλα.

Η παρέμβαση όμως της Πολιτείας δεν εξαντλείται με τις διαδικασίες πρόσβασης. Επεκτείνεται και στον καθορισμό της λειτουργίας των ιδρυμάτων και της δομής των σπουδών. Πρόσφατα, πολύς λόγος έχει γίνει για τις αρχές της διακήρυξης της Μπολώνιας, που έχει κεντρικό στόχο την ομογενοποίηση των ακαδημαϊκών τίτλων σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και την ενθάρρυνση της κινητικότητας διδασκόντων και φοιτητών. Πιο συγκεκριμένα, οι βασικές αρχές αυτής της κίνησης κωδικοποιούνται ως εξής:

- Υιοθέτηση αναγνωρίσιμων και συγκρίσιμων τίτλων σπουδών ώστε να προωθηθεί η εργασιακή απασχόληση και η διεθνής ανταγωνιστικότητα
- Θέσπιση δύο κύκλων σπουδών, ενός τουλάχιστον τριετούς διάρκειας και ενός μεταπτυχιακού
- Καθιέρωση συστήματος «διδακτικών μονάδων» για διευκόλυνση της διακίνησης των φοιτητών μεταξύ των πανεπιστημίων
- Ενθάρρυνση της κινητικότητας διδασκόντων και διδασκομένων
- Διασφάλιση ποιότητας των σπουδών με καθιέρωση προδιαγραφών
- Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης μέσα από διαπανεπιστημιακή συνεργασία

Ανεξάρτητα όμως από τους εμφανείς στόχους που προσπαθεί να προβάλει η «Διακήρυξη», οι αρχές της προφανώς επηρεάζονται από πιέσεις των επιχειρήσεων, ώστε με το σύστημα αυτό να είναι δυνατή η εξεύρεση επιστημόνων με στενή και επικεντρωμένη γνώση, κατάλληλων για άμεση απασχόληση με εξειδίκευση σε ένα πεδίο της παραγωγής, πράγμα που περιορίζει τους ορίζοντες και τους βαθμούς ελευθερίας του εργαζόμενου. Παράλληλα, η εφαρμογή δύο κύκλων σπουδών ανακουφίζει τους κρατικούς προϋπολογισμούς λόγω συρρίκνωσης των δαπανών για υποδομές και λειτουργικές δαπάνες των πανεπιστημίων, δεδομένου ότι εύλογα το κράτος μπορεί να θεωρήσει ότι με το πρώτο πτυχίο εκπλήρωσε τις υποχρεώσεις του για «Δωρεάν Παιδεία».

Ο Εθνικός Σχεδιασμός

Ο εθνικός σχεδιασμός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης επιβάλλει στην εκάστοτε πολιτική ηγεσία να χειρίζεται τα θέματά της με ανάλογη φιλοσοφία, με όραμα και με ευθύνη για την ουσιαστική μόρφωση των πολιτών με απώτερη στόχευση την ανάπτυξη της χώρας. Για παράδειγμα, η αύξηση του αριθμού των θέσεων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, οφείλει να είναι αποτέλεσμα σοβαρής μελέτης που θα λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις σύγχρονες δυνατότητες και τις προτάσεις των ίδιων των πανεπιστημίων, την απορροφητικότητα των αποφοίτων στην αγορά εργασίας, τη δυναμική ορισμένων γνωστικών περιοχών σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο κλπ. Πρέπει επίσης να συνεκτιμάται η γεωγραφική κατανομή των δραστηριοτήτων και η κινητικότητα, δεδομένου ότι στη χώρα μας η εκρηκτική διόγκωση του Κέντρου σε βάρος της Περιφέρειας είναι ένα πρόβλημα που χρονίζει και επιδεινώνεται.

Η ανάγκη αυτή υποτίθεται ότι καλύπτεται με την ίδρυση των περιφερειακών Τμημάτων που συχνά γίνεται και υπό την προτροπή και πίεση των τοπικών κοινωνιών και παραγόντων. Ωστόσο, σήμερα εξακολουθεί να εισάγεται το 63% των φοιτητών πανεπιστημίων στις μεγαλουπόλεις Αθήνα -Πειραιά-Θεσσαλονίκη ενώ για τους φοιτητές των ΤΕΙ αντιστοιχεί μόνο το 28.7% στις πόλεις αυτές. Αναλυτικότερα, στην Αθήνα, τον Πειραιά και τη Θεσσαλονίκη βρίσκονται 65, 9 και 46 πανεπιστημιακά τμήματα αντίστοιχα έναντι 235 που υπάρχουν συνολικά στη χώρα. Για τα Τμήματα των ΤΕΙ η παραπάνω κατανομή είναι Αθήνα 36, Πειραιάς 9 και Θεσσαλονίκη 21, δηλ. συνολικά 66 έναντι των 176 που λειτουργούν πανελλαδικά.

Η συσσώρευση αυτή που παρατηρείται στα πανεπιστήμια των κεντρικών περιοχών της χώρας, επιδεινώνεται και από μια άλλη παράλληλη διαδικασία, δηλαδή τις μετεγγραφές των φοιτητών

που εισάγονται στα περιφερειακά τμήματα. Η κατεστημένη νοοτροπία μας που χαρακτηρίζεται από έντονη αστυφιλία, σε συνδυασμό με την κρατική πολιτική που δεν δίνει σοβαρά οικονομικά και άλλα κίνητρα για την παραμονή των σπουδαστών σε πόλεις της επαρχίας, οδηγεί στο παράδοξο να ερημώνουν τα εκεί πανεπιστήμια, να αποστερούνται του φοιτητικού δυναμικού που θα συνέβαλε σε αναβάθμιση των σπουδών και της ζωής σε τοπικό επίπεδο, ενώ παράλληλα παραμένουν ανεκμετάλλευτες υποδομές όπως φοιτητικές εστίες κλπ., που γίνονται από το υστέρημα των εργαζόμενων της πατρίδας μας. Ταυτόχρονα, η περαιτέρω συσσώρευση στα πανεπιστήμια του Κέντρου δυσχεραίνει τη διεξαγωγή σπουδών που θα έπρεπε να χαρακτηρίζονται από ένα υψηλό ποιοτικό επίπεδο.

Πτυχίο και αγορά εργασίας. Ο ρόλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Επακόλουθο του παραπάνω προβληματισμού σχετικά με τον πληθωρισμό στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, αποτελεί και η φιλολογία περί καλών και κακών πτυχίων, ανάλογα με το αντίκρισμά τους στην αγορά, κριτήριο που κυριαρχεί κατά την περίοδο που συμπληρώνονται τα μηχανογραφικά δελτία από τους υποψήφιους φοιτητές. Είναι μάλιστα συνηθισμένο να ζητούνται γνώμες και πληροφορίες από ειδικούς, που υποτίθεται ότι γνωρίζουν τη φυσιογνωμία της ανώτατης παιδείας καθώς και τις τάσεις της αγοράς και, επομένως, μπορούν να αποφανθούν με εγκυρότητα για την αξιολογική κατάταξη των τίτλων που απονέμονται από τα σχετικά ιδρύματα.

Το ζήτημα όμως που συχνά μας διαφεύγει, είναι η ζωηρή δυναμική και η γρήγορη μεταβλητότητα της αγοράς εργασίας, γεγονός που καθιστά δύσκολες αν όχι ανέφικτες τις προβλέψεις, ιδιαίτερα για ικανό βάθος χρόνου, όπως θα απαιτούσε μια εκτίμηση σχετικά με τη σταδιοδρομία ενός σημερινού αποφοίτου. Πράγματι, τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες η τεχνολογική επανάσταση ανέδειξε νέες περιοχές γνώσεις και έδωσε ώθηση σε πολλές ειδικότητες. Στόχος ήταν η αφθονία αγαθών της μεταποιητικής δραστηριότητας, γεγονός που προκάλεσε μεγάλη ζήτηση για τεχνικά και οικονομικά επαγγέλματα.

Σε πολλούς όμως τομείς τα επιτεύγματα προσέγγισαν ήδη τις οριακές τους δυνατότητες και τούτο σήμανε την είσοδό μας στη λεγόμενη "μεταβιομηχανική κοινωνία". Μια περίοδο που έχει έντονα τα χαρακτηριστικά της διεθνοποίησης και όπου οι προηγμένες χώρες ως συγκρότημα καλλιεργούν την αντίληψη περί «αειφόρου ή βιώσιμης ανάπτυξης» δίνοντας έμφαση στη διαφύλαξη του περιβάλλοντος, τη φειδώ των πλουτοπαραγωγικών πόρων κλπ. Η μετάπτωση αυτή προκάλεσε ήδη σοβαρούς κλυδωνισμούς στην αγορά εργασίας δεδομένου ότι οι εξελίξεις που δρομολογήθηκαν είναι πολύ ταχύτερες από την ικανότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων και την ευελιξία στον προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών.

Για τους λόγους αυτούς, η εμβέλεια των πανεπιστημιακών διπλωμάτων στην αγορά πέρασε τις τελευταίες δεκαετίες από πολλές διακυμάνσεις εξαιτίας όλων αυτών των αλλαγών, στις οποίες συνέβαλαν και τοπικές, εθνικές μεταβολές όπως π.χ. ο κορεσμός της οικοδομικής δραστηριότητας στα αστικά κέντρα, η συρρίκνωση της βιομηχανικής δραστηριότητας κλπ.

Σε ένα περιβάλλον με τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα κρίσιμος ο ρόλος της δευτεροβάθμιας για να προσανατολίσει επαγγελματικά τους νέους, ανάλογα με τις δεξιότητες που φαίνονται από την ηλικία αυτή. Είναι βέβαια, απαραίτητο να γίνει η διευκρίνιση ότι ένα πτυχίο δεν είναι κατ' ανάγκη το διαβατήριο για επαγγελματική αποκατάσταση. Όμως η έγκαιρη εξοικείωση εκ μέρους του μαθητή με τους κανόνες της παραγωγικής πραγματικότητας και της κοινωνικής ζωής είναι ένα μεγάλο πλεονέκτημα για τον εγκλιματισμό του και στο χώρο των σπουδών.

Μια ενδεικτική εικόνα για την κατάσταση στο χώρο των επαγγελμάτων του μηχανικού δίνουν οι ακόλουθοι Πίνακες, που μεταφέρονται από σχετική μελέτη του Εργαστ. Βιομηχανικής και Ενεργειακής Οικονομίας (ΕΒΕΟ) του Ε.Μ.Π..

Πίνακας 1. Ποσοστιαία και αθροιστική κατανομή του χρόνου εύρεσης πρώτης εργασίας.

Χρόνος (σε μήνες)	Ποσοστιαία (%)	Αθροιστική (%)
0-2	56.8	56.8
2.1-4	21.5	78.3
4.1-6	10.7	89.0
6 και άνω	11.0	100.0

Πίνακας 2. Αλλαγή του τύπου απασχόλησης

Τύπος απασχόλησης	Πρώτη απασχόληση (%)	Τρέχουσα απασχόληση (%)
Ελεύθερος επαγγελματίας με προσωπικό	1.1	6.4
Ελεύθερος επαγγελματίας χωρίς προσωπικό	8.8	14.1
Ελεύθερος επαγγελματίας σε ένα εργοδότη	42.8	25.4
Μόνιμος δημόσιος υπάλληλος	1.4	4.6
Μισθωτός αορίστου χρόνου	34.0	42.5
Μισθωτός ορισμένου χρόνου	11.9	7.0

Πίνακας 3. Μεταβολή αρμοδιοτήτων σε ιδιωτικές και δημόσιες επιχειρήσεις

Τομέας αρμοδιοτήτων	Πρώτη απασχόληση (%)	Τρέχουσα απασχόληση (%)
Επίβλεψη παραγωγής ή εργοταξίου	35.6	37.6
Μελέτες	42.9	44.9
Άλλες τεχνικές δραστηριότητες	14.2	12.0
Πωλήσεις, εξυπηρέτηση πελατών, Μάρκετινγκ	12.9	13.6
Οικονομικές και διοικητικές δραστηριότητες	22.6	46.5
Έρευνα και Εκπαίδευση	10.1	10.9

Προγράμματα σπουδών

Τίθεται λοιπόν ένα ερώτημα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τα προγράμματα των σπουδών που παρέχει. Πράγματι, συζητείται στα πανεπιστήμια, τους παραγωγικούς φορείς και τους κλαδικούς συλλόγους η καταλληλότητα και η ευστοχία των προγραμμάτων αυτών προκειμένου να υπηρετήσουν τις σημερινές ανάγκες της Επιστήμης, ώστε να αποδώσουν απόφοιτους ικανούς να υπηρετήσουν με αρτιότητα και διαχρονικότητα τις πολυποίκιλες δραστηριότητες της αγοράς. Σημαντική βέβαια παράμετρος είναι και η εναρμόνιση των απαιτήσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που απαιτεί στενότερη συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τριτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Συνεργασία που έχει παραμεληθεί, εφόσον οι παρεμβάσεις και οι αλλαγές εντοπίζονται συνήθως στα πανεπιστήμια χωρίς να παίρνουν υπόψη όλη τη δουλειά που έχει προηγηθεί-ήδη από την προσχολική ηλικία- και η οποία είναι ίσως κρισιμότερη από αυτή της τριτοβάθμιας.

Στο διάλογο για τα προγράμματα σπουδών, υπάρχει συνήθως διάσταση απόψεων διότι η αγορά θα προτιμούσε στελέχη έτοιμα να διεκπεραιώσουν με συνέπεια συγκεκριμένα έργα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Οι προδιαγραφές όμως αυτές δεν κατοχυρώνουν καθόλου την επαγγελματική σταδιοδρομία του νέου επιστήμονα. Αντίθετα, τα πανεπιστήμια πρέπει να εξασφαλίζουν στους φοιτητές τους ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο και πάγιες τεχνικές γνώσεις. Η επιμέρους εξειδίκευση είναι δυνατή μέσω της πρακτικής άσκησης, της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας, των μεταπτυχιακών σπουδών καθώς και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Μεταπτυχιακές Σπουδές και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

Οι μεταπτυχιακές σπουδές αποτελούσαν στο παρελθόν μια πολυτέλεια και αποσκοπούσαν στην παροχή εξειδικευμένης γνώσης, ως επέκταση και εμβάθυνση σε κάποιο επιστημονικό πεδίο. Οι συνήθεις μεταπτυχιακοί τίτλοι είναι το Διδακτορικό που απαιτεί περί τα 4 χρόνια φοίτησης και το Master που διαρκεί 1-2 χρόνια. Στη χώρα μας, τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών που παρέχουν Master συγκροτήθηκαν μόλις τα τελευταία 10 χρόνια και βρίσκονται σήμερα σε ένα πολύ καλό επίπεδο, ενώ στο παρελθόν η απόκτηση τέτοιων διπλωμάτων απαιτούσε τη φοίτηση στο εξωτερικό και μάλιστα σε χώρες που υιοθετούσαν το αγγλοσαξονικό σύστημα στα μεταπτυχιακά τους.

Εκτός από τα Μεταπτυχιακά που συνεπάγονται ανάλωση χρόνου και προσπάθειας οδηγώντας βέβαια στην απόκτηση τίτλου σπουδών που αναγνωρίζεται στην αγορά εργασίας ως ιδιαίτερο προσόν, σημαντική ενίσχυση των γνώσεων και δεξιοτήτων μπορεί να λάβει ένας απόφοιτος με την παρακολούθηση σεμιναριακών κύκλων στα πλαίσια της συνεχιζόμενης ή δια βίου εκπαίδευσης.

Είναι γεγονός ότι ζούμε σε μια πραγματικότητα που μεταβάλλεται ραγδαία και θέτει συνεχώς νέες απαιτήσεις. Αυτό οδήγησε την τελευταία δεκαετία σε έξαρση των διαδικασιών συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Ο ρυθμός παραγωγής νέων γνώσεων είναι εξωφρενικός στις μέρες μας. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις αξιοθαύμαστες δυνατότητες της ακαριαίας, εύχρηστης και φθηνής μετάδοσης των πληροφοριών συνθέτει μια κατάσταση που υπαγορεύει την ένταση των προσπαθειών προκειμένου να αποδίδονται στην κοινωνία επιστήμονες που θα εγγυώνται την ευπρόσωπη παρουσία τους στον επαγγελματικό χώρο δραστηριοποίησής τους. Για τους λόγους αυτούς, ήδη από το 1995 με το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, έχουν διατεθεί μεγάλα κονδύλια για τη δημιουργία και λειτουργία των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα οποία προετοίμασαν και υλοποίησαν σειρά σεμιναρίων με στόχο την εξοικείωση εργαζομένων με νέες τεχνολογίες, την επιμόρφωση ανέργων, την υποστήριξη ειδικών κατηγοριών του ενεργού πληθυσμού κλπ. Οι διαδικασίες Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης συνεχίζονται σήμερα σε εθνική κλίμακα και έχουν αναγνωριστεί ως απαραίτητο συστατικό για την επαγγελματική σταδιοδρομία.

Εναρμόνιση Εκπαίδευσης - Απασχόλησης

Στη σημερινή πραγματικότητα είναι δικαιολογημένη η αβεβαιότητα και οι ανησυχίες, ενώ ασφαλείς προβλέψεις δύσκολα μπορούν να διατυπωθούν. Είναι προφανές ότι ο ρυθμός παραγωγής πτυχιούχων συνδέεται στενά με τη ζήτηση στην αγορά εργασίας. Βεβαίως, τα πανεπιστήμια έχουν λόγο στα θέματα της απασχόλησης, όμως ο σχεδιασμός της επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων τους δεν αποτελεί τον πρωταρχικό τους στόχο. Την ευθύνη στον τομέα αυτό, μέσω της δημιουργίας θέσεων εργασίας και της ισορροπημένης παραγωγής

αποφοίτων με ανάλογα προσόντα, την έχει η Πολιτεία που είναι υπεύθυνη και για την ευρύτερη εθνική ανάπτυξη.
Το πανεπιστήμιο οφείλει να παραμένει στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου, να είναι σύγχρονο και αποτελεσματικό, να αποτελεί ένα πεδίο καλλιέργειας γνώσης και ήθους ώστε να είναι σε θέση να λειτουργήσει ως συνείδηση της κοινωνίας μας. Η δουλειά πρέπει να επικεντρώνεται στα προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, τις διαδικασίες συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, την εργαστηριακή εκπαίδευση και την πρακτική εξάσκηση, την εξοικείωση με τους επαγγελματικούς χώρους και τον προσανατολισμό στην απασχόληση, την ενημέρωση και τη ζωντανή επαφή των διδασκόντων με τις εξελίξεις, την παραγωγή νέας γνώσης μέσω της έρευνας, τη διαμόρφωση επιστημονικού και επαγγελματικού ήθους στους φοιτητές.
Ο υποψήφιος και ο αυριανός φοιτητής πρέπει να δει με ενθουσιασμό, αγάπη και προσήλωση τις σπουδές του. Η βασική γνώση που θα λάβει κατά τη φοίτησή του είναι μόνο το ξεκίνημα. Για μια επιτυχημένη σταδιοδρομία θα χρειασθεί κατά κανόνα μεταπτυχιακές σπουδές, σεμιναριακή εκπαίδευση και άλλη επιμόρφωση, προκειμένου να προσαρμοστεί στις νέες ανάγκες της δουλειάς του. Εξάλλου η ίδια η ρευστότητα και η κινητικότητα στην αγορά εργασίας συνεπάγεται το ενδεχόμενο να αλλάξει αρκετές φορές δουλειά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής θητείας του.
Οι αλλαγές και ανατροπές στην αγορά εργασίας, που αναμφίβολα επηρεάζουν τις σπουδές των νέων μας στα πανεπιστήμια δημιουργώντας τους συχνά αισθήματα ανασφάλειας για το μέλλον, πρέπει να αντιμετωπισθούν με την ένταση των δυνάμεών μας προς μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Ενιαίος, συμπαγής κύκλος σπουδών
- Προγράμματα σπουδών που κατοχυρώνουν το ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο και τις ειδικές γνώσεις
- Εξειδίκευση ως πρόσθετο προσόν που δε θα καθορίζει την επαγγελματική απασχόληση του αποφοίτου
- Συμμετοχή των πανεπιστημίων στην κατάρτιση προγραμμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και στενή παρακολούθηση των αναδυόμενων νέων περιοχών γνώσης
- Βελτιστοποίηση της λειτουργικής σχέσης διδασκόντων και φοιτητών ώστε να προσεγγίζουμε την πανεπιστημιακή αριστεία.

ΓΙΑ ΜΙΑ ΠΑΙΔΕΙΑ ΝΕΩΝ ΟΡΙΖΟΝΤΩΝ

Δανέζης Μάνος
Επίκουρος Καθηγητής Αστροφυσικής Ε.Κ.Π.Α.

Παιδεία και Εκπαίδευση

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός, ότι η παγκόσμια εκπαίδευση βρίσκεται σε μια περίοδο βαθιάς κρίσης, η οποία δεν είναι παρά η έκφραση μιας παράλληλης παγκόσμιας κοινωνικής κρίσης αξιών και ιδεών. Το εκπαιδευτικό λοιπόν πρόβλημα δεν είναι μόνο ποσοτικό (δηλαδή μόνο πρόβλημα δαπανών), αλλά κυρίως πρόβλημα αξιών, που άλλες χάνονται, άλλες αμφισβητούνται και άλλες γεννιόνται μέσα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας. Είναι η εξωτερίκευση μιας γιγαντιαίας σύγκρουσης ανάμεσα στην κοινωνική δομή που πεθαίνει και σ' αυτήν που γεννιέται.

Το κύριο ερώτημα μέσα από το οποίο διαφαίνεται η εκπαιδευτική αυτή κρίση είναι: ***«Μέσω της Παιδείας μας θα δομήσουμε ένα σύστημα αξιών, που μέσω της οικονομικής ανάπτυξης, θα στοχεύει στη δόμηση μιας κοινωνίας Ανθρώπων ή πρέπει η οικονομική ανάπτυξη να είναι αυτοσκοπός, στο βωμό της οποίας θα πρέπει να θυσιάσουμε μέρος ή και το όλο των ανθρώπινων αξιών;»***

Επί πλέον θα πρέπει επί τέλους να τονιστεί η διαφοροποίηση μεταξύ των εννοιών της **Παιδείας** και της **Εκπαίδευσης.** Αυτό που αρχικά είναι αναγκαίο, προκειμένου να αποκατασταθεί μια νέα ουμανιστική κοινωνική ηθική, είναι η Παίδευση και όχι απλά η Εκπαίδευση του πολίτη. Στην «εκπαίδευση» ο πολίτης οφείλει το ζην αλλά στην Παιδεία το ευ-ζην.

Η έννοια της Παιδείας παραπέμπει ευθέως στην έννοια του δασκάλου, ενώ η έννοια της εκπαίδευσης στην έννοια του εκπαιδευτή. Όμως η λέξη αυτή αυτόματα στο μυαλό μου παραπέμπει στον εκπαιδευτή πολεμικών τεχνών ή στον εκπαιδευτή ζώων, δραστηριότητες που μάλλον απέχουν από την έννοια του δασκάλου.

Και τελικά δεν πρέπει αν ξεχνάμε ότι το αντίστοιχο Υπουργείο ονομάζεται Υπουργείο Παιδείας και όχι Εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση, όπως την εννοεί σήμερα η κοινωνία, αποψιλωμένη από την έννοια της Παιδείας και ενσωματωμένη απλά στην διαδικασία εξεύρεσης εργασίας, σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται ότι ανήκει περισσότερο, ως αντικείμενο, στο Υπουργείο Εργασίας και Απασχόλησης και λιγότερο στο Υπουργείο Παιδείας.

Το σχολείο χθες και σήμερα

Ας δούμε όμως ποια είναι τα χαρακτηριστικά εκείνου του σχολείου που λέμε ότι θέλουμε να αλλάξουμε. Αυτό που χαρακτηρίζουμε σχολείο του χτες, δουλεύοντας με προγράμματα που δεν επέτρεπαν παρεκκλίσεις και πρωτοβουλίες, μη ευνοώντας τη συνεργασία μαθητών και καθηγητών, στόχευε σε μια μηχανιστική διανοητική ανάπτυξη του αυριανού πολίτη, θεωρώντας τον εξάρτημα μιας κάποιας προκαθορισμένης κοινωνικής μηχανής.

Ο Έριχ Φρομ στη «Υγιή Κοινωνία» αναφέρει:

«Το κοινωνικοπολιτικό μας σύστημα χρειάζεται ανθρώπους που πειθαρχούν στις εντολές του, ανθρώπους που ακολουθούν δίχως αντίρρηση, ανθρώπους που να καταναλώνουν όλο και πιο πολλά αγαθά. Χρειάζεται ανθρώπους με γούστα τυποποιημένα, ανθρώπους που να επηρεάζονται εύκολα, ανθρώπους που οι ανάγκες τους να μπορούν να υπολογιστούν από πριν. Η κοινωνία μας χρειάζεται ανθρώπους που πιστεύουν πως είναι ελεύθεροι και ανεξάρτητοι, άσχετα αν εκτελούν πειθήνια όλα όσα οι άλλοι απαιτούν από αυτούς, ανθρώπους που προσαρμόζονται δίχως αντίρρηση στον κοινωνικό μηχανισμό και κατευθύνονται χωρίς τη χρήση βίας, ανθρώπους που άγονται και φέρονται χωρίς προσανατολισμό και στόχους, κι όλα αυτά υποτίθεται πως γίνονται για το καλό της κοινωνίας».

Κύριος στόχος της εκπαιδευτικής πράξης σύμφωνα με τα κλασικά πρότυπα είναι να ετοιμάσει τους νέους, προκειμένου να αναλάβουν τις μελλοντικές τους ευθύνες και να επιτύχουν στη ζωή τους, στα πλαίσια ενός μοντέλου κοινωνίας απ' αρχής καθορισμένου και απαράβατου. Μέσο για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι η απόκτηση ενός όγκου πληροφοριών και έτοιμων μορφών γνώσης. Συγχρόνως, γίνεται προσπάθεια δημιουργίας ενός προτύπου συμπεριφοράς για το μαθητή με κύρια χαρακτηριστικά την αποδοχή και υπακοή.

Το σχολείο, αρχίζοντας από τη θέση ***«οι μικρότεροι υπακούουν τους μεγαλύτερους»*** ασχέτως αν αυτοί έχουν δίκιο, προετοιμάζει το παιδί για το μελλοντικό ***«οι κατώτεροι υπακούουν τους ανώτερους»*** σε όλα τα κοινωνικά και διοικητικά επίπεδα.

Μέσα στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας, το βιβλίο είναι ο εκπρόσωπος της σοφίας του παρελθόντος και ο δάσκαλος ο μεσολαβητής μέσω του οποίου ο μαθητής υποτίθεται ότι θα

φτάσει στη γνώση. Μάθηση στο σύστημα αυτό σημαίνει αφομοίωση όλων όσων έχουν γραφτεί στα εγκεκριμένα βιβλία και το μυαλό των εκπαιδευτικών. Εκείνο το οποίο μαθαίνεται, θεωρείται ως στατικό, έτοιμο, τελειωμένο, χωρίς να δίνεται σημασία στον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκε ή τις αλλαγές που σίγουρα θα υποστεί στο μέλλον. Είναι το πολιτιστικό προϊόν των κοινωνιών που προϋποθέτουν ότι το μέλλον θα είναι όμοιο με το παρελθόν, χωρίς να συνειδητοποιούν ότι στον κόσμο που ζούμε, η αλλαγή είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση.
Το 1978 σε μια διεθνή διάσκεψη που έγινε στο Βελιγράδι, υπό την αιγίδα του ΟΗΕ, διατυπώθηκε η «χάρτα του Βελιγραδίου» στην οποία υπογραμμίζεται:
«Η αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι βασική για την εγκαθίδρυση μιας νέας ηθικής όσον αφορά την ανάπτυξη και την οικονομική τάξη. Οι κυβερνήσεις και οι πολιτικοί υπεύθυνοι μπορούν να θεσμοθετήσουν αλλαγές, αλλά δεν θα είναι παρά λύσεις βραχυπρόθεσμες, αν δεν δώσουμε στην παγκόσμια νεολαία μιας νέας ποιότητας εκπαίδευση.
Προϋπόθεση γι' αυτό είναι η δημιουργία νέων και αποδοτικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και διδασκόντων, μεταξύ σχολείου και κοινότητας, μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας στο σύνολό της».
Σήμερα δεχόμαστε την παιδεία και την εκπαίδευση ως ένα όργανο που θα επιτρέψει στο μαθητή να αποκτήσει την απαιτούμενη εμπειρία που θα τον βοηθήσει να ενταχθεί χωρίς πρόβλημα στο κοινωνικό σύνολο και να συνεργασθεί για το καλό όλων.
Είναι όμως αδύνατο αυτή η εμπειρία να αποκτηθεί μόνο μέσω θεωρητικών γνώσεων, μέσα στους τέσσερις τοίχους του σχολείου, αποκομμένη από το χώρο δουλειάς και ζωής της κοινότητας.
Βλέποντας, λοιπόν, την εμπειρία σαν το κύριο μέσο για το πέρασμα της γνώσης, πιστεύουμε ότι αυτό που πρωταρχικά πρέπει να εξετάσουμε είναι οι κοινωνικοί παράγοντες που συντελούν στο σχηματισμό της, μιας και όλες οι εμπειρίες δεν είναι εποικοδομητικές, ενώ αυτή καθ' εαυτή η λέξη επιδέχεται πολλών ερμηνειών και, εν τέλει, στο όνομά της ήταν δομημένο το σημερινό αναχρονιστικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο δρόμο της εκπαιδευτικής αλλαγής

Βρισκόμαστε λοιπόν καταμεσής του δρόμου της μετάβασης από ένα αυταρχικό σχολείο σε ένα μελλοντικό ανοικτό σχολείο. Αυτό που θα πρέπει να ξέρουμε, βαδίζοντας το δρόμο αυτό, είναι ότι κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς μας, θα υπάρξει ένα πλέγμα από δύσκολα, πλην όμως πραγματικά και συγκεκριμένα προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να λυθούν μόνο αν τεθούν και δουλευτούν κάτω από πραγματικές συνθήκες για μια ολόκληρη περίοδο και αντιμετωπιστούν κάτω από τις ειδικές συνθήκες κάθε περιοχής. Το γεγονός αυτό μας κάνει να συνειδητοποιήσουμε ότι τα μεταβατικά εκπαιδευτικά βήματα που θα πρέπει να γίνουν σε Ελληνικό επίπεδο, είναι δυνατόν να είναι ποιοτικά διαφορετικά από «φαινομενικά» ανάλογα βήματα τα οποία έκαναν άλλες χώρες που προηγήθηκαν στον ίδιο δρόμο. Εκτός αυτού όμως, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι, με το να βάλουμε απλά ως στόχο την αντικατάσταση του παλαιού σχολείου, δεν δημιουργούμε αυτόματα το σύνολο των προϋποθέσεων που απαιτούνται, προκειμένου να το διαδεχθεί το νέο σχολείο. Αυτό θα γίνει μόνο όταν θα συγκεντρωθούν επίσης όλες οι ιδεολογικοπολιτικές προϋποθέσεις αυτής της διαδοχής, γεγονός που μπορεί να συμβεί νωρίτερα ή αργότερα, ανάλογα με τη δομή των συνθηκών, για τη δημιουργία των οποίων είμαστε όλοι συνυπεύθυνοι και όχι μόνο η οποιαδήποτε κυβέρνηση.

Η εκπαιδευτική αλλαγή ως θεσμός

Ένα άλλο σημείο, στο οποίο θα πρέπει να συμφωνήσουμε, είναι ότι μια γνήσια και ουσιαστική εκπαιδευτική αλλαγή είναι ένα βασικό θεσμικό μέτρο, που έχει μια σημαντική στρατηγική σημασία για τη λειτουργία μιας νέας κοινωνικής δομής.
Ως θεσμός πρέπει να στηρίζεται στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, την ανάλυση των κοινωνικών αντιθέσεων, την επισήμανση των ιδεολογικών διαφορών.
Τα συμπεράσματα από την κατανόηση της πραγματικότητας πρέπει να τα εντάξουμε στη διαλεκτική της μεταβατικής περιόδου και να ιεραρχήσουμε την τακτική μας και τις ανάγκες, σε τρόπο ώστε να εναρμονίζονται με τους στρατηγικούς μας στόχους. Με λίγα λόγια,
Κάθε επί μέρους στόχος πρέπει να δένεται οργανικά σε ένα συνολικό σχέδιο ριζικής αλλαγής. Είτε σαν βραχυπρόθεσμοι, είτε σαν ενδιάμεσοι, οι στόχοι αυτοί πρέπει να αποτελούν μέρος μιας συνολικής διαδικασίας και όχι αυτοσκοπό.
Οι στόχοι και οι ανάγκες πρέπει να προγραμματίζονται και να ιεραρχούνται σε άμεση αλληλεπίδραση με την κοινωνική δυναμική και να εξασφαλίζουν την πλατιά κοινωνική συμπαράσταση και συμμετοχή.
Αυτό, όμως, που θα πρέπει να τονίσουμε, είναι ότι η ενεργητική συμμετοχή της κοινωνίας δεν μπορεί να αναμένεται αυτόματα ή να στηρίζεται αποκλειστικά σε ιδεολογικές ερμηνείες ή συναισθηματικές εξάρσεις.
Η ανάλυση και η εφαρμογή μιας νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας στην πράξη έχει τεράστια σημασία προκειμένου να γίνει αποδεκτή από την κοινωνία. Απαιτεί συγκεκριμένη δουλειά και κατάλληλη μεθόδευση στη δοσμένη κάθε φορά πραγματικότητα. Ένας νέος εκπαιδευτικός θεσμός δεν μπορεί να σταθεί αφηρημένα με συνθήματα και ιδεολογικές εξάρσεις. Στην εφαρμογή του θα πρέπει να στηριχθεί στις παραγωγικές δυνάμεις και να συνδεθεί με τις παραγωγικές σχέσεις.
Χωρίς την οργανική σύνδεσή του με τη δοσμένη υλική πραγματικότητα, κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής αλλαγής θα παραμείνει αφηρημένη και μη λειτουργική, με μοιραίο αποτέλεσμα να μείνει ανενεργή και να συρρικνωθεί. Αντίθετα οι νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες θα αποκτήσουν σημασία και θα επιτελέσουν το ρόλο τους, μόνο όταν συνδεθούν ουσιαστικά με τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες.

Το πρόβλημα της Ελευθερίας και του Κοινωνικού Ελέγχου.
Όπως αναφέραμε και προηγουμένως το σχολείο σε πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο, δεν πρέπει να έχει ως βασικό του μέλημα μια στείρα εκπαίδευση, με μοναδικό του στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση του νέου, αλλά την Παιδεία, την διαμόρφωση δηλαδή της προσωπικότητάς του ως πολίτη και ως ανθρώπου. Για τον λόγο αυτό στα πλαίσια ενός νέου ανθρωπιστικού και δημοκρατικού σχολείου θα πρέπει να επαναπροσδιοριστούν και να επαναδιατυπωθούν οι έννοιες του **«Ανθρώπου»,** του **«Πνεύματος»** και της **«Ελευθερίας».** Η βαθιά κατανόηση του νοήματος αυτών των απλών λέξεων οδηγεί σε μια διαφορετική αντιμετώπιση των σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και των δράσεων μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
Η έννοια **«Άνθρωπος»** είναι συνώνυμη εκείνης του «όλου» και της ενεργητικής σχέσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μερών που το αποτελούν. Γι' αυτό στο νέο σχολείο δεν **συναγωνιζόμαστε,** αλλά μαθαίνουμε να **συνεργαζόμαστε.** Η έννοια άνθρωπος δεν μπορεί να ταυτιστεί με τις έννοιες του **«προσώπου»** ή του **«ατόμου»** οι οποίες εκφράζουν την δογματική διαίρεση του «όλου» και την αποξένωση των συστατικών του.
Η έννοια **«Άνθρωπος»** είναι εντελώς αντίθετη εκείνων της «κατάτμησης» και της «απομόνωση». Η θεοποίηση του ατόμου και του προσώπου εις βάρος της έννοιας της

αλληλεγγύης και της συλλογικής δράσης είναι το βασικό χαρακτηριστικό της καταρρέουσας πολιτισμικής δομής των Δυτικών κοινωνιών και έχει επιδράσει καταλυτικά στην κατάρρευση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ευημερία και η ευτυχία ενός ατόμου, ως μονάδος, τις περισσότερες φορές θεμελιώνεται στην δυστυχία κάποιου άλλου και ενίοτε στη δυστυχία της κοινωνίας ή κάποιων μερών της.
Αυτή την, ήδη παρατηρούμενη, κατάρρευση του δυτικού πολιτισμικού ρεύματος θα πρέπει να την αναχαιτίσει το νέο σχολείο μέσω ενός ελεύθερου από διοικητικά δεσμά δασκάλου.
Μια κοινωνία, η οποία έχει συνειδητοποιήσει όλα τα προηγούμενα, αναγνωρίζει βέβαια ως βασική αξία της την **«ελευθερία»** των ανθρώπινων μονάδων, πάντα όμως μέσα στα πλαίσια της ισχυρής ενότητας και της συνεργασίας της κοινωνικής ομάδας. Μέσο κατάκτησης της ελευθερίας αποτελεί η **πνευματικότητα**, όπως αναφέρει και ο καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Μάριος Μπέγζος: στο βιβλιο του Νεοελληνική Φιλοσοφία της Θρησκείας**.**
Αποτέλεσμα της προηγούμενης διαπίστωσης είναι ότι πρώτη και βασική επιδίωξη του «Ανθρώπου», αλλά και του νέου σχολείου που οραματιζόμαστε, πρέπει να είναι η διασφάλιση και επέκταση της πνευματικότητάς του.
Αυτό όμως που θα πρέπει να διευκρινιστεί είναι ότι το πνεύμα δεν αποτελεί ένα ανεξάρτητο φιλοσοφικό κατηγόρημα, αλλά μια άλλη έκφραση της έννοιας της ελευθερίας η οποία αναπτύσσεται στα πλαίσια της κοινωνικής ενότητας. Πνευματικός άνθρωπος είναι ο ελεύθερος και κοινωνικοποιημένος άνθρωπος. Ο **«Άνθρωπος»** στην ιστορική του πορεία αποτελεί τον κύριο φορέα της έννοιας της ελευθερίας μέσω της πνευματικότητάς του.
Βασικός αντίπαλος της κατάκτησης της πνευματικότητας και τελικά της ελευθερίας είναι η έννοια της **«ανάγκης»,** η οποία φιλοσοφικά ταυτίζεται με την έννοια του «κακού». Έτσι, πρακτικός στόχος μιας νέας πολιτισμικής δομής που πρέπει να διδάξει το νέο σχολείο, πρέπει να είναι η μετάβαση από την δουλεία της **«ανάγκης»** στον κόσμο της **«πνευματικότητας»** και της **«ελευθερίας».**
Όμως, η **«ανάγκη»** είναι αποτέλεσμα και παιδί της ανθρώπινης ή της συμπαντικής φύσης, και των ποικίλων εκδηλώσεών τους και υπόκειται στους νόμους και τους κανόνες της νομοτέλειας και της μοίρας. Η επιστήμη αποκαλύπτει τους φυσικούς κανόνες, αλλά δεν μπορεί να τους αλλάξει. Ως εκ τούτου τους αποδέχεται αναγκαστικά, νομοτελειακά και μοιρολατρικά.
Η πνευματικότητα και τελικά η ελευθερία αποτελούν μια πράξη «ανταρσίας» ενάντια στη «φύση» και τις ανάγκες της και αυτή την ανταρσία ενάντια στις πλαστές και κατευθυνόμενες ανάγκες που επιβάλλει το μάρκετινγκ και η κακώς εννοούμενη οικονομία πρέπει να την διδάξει το σχολείο που ονειρευόμαστε.
Όπως αναφέρει και ο Μάριος Μπέγζος, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας στο βιβλίο του «Νεοελληνική φιλοσοφία της θρησκείας»: ***«Πνευματικότητα δεν σημαίνει την εξαΰλωση αλλά την απελευθέρωση. Με το πνεύμα δεν αρνείσαι την ύλη ή το σώμα, αλλά αρνείσαι την ανάγκη και τη δουλεία, τη μοίρα και τη νομοτέλεια, τη σκλαβιά και την υποτέλεια των πλαστών αναγκών».***
Όλα τα προηγούμενα δεν αποτελούν νεωτεριστικές ιδέες που πρέπει να διδαχθούν για πρώτη φορά στα σχολεία μας. Είναι οι ιδέες που μας έμαθαν οι δάσκαλοί μας αλλά ξεχάστηκαν μέσα στα δαιδαλώδη μονοπάτια της παπαγαλίας με στόχο την βαθμοθηρία και τη σχολική τυποποίησης του μαθητή, με στόχο την κοινωνική ανέλιξή του στα πλαίσια μιας κοινωνίας που μάλλον δεν ικανοποιεί όλο και περισσότερους πολίτες.

Διοικητική και νομική ελευθερία*
Πρέπει να αρχίσουμε να θυμίζουμε στις νέες γενιές μέσα στις σχολικές αίθουσες ότι, η

ουσιαστική έννοια της «Ελευθερίας» δεν πρέπει να συγχέεται με τις έννοιες των διοικητικών και νομικών ελευθεριών μιας κοινωνίας. Οι ελευθερίες αυτές έχουν ως στόχο την οριοθέτηση της κοινωνικής τάξης και όχι την επίτευξη της πνευματικότητας. Όμως πρέπει να προσέξουμε ώστε το διοικητικό ή νομικό σύστημα οριοθέτησης της ελεύθερης προσωπικής και κοινωνικής έκφρασης και δράσης μέσα στο σχολείο να μην αποτελεί τροχοπέδη στην ανάπτυξη της ανθρώπινης πνευματικότητας και της εσωτερικής απελευθέρωσης που είναι ο στόχος της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας.

Βεβαίως είναι γεγονός ότι αποδεχόμενοι να ζήσουμε στα πλαίσια μιας ομάδας, έχουμε αποφασίσει ότι θα δεσμεύουμε ένα μέρος των ελεύθερων αντιδράσεων και κάποιων επί μέρους δευτερευουσών επιλογών και εκφράσεών μας. Στο πρακτικό αυτό επίπεδο, διδακτικός στόχος μιας νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, αλλά και δομής, πρέπει να είναι η δημιουργία μιας δύναμης αυτοελέγχου η οποία δεν είναι δυνατόν να διασφαλιστεί αυτόματα με την απλή κατάργηση κάθε εξωτερικού ελέγχου.

Πρέπει το σχολείο να πείσει τους νέους ότι θα ήταν καταστροφικό, αν ξεφεύγοντας από την εξουσία κάποιου άλλου ανθρώπου, βρεθούμε στο έλεος των παρορμήσεών μας. Ένας άνθρωπος που η ζωή και οι πράξεις του ηγεμονεύονται από αυτές τις δυνάμεις, δεν έχει παρά την ψευδαίσθηση ότι είναι ελεύθερος, ενώ στην ουσία άγεται και φέρεται από δυνάμεις που δεν ελέγχει.

Το κύριο πρόβλημά κάθε «Ανθρώπου» θα πρέπει να είναι το πως θα μπορέσει να αναβάλλει την άμεση πραγματοποίηση μιας έντονης επιθυμίας, που ίσως ξεπερνάει την εκτίμηση των συνεπειών που θα ακολουθήσουν την πραγματοποίησή της, μέχρι να παρεμβληθεί η παρατήρηση και η κρίση.

Το βαθύτερο νόημα της έννοιας της διοικητικής και νομικής ελευθερίας συνδέεται άμεσα με την έννοια της πνευματικότητας, η οποία εκφράζεται ως μια εσωτερική δύναμη να βάζουμε σκοπούς και να τους πραγματοποιούμε.

Πέρα όμως από τον προηγούμενο, επαναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, σε πρακτικό επίπεδο, ίσως πρέπει να γίνουν και κάποιες πολύ γενναίες θεσμικές παρεμβάσεις οι οποίες απαιτούν ευρύτερες κοινωνικές συμφωνίες και συμμαχίες.

Κάποιες θεσμικές παρεμβάσεις, σε Ελληνικό επίπεδο

1. Μια πρώτη σκέψη με την οποία ίσως όλοι συμφωνούμε είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόβλημα δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί αποσπασματικά με ρυθμίσεις επί μέρους θεμάτων που αφορούν κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση όλων των βαθμίδων αποτελεί μιαν άτμητη ενότητα, που πρέπει να αντιμετωπιστεί ενιαία μέσω ενός συνολικού σχεδιασμού. Αυτό είναι επιβεβλημένο, εφ' όσον δεν αρκεί να βρούμε απλά μια λύση στα επί μέρους προβλήματα, αλλά να εξετάσουμε τις αλυσιδωτές αντιδράσεις που μπορεί η λύση αυτή να προκαλέσει σε άλλα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού οικοδομήματος.

2. Ένα δεύτερο θέμα που θα πρέπει με γενναιότητα να αντιμετωπίσουμε είναι το ότι το σχολείο, όπως και το Πανεπιστήμιο, από καθηγητικοκεντρικό που είναι σήμερα πρέπει να γίνει μαθητικοκεντρικό. Στόχος πρέπει να είναι η παροχή της αρίστης παιδείας στους νέους και όχι η χρησιμοποίησή τους προκειμένου να υπηρετηθούν οι οποιεσδήποτε δίκαιες ή όχι, κοινωνικές ανάγκες των δασκάλων όλων των βαθμίδων, ή άλλων κοινωνικών ομάδων.

Επειδή, όμως, πιστεύουμε ότι το καλύτερο εκπαιδευτικό αύριο δεν δομείται μόνο μέσω ιδεολογικών αναλύσεων, θα θέλαμε να αναφέρουμε «κατ' αρχή» **κάποιες προτάσεις** που ίσως θα πρέπει να υλοποιηθούν άμεσα.

α. Συμβούλιο Χάραξης Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Όπως όλοι μας πρέπει να αναγνωρίσουμε, παρά τις όποιες καλές προθέσεις των οποιονδήποτε κυβερνήσεων και των οποιονδήποτε υπουργών και επιτελών τους, το Υπουργείο Παιδείας και το εκάστοτε επιτελείο που το στελεχώνει, αποτελούν βραχίονες μιας συγκεκριμένης πολιτικής παράταξης. Με τον τρόπο αυτό, εκφράζει μια συγκεκριμένη πολιτική και κοινωνική φιλοσοφία ενός μέρους της κοινωνίας. Οι επιλογές αυτές όπως διδάσκει η Ελληνική ιστορία 150 και παραπάνω ετών, σε κάποιες περιπτώσεις δεν εξυπηρετούν το Έθνος και το Λαό αλλά κάποια περιστασιακά και αμφισβητήσιμα συμφέροντα.

Τα προηγούμενα γεγονότα κάνουν αδύνατη τη συγκρότηση μιας ενιαίας μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής στρατηγικής. Είναι πλέον σε όλους γνωστό, ότι, πολλές φορές, η σύγκρουση έξω-εκπαιδευτικών συμφερόντων οδηγεί σε μια αλλαγή των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων και αυτό, όχι μόνο κάθε φορά που υπάρχει αλλαγή κόμματος στην κυβέρνηση, αλλά και κάθε φορά που αλλάζει υπουργός στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Για το λόγο αυτό: ***«Είναι πλέον καιρός Η Ελληνική Πολιτεία, να παραχωρήσει όλες τις αρμοδιότητες σχεδιασμού και ελέγχου υλοποίησης της εκπαιδευτικής στρατηγικής, σε ένα νέο ολιγομελές υπερκομματικό Εθνικό όργανο, το Συμβούλιο Χάραξης Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής το οποίο θα επιλέγεται από την Βουλή των Ελλήνων. Στο όργανο αυτό, μέσα από ένα πλέγμα υψηλότατων κοινωνικών και επιστημονικών κριτηρίων, θα μπορούν να συμμετέχουν οι επιφανέστεροι των Ελλήνων, του εσωτερικού ή του εξωτερικού, οι οποίοι κατά τεκμήριο έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάζουν τη μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική στρατηγική του Έθνους μας.***

Το όργανο αυτό θα είναι το μόνο υπεύθυνο και υπόλογο απέναντι στη Βουλή των Ελλήνων για το γενικότερο σχεδιασμό και έλεγχο υλοποίησης της Εθνικής Εκπαιδευτικής στρατηγικής.

Η Κυβέρνηση και κατ' επέκταση το Υπουργείο Παιδείας, θα κρίνονται από το κατά πόσον κατόρθωσαν να προωθήσουν την υλοποίηση και επέκταση του Εθνικού αυτού σχεδιασμού».

β. Θέσπιση θέσης υπερκομματικού Γραμματέα στο ΥΠΕΠΘ

Προκειμένου να υλοποιηθεί ο προηγούμενος σχεδιασμός με τον καλύτερο τρόπο προτείνουμε:

Τη θέσπιση υπερκομματικού Γραμματέα πενταετούς θητείας στο ΥΠΕΠΘ, ο οποίος θα επιλέγεται από τη Βουλή των Ελλήνων, μέσα από κατάλογο περιορισμένου αριθμού καταλλήλων προσώπων που προτείνει το Συμβούλιο Χάραξης Εθνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

γ. Προπαρασκευαστικό πανεπιστημιακό έτος. Σύστημα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Ένα άλλο μεγάλο θέμα είναι ο τρόπος εισαγωγής στα Ανώτατα εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Επιτέλους ας λήξει αυτό το πρόβλημα.

Συμφωνούμε όλοι ότι το Λύκειο πρέπει να αποτελέσει μια ανεξάρτητη σχολική μονάδα με συγκεκριμένη αποστολή, η οποία με κανένα τρόπο δεν θα πρέπει να λειτουργεί ως προπαρασκευαστικός κύκλος για την είσοδο των νέων στις Ανώτατες Σχολές.

Για τον λόγο αυτό προτείνουμε την θεσμοθέτηση προπαρασκευαστικού Πανεπιστημιακού έτους, μετά το τέλος των Λυκειακών σπουδών.

Το έτος αυτό πρέπει να αποτελεί αυτοτελές έτος σπουδών και αυτοτελή διοικητική μονάδα.

Η εκπαιδευτική αυτή μονάδα μπορεί να έχει διοικητική αυτοτέλεια και να στεγάζεται στα κτίρια των Λυκείων ή Γυμνασίων. Σε περίπτωση που δεν επαρκούν οι αίθουσες η διδασκαλία μπορεί να γίνεται τα απογεύματα. Στο σημείο αυτό δεν νομίζουμε ότι θα υπάρξουν παράπονα εφ' όσον

και σήμερα οι μαθητές παρακολουθούν απογευματινά μαθήματα σε ιδιωτικά φροντιστήρια για την εισαγωγή τους στα πανεπιστήμια.
Κατά την διάρκεια αυτού του έτους οι φοιτούντες μπορούν να προσέρχονται σε 2 κύκλους Πανελληνίων εξετάσεων, τον Ιανουάριο και τον Ιούνιο, σε ένα σύνολο λίγων προκαθορισμένων μαθημάτων, με θέματα που θα καταρτίζονται από διαπανεπιστημιακή επιτροπή ειδικών, πάντα στο πνεύμα της καθορισμένης ύλης και των συμβουλευτικών εκπαιδευτικών σημειωμάτων.
Βέβαια κάποιος θα θέσει το ερώτημα, δηλαδή προκειμένου ένας νέος να μπει στο Πανεπιστήμιο πρέπει να κάνει 6 συν 6 συν 1 χρόνο, δηλαδή 13 χρόνια? Όχι υπάρχει τρόπος η συνολική φοίτηση να παραμείνει 12ετης αν η πρωτοβάθμια εκπαίδευση γίνει πενταετής, όπως γίνεται σε κάποιες άλλες Ευρωπαϊκές χώρες εδώ και πολλές δεκαετίες.
Ας κρατήσουμε κατά νου αυτή την πρόταση, διότι στα πλαίσιά της περιλαμβάνει και τις λύσεις πολλών προβλημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η ανεργία των δασκάλων.

δ. Σύνδεση του περιεχομένου των σπουδών με τις πραγματικές ανάγκες του τόπου

Υπάρχουν όμως και άλλα επείγοντα προβλήματα.
Σήμερα πλέον δεχόμαστε την Εκπαίδευση ως ένα όργανο που θα επιτρέψει στο μαθητή να αποκτήσει την απαιτούμενη εμπειρία που θα τον βοηθήσει να ενταχθεί χωρίς πρόβλημα στο κοινωνικό σύνολο και να συνεργαστεί για το καλό όλων.
Είναι όμως αδιανόητο αυτή η εμπειρία να αποκτηθεί μόνο μέσω θεωρητικών γνώσεων, μέσα στους 4 τοίχους του σχολείου αποκομμένη από τους χώρους δράσης της κοινότητας.
Είναι ξεπερασμένη πια η ιδέα της από έδρας διδασκαλίας και του παντογνώστη δάσκαλου. Αυτή αντικαταστάθηκε πλέον από την ιδέα του δάσκαλου οδηγητή που κατευθύνει απλά και συμβουλεύει το μαθητή στην αναζήτηση των πηγών μάθησης.
Με βάση τα προηγούμενα προτείνουμε:

Άνοιγμα του σχολείου στους ειδικούς της περιοχής.
Σε κάθε μάθημα θα πρέπει να διατίθεται ένας αριθμός ωρών κατά τη διάρκεια των οποίων, κάποιοι ειδικοί, έξω από το καθηγητικό προσωπικό του σχολείου, θα δίνουν διαλέξεις.
Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να βοηθηθεί από τη Λαϊκή Επιμόρφωση και τους Δήμους ή τις Κοινότητες, που θα πρέπει να συγκροτήσουν κατά τόπους ομάδες εθελοντών επιμορφωτών, οι οποίοι θα διατίθενται αμισθί για το σκοπό αυτό.
Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής θα αποκτά ένα πλούτο πρωτογενούς γνώσης μέσα από την επαφή του με επιστήμονες ή τεχνικούς εξειδικευμένων γνώσεων και θα βοηθηθεί ο επαγγελματικός του προσανατολισμός.

Καθιέρωση κατά τη διάρκεια των διακοπών των κατασκηνώσεων ειδικότητας.
Συγχρόνως θα πρέπει να συγκροτηθούν άμεσα κατασκηνώσεις ειδικότητας, στελεχωμένες με το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό και υποδομή, όπου τα παιδιά θα μπορούν συγχρόνως με τις διακοπές τους, να ασχολούνται με θέματα των ενδιαφερόντων τους (Η/Υ, Βιολογία, Χημεία, Οικολογία, Αστρονομία-Διάστημα κλπ).

Το Σχολείο Πολιτιστικό κέντρο
Τέλος το σχολείο δεν μπορεί πλέον να αποτελεί ένα εκπαιδευτικό γκέτο, κλειστό για την ευρύτερη κοινότητα.

Για το λόγο αυτό προτείνουμε το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα και την μετατροπή του σε πολιτιστικό κέντρο τα σαββατοκύριακα, τις εορτές και γενικότερα το χρόνο που δεν λειτουργεί με την παραδοσιακή του δομή.
Μια τέτοια λειτουργία είναι δυνατή και εφαρμόσιμη όπως απέδειξε ο πειραματισμός του ανοιχτού περιβαλλοντικού σχολείου στο γυμνάσιο Βούλας (1982-1985).

Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός
Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα, για να μπορέσουν να εφαρμοστούν οι προηγούμενες προτάσεις που αφορούν στην εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, θα πρέπει επί τέλους να εφαρμοστεί ένα σοβαρό και συνεπές σύστημα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Χωρίς ένα τέτοιο σύστημα στην λογική των υποψηφίων για τα ΑΕΙ θα συνεχίσει να πρυτανεύει το ***«ας μπούμε σε μια σχολή κι ας είναι όποια θέλει».***
Μια τέτοια λογική όμως, δημιουργεί μια στρατιά αδιάφορων φοιτητών, που υποβαθμίζουν το επίπεδο των Πανεπιστημιακών σπουδών, και στη συνέχεια δημιουργούν στρατιές μέτριων έως κακών επιστημόνων, που αναζητούν απλά την όποια επαγγελματική τους αποκατάσταση μέσω μιας «σίγουρης θέσης στο Δημόσιο».

Τελειώνοντας το ξετύλιγμα των σκέψεών μου θα ήθελα να επαναλάβω τους τρεις άξονες που μέσα στο μυαλό μου δημιουργούν την έννοια του σχολείου.
Παιδεία, Ελευθερία, Πνευματικότητα.
Αντ' αυτού το σχολείο που ονειρεύονται κάποιοι άλλοι σήμερα πρέπει να προσφέρει βασικά Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Τεχνολογία.
Όμως όπως αναφέρει ο Μάριος Μπέγζος, καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας στο βιβλίο του «Νεοελληνική φιλοσοφία της θρησκείας»: ***«Η τεχνολογία υπόσχεται την ελευθερία, αλλά δεν την εγγυάται. Η τεχνική επαγγέλλεται την απελευθέρωση του ανθρώπου από την ανάγκη, αλλά δεν την εξασφαλίζει. Η τεχνοκρατία μπορεί να επιθυμεί ένα καλύτερο μέλλον για όλους μας, αλλά δεν είναι σε θέση να σιγουρέψει κανέναν μας για μια αίσια έκβαση των εφαρμογών της επιστήμης στην καθημερινή μας ζωή. Υπάρχει κάτι που διαφεύγει από τα όρια της τεχνικής. Αυτό είναι η ανθρώπινη ελευθερία».***
Και μην ξεχνάμε αυτό που έγραψε ο Ραμπελέ, Το παιδί δεν είναι ένα βάζο που πρέπει να γεμίσουμε, αλλά μια φωτιά που θα πρέπει να την ανάψουμε.

ΟΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟ CAREER GATE TEST K.17

Κατσανέβας Θεόδωρος [1]
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πειραιά

1. Οι προβλέψεις και τα βασικά κριτήρια για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος

[1] Ο Θεόδωρος Κατσανέβας, Ph.D, (L.S.E), M.A. (Warwick), είναι καθηγητής της οικονομικής της εργασίας στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς και επισκέπτης καθηγητής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Αθηνών. *Επικοινωνία:* Βερανζέρου 31, 10432 Αθήνα, τηλ. 210-5228000 fax: 210-5223446. Email: katsanevas@unipi.gr

Οι προβλέψεις των προοπτικών της αγοράς εργασίας και των επαγγελμάτων, αποτελούν σήμερα αναπόσπαστο τμήμα του επαγγελματικού προσανατολισμού. Κι αυτό γιατί η εποχή μας, μεταξύ άλλων, χαρακτηρίζεται από νέα δεδομένα και ειδικότερα από άνοδο του γενικότερου μορφωτικού επιπέδου, από μαζικοποίηση της παιδείας, από εργασιακή αστάθεια και επαγγελματική αβεβαιότητα, από ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και συνακόλουθη δημιουργία πολλών νέων επαγγελμάτων και ειδικοτήτων. Τα τελευταία χρόνια, οι προβλέψεις αυτού του τύπου, ολοένα και περισσότερο αποτελούν κυρίαρχο και πρώτιστο κριτήριο για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Με αυξανόμενους ρυθμούς πολλοί νέοι και νέες επιλέγουν ανώτερες σπουδές με κύριο κριτήριο τις καλές προοπτικές των συναφών επαγγελμάτων ή τη μονιμότητα εργασίας που προσφέρουν[1]. Αυτό είναι λάθος και ο υπογράφων, που ήταν και είναι ένθερμος υποστηρικτής της εισαγωγής των προβλέψεων ως σχετικό κριτήριο, θα ήθελε να το υπογραμμίσει με ιδιαίτερη έμφαση. Για τον ίδιο σκοπό, παρουσιάζονται πιο κάτω ορισμένες βασικές αρχές που έχουν αποκληθεί και «χρυσός κανόνας επιλογής σπουδών και επαγγέλματος»: *Πρώτιστο και κυρίαρχο κριτήριο για τις επιλογές σπουδών και επαγγέλματος είναι η καλύτερη δυνατή σύζευξη της προσωπικότητας ενός ατόμου με ένα επάγγελμα ή επαγγέλματα. Οι προβλέψεις για τις επαγγελματικές προοπτικές αποτελούν σημαντικό κριτήριο για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος, αλλά πρέπει να έπονται και όχι να προηγούνται από το ως άνω βασικό κριτήριο. Όταν ένα επάγγελμα δεν ταιριάζει με την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις προτιμήσεις ενός ατόμου, τότε πρέπει να το αποφύγει, ακόμα και αν για το επάγγελμα αυτό διαγράφονται πολύ καλές προοπτικές στην αγορά εργασίας. Επίσης, είναι λάθος να επιλέγεται ένα επάγγελμα με μόνο και αποκλειστικό κριτήριο ότι ταιριάζει με την προσωπικότητα, τις κλίσεις, και τις προτιμήσεις του. Αυτό ισχύει για την περίπτωση ατόμων με υψηλές επιδόσεις, ισχυρή θέληση και επιμονή, τα οποία μπορούν να επιλέξουν από ευρύ πεδίο επαγγελμάτων που ταιριάζουν στην προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους, ακόμα και από εκείνα που έχουν αρνητικές προοπτικές στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, άτομα με χαμηλές επιδόσεις και αδύναμη θέληση είναι προτιμότερο να επιλέγουν επαγγέλματα που κατά πρώτο λόγο ταιριάζουν στην προσωπικότητά τους και κατά δεύτερο έχουν καλές προοπτικές στην αγορά εργασίας.*

Στα κριτήρια για τις επιλογές σπουδών και επαγγέλματος υπεισέρχονται φυσικά και άλλοι παράγοντες όπως οικογενειακή παράδοση, οικονομικά δεδομένα, τόπος καταγωγής, βαθμός δυσκολίας εισαγωγής στα ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, περιοχή όπου βρίσκονται διάφορες σχολές σε σχέση με τον τόπο κατοικίας του υποψήφιου, τυχαία γεγονότα, κλπ. Γενικότερα, κατά σειρά αξιολόγησης, τα βασικά κριτήρια για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος μπορεί να οριοθετηθούν ως εξής:

1) Αυτογνωσία, ενδιαφέροντα, κλίσεις, προτιμήσεις, κατάλληλη σύζευξη της προσωπικότητας του υποψήφιου με σπουδές και επαγγέλματα
2) Ικανότητες, δεξιότητες, επιδόσεις, θέληση, αξίες, στόχοι, φιλοδοξίες
3) Προοπτικές στην αγορά εργασίας των επαγγελμάτων που συνδέονται με τις επιλεγόμενες σπουδές
4) Οικογενειακή παράδοση, κουλτούρα, οικονομικές δυνατότητες, τόπος κατοικίας σε σχέση με την περιοχή όπου βρίσκονται τα επιλεγόμενα τμήματα σχολών, τυχαία γεγονότα.

Τα ως άνω κριτήρια δεν αξιολογούνται ή αξιοποιούνται μεμονωμένα, αλλά σε συνδυασμό μεταξύ τους και κατά το δυνατόν σε συνάρτηση με τις παραπάνω παραδοχές. Αυτονόητο είναι

[1] Είναι γνωστό το φαινόμενο της θεαματικής ανόδου των βαθμολογικών βάσεων για εισαγωγή στις στρατιωτικές σχολές που οφείλεται κυρίως στη μονιμότητα εργασίας των αποφοίτων τους. Η άνοδος και η πτώση των βάσεων σε επιμέρους σχολές, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις προβλέψεις για τις προοπτικές των συναφών επαγγελμάτων.

ότι, η ικανότητα, τα ταλέντα, η επιμέλεια, η εργατικότητα, η θέληση, συναισθηματική νοημοσύνη, αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανέλιξη. Για μεσαία και υψηλόβαθμα επαγγέλματα, απαραίτητα δεδομένα είναι επίσης, η πολύ καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, των υπολογιστών και η διαρκής ανανέωση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την άσκησή τους, γι' αυτό και αναγκαία είναι σήμερα η δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση. Τέλος, τονίζεται ότι ολοκληρωμένος επαγγελματίας και άνθρωπος είναι εκείνος που *γηράσκει αεί διδασκόμενος*, φροντίζει για την εγκυκλοπαιδική του μόρφωση και ενδιαφέρεται για ευρύτερες πτυχές της επιστήμης, της τέχνης, του περιβάλλοντος,, της ισονομίας και της ευμάρειας και των συνανθρώπων του. Γιατί όπως *«δεν είναι αποδεκτή η ύπαρξη του πλούτου χωρίς μόχθο και της πολιτικής χωρίς αρχές, δε νοείται η καλλιέργεια της επιστήμη χωρίς ανθρωπιά»*

2. Οι προβλέψεις της έρευνας του ισοζυγίου επαγγελμάτων και η ταξινόμηση Κ.17

Για τις προβλέψεις προοπτικών της αγοράς εργασίας και των επαγγελμάτων, λαμβάνονται υπόψη διάφοροι παράγοντες, όπως η γενική και κατά κλάδο ανάπτυξη μιας χώρας, καθώς και ο αριθμός των αποφοίτων των διάφορων σχολών που αντιστοιχούν σε διάφορα επαγγέλματα και εισέρχονται στην εσωτερική αγορά εργασίας. Συνεκτιμώνται επίσης τα επίπεδα της ανεργίας, οι τεχνολογικές εξελίξεις και καινοτομίες, οι δείκτες –όπου υπάρχουν σχετικά στοιχεία- του αριθμού των απασχολούμενων σε ένα επάγγελμα σε σχέση με τον πληθυσμό κάθε χώρας, το σχήμα της δημογραφικής πυραμίδας, ή αλλιώς ο βαθμός της δημογραφικής γήρανσης μιας χώρας, η εσωτερική και η εξωτερική μετανάστευση, τα μέτρα κρατικής πολιτικής που επηρεάζουν την επαγγελματική απορροφητικότητα, οι οικονομικές τάσεις και οι επενδύσεις ανά κλάδο οικονομικής δραστηριότητας, επιμέρους ιδιαιτερότητες και δεδομένα, σε συνδυασμό με κυλιόμενες και επαναλαμβανόμενες δειγματοληπτικές έρευνες προβλέψεων ανά επάγγελμα. Όλα τα παραπάνω δεδομένα συνεκτιμώνται και συνδυάζονται κατάλληλα, ώστε να καταρτίζονται οι πίνακες με τις προβλέψεις των προοπτικών των επαγγελμάτων με βάση την ταξινόμηση Κ.17[1]. Η ταξινόμηση-ομαδοποίηση των επαγγελμάτων, η ονοματολογία και η υπαγωγή τους στις επιμέρους κατηγορίες αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα για το όλο υπό συζήτηση θέμα[2]. Τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια διενεργούμε έρευνες με την επιστημονική μας ομάδα για τα συναφή ζητήματα και ειδικότερα για τα επαγγέλματα, την ονοματολογία, την ομαδοποίηση-ταξινόμηση και τις προοπτικές τους στην αγορά εργασίας, οι οποίες έρευνες συνδυάζονται με τα παραπάνω δεδομένα. Για το σκοπό αυτό, έχουμε αναπτύξει ειδικά μοντέλα που συνδέονται και συνδυάζονται μεταξύ τους και αναφέρονται ως «ισοζύγιο της ζήτησης και προσφοράς επαγγελμάτων» (the balance of supply and demand of professions) και «ταξινόμηση Κ.17» (classification K.17). Το μοντέλο του ισοζυγίου αφορά προβλέψεις για τις προοπτικές της αγοράς εργασίας και ειδικότερα για επαγγέλματα που έχουν θετικές ή αρνητικές προοπτικές απασχόλησης για τα επόμενα δέκα περίπου χρόνια. Επαγγέλματα με θετικές προοπτικές νοούνται αυτά για τα οποία η ζήτηση θέσεων εργασίας από την πλευρά των εργοδοτών είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη προσφορά εργασίας από την πλευρά των εργαζομένων ή των ανέργων (υπερβάλλουσα ζήτηση εργασίας). Και το αντίθετο, επαγγέλματα με αρνητικές προοπτικές είναι εκείνα για τα οποία η ζήτηση εργασίας είναι μικρότερη από την αντίστοιχη προσφορά

[1] Αναλυτική επεξήγηση της μεθοδολογίας των ερευνών για τις προβλέψεις του ισοζυγίου παρέχεται στις σχετικές πρωτογενείς εργασίες και δημοσιεύσεις του υπογράφοντος, ορισμένες από τις οποίες αναφέρονται στις βιβλιογραφικές αναφορές. Για πιο άμεση αναζήτηση, βλ. το βιβλίο του ιδίου (2002 και 2004). Μέρος Γ, κεφ. 18.

[2] Οι έρευνες του υπογράφοντος για τα επαγγέλματα, για τις προοπτικές τους και την ταξινόμησή τους που σήμερα έχει τη μορφή της «ταξινόμησης Κ.17», διενεργούνται πάνω από είκοσι χρόνια περίπου. Ενδεικτικά βλέπε πρόσφατες σχετικές εργασίες στις βιβλιογραφικές αναφορές.

(υπερβάλλουσα προσφορά εργασίας). Δίπλα σε κάθε επάγγελμα γίνονται κατάλληλες επισημάνσεις κατά τον ακόλουθο τρόπο:

- ✓ Επαγγέλματα με πολύ θετικές προοπτικές ***
- ✓ Επαγγέλματα με θετικές προοπτικές **
- ✓ Επαγγέλματα με περιορισμένες προοπτικές *

Το μοντέλο αυτό παρουσιάζεται σε εύληπτους και εύκολα κατανοητούς πίνακες, τους οποίους αξιοποιούν κατάλληλα για την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος, οι σύμβουλοι καριέρας, οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, οι νέοι, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι ερευνητές, οφείλοντας να λάβουν υπόψη και τους άλλους παράγοντες, όπως αναλύθηκαν και πιο πάνω. Το μοντέλο του ισοζυγίου συνδέεται και υποστηρίζεται από τη συναφή έννοια της «ταξινόμησης Κ.17», που αναλύεται στον πίνακα 1 πιο κάτω.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Οι 17 Κατηγορίες επαγγελμάτων και οι υποκατηγορίες τους **«Ταξινόμηση Κ. 17»**
1. Γεωργία
2. Κατασκευές, Μηχανολογία
3. Χημεία, Τρόφιμα
4. Πληροφορική,
4.1 Λογισμικό
4.2 Υλισμικό
5. Οικονομία, Διοίκηση, Νομικά
6. Εμπόριο, Δημόσιες Σχέσεις
7. Νομικά επαγγέλματα
8. Μεταφορές, Ναυτιλία
9. Τουρισμός
10. Αθλητισμός
11. ΜΜΕ
12. Καλές, Εφαρμοσμένες και Γραφικές Τέχνες
13.Υγεία, Πρόνοια
13.1 Υγεία,
13.2 Πρόνοια
14. Εκπαίδευση, Θεωρητικές Επιστήμες
14.1 Παιδαγωγικά
14.2 Ιστορία, Αρχαιολογία
14.3 Κοινωνιολογία, Πολιτικές Επιστήμες
15.Φυσικομαθηματικά
16. Στρατιωτικά, Αστυνομικά επαγγέλματα
17. Εκκλησιαστικά επαγγέλματα

Η «ταξινόμηση Κ.17» είναι προϊόν πολυετών ερευνών και αποτελεί μια σύγχρονη ομαδοποίηση-ταξινόμηση των επαγγελμάτων, η οποία στηρίζεται σε οικονομικά, ψυχομετρικά και εκπαιδευτικά δεδομένα[1]. Το συγκριτικό πλεονέκτημα της «ταξινόμησης Κ.17», εστιάζεται στα πλέον σύγχρονα κριτήρια συγκρότησής της με τα οποία γίνεται συνδυασμός όχι μόνο ψυχομετρικών δεδομένων, όπως ισχύει για τις περισσότερες γνωστές ομαδοποιήσεις επαγγελμάτων (ορισμένες από τις οποίες χρησιμοποιούνται και για τεστ προσωπικότητας,

[1] Ευρύτερη σχετική ανάλυση για το θέμα αυτό γίνεται σε μελέτες και έρευνες του υπογράφοντος που αναφέρονται στις βιβλιογραφικές αναφορές. Ειδικότερα βλ. (2004). Μέρος Γ.

ενδιαφερόντων και προτιμήσεων), αλλά και οικονομικών και εκπαιδευτικών δεδομένων. Επιπλέον, η «ταξινόμηση Κ.17» προσφέρεται για προσαρμογή σε διάφορες χώρες, ανάλογα με τα επιμέρους οικονομικά και εκπαιδευτικά τους δεδομένα. Τα επαγγέλματα που υπάγονται στις 17 μεγάλες κατηγορίες της ως προς την ονοματολογία και την ουσία, συνδέονται με αντίστοιχες ειδικεύσεις και ονοματολογίες πανεπιστημιακών και ανώτερων σπουδών γενικότερα, καθώς και με την πραγματικότητα της οικονομίας και της αγοράς εργασίας διεθνώς και σε επιμέρους χώρες.

3. To Career Gate Test K.17

Οι ταξινομήσεις επαγγελμάτων αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία διάφορων τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού, γι' αυτό και πολλές διαφορετικού τύπου ταξινομήσεις υπηρετούν παρόμοιους σκοπούς[1]. Η «ταξινόμηση Κ.17» είναι η βάση για τη δημιουργία ενός νέου, σύγχρονου, αυτοματοποιημένου τεστ το οποίο ήδη εφαρμόζεται με επιτυχία στην πράξη στην Ελλάδα και το εξωτερικό, του Career Gate Test K.17[2], το οποίο χαρτογραφεί την προσωπικότητα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου και προσδιορίζει τα επαγγέλματα εκείνα που του ταιριάζουν. Ταυτόχρονα, καταγράφει τις διασυνδέσεις τους με το εκπαιδευτικό σύστημα και επισημαίνει ποια από τα 33 επαγγέλματα, που ταιριάζουν περισσότερο στο χρήστη, έχουν πολύ θετικές, θετικές ή περιορισμένες προοπτικές στην αγορά εργασίας για τα επόμενα 10 περίπου χρόνια. Έχοντας υπόψη τα ως άνω δεδομένα, ένας νέος ή νέα, με την απαραίτητη συνδρομή των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού, μπορεί να αποφασίσει για τις σπουδές, το επάγγελμα ή τα επαγγέλματα και την καριέρα που του ταιριάζουν και επιθυμεί να ακολουθήσει. Το ερωτηματολόγιο του τεστ περιλαμβάνει 334 απλές ερωτήσεις ενδιαφερόντων και προτιμήσεων του τύπου «θα σου άρεσε να διδάσκεις σε παιδιά;», «θα σε ενδιέφερε να παρακολουθήσεις μια δίκη στο Δικαστήριο;» κλπ. Η χορήγηση του τεστ διεκπεραιώνεται μέσω υπολογιστή εύκολα και γρήγορα σε μισή ώρα περίπου, ενώ υπάρχει ενσωματωμένος έλεγχος ειλικρίνειας των απαντήσεων. Η επεξεργασία των απαντήσεων (που μπορεί να γίνει και χειρόγραφα, αλλά απαιτεί περίπου μισή με μία ώρα) γίνεται από υπολογιστή. Στον πίνακα 2 (όπως και σε ανάλογο έγχρωμο ιστόγραμμα που δεν περιέχεται εδώ για εξοικονόμηση χώρου) που ακολουθεί, εμφανίζεται δείγμα της διασποράς των παραγόντων προσωπικότητας, των κλίσεων και προτιμήσεων ενός τυχαίου χρήστη στις 17 κατηγορίες της «ταξινόμησης Κ.17».

---

[1] Η πρώτη γνωστή κλίμακα-ταξινόμηση για τη μέτρηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και το συναφές τεστ αποκλήθηκε «Strong Interest Inventory». Επίσης, κλίμακες-ταξινομήσεις επαγγελμάτων στις οποίες στηρίζονται σχετικά τεστ προσωπικότητας, ενδιαφερόντων, προσωπικότητας και ικανοτήτων είναι, μεταξύ άλλων, των Holland (The Self-Directed Search), Kuder (Occupational Interest Survey-KOIS), το Differential Aptitude Test, το General Aptitude Test Battery-GATBT, το Edwards Personality Preference Schedule-EPPS, το 16 Personality Factors Questionnaire-PF, το Five Big Factors, κλπ. Γνωστά συστήματα ταξινόμησης επαγγελμάτων είναι και τα ακόλουθα: Roe's Field and level Classification System, The World-of-Work Map, Minnesota Occupational Classification System, Standard Occupational Classification, North America Industry Classification System, International Labour Office ISCO-88, CEDEFOP, List of professions. Στην Ελλάδα γνωστές σχετικές ταξινομήσεις σε ορισμένες από τις οποίες στηρίζονται τεστ ενδιαφερόντων και προσωπικότητας είναι της SHL, του 16 PF, του Αθηνά τεστ, του Μέτρον Τεστ, του Αριστον τεστ, της Creme de La Creme, του Career Gate Test K.17, η ταξινόμηση Σιδηροπούλου-Δημακάκου-Παυλόπουλου. Βλ. σχετικά: Κάντας, Α., στο συλλογικό τόμο με επιμέλεια Κασσωτάκης Μ., (2004). Επίσης, Κάντας, Α., Χαντζή, Α., (1991). Κασσωτάκης Μ., (2003). τ. 64-65. Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ.,Παυλόπουλος Β., (2005). Σαμοίλης Π., (2001). τ.56-57. Αλεξόπουλος, Δ. (2004). Ελευθεριάδης, Α.- Νικηφορίδου Η., (2006). Καρέκος, Σπ., Καρέκος Ι. (2006). Στάλικας, Α., Τριλιβά, Σ., Ρούσση, Π., (2002). Δημητρόπουλος, Ε. (2003). Κοντορούπη, Θ. (2000). Strong, E. K. (1943). Kuder, G.F., Diamond, E.E. (1979). Brown, F. G. (1993). Cronbach, L.J. (1990). Janda, L.(2004). Issaacson, L., E., Brown, D. (1996). σελ.117-165. Jada,J.(1999). Barret J. (2003).

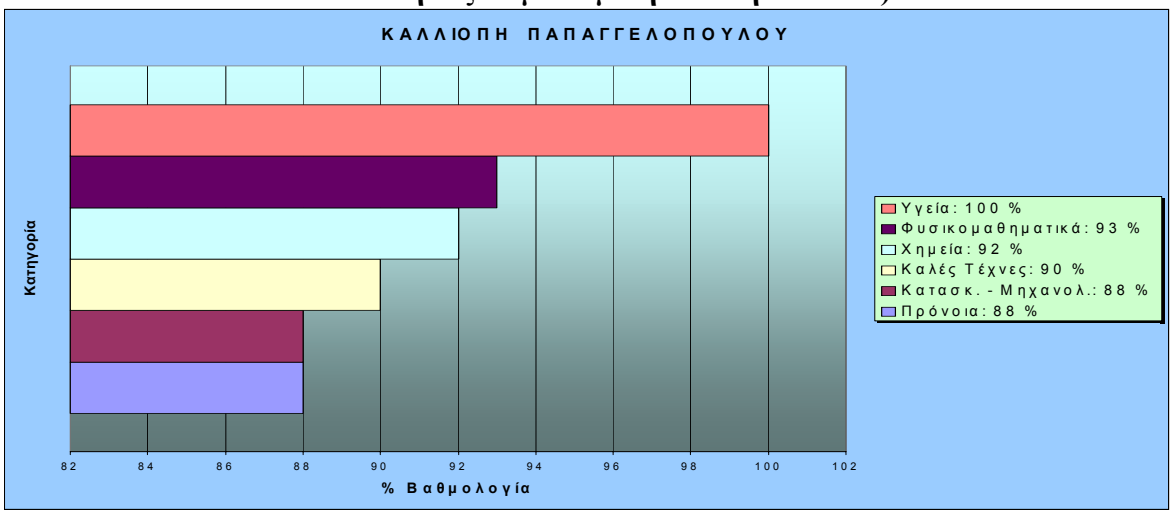
[2] Το Career Gate Test K.17 και τα επιμέρους συγγενή τεστ, διατίθενται μέσα από εξουσιοδοτημένους εκπροσώπους, δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Ειδικότερα στην Κύπρο, το εκεί Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, ύστερα από ανοιχτό δημόσιο, διεθνή διαγωνισμό, χορηγεί το συγκεκριμένο τεστ σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Διασπορά των παραγόντων προσωπικότητας, των προτιμήσεων, των κλίσεων τυχαίου δείγματος στις 17 επαγγελματικές κατηγορίες της ταξινόμησης Κ.17

Α/Α	*Κατηγορία*	*%*
1	Υγεία, Πρόνοια	94
2	Φυσικομαθηματικές Επιστήμες	93
3	Χημεία, Ενέργεια, Φάρμακα, Τρόφιμα, Ποτά	92
4	Καλές και Εφαρμοσμένες Τέχνες	90
5	Κατασκευές, Μηχανολογία, Σιδηρουργία, Ξυλουργία	88
6	Νομικά επαγγέλματα	80
7	Μεταφορές, Ναυτιλία	75
8	Γεωργία, Κτηνοτροφία, Αλιεία, Μεταλλεία, Γεωλογία, Δάση	69
9	Εκπαίδευση, Θεωρητικές επιστήμες	69
10	Πληροφορική, Τηλεπικοινωνίες	59
11	Στρατιωτικά, Αστυνομικά επαγγέλματα	52
12	Αθλητισμός	44
13	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης	43
14	Εμπόριο, Δημόσιες σχέσεις	36
15	Οικονομία ,Τράπεζες, Διοίκηση	28
16	Τουρισμός	28
17	Εκκλησιαστικά επαγγέλματα	0

Ακολουθεί η ανάδειξη των έξι επικρατέστερων κατηγοριών-υποκατηγοριών της «ταξινόμησης Κ.17», όπως το τυχαίο δείγμα στο ιστόγραμμα 1.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 1
Διασπορά τυχαίου δείγματος των παραγόντων προσωπικότητας στις έξι επικρατέστερες κατηγορίες - υποκατηγορίες της ταξινόμησης Κ.17 (το ιστόγραμμα εμφανίζεται έγχρωμο στην εξατομικευμένη έκθεση του τεστ)



Από τις έξι ως άνω κυρίαρχες κατηγορίες-υποκατηγορίες, προκύπτουν τα 33 επικρατέστερα επαγγέλματα που ταιριάζουν περισσότερο με την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις του χρήστη (βλέπε Πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Διασπορά των παραγόντων της προσωπικότητας, των προτιμήσεων, των κλίσεων τυχαίου δείγματος σε 33 κυρίαρχα επαγγέλματα, με επισήμανση των επαγγελματικών τους προοπτικών

Επάγγελμα	*Βαθμός*	*Προοπτικές στην Ελλάδα*
Γιατρός (ΜΣ, ΑΕΙ)	100	*
Νοσηλευτής /τρια (ΑΤΕΙ)	100	**
Οδοντίατρος (ΑΕΙ)	100	*
Τεχνολόγος-Οπτικός (ΑΤΕΙ)	100	**
Διαιτολόγος (ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ)	100	**
Ιατρικός επισκέπτης (Και από ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ)	100	**
Κτηνίατρος (ΑΕΙ)	100	**
Τεχνολόγος ιατρικών εργαστηρίων (ΑΤΕΙ)	100	***
Μαθηματικός (ΑΕΙ)	93	*
Μαθηματικός-Στατιστικολόγος (ΑΕΙ)	93	*
Φυσικός (ΜΣ, ΑΕΙ)	93	*
Αναλογιστής (ΑΕΙ)	93	*
Μαθηματικός-Πληροφορικός (ΜΣ, ΑΕΙ)	93	***
Στατιστικολόγος (ΑΕΙ)	93	**
Αστρονόμος (ΜΣ, ΑΕΙ)	93	*
Βιολόγος (ΑΕΙ)	92	*
Ελεγκτής ολικής ποιότητας (ΜΣ, ΑΕΙ, ΤΕΙ)	92	**
Τεχνολόγος ελέγχου ποιότητας (ΑΤΕΙ)	92	**
Χημικός (ΑΕΙ)	92	*
Χημικός-Μηχανικός (ΑΕΙ)	92	*
Φαρμακοποιός (ΑΕΙ)	92	*
Αρχιτέκτονας (ΑΕΙ)	90	**
Γραφίστας (Και από ΤΕΙ, ΙΕΚ)	90	**
Διακοσμητής (Και από ΑΕΙ, ΤΕΙ, ΙΕΚ)	90	**
Μουσικός (Και από Ωδεία)	90	*
Τεχνολόγος γραφικών τεχνών (ΑΤΕΙ)	90	**
Αρχιτέκτονας Μηχανικός (ΑΕΙ)	88	***
Μηχανολόγος-Μηχανικός (ΑΕΙ)	88	***
Πολιτικός Μηχανικός (ΑΕΙ)	88	***
Τεχνολόγος- Σχεδιαστής –Πληροφορικός (Γραφίστας) (ΑΤΕΙ)	88	**
Κοινωνικός Λειτουργός (ΑΤΕΙ)	88	**
Ψυχολόγος (ΑΕΙ)	88	*
Ειδικός ΑΜΕΑ (ΙΕΚ)	88	**

Στο Career Gate K.17 εμπεριέχεται επίσης έγχρωμο ιστόγραμμα με διασπορά των παραγόντων προσωπικότητας του χρήστη στους έξι τύπους προσωπικότητας του Holland, (βλ. ιστόγραμμα 2)[1] καθώς και αναλυτικά κείμενα με αναφορές στα υπό συζήτηση θέματα και κατάλληλες επεξηγήσεις.

[1] Υπάρχουν πολυάριθμες δημοσιεύσεις σχετικά με τη διεθνώς αναγνωρισμένη θεωρία του John Holland και εδώ ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες : Holland, J. (1959) και (1973). Βλ. επίσης: Κατσανέβας, Θ. (2002 και 2004). κεφ.3..Επίσης βλ. : www.careerkey.org .

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 2
Διασπορά των παραγόντων προσωπικότητας, των προτιμήσεων, των κλίσεων τυχαίου δείγματος στους έξι τύπους του Holland (έγχρωμο)

4. Λογισμικό του τεστ και μαθηματικά δεδομένα

Το Career Gate Test K.17 στηρίζεται σε κατάλληλη συσχέτιση επιλεγμένων επαγγελμάτων με τις απαντήσεις που δίνει στο ερωτηματολόγιο του τεστ ο χρήστης. Οι κατευθύνσεις των απαντήσεων στις ομάδες επαγγελμάτων της ταξινόμησης K.17 και των παραγόντων προσωπικότητας του Holland, συνιστούν το κυρίαρχο ζήτημα της πνευματικής ιδιοκτησίας του τεστ. Τα συγκεκριμένα αλγοριθμικά και μαθηματικά δεδομένα και η δυνατότητα άμεσης επεξεργασίας των απαντήσεων, μπορούν να δοθούν σε περίπτωση που συμφωνηθεί η ανάληψη και διεκπεραίωση του τεστ εξ' ολοκλήρου από συγκεκριμένο, κατά προτίμηση κρατικό φορέα. Για επιστήμονες, οι οποίοι ενδιαφέρονται για τη διενέργεια σοβαρής έρευνας στο σχετικό θέμα και πάντα όσον αφορά την επιστημονική διάσταση του ζητήματος, μπορεί να υπάρξει κατάλληλη πληροφόρηση, ύστερα από σχετικό τεκμηριωμένο αίτημα.

5. Οι διεθνείς προβλέψεις

Σε όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες και ταχέως αναπτυσσόμενες χώρες, επαγγέλματα του μέλλοντος, με καλές έως πολύ καλές προοπτικές στην αγορά εργασίας, είναι εκείνα που συνδέονται με την πληροφορική, τις νέες τεχνολογίες, τις τηλεπικοινωνίες, και κατά δεύτερο λόγο με τις κατασκευές και την οικονομία. Στις περισσότερες χώρες, στον τομέα της υγείας και της πρόνοιας, τα περισσότερα συναφή επαγγέλματα έχουν καλές προοπτικές. Σε ορισμένες περιπτώσεις όμως, τα επαγγέλματα του γιατρού, του οδοντίατρου, του φαρμακοποιού, εμφανίζονται κορεσμένα, εξαιτίας του ότι υπάρχει μεγάλος αριθμός αποφοίτων από αντίστοιχες σχολές. Ευρύτερες διαφοροποιήσεις των επαγγελματικών προοπτικών παρατηρούνται σε ορισμένους κλάδους όπως ο τουρισμός, η γεωργία, οι μεταφορές, σε συνάρτηση με τις ιδιαιτερότητες των επιμέρους οικονομιών. Σε χώρες ή περιοχές με ισχυρή τουριστική ανάπτυξη, αναμενόμενο είναι να έχουν καλές προοπτικές τα επαγγέλματα του αντίστοιχου τομέα. Όπου υπάρχει κυρίαρχη αγροτική παραγωγή, τα άτομα που ασκούν συναφή επαγγέλματα με γνώσεις σύγχρονων αποδοτικών ή και εναλλακτικών καλλιεργειών, έχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες απορρόφησης στην αγορά εργασίας. Στις ανεπτυγμένες χώρες, τα βιομηχανικά επαγγέλματα

έχουν καθοδική πορεία, λόγω της τεχνολογικής προόδου και της μεταφοράς πολλών βιομηχανιών σε χώρες χαμηλού εργατικού κόστους. Αντίθετα, ικανοποιητική προοπτική εμφανίζουν όλα τα επαγγέλματα των κατασκευών και της μηχανολογίας, ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες και ακόμη καλύτερη στις ταχέως αναπτυσσόμενες χώρες. Τα επαγγέλματα των μεταφορών σε όλες τις χώρες, με εξαίρεση όσες εμφανίζουν αναπτυξιακή στασιμότητα, έχουν καλές προοπτικές. Τα επαγγέλματα των τεχνών και των μέσων μαζικής επικοινωνίας διεθνώς είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικά και κορεσμένα, αφού πολλοί νέοι φιλοδοξούν να κάνουν καριέρα στους σχετικούς τομείς. Τα θεωρητικά επαγγέλματα και αυτά της εκπαίδευσης, είναι μάλλον κορεσμένα στις περισσότερες χώρες, αφού υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός αποφοίτων από τον αριθμό των θέσεων εργασίας στους ίδιους τομείς. Η απορροφητικότητα ανά επάγγελμα, ποικίλει ανάλογα και με τις διαφορές στα επίπεδα ανάπτυξης, απασχόλησης, ανεργίας εκπαιδευτικών εκροών και επιμέρους δεδομένων στις επιμέρους χώρες. Όπου επικρατούν χαμηλά επίπεδα ανεργίας γενικότερα, η απορρόφηση του συνόλου των επαγγελμάτων, είναι συγκριτικά καλύτερη από την περίπτωση χωρών με υψηλή ανεργία.

Κατά την τρέχουσα περίοδο, επιμέρους πιλοτικές έρευνες προβλέψεων για τις προοπτικές του ισοζυγίου της ζήτησης και προσφοράς επαγγελμάτων με βάση την «ταξινόμηση Κ.17», διενεργούνται από την ερευνητική μας ομάδα, εκτός από την Ελλάδα, στην Κύπρο, την Τουρκία, τη Μεγάλη Βρετανία, την Ιταλία, σε χώρες της Μέσης Ανατολής στην Κίνα, κλπ. Με επίκεντρο τις βασικές θεωρητικές και εφαρμοσμένες αρχές που αναπτύχθηκαν πιο πάνω και τις πρώτες εκτιμήσεις από τις ως άνω έρευνες, έχουμε καταρτίσει πίνακες για τις γενικές τάσεις των προοπτικών των επαγγελμάτων για επιμέρους ανεπτυγμένες ή ταχέως αναπτυσσόμενες χώρες και διεθνώς (βλ. ιστοσελίδα www.careergatetest.com).

Σύμφωνα με τα πρώτα συμπεράσματα των διεθνών αυτών ερευνών, διαπιστώνονται κοινά δεδομένα αλλά και επιμέρους διαφοροποιήσεις σε διάφορα επαγγέλματα. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, θετική ή και πολύ θετική εικόνα εμφανίζουν οι προοπτικές για τα περισσότερα επαγγέλματα της νέας τεχνολογίας, της πληροφορικής, και κατά δεύτερο λόγο της οικονομίας και των κατασκευών. Καλές ή και πολύ καλές είναι οι προοπτικές των περισσότερων επαγγελμάτων των μεταφορών, του τουρισμού, του επισιτισμού, της υγείας, της πρόνοιας. Αρνητικές ή και πολύ αρνητικές είναι οι προοπτικές των επαγγελμάτων που αφορούν τις τέχνες ή συνδέονται με θεωρητικές σπουδές. Κατά περίπτωση, παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις. Οι γιατροί λχ. στην Ελλάδα εμφανίζουν υψηλό κορεσμό, ενώ το αντίθετο ισχύει στη Μεγάλη Βρετανία και την Τουρκία. Το ίδιο παρατηρείται και για τους οδοντίατρους και τους δικηγόρους. Οι δημοσιογράφοι πλεονάζουν στην Ελλάδα και την Τουρκία, αλλά η αντίστοιχη κατάσταση στην Κύπρο εμφανίζεται μάλλον καλύτερη. Οι πιλότοι αεροπλάνων είναι δυσεύρετοι στην Τουρκία, αλλά αυτό δεν αφορά την Ελλάδα και την Κύπρο. Οι ξεναγοί πλεονάζουν στην Τουρκία, αλλά στην Ελλάδα, την Κύπρο και τη Μεγάλη. Βρετανία, η κατάσταση είναι σχετικά καλύτερη για το επάγγελμα αυτό. Οι βιολόγοι και οι χημικοί μάλλον δύσκολα βρίσκουν εργασία στην Ελλάδα και την Τουρκία, αλλά η κατάσταση είναι σχετικά καλύτερη στις άλλες υπό εξέταση χώρες και διεθνώς. Οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από θεωρητικές σπουδές όπως οι φιλόλογοι, οι ιστορικοί, οι θεολόγοι, κλπ, στις περισσότερες χώρες αντιμετωπίζουν πρόβλημα εργασιακής αποκατάστασης στο στενό αντικείμενο της ειδίκευσής τους, Για τους εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών και κυρίως τους μαθηματικούς και τους φυσικούς, η κατάσταση εμφανίζεται σχετικά καλύτερη, αν και ποικίλει αρκετά ανάμεσα στις διάφορες χώρες. Στις ανεπτυγμένες χώρες, τα τεχνικά και βοηθητικά επαγγέλματα, όπως ο υδραυλικός, ο ηλεκτρολόγος, ο ψυκτικός, ο ξυλουργός, ο σιδεράς-αλουμινάς, ο τεχνικός τηλεπικοινωνιών, ο τεχνικός ιατρικών εργαστηρίων, αλλά και ο νοσοκόμος, κομμωτής, ο

οικιακός βοηθός, ο κηπουρός, έχουν πολύ καλή απορροφητικότητα στην αγορά εργασίας. Ειδικότερα τα βοηθητικά επαγγέλματα και μερικώς όσα συνδέονται με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, υποκαθίστανται από μετανάστες οι οποίοι εισρέουν από χώρες με οικονομικά ή πολιτικά προβλήματα.

6. Ένα σύντομο τελικό σχόλιο

Τα θετικά αποτελέσματα και η γενικότερη αξιοποίηση από ευρύτερο κοινό της μελέτης του ισοζυγίου, και του Career Gate Test K.17, αποτελούν ενθαρρυντικό στοιχείο για να καταστεί η «ταξινόμηση K.17», ένα αυτοτελές διεθνές μοντέλο βάσης παρόμοιων ερευνών, καθώς και για εφαρμοσμένα τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού με άμεσα πρακτικά αποτελέσματα. Η έρευνα για την «ταξινόμηση K.17», για τα επαγγέλματα, τη σύνδεσή τους με την εκπαίδευση και τις προοπτικές τους στην αγορά εργασίας, πρόκειται βέβαια να συνεχιστεί, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί, έτσι ώστε να αποτελέσει την κατάλληλη διεθνή ερευνητική βάση, όπου θα μπορούσαν ασφαλώς να συμμετέχουν και να συνεισφέρουν επιστήμονες των συναφών και εμπλεκόμενων κλάδων της συμβουλευτικής, της ψυχολογίας, της οικονομίας και κοινωνιολογίας της εργασίας και της παιδαγωγικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Αλεξόπουλος, Δ. (2004). Ψυχομετρία. Ελληνικά Γράμματα.
2. Barret J. (2003). Career aptitude and selection tests. Kogan Page.
3. Berens,L.,Isacchen,O.A. (1992).A quick guide to working together with thwe sixteen types.Telos Bublications.
4. Brown, F. G. (1993). Principles of educational and psychological testing. (5rd edition). New York, Holt, Rinehart and Winston.
5. Cronbach, L.J. (1990). 6th edition. Essentials of psychology testing. New York. Harper and Row.
6. Cattell,R.B., Eber,H.W., Tatsuoka,M.M.(1970). Handbook for the sixteen personality factor questionnaire(16PF).Institute for Personality and Ability Testing.
7. Costa,P.T.,MacCrae,R.R.(19920.Revised neopersonality inventory (NEO PI-R) and NEO five factor inventory (NEO-FFI0 professional manual.Psychological Assesment Resources.
8. Δημητρόπουλος, Ε. (2003). Απόφαση. Λήψη απόφασης. Εκδόσεις Γρηγόρη.
9. Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού. (2001).Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου ΕΚΕΠ.
10. Dunning,D. (2001). What's your type of career. Davies-BlackPublishing, Mountain View.
11. Hammer,A.L.(1998).Introduction to type and careers. Mountain View.
12. Harmon,L.W., Hansen,J.K.,Borgen,F.H.,Hammer,A.L.(1994).Strong interestInventory: Applications and technical guide.Consulting Psychologists Press.
13. Herr,E.L.,Ashby,J.S.(1994).Kuder occupational interest survey, in Kapes,J.T.et al (Eds).A councelor's guide to career asseement.The national Career Development Association.
14. Ελευθεριάδης, Α.- Νικηφορίδου Η., (2006). Ψυχομετρικά τεστ. Σύγχρονη Πέννα.
15. Holland, J. (1959). A theory of vocational choice. Journal of counseling psychology, τ.6, 35-45.
16. Holland, J. (1973). Making vocational choices: A theory of career. Prentice hall.
17. Holland, J. (1992). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Psychological Assessment Resources.
18. Issaacson, L., E., Brown, D. (1996). Career information, career counseling and career development. Alyn and Bacon
19. Jada,J.(1999). Career tests.
20. Καβρουλάκη,Τ.(2004).Ψυχομετρικά δεδομένα.
21. Janda, L.(2004). The Psychologist's book of tests. Adams Media Corporation
22. Κάντας, Α., Χαντζή, Α., (1991). Ψυχολογία της εργασίας. Ελληνικά Γράμματα.
23. Karantinos, D., (2000). Labor shortages and skill gaps: Greece.
24. Καρέκος, Σπ., Καρέκος Ι. (2006). Τεστ προσωπικότητας και επαγγελματικού προσανατολισμού. Εκδόσεις Κωστόγιαννος.
25. Κασσωτάκης,Μ.(2004, Ed.).Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Τυπωθητω-Γιώργος Δαρδανός

26. Κασσωτάκης Μ. (2003). Το τεστ δεξιοτήτων: μια προσπάθεια χωρίς συνέχεια, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, ΕΛΕΣΥΠ, τ. 64-65.
27. Κατσανέβας, Θ. (2005). Η έρευνα επαγγελμάτων και η πρωτότυπη ταξινόμηση «Κ». Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων. (2005). Το Μέτρον τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Πανεπιστήμιο Πειραιώς. (2004). (2003). Labour market prospects in Greece: the balance of supply and demand of professions; the concept, the methodology and the sources of an original ten years project. University of Piraeus και Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. τ. 64-65.(2003). Οι εισροές και εκροές των φοιτητών ΑΕΙ κατά την περίοδο 1990-2000. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (σε συνεργασία με Ηλία Λιβανό). (2003). Professions of the future and professions of the past. European Conference on Information and Communication Technologies and new ways of work, EU, Brussels. (2001). Labour market perspectives and occupational choice στο «Trends in vocational guidance». National Centre for Occupational Guidance. 2001). Έρευνα για τις προοπτικές απασχόλησης στην αγορά εργασίας και τον προσδιορισμό της ζήτησης ειδικοτήτων στις13 περιφέρειες της χώρας, Πανεπιστήμιο Πειραιώς και ΟΑΕΔ. (2000). Οδηγός επαγγελμάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ως επιστημονικός συντονιστής). (1998). Επαγγέλματα του μέλλοντος, εκδόσεις Παπαζήση. (1997). Έρευνα για τις προοπτικές της αγοράς εργασίας και τις ανάγκες σε νέες ειδικότητες στην Αττική για την επόμενη πενταετία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς και ΟΑΕΔ..(1992). Theoretical assumptions and methodology observations on the concept of the balance of supply and demand of professions. University of Piraeus, research paper, *(1994 και 1996). (1991).* Η ζήτηση επαγγελμάτων κατά περιφέρειες και επαγγελματικός προσανατολισμός. (2001 και 2003). Σπουδές και απασχόληση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002 και 2004). Επαγγέλματα του μέλλοντος και του παρελθόντος, Πατάκης. (2002 και 2004). Επαγγέλματα του μέλλοντος. Παπαζήσης..;
28. Kapes,J.T., Mastie,M.,Whitfield,E.A.(1994,Eds.). A councelor's guide to career assesmentinstruments. The National Career Development Association.
29. Κοντορούπης, Θ. (2000). Τεστ δεξιοτήτων για τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου. Εκδόσεις Ροή.
30. Λιβανός, Η. (2003). Η δημιουργία πλεονασμάτων και ελλειμμάτων στην αγορά εργασίας. Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων. Ιαν., τεύχος 29.
31. Lore,N. (2003).The Pathfinder.Fireside Book,Simon and Schuster.
32. Metcalf, H. (2001, Ed). Future skills demand and supply trends. University of Warwick.
33. Μπράτης, Θ. (2004). Μοντέλα πρόβλεψης επαγγελματικής απασχόλησης: η περίπτωση των ΗΠΑ και της Ελλάδας, Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων, Ιαν.Φεβρ., τ.34.
34. Σαμοίλης Π. (2001). Παράγοντες που επηρεάζουν τους υποψήφιους για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην επιλογή σπουδών. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Ε.Π.,ΕΛΕΣΥΠ., τ.56-57.
35. Σιδηροπούλου-Δημακάκου,Δ., Παυλόπουλος Β., (2005) Επαγγελματικά ενδιαφέροντα μαθητών. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού προσανατολισμού, τ.72-73
36. Silvestri, G. (1997). Occupational employment projections to 2006, Monthly Labor Review
37. Στάλικας, Α., Τριλιβά, Σ., Ρούσση, Π., (2002). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Ελληνικά Γράμματα.
38. Strong, E. K. (1943). Vocational interests of men and women.Stanford University. Kuder, G.F., Diamond, E.E. (1979). General manual for the Kuder occupational interest survey. SRA.
39. Super,D.A.,Thomson,A.S.(1979).A six scale, two factor test of vocational maturity.Vocational Guidance Quartely, 27, 6-15.
40. Wilson, R.A. (2001 Ed.). Projections of occupations and qualifications, 2000-2010. Institute for Employment Research, University of Warwick.
41. R.S.Pindyck and D.Rubinfeld: "Econometric models & Economic forecasts", third edition, McGraw-Hill International Editions.
42. Watkins,C.E., Campell(1990 Eds.).Testing in coumceling practice.Hilldsale,N.JQ Lawrence Erlbaun.
43. Zunker,V.G., Norris,D.S.(1998). Using assesement results for career development. Pasific GroveQBrooks/Cole.

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΈΝΩΣΗΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Χαραλαμπάκης Χριστόφορος
Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

1. Το *Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001*: Ελπίδα για ένα νέο ξεκίνημα;

Οι εορταστικές εκδηλώσεις για το *Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001,* που άρχισαν με κάθε επισημότητα τον Φεβρουάριο του 2001 στην πόλη Lund της Σουηδίας, και συνεχίστηκαν ολόκληρο τον χρόνο εκείνο στα 47 κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Συμβουλίου της Ευρώπης και των έξι υπό ένταξη (τότε) κρατών που συμμετέχουν στην Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης, με μια σειρά σπουδαίων εκδηλώσεων και στην Ελλάδα, έδωσαν μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία στους ευρωπαίους ηγέτες να δουν τα πραγματικά γλωσσικά προβλήματα της γηραιάς ηπείρου, να διαμορφώσουν ενιαία γλωσσική πολιτική και να λάβουν αποφάσεις, οι οποίες θα δίνουν λύσεις σε πολλά και ποικίλα αδιέξοδα. Οι επίσημες τελετές και οι πανηγυρικές εκδηλώσεις ωραιοποιούν συνήθως την πραγματικότητα. Τώρα όμως που έσβησαν τα φώτα της ράμπας, βρισκόμαστε και πάλι αντιμέτωποι με τις λανθάνουσες και διαρκώς αυξανόμενες γλωσσικές εντάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να εξελιχθούν σε συγκρούσεις, με απρόβλεπτες συνέπειες.

Η Ευρώπη, και ιδιαίτερα η Ευρωπαϊκή Ένωση, αποφεύγει προς το παρόν να δει κατάματα τη γλωσσική πραγματικότητα, το γλωσσικό καζάνι που βράζει. Δεν είναι, προφανώς, καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι οι διοργανωτές του *Ευρωπαϊκού Έτους Γλωσσών 2001,* η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης, με την ενεργό συμμετοχή της Unesco, ξεκίνησαν στον αρχικό σχεδιασμό σωστά, αφού στα πρώτα επίσημα έγγραφα έκαναν λόγο για *Έτος των Ευρωπαϊκών Γλωσσών 2001*, (*Year of the European Languages 2001*), με το σκεπτικό ότι είναι λογικό να δοθεί έμφαση στις γλώσσες της Ευρώπης. Καθ' οδόν όμως οι ιθύνοντες άλλαξαν γνώμη, αποδεχόμενοι τη διατύπωση *European Year of Languages 2001*. Στην ουσία, η μετακίνηση του επιθέτου *ευρωπαϊκός* για να προσδιορίσει το *έτος* και όχι τις *γλώσσες,* δηλώνει εμμέσως, πλην σαφώς, μετάθεση της λύσης των γλωσσικών προβλημάτων της Ευρώπης στο απροσδιόριστο μέλλον. Γιατί, άλλο πράγμα είναι να μιλά κανείς για «έτος γλωσσών» (έτσι, αόριστα, θεωρητικά οποιασδήποτε γλώσσας, στην ουσία «όλων των γλωσσών», όπως δείχνει η παράλληλη διατύπωση «έτος των γλωσσών») και άλλο για «ευρωπαϊκές γλώσσες», οι οποίες είναι συγκεκριμένες. Στην ίδια αοριστολογία θα παρέπεμπε η διατύπωση «Αμερικανικό (ή Αφρικανικό) Έτος Γλωσσών». Είναι, πάντως, παρήγορο το γεγονός ότι η Ευρώπη αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να προωθήσει «τη γνώση των ξένων γλωσσών», η οποία αναγνωρίζεται ως «σημαντικός παράγοντας για την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των λαών, τη σταθερότητα της δημοκρατίας, την εύρεση εργασίας και την κινητικότητα». Για την επίτευξη των στόχων αυτών, όπως και για την ενίσχυση της δια βίου εκμάθησης γλωσσών, το Συμβούλιο της Ευρώπης θέσπισε το Portfolio Γλωσσών, ένα μέσο πιστοποίησης των εμπειριών, που σχετίζονται με την εκμάθηση γλωσσών και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων κάθε ατόμου.[1]

2. Η πολιτικοποίηση της γλώσσας

[1] Περισσότερα στην Ευ. Καγκά, 2001, η οποία τονίζει εμφατικά τους κοινωνιοπολιτισμικούς (ανάπτυξη μιας δημοκρατικής ευρωπαϊκής κοινότητας με σεβασμό στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία) και παιδαγωγικούς (απόκτηση κινήτρων για τη δια βίου μάθηση γλωσσών) στόχους του Ευρωπαϊκού Portfolio Γλωσσών, του οποίου και παρουσιάζει την τριμερή δομή: καταγραφή πιστοποιημένων γνώσεων (Passeport), Βιογραφικό σχετικά με τις γλώσσες (Biographie Langagière), Φάκελος με τα αποδεικτικά στοιχεία των γλωσσικών και πολιτισμικών γνώσεων και εμπειριών του μαθητή (Dossier). Βλ. και G. Schneider – P. Lenz, *European Language Portfolio: Guide for Developers* στην ιστοσελίδα: http://www.culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L Σχετικά με τη γλωσσική πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης βλ. Cl. Truchot, 2001.

Η αμήχανη θέση στην οποία βρίσκεται σήμερα η Ευρώπη συνδέεται με την πολιτικοποίηση της γλώσσας και την ταύτισή της με την έννοια του έθνους.[1] Η ιδεολογική αυτή σκοπιμότητα, η οποία έχει βαθύτατες ρίζες, ενισχύθηκε από τις ιστορικές συγκυρίες, καθώς μερικά ευρωπαϊκά έθνη αναπτύχθηκαν παράλληλα με τη διαμόρφωση των επίσημων γλωσσών τους. Η συσχέτιση «έθνους» - «γλώσσας» δεν νομιμοποιείται σε θεωρητικό επίπεδο, αφού ο ορισμός της γλώσσας δεν προϋποθέτει ένα μόνο έθνος που τη μιλά, και αντίστροφα, η έννοια του «έθνους» δεν ορίζεται με κριτήριο μια μόνο γλώσσα. Η στενή σχέση γλώσσας και έθνους, όπως διαμορφώθηκε στα πλαίσια του γερμανικού ρομαντισμού (ο J. G. von Herder και ο J. G. Fichte πρέσβευαν ότι γλώσσα και έθνος είναι αδιαχώριστες όψεις της ίδιας πραγματικότητας), έχει σήμερα χαλαρώσει, αφού ζούμε σε πολύγλωσσες κοινωνίες με διαφορετικές μορφές ταυτότητας. Έχει ήδη διαμορφωθεί μια νέα υπερεθνική πραγματικότητα, η οποία φέρνει στο προσκήνιο την αναγκαιότητα διατήρησης της πολυγλωσσίας και του πολυπολιτισμού, ακριβώς επειδή κινδυνεύουν και τα δυο από τις ραγδαίες συνέπειες της *παγκοσμιοποίησης* (globalisation, mondialisation, Globalisierung), του πιο επικίνδυνου ίσως νεολογισμού των τελευταίων χρόνων, ο οποίος αναφέρεται στη διαλεκτική σχέση και αλληλεπίδραση στον χώρο της πολιτικής, της οικονομίας και του πολιτισμού, σε διεθνές επίπεδο. Η μονολιθική αντίληψη της ομογενοποιημένης γλώσσας αντιστρατεύεται την πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική συνείδηση, η οποία πρέπει να καλλιεργηθεί συστηματικά, ιδιαίτερα στους νεαρούς ευρωπαίους πολίτες, αφού αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του δημοκρατικού ήθους.

3. Πολυγλωσσία και πολυπολιτισμός

Ο όρος *πολυγλωσσία* (αγγλ. multilingualism, γαλλ. multilingualisme / plurilingualisme, γερμαν. Multilingualismus / Mehrsprachigkeit / Vielsprachigkeit) ορίζεται συνήθως ως «η ύπαρξη, η χρήση ή η γνώση πολλών γλωσσών», και με αρνητική σημασία, «η αδυναμία μιας ομάδας να εκφραστεί με ενιαίο και συνεκτικό τρόπο, λόγο». Σπάνια συνειδητοποιεί κανείς ότι πολυγλωσσία χαρακτηρίζει και το μονόγλωσσο άτομο, με την έννοια ότι κάθε μητρικός ομιλητής, ακόμα και αν δεν γνωρίζει καμιά ξένη γλώσσα, μιλά πολλές «γλώσσες», μέσα στην ίδια του τη γλώσσα. Διαφορετικά μιλά κανείς σε οικεία πρόσωπα και διαφορετικά σε ξένα, άλλη γλώσσα χρησιμοποιεί όταν βρεθεί στο χωριό του και άλλη όταν συζητά επιστημονικά θέματα με συναδέλφους του. Είναι, νομίζω, απαραίτητη η διάκριση ανάμεσα στην *εσωτερική πολυγλωσσία* (η οποία εμφανίζεται ως *ατομική, κοινωνική* και *ενδοκρατική*) και την *εξωτερική πολυγλωσσία,* η οποία διαμορφώνεται σε διακρατικό επίπεδο, όπως στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συχνά χρησιμοποιείται ως συνώνυμος ο όρος *γλωσσικός πλουραλισμός* (linguistic pluralism), αναφέρεται όμως σε διαπιστωμένες καταστάσεις, χωρίς να εμπεριέχει το δυναμικό γίγνεσθαι της πολυγλωσσίας, η οποία, με την έννοια αυτή, αποκτά τεράστιες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις.

Ο *πολυπολιτισμός* (αγγλ. multiculturalism, γαλλ. multiculturalisme, γερμαν. Multikulturalität) και η *πολυπολιτισμικότητα,* με τη στατική στην πρώτη και τη δυναμική πλευρά του πολιτισμού στη δεύτερη περίπτωση, είναι νέες έννοιες, οι οποίες δεν έχουν ακόμα λημματογραφηθεί σε νεοελληνικά λεξικά, βρίσκονται όμως στο επίκεντρο των συζητήσεων για την πορεία και το μέλλον της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

[1] Για τη λειτουργία και τη θέση των «εθνικών γλωσσών» στη σημερινή Ευρώπη βλ. την εκτενή διαχρονική ανάλυση του Georg Kremnitz, 1997, 11 κ. ε. Για την κοινωνική επικράτηση της έννοιας «εθνική γλώσσα», κυρίως από τον 19ο αιώνα, βλ. σσ. 67-108.

Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου της πολυγλωσσίας και του πολυπολιτισμού οδηγεί σε αναθεώρηση του «εθνικού προτύπου» με την ομοιογενή εθνική γλώσσα και τον ενιαίο πολιτισμό. Η ευρύτατα διαδεδομένη άποψη ότι η πολυγλωσσία δεν είναι συνηθισμένο φαινόμενο ενισχύεται από την επίσημη πολιτική που ακολουθούν τα περισσότερα κράτη. Μόλις έξι κράτη σε ολόκληρο τον κόσμο αναγνωρίζουν τρεις ή περισσότερες γλώσσες ως επίσημες, ενώ λιγότερο από το ένα τέταρτο των κρατών του πλανήτη μας παραχωρεί επίσημα δικαιώματα σε δύο γλώσσες. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, βρίσκονται σε καθημερινή χρήση περισσότερες από 100 μειονοτικές γλώσσες (D. Crystal, 1997α, 362).

Η πολυγλωσσία στην Ευρώπη δεν είναι γνωστή στις πραγματικές της διαστάσεις, παρά μόνο στους ειδικούς.[1] Πόσοι, άραγε, έχουν ακούσει τι είναι τα *φριουλάνικα* (ραιτορομανική διάλεκτος με 700.000 περίπου ομιλητές που ζουν στην επαρχία Friuli της Β. Α. Ιταλίας), η *γαελική γλώσσα* (το κελτικό ιδίωμα των κατοίκων της δυτικής ορεινής Σκοτίας, που το μιλούν ή απλώς το κατανοούν 80.000 - 100.000 άτομα), η *φεροϊκή γλώσσα* (των 18 νησιών του Αρχιπελάγους των Φεροών, με 45.000 ομιλητές), η *φριζική γλώσσα* (μητρικό ιδίωμα 300.000 περίπου κατοίκων της ολλανδικής επαρχίας της Φριζίας) κ. ά.

4. Επίσημες, ανεπίσημες και μειονοτικές γλώσσες

Το γλωσσικό ψηφιδωτό της Ευρώπης[2] απειλείται από τις ισχυρότερες γλώσσες και τις ενέργειες ορισμένων κρατών, τα οποία, λόγω πολιτικών σκοπιμοτήτων, υποβαθμίζουν σε απλά «ιδιώματα» και «διαλέκτους» αυτόνομες γλώσσες με ζωντάνια και εκφραστική πληρότητα. Τα όρια των γλωσσών δεν συμπίπτουν πάντοτε με τα σύνορα των κρατών. Οι περισσότεροι Ελβετοί είναι γερμανόφωνοι. Η Γαλλική δεν είναι μόνο η γλώσσα της Γαλλίας, αλλά και της Βαλλονίας λ. χ., του νότιου δηλ. τμήματος του Βελγίου. Υπάρχουν χώρες οι οποίες δεν έχουν γλώσσα που να αντιστοιχεί στην ονομασία του κράτους. Τα «βελγικά» και τα «ελβετικά» είναι ανύπαρκτα. Τα 15 κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), τώρα ανέρχονται σε 25, αναγνωρίζουν ως επίσημες μόνο 11 γλώσσες. Η Ιρλανδία έχει στην ουσία παραιτηθεί από την επίσημη γλώσσα της, την ιρλανδική (Gaeilge), αναγνωρίζοντας ως δεύτερη επίσημη γλώσσα την Αγγλική. Το Λουξεμβούργο εγκατέλειψε στα όργανα της Ε.Ε. τη γλώσσα του, τη λουξεμβουργική, περιοριζόμενο στις δύο άλλες επίσημες γλώσσες, τη γαλλική και τη γερμανική. Η δανέζικη γλώσσα, με 5,4 εκατομμύρια μητρικούς ομιλητές είναι επίσημη γλώσσα, όχι όμως και η καταλανική, την οποία μιλούν 7,5 εκατομμύρια άτομα και είναι, πράγμα που το συνειδητοποιούν ελάχιστοι, η επίσημη γλώσσα της μικροσκοπικής Ανδόρας. Ο M. Strubell (1999, 170) εκφράζει το παράπονο: «Εμείς οι Καταλανοί σκανδαλιζόμαστε από το γεγονός ότι η γλώσσα μας είναι αποκλεισμένη από το πρόγραμμα Lingua, παρόλο που διδάσκεται σε περισσότερα από εβδομήντα Πανεπιστήμια καθώς και από το ότι οι συγγραφείς της καταλανικής γλώσσας αποκλείονται από το ευρωπαϊκό λογοτεχνικό βραβείο (Αριστείον), παρόλο που μπορούν να πάρουν το βραβείο Νόμπελ!», για να παρατηρήσει ότι η γλωσσική καταπίεση οδηγεί μερικές φορές στη βία, με ευρύτατες πολιτικές, ιδεολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Οι πολιτικές

[1] Για την πολυγλωσσία στα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης βλ. Χρ. Χαραλαμπάκης, 2001, 42-47.

[2] Βλ. την αναλυτική παρουσίαση του Νικ. Κοντοσόπουλου, 1998 και τη σχετική ιστοσελίδα ethnologue. Η μεταφορά της γλωσσικής ποικιλίας ως ψηφιδωτού εντάσσεται στην κατηγορία του «ισχυρού» πολυπολιτισμού ('strong' multiculturalism). Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή, οι πολιτισμοί είναι σαφώς καθορισμένες οντότητες. Πολύ πιο κοντά στα πράγματα βρίσκεται η εναλλακτική προσέγγιση της Seyla Benhabib (2002), η οποία θεωρεί ότι ο πολιτισμός δεν είναι στατική έννοια. Τα πολιτιστικά όρια ανάμεσα σε «εμάς» και τους «άλλους» βρίσκονται σε διαρκή αναθεώρηση. Βλ. ιδιαίτερα το κεφάλαιο: 'Who are «we»? Dilemmas of citizenship in contemporary Europe', σσ. 147-177.

σκοπιμότητες είναι εμφανείς στην περίπτωση της *φλαμανδικής* (flamand, flemish), που είναι η επίσημη γλώσσα της Φλάνδρας, του βόρειου τμήματος του Βελγίου. Στην ουσία είναι η ίδια με την επίσημη γλώσσα της Ολλανδίας. Οι Βέλγοι στην πλειοψηφία τους μιλούν ... Ολλανδικά. Ύστερα από τη διάσπαση της Γιουγκοσλαβίας, η Σερβία, η Βοσνία και η Κροατία, διακηρύσσουν ότι χρησιμοποιούν τρεις διαφορετικές γλώσσες, παρά το γεγονός ότι επικοινωνούν μεταξύ τους με την ίδια άνεση, όπως και πριν από τον πόλεμο. Οι Νορβηγοί και οι Σουηδοί δεν έχουν πρόβλημα κατανόησης, οι γλώσσες τους όμως θεωρούνται διαφορετικές, επειδή πρόκειται για δυο ανεξάρτητες κρατικές οντότητες.

Η πολυγλωσσία είναι συνήθως ευπρόσδεκτη στην εξωραϊσμένη και ρομαντική εκδοχή της, οπότε είναι φαινομενικά ακίνδυνη. Οι φιλομειονοτικές πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (όπως είναι: η ίδρυση του *Ευρωπαϊκού Γραφείου για τις Λιγότερο Χρησιμοποιούμενες Γλώσσες*: EBLUL: *European Bureau of Lesser Used Languages* στο Δουβλίνο και η θεσμοθέτηση, το 1995, της Γενικής Διεύθυνσης XXII στις Βρυξέλλες), δεν έχουν δώσει ως τώρα τα αναμενόμενα αποτελέσματα.[1] Αντίθετα, τα προγράμματα Erasmus, Lingua, Socrates και Comenius έχουν προωθήσει σημαντικά την κινητικότητα των σπουδαστών και των φοιτητών, όπως και την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν και πρέπει να γίνουν ακόμα πολλά, ιδιαίτερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στις γλωσσικές μειονότητες της Ευρώπης ανήκουν 60 ώς 80 εκατομμύρια πολίτες (από ένα σύνολο 340 περίπου εκατομμυρίων), οι οποίοι έχουν περιέλθει σε δεινή θέση, αφού δεν είναι καθόλου εξασφαλισμένη η αυτόνομη γλωσσική και πολιτισμική τους ζωή μέσα στην Ενωμένη Ευρώπη.[2] Ο κίνδυνος είναι ορατός, αφού ο αριθμός των ομιλητών συρρικνώνεται απελπιστικά. Οι ομιλητές της Ελληνικής (grecanico και grico) στη Νότια Ιταλία εμφανίζονται σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Euromosaic, 1996) ως μία από τις δεκαπέντε περισσότερο απειλούμενες γλωσσικές ομάδες. Στη Γερμανία 900 περίπου άτομα μιλούν ακόμα τα Ανατολικοφριζικά, ενώ στο Νότιο Τιρόλο της Ιταλίας χρησιμοποιούν τη γλώσσα λαντίνο 20.000 ομιλητές. Τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να μας απασχολήσουν εντονότερα.

Η πολιτισμική καταστροφή που επέρχεται με τον θάνατο των γλωσσών, όπως και η γενικότερη οικολογική καταστροφή, είναι από τις πιο μακάβριες συνέπειες της ανθρώπινης απερισκεψίας και της αλαζονείας των ισχυρών. Υπολογίζεται ότι οι μισές από τις γλώσσες που μιλιούνται στον πλανήτη μας θα εξαφανιστούν μέσα στον 21ο αιώνα και ότι θα παραμείνουν στη ζωή γύρω στις 1000 γλώσσες στον 22ο αιώνα. Το 1974 πέθανε, για παράδειγμα, ο τελευταίος ομιλητής της μανικής διαλέκτου, του κελτογενούς ιδιώματος που μιλιόταν στο βρετανικό νησί Μαν. Οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται προχωρούν με βήμα σημειωτόν, ενώ οι γλώσσες πεθαίνουν με ταχύτατους ρυθμούς, προς το παρόν μια γλώσσα κάθε δυο βδομάδες περίπου.[3]

5. Το κύρος της Αγγλικής

Η απουσία σαφώς διατυπωμένης γλωσσικής πολιτικής εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενισχύει μακροπρόθεσμα ακόμα περισσότερο την Αγγλική, η οποία έτσι και αλλιώς ευνοείται προκλητικά από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και την παγκοσμιοποίηση.[4] Το κύρος της

[1] Το θέμα των μειονοτικών γλωσσών στην Ευρώπη εξετάζει με εμβρίθεια ο Bernard Poche, 2000, όπου και σχετική βιβλιογραφία, σσ. 185-188.

[2] Το *Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών* (European Centre for Modern Languages), με έδρα το Graz της Αυστρίας, έχει εκδώσει μια πολύτιμη συλλογή ιστοσελίδων για τη διδασκαλία και εκμάθηση μειονοτικών γλωσσών. Βλ. το έγγραφο Decs/edu/Graz (2000) 38 και τις σχετικές πληροφορίες στην ιστοσελίδα: www.ecml.at

[3] D. Crystal, 1997α, 370.

[4] Βλ. D. Crystal, 1997β. Graddol D., 1997.

γλώσσας αυτής οφείλεται πρωτίστως στην πολιτική, οικονομική, επιστημονική και πολιτιστική ισχύ της μοναδικής σήμερα υπερδύναμης, των Η. Π. Α. Η Αγγλική του διαδικτύου (cyber-English) έχει ευρύτατη διάδοση. Υπολογίζεται ότι το 80% των ηλεκτρονικά αποθηκευμένων πληροφοριών είναι στα Αγγλικά, σε σχέση με το μόλις 10% του πληθυσμού της γης που μιλά τη γλώσσα αυτή ως μητρική ή ως δεύτερη γλώσσα. Ένας στους δύο Ευρωπαίους μπορεί να συνεννοηθεί στα Αγγλικά, ενώ το 16% τα χρησιμοποιεί ως πρώτη γλώσσα. Η εκμάθηση της νέας lingua franca εμφανίζεται ως «εκπολιτιστική αναγκαιότητα», ιδιαίτερα για τους νέους, με το σκεπτικό ότι «το κομπιούτερ μιλά Αγγλικά». Τα στατιστικά στοιχεία είναι αποκαλυπτικά: Η Αγγλική είναι επίσημη γλώσσα ή της αναγνωρίζεται ειδικό status σε περισσότερες από 75 χώρες, με συνολικό πληθυσμό πάνω από 2 δισεκατομμύρια. Από 375 περίπου εκατομμύρια άτομα μιλιέται ως πρώτη γλώσσα και από άλλα τόσα ως δεύτερη. Τις δύο αυτές κατηγορίες ομιλητών θα ξεπεράσουν σύντομα τα άτομα που μαθαίνουν Αγγλικά ως ξένη γλώσσα, και τα οποία ανέρχονται τώρα σε 750 εκατομμύρια. Ένας στους τέσσερις κατοίκους της γης μιλά κατά κάποιο τρόπο Αγγλικά. Τα δύο τρίτα των επιστημόνων σε όλο τον κόσμο διαβάζουν Αγγλικά. Τα τρία τέταρτα όλων των επιστολών συντάσσονται στα Αγγλικά. Περίπου 600.000 άνθρωποι πηγαίνουν κάθε χρόνο στην Αγγλία για να μάθουν Αγγλικά και ξοδεύουν 700 εκατομμύρια λίρες. Γίνεται λόγος για μια ολόκληρη γλωσσική βιομηχανία (The English language industry), η οποία παρέχει ποικίλα «αγαθά» και «υπηρεσίες».

Τα Αγγλικά διαθέτουν μεγάλο κοινωνικό κύρος και λειτουργούν ως μέσο προβολής και καταξίωσης. Απτό δείγμα αποτελούν τα ονόματα των τηλεοπτικών καναλιών και των ιδιωτικών ραδιοσταθμών, όπως και οι τίτλοι πολλών περιοδικών στη χώρα μας, και σε πολλά άλλα κράτη.[1] Η επίδραση της Αγγλοαμερικανικής στις ευρωπαϊκές γλώσσες επιβεβαιώνεται, ανάμεσα στα άλλα, από τους κινδυνολογικούς νεολογισμούς franglais, Denglish (για τη γερμανική), Greeklish / Gringlish κ. τ. ό. Διάφορες έρευνες (EUMagazin, Ευρωβαρόμετρο) δείχνουν ότι το 48% των Ευρωπαίων, κατά μέσο όρο, τάσσονται υπέρ μιας ενιαίας επίσημης γλώσσας. Η Αγγλική βρίσκεται μονίμως την πρώτη θέση, με ποσοστό γύρω στο 86% και ακολουθούν: η γαλλική (65%), η γερμανική (47%), η ισπανική (30%) και η ιταλική (21%). Οι υπόλοιπες γλώσσες κινδυνεύουν να υποβαθμιστούν σε «διαλέκτους».[2] Για την ανεύρεση της καταλληλότερης λύσης και τη λήψη των απαραίτητων μέτρων δεν αρκεί να υποδεικνύει κανείς από καθέδρας στον κόσμο τι πρέπει να κάνει αλλά και να παρακολουθεί πως ενεργούν τα μέλη μιας κοινωνίας, ποια είναι τα κίνητρα της γλωσσικής τους συμπεριφοράς.

6. Η γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Όπως προκύπτει από πλήθος επίσημων και ανεπίσημων εγγράφων, η Ευρωπαϊκή Ένωση, σε αντίθεση με τις Η. Π. Α., φαίνεται ότι επιθυμεί τη διατήρηση της γλωσσικής της πολυμορφίας, η οποία απεικονίζει τον πολιτιστικό και πολιτισμικό της πλούτο, διερωτάται όμως κανείς πως είναι δυνατόν να συνδυαστεί ο στόχος αυτός με την αναγκαιότητα μιας ολόπλευρης γλωσσικής επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους πολίτες της Ένωσης. Ο U. Ammon (1999β, 258) καταγράφει τις σημαντικότερες προτάσεις για την άρση του αδιεξόδου, που είναι:

1. Καθιέρωση της Αγγλικής ως μοναδικής lingua franca στην Ευρώπη.

[1] Χρ. Χαραλαμπάκης, 1998, 201-208. Για τη Νεοελληνική βλ. σσ. 214-217.
[2] Ο W. Voigt (1999) πιστεύει ότι ακόμα και η γερμανική γλώσσα κινδυνεύει να υποβαθμιστεί σε «διάλεκτο» και προτείνει μέτρα ενάντια στην «αγγλομανία» (anglomania).

2. Χρήση της Αγγλικής ως επίσημης γλώσσας, χωρίς να αποκλείονται και άλλες, ιδίως η Γαλλική και η Γερμανική.
3. Αποδοχή μιας τεχνητής γλώσσας, όπως είναι η Εσπεράντο.
4. Προτίμηση μιας «ολιγοφωνικής» λύσης, αντί μιας «μονοφωνικής», χρήση δηλ. πολλών συγχρόνως γλωσσών επικοινωνίας.
5. Επικοινωνία σε «πολύγλωσσο διάλογο», πράγμα που σημαίνει παραίτηση από κάθε επίσημη γλώσσα.[1]

Στη συνέχεια ο Ammon καταλήγει στην ορθή διαπίστωση: «Η κυβέρνηση της Ε. Ε. [= Ευρωπαϊκής Ένωσης] δεν έχει εκπονήσει μέχρι τώρα καμιά γλωσσική πολιτική και φυσικά δεν έχει υιοθετήσει καμιά από τις πέντε προτάσεις. Προφανώς σκοπεύει να αναθέσει τη λύση του γλωσσικού προβλήματος της Ε. Ε. τελικά στο 'ελεύθερο παιχνίδι των δυνάμεων' ή στην 'αγορά'. Έχοντας υπόψη τον κατά τα άλλα διαβόητο ρυθμιστικό ζήλο των κεντρικών θεσμών της Ε. Ε., η στάση αυτή γεννά απορίες και θα έπρεπε να είναι πάντα αιτία προβληματισμού και δημόσιας τοποθέτησης των κοινωνιογλωσσολόγων». Η απουσία γλωσσικής πολιτικής οδηγεί σε ενίσχυση των ήδη ισχυρών γλωσσών.[2] Τελικά, αργά ή γρήγορα, με δεδομένη την αισθητή υπεροχή της Αγγλικής, το παιγνίδι θα παιχτεί ανάμεσα στη γαλλική και τη γερμανική και δευτερευόντως ανάμεσα στην ισπανική και την ιταλική. Το πολιτικό παιγνίδι, οι όροι του οποίου αγγίζουν συχνά τα όρια του κυνισμού, προδιαγράφει ίσως τη μοίρα των γλωσσών.[3]

Για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχουν προταθεί οι ακόλουθες λύσεις (Β. Τοκατλίδου, 1999β, 346):

- Εκμάθηση δύο ή και τριών κοινοτικών γλωσσών, εκτός από τη μητρική. Το παράδειγμα του Λουξεμβούργου θα ήταν ιδανική λύση, δεν μπορεί όμως να εφαρμοστεί στη σχολική πράξη, λόγω του τεράστιου κόστους και της αδυναμίας εξεύρεσης διδακτικών ωρών στο σχολικό πρόγραμμα.
- Διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων, όπως των μαθηματικών, της φυσικής, των καλλιτεχνικών κ. ά. σε ξένες γλώσσες. Η πρόταση αυτή, την οποία εισηγήθηκε ήδη από το 1978 ο Widdowson, θα ενίσχυε στην πράξη τις δυο - τρεις ισχυρές γλώσσες.
- Ανάπτυξη στους μαθητές της δεξιότητας κατανόησης και όχι παραγωγής πολλών συγχρόνως γλωσσών. Πρόκειται για το μοντέλο της *δεκτικής πολυγλωσσίας* (receptive multilingualism), το οποίο είναι σχεδόν αδύνατο να εφαρμοστεί στο δημόσιο σχολείο των περισσοτέρων κρατών - μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.[4] Αν όμως εξειδικευτεί ο τρόπος εφαρμογής του,

---

[1] Η πρόταση αυτή δεν μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη, αφού η γνώση τόσων προς το παρόν «επίσημων» γλωσσών, εκτός από τη μητρική, έστω και σε δεκτικό ή ατελές επίπεδο, είναι σχεδόν αδύνατη.

2 Ένα ευρύτατο φάσμα θεμάτων που συνδέεται με τη γλωσσική πολιτική εξετάζεται στα Πρακτικά ενός Συνεδρίου που εκδόθηκαν υπό τη διεύθυνση των Caroline Juillard και Louis – Jean Calvet, 1996.

3 Ο φιλόσοφος Δ. Μαρκής (2000, 23-24) πιστεύει ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθεί ματαίως να «τιθασεύσει» τον βίαιο πόλεμο που κρύβεται πίσω από τον «αρμονιστικό» μύθο: «Η *πολιτική* ολοκλήρωση θα οδηγήσει μοιραία στην ηγεμονία των μεγάλων πάνω στα μικρά κράτη - μέλη, αφού η αρχή της *διαπραγματευσιμότητας* στην πολιτική συντελείται μεταξύ όχι ισοδύναμων, αλλά ετεροδύναμων εταίρων. Η *πολιτισμική* ολοκλήρωση θα οδηγήσει, τέλος, μέσω και της εμπορευματοποίησης της πολιτισμικής βιομηχανίας, σε μια εξαφάνιση των 'εθνικών' πολιτισμών και την επικράτηση μιας πολιτισμικής 'εντροπίας', όπου το οικονομικόν δεν διαβρώνει μόνον την πολιτική αλλά και τον ίδιο τον πολιτισμό».

[4] Η ίδια ερευνήτρια (2003, 139-140) κάνει λόγο για «μερική επικοινωνιακή δεξιότητα» σε πολλές γλώσσες και επισημαίνει ότι «η 'μερική' δεξιότητα […] καταργεί το ιδεώδες της 'άριστης γνώσης', το οποίο ήδη τείνει να εγκαταλειφθεί στην πράξη, γιατί έχει αποδειχθεί πλέον πως πρόκειται για εκπαιδευτική ουτοπία». Με το ίδιο θέμα ασχολήθηκε ο Μ. Τριανταφυλλίδης στη μελέτη του «Οι ξένες γλώσσες και η αγωγή», πρώτη δημοσίευση, 1946 (*Άπαντα*, τόμος 7, 1965, 407-560, βλ. ιδιαίτερα σ. 501), χρησιμοποιώντας τον όρο «εντυπωτική γλωσσομάθεια», τον

ιδιαίτερα σε περιφερειακό επίπεδο, με έμφαση στις γειτονικές γλώσσες, τότε υπάρχουν ελπίδες επίτευξης του επιδιωκόμενου στόχου.

Ακόμα και αν ήταν εφαρμόσιμες οι παραπάνω λύσεις, δεν διασφαλίζεται η διατήρηση της γλωσσικής ποικιλίας. ο Α. - Φ. Χριστίδης (1999α, 158) παρατηρεί: «... όλες αυτές οι γλωσσικές πολιτικές [της Ευρωπαϊκής Ένωσης] θεωρούν τη γλωσσική ανισότητα - την ανισότητα μεταξύ των γλωσσών - ως *δεδομένη*. Και η πολυγλωσσία που προωθείται ως στόχος για τη συγκρότηση του μελλοντικού Ευρωπαίου βασίζεται σ' αυτή την παραδοχή. Έτσι η *Λευκή Βίβλος για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση* (White Paper on Teaching and Learning, Λουξεμβούργο 1996) προτείνει ότι ο νεαρός Ευρωπαίος θα πρέπει να μαθαίνει δύο ακόμα γλώσσες πέρα από τη μητρική του. Οι δύο αυτές γλώσσες δεν ονομάζονται, αλλά, σίγουρα, δεν είναι ούτε η φινλανδική ούτε η πορτογαλική ούτε η ελληνική».

Όπως επισημαίνει η Β. Τοκατλίδου,[1] τρία είναι τα κύρια ερωτήματα τα οποία απασχολούν τους ειδικούς σε θέματα ευρωπαϊκής γλωσσικής πολιτικής: α) το μέλλον των γλωσσών στην αυριανή Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα στο νέο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, β) η εκμάθηση γλωσσών[2] και γ) η αναζήτηση λύσεων, με την ορθή παρατήρηση (2003, 130-131) ότι «οι περιπτώσεις της Καταλονίας και του Βελγίου δείχνουν ότι τα μέτρα για την προστασία ή για τον αποκλεισμό μιας γλώσσας μπορεί να οδηγήσουν στο αντίθετο από το αναμενόμενο αποτέλεσμα».

Αξιοπρόσεκτα είναι τα προγράμματα πολυγλωσσικού γραμματισμού που προτείνει η Β. Δενδρινού (2001) στα οποία συνδέονται στενά οι έννοιες του *διαγλωσσισμού* (interlingualism) και της *διαπολιτισμικότητας* (interculturalism). Με βρίσκει απόλυτα σύμφωνο η άποψή της (σ. 33) ότι «δεν μπορούμε να προνοούμε για την εκπαίδευση στην ξένη γλώσσα χωριστά από την εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα, καθώς οι θετικές αναπαραστάσεις της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας θα προκύψουν μέσω και των δύο, όπως και μέσω και των δύο θα διαπαιδαγωγηθούν οι σπουδαστές / τριες, ώστε να χρησιμοποιούν αυτή την πολυμορφία ως παραγωγική πηγή, διαμορφώνοντας έτσι ένα νέος ήθος της επικοινωνίας και ένα νέο habitus».

6.1 *Η γλωσσική πολιτική των επιμέρους κρατών - μελών*

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ως συλλογικό όργανο, δεν έχει διαμορφώσει γλωσσική πολιτική, επειδή θα κινδύνευαν να διαταραχθούν λεπτές ισορροπίες.[3] Τα ισχυρά όμως κράτη δραστηριοποιούνται και προβάλλουν πολλαπλώς τη «γλώσσα» και τον «πολιτισμό» τους. Πίσω από τις αθώες αυτές έννοιες κρύβονται πολιτικά, οικονομικά και άλλα συμφέροντα. Το Βρετανικό Συμβούλιο, η Alliance Française, το Γαλλικό Ινστιτούτο, όπως και τα Ινστιτούτα Γκέτε, Θερβάντες, Ντάντε, Καμόες κ. ά., προσπαθούν με τις δραστηριότητές τους να κερδίσουν όσο γίνεται περισσότερο έδαφος.

Σε αντίθεση με ό,τι πιστεύει ο πολύς κόσμος, η διάδοση της Αγγλικής δεν είναι μια φυσιολογική εξέλιξη μόνο, που αποδίδεται στην ισχύ των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και την ελκυστικότητα αυτής της γλώσσας στη νέα γενιά, με τον μοντέρνο και κοσμοπολίτικο χαρακτήρα της. Κατά τα έτη 1950-1970 η βρετανική κυβέρνηση διέθεσε τα μεγαλύτερα ποσά

οποίο αποσαφηνίζει: «Θ' αποβλέψομε προπάντων με τις πολλές ξένες γλώσσες που θέλομε να μάθομε, όχι τόσο να εκφραζόμαστε σ' αυτές όλες καλά και για καθετί, παρά να καταλαβαίνομε όσα ακούμε ή όσα μας ενδιαφέρουν, λογοτεχνία, επιστημονική βιβλιογραφία κτλ.».

[1] Βλ. στο βιβλίο του 2003 το μεστό περιεχομένου κεφάλαιο «Νέο περιβάλλον, γλωσσικές πολιτικές και νέες ανάγκες», σσ. 113-141.

[2] Βλ. τις καίριες επισημάνσεις του τιμώμενου καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη (1994β).

[3] Η απουσία, εξ άλλου, κοινής εξωτερικής και αμυντικής πολιτικής δυναμιτίζει τα θεμέλια της νέας Ευρώπης, με απρόβλεπτες συνέπειες.

που είχαν δαπανηθεί ως τότε για τη διάδοση μιας γλώσσας, με ανομολόγητη επιδίωξη, ύστερα από την μετα-αποικιακή εποχή, την πολιτική επιρροή και την οικονομική και πολιτιστική χειραγώγηση, συνεπικουρούμενη βεβαίως από τις Ηνωμένες Πολιτείες και την Κοινοπολιτεία. Ο φιλόδοξος στόχος που τέθηκε τότε, να επιβληθεί δηλ. σε διάστημα μιας γενιάς η Αγγλική ως δεύτερη γλώσσα στον κόσμο, μετά τη μητρική, επιτεύχθηκε πλήρως.

Η συστηματική και επίμονη πολιτική της Γαλλίας για τη διάδοση της γλώσσας της σε ολόκληρο τον κόσμο, όσο και αν περιορίστηκε αρχικά στην «ελίτ», έφερε θετικά αποτελέσματα, τώρα όμως είναι εμφανής η κάμψη, παρά το γεγονός ότι 12.000 άτομα σε 150 χώρες επιδόθηκαν με ιεραποστολικό ζήλο στο δύσκολο έργο τους, με επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού, η οποία υπολογίστηκε ότι ανήλθε σε 5 δισεκατομμύρια γαλλικά φράγκα.

Η Γερμανία παραιτήθηκε οικειοθελώς από την προβολή και διάδοση της γλώσσας της στα όργανα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, παίρνοντας αποστάσεις από τον «γλωσσικό σοβινισμό» των Γάλλων, γεγονός το οποίο δεν είναι ανεξάρτητο από τις ιστορικές συγκυρίες και την έκβαση του Β΄ παγκοσμίου πολέμου. Με την είσοδο της Μεγάλης Βρετανίας στην τότε Ε.Ο.Κ., το 1973, η Γερμανία αποδέχτηκε ως μοναδικές γλώσσες εργασίας, σε διεθνές επίπεδο, την αγγλική και τη γαλλική, όπως αποτυπώνεται ως σήμερα, χωρίς να διαμαρτύρονται τα υπόλοιπα κράτη - μέλη, στις επικεφαλίδες των επίσημων επιστολών και άλλων συμβολικών εγγράφων της Ένωσης. Έντεκα χρόνια αργότερα, το 1984, αρχίζουν οι πρώτες διαμαρτυρίες της Γερμανίας, δια του στόματος του τότε καγκελάριου Helmut Kohl. Το αίτημα για ισχυροποίηση της γερμανικής γλώσσας, στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα επανέλθει εντονότερα στο προσκήνιο τα επόμενα χρόνια, αφού είναι δύσκολο να κρατηθούν για πολύ τα προσχήματα. Ομολογείται τώρα πια, χωρίς περιστροφές, ότι η γλωσσική πολιτική είναι, σε τελευταία ανάλυση, εξωτερική και οικονομική πολιτική. Η Γερμανία έχει να αντιτάξει σοβαρά επιχειρήματα: Η Γερμανική είναι η μεγαλύτερη σε αριθμό μητρικών ομιλητών γλώσσα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας είναι η πρώτη οικονομική δύναμη της Ευρώπης, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενοποιητική διαδικασία και τη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με δεδομένη την επιρροή της και τις ιδιαίτερες σχέσεις που έχει αναπτύξει στην Ανατολική Ευρώπη. Η Γερμανία φαίνεται ότι αρχίζει να εγκαταλείπει το «χαμηλό προφίλ» της γλωσσικής της πολιτικής, όπως δείχνει και μια σειρά μονογραφιών που τονίζουν τη διεθνή θέση της Γερμανικής. Η Ιταλία και η Ισπανία δεν θα παραμείνουν απαθείς, οπότε η συμβιβαστική λύση δεν αποκλείεται να είναι η πρόταση του τότε (1994) γάλλου υπουργού Εξωτερικών A. Lamassur για τον περιορισμό των γλωσσών εργασίας στα όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε πέντε, τις αντίστοιχες των ισχυρότερων αυτών κρατών. Με την πλήρη ένταξη τώρα των νέων δέκα κρατών – μελών η άποψη αυτή θα ενισχυθεί, αν δεν επικρατήσει τελικά, στο εγγύς μέλλον.

Ο καθορισμός όλων των επίσημων γλωσσών και ως γλωσσών εργασίας, στην ιδρυτική διακήρυξη της Ε.Ο.Κ., υπήρξε μια καθαρά θεωρητική απόφαση, για να αποφευχθεί η δυσαρέσκεια των μικρών κρατών, τα οποία θα έβλεπαν τις γλώσσες τους να περιθωριοποιούνται. Ήταν όμως εξ αρχής σαφές, ότι η είσοδος νέων κρατών - μελών θα οδηγούσε σε αναγκαστική μείωση των γλωσσών εργασίας. Έτσι, η πρόταση Lamassur, η οποία ξεσήκωσε τότε θύελλα διαμαρτυριών, κάθε άλλο παρά αιφνιδίασε όσους γνωρίζουν την προϊστορία του γλωσσικού ηγεμονισμού στην Ευρώπη. Η αναμενόμενη περαιτέρω διεύρυνση της Ένωσης θα φέρει ξανά στην επιφάνεια τα λανθάνοντα προβλήματα που συνεπάγεται η διαθρυλούμενη σήμερα ως πλεονέκτημα πολυγλωσσία (απόρροια, πράγματι, της πλούσιας πολιτιστικής μας κληρονομιάς), η οποία όμως δεν εναρμονίζεται με τις ωφελιμιστικές πρακτικές πολλών ευρωπαίων πολιτικών, οικονομολόγων και τεχνοκρατών που θα έβλεπαν ευχαρίστως γενναία μείωση του ευρωπαϊκού γλωσσικού πληθωρισμού.

Οι ολιγότερο ομιλούμενες και διδασκόμενες γλώσσες, στις οποίες ανήκει και η Ελληνική, κινδυνεύουν να περιθωριοποιηθούν ακόμα περισσότερο, αν δεν ληφθούν εγκαίρως ουσιαστικά μέτρα στήριξής τους σε πανευρωπαϊκό επίπεδο.[1] Το θέμα αυτό, όπως και η θέση της γλώσσας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, θα με απασχολήσει σε άλλη ευκαιρία. Επιβάλλεται, πάντως, να τονιστεί ότι οι έννοιες «πλειοψηφία» και «μειοψηφία» σε πανευρωπαϊκό επίπεδο έχουν σχετική αξία. «Γλώσσα πλειοψηφίας» δεν υπάρχει στην Ευρώπη, αφού το ποσοστό των Ευρωπαίων που έχουν μια ορισμένη γλώσσα ως μητρική, δεν ξεπερνά για καμιά το 21-22%.

7. Ο ρόλος της ελληνικής γλώσσας

Η Ελληνική είναι η αρχαιότερη γλώσσα της Ευρώπης. Διαθέτει προφορική παράδοση τουλάχιστο τεσσάρων χιλιάδων χρόνων και γραπτή γύρω στα τρεις χιλιάδες πεντακόσια χρόνια. Αυτό σημαίνει, χωρίς καμιά εθνικιστική έξαρση, ότι για να μελετήσει κανείς την έννοια τη γλώσσας γενικά, τον τρόπο λειτουργίας και εξέλιξής της, θα πρέπει να ξεκινήσει από την Ελληνική, αν θέλει να διαμορφώσει πληρέστερη εικόνα των γλωσσικών μεταβολών. Πέρα από την ιστορική, πολιτιστική και πολιτισμική της αξία, δεν είναι αμελητέα ούτε η σύγχρονη Νεοελληνική, η οποία μιλιέται συνολικά από 17 περίπου εκατομμύρια ανθρώπους. Υπάρχει εξ άλλου ζωηρό ενδιαφέρον για την εκμάθησή της ιδίως στη Νοτιο-ανατολική Ευρώπη, όπου αναπτύσσουν πολλές ελληνικές εταιρείες έντονη οικονομική δραστηριότητα. Χιλιάδες επίσης οικονομικοί μετανάστες αρχίζουν να μαθαίνουν τη Νεοελληνική, χωρίς όμως την ουσιαστική στήριξη της Πολιτείας.

Η Ελληνική γλώσσα αποτελεί ακένωτη πηγή για τη δημιουργία νέων επιστημονικών όρων και νεολογισμών, ενώ χιλιάδες ελληνικές λέξεις έχουν εμπλουτίσει το λεξιλόγιο όλων σχεδόν των σύγχρονων γλωσσών. *Η δημοκρατία, η μουσική, το θέατρο, η φιλοσοφία, η ιστορία, η θεωρία,* στην οποία βασίζεται η επιστήμη, είναι λέξεις που διαδόθηκαν σε όλες σχεδόν τις γλώσσες του κόσμου. Το σημαντικότερο είναι ότι οι υψηλές έννοιες που εκφράζουν αποτελούν ανακάλυψη των Ελλήνων. Όπως έχει πει χαρακτηριστικά ο περίφημος Bruno Snell, Οι Έλληνες οδηγήθηκαν μέσα από τον μύθο στον Λόγο και έτσι «ανακάλυψαν» το πνεύμα. Ο Κολόμβος «ανακάλυψε» την Αμερική, η οποία όμως προϋπήρχε. Οι Έλληνες ανακάλυψαν το πνεύμα που δεν υπήρχε πριν απ' αυτούς. «Για να παρακολουθήσουμε την εξελικτική διαδικασία του πρώιμου ελληνικού πολιτισμού που οδηγεί ανοδικά προς την ευρωπαϊκή σκέψη πρέπει να αντιμετωπίσουμε τη γένεση της σκέψης στον ελληνικό χώρο ως επανάσταση. Οι Έλληνες δεν πρόσθεσαν απλώς νέες περιοχές γνώσης (π.χ. επιστήμες, φιλοσοφία) με τη βοήθεια ενός ήδη δοσμένου πνευματικού εξοπλισμού, ούτε επέκτειναν παλαιές μεθόδους (π.χ. μια λογική διαδικασία), αλλά δημιούργησαν για πρώτη φορά αυτό που ονομάζουμε σκέψη».[2]

Πιστεύω ότι με κατάλληλη διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και γραμματικών μορφημάτων της Ελληνικής θα μπορέσουν οι Ευρωπαίοι πολίτες να εμπεδώσουν καλύτερα τους διεθνισμούς που υπάρχουν στις γλώσσες τους, να μάθουν ευκολότερα άλλες γλώσσες και να συνειδητοποιήσουν καλύτερα την κοινή γλωσσική και πολιτιστική τους κληρονομιά. Ακολουθεί

---

[1] Βλ. τις προτάσεις του Γ. Μπαμπινιώτη, ο οποίος τονίζει εμφατικά (1994α, 21) ότι «Ενιαία γλώσσα ούτε είναι δυνατόν να υπάρξει (κι αν καθιερωνόταν τέτοια γλώσσα θα διαφοροποιείτο, με τον χρόνο, σε κάθε χώρα), αλλά ούτε και πρέπει να υπάρξει. Ο σεβασμός της προσωπικότητας κάθε μέλους της Κοινότητας επιβάλλει και σεβασμό της γλώσσας του».

[2] Bruno Snell, *Η ανακάλυψη του πνεύματος*, μετάφραση. Δ.Ι. Ιακώβ, ΜΙΕΤ, Αθήνα 3η έκδ., 1989, σσ. 9-10.

ενδεικτική καταγραφή ορισμένων λέξεων της Ελληνικής, οι οποίες εμπλούτισαν το λεξιλόγιο της Αγγλικής και πολλών άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών:

άγιος:	holy: hagiography, hagiology
αγορά:	marketplace: agoraphobia
αγωνία:	agony, antagonistic
αερόβιος:	living in air: aerobic, aerobics
αθλητής:	contestant in the games: athlete, athletics
άνθρωπος:	human being: anthropology anthropomorphism, anthroponym, anthropocentrism, anthropophobia
βίος:	biology
θεός:	god: theology, theism, atheism
θεωρία:	theory, theoretical
κόσμος:	the universe: cosmography, cosmetic
λόγος:	thought, word: theology, logic
μαθηματικά:	mathematics
σοφία:	knowledge, wisdom: philosophy, sophistry
σύστημα:	system, systematic
τηλε:	distant: telephone, telepathy, telemedicine
ψυχή:	spirit, soul: psychology, psychedelic

8. Προτάσεις - Συμπεράσματα

Η ενοποιητική πορεία της Ευρώπης και οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, οι οποίες δεν έχουν ακόμα γίνει ορατές στις πραγματικές τους διαστάσεις, επιβάλλουν επαναπροσδιορισμό των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας, της μητρικής και των ξένων γλωσσών, καθώς επίσης συστηματικότερη καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην πολιτισμική, κοινωνική και γλωσσική συνθετότητα, ή ακριβέστερα «περιπλοκότητα» (complexity) των σύγχρονων κρατών, και όχι στην απλή «πολυμορφία» (diversity), όπως είχαμε συνηθίσει ως τώρα. Αυτή η στρατηγική ξεφεύγει από τα στενά όρια του «ευρωκεντρισμού» και έχει εφαρμογή σε οποιαδήποτε περιοχή του κόσμου.

Ο υποβιβασμός της γλώσσας σε απλό «εργαλείο», και η ψυχρή εφαρμογή των κανόνων της ραγδαία εξελισσόμενης «γλωσσικής αγοράς» (όπου κυριαρχεί η ρήση: «Κατακτώντας έναν ομιλητή, αποκτάς έναν πελάτη»), θα μας απάλλασσε από την άσκηση οποιασδήποτε γλωσσικής πολιτικής, αφού η Αγγλική είναι αποδεδειγμένα η πιο «χρήσιμη» και «χρηστική» γλώσσα, όπως δείχνουν, ανάμεσα στα άλλα, τα ισχυρά κίνητρα εκμάθησής της. Ο P. Bourdieu (1999, 75) τονίζει: «Η συγκρότηση μιας γλωσσικής αγοράς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για έναν αντικειμενικό ανταγωνισμό». Ο ανταγωνισμός όμως αυτός έχει μοιραία και τις παρενέργειές του.[1] Η γλώσσα «παράγεται» και λειτουργεί όχι ως «προϊόν», αλλά ως φορέας πολιτισμού. Αποτελεί μέγιστο κοινωνικό αγαθό, το οποίο δεν υπόκειται στους κανόνες «κατανάλωσης» που θέλουν να επιβάλουν οι εκάστοτε ισχυροί. Ο νόμος της προσφοράς και της ζήτησης δεν πρέπει να ισχύσει για τη γλώσσα. Χρειαζόμαστε ένα νέο «ήθος επικοινωνίας», το οποίο οφείλει να

[1] Ο Κ. Τσουκαλάς («Η ιδιωματική γλώσσα ενός νέου κόσμου», Εφημ. *Το Βήμα*, 6.8.2000) διαβλέπει σωστά τις συνέπειες αυτής της εξέλιξης: «Η επικράτηση της οικουμενικής 'τεχνοαγγλικής' απειλεί να υπονομεύσει τη σχέση του ανθρώπου με τη γλώσσα εν γένει: απλουστεύοντας, 'υπερεπικρατειοποιώντας', 'εικονοποιώντας' και τεχνοποιώντας την επικοινωνία, τείνει να αφαιρέσει από τη γλώσσα το συμβολικό της φωτοστέφανο».

απαγκιστρωθεί από την εμπορική εκμετάλλευση και τον στυγνό εξορθολογισμό και να προσανατολιστεί στην καλλιέργεια γνήσιων ανθρώπινων σχέσεων. Ο Cl. Truchot [1] θέτει τα αμείλικτα ερωτήματα: «Θέλουμε, λοιπόν, το χρηματιστήριο να αντικαταστήσει τα κράτη; Και η συνέχεια του ερωτήματος είναι: θέλουμε το χρηματιστήριο να αντικαταστήσει τους πολίτες;».

Το σύνθημα: *Πολυγλωσσία για όλους* μπορεί και πρέπει να γίνει πραγματικότητα. Εκτός από την εκμάθηση της Αγγλικής επιβάλλεται να δοθεί έμφαση στις γειτονικές γλώσσες και τις γλώσσες των οικονομικών μεταναστών, έτσι ώστε να καλλιεργηθεί κλίμα ειρήνης, φιλίας και αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα στα κράτη και τους πολίτες των σύγχρονων κοινωνιών.

Ο Lutz Götze (2001, 7 κ. ε.) διαμόρφωσε έναν αξιολογικό κατάλογο (Wertekatalog) με βάση τη *χρηστική* (Gebrauchswert), την *οικονομική* (ökonomischen Wert), τη *μορφωτική* (Bildungswert), την *πολιτιστική* (kulturellen Wert) και την *κοινωνική αξία* (sozial-gesellschaftlichen Wert) μιας γλώσσας. Με κριτήριο τη χρηστική και οικονομική αξία είναι σαφής η υπεροχή της Αγγλικής. Με βάση τη μορφωτική αξία προκρίνονται οι κλασικές γλώσσες, Αρχαία Ελληνικά και Λατινικά, καθώς διευκολύνουν την εκμάθηση άλλων γλωσσών. Ως προς την πολιτιστική αξία υπερέχουν, κατά τον συγγραφέα, η Γερμανική και η Γαλλική, ενώ ως προς την κοινωνική αξία έχουν προβάδισμα οι γειτονικές γλώσσες και οι γλώσσες των οικονομικών μεταναστών. Στην κατηγοριοποίηση αυτή δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στη μορφωτική και πολιτιστική αξία, ενώ η προβαλλόμενη υπεροχή της Γερμανικής και της Γαλλικής (με πρώτη τη Γερμανική, αφού είναι γερμανός ο συγγραφέας του άρθρου) είναι καθαρά υποκειμενική, αφού με τα ίδια επιχειρήματα θα έδινε προτεραιότητα ο ισπανός στην Ισπανική, ο ιταλός στην Ιταλική κ. ο. κ. Σημειωτέον ότι η Αγγλική δεν έχει μόνο χρηστικό και οικονομικό αντίκρισμα (με την έννοια της αποτελεσματικότερης επικοινωνίας και της ευκολότερης πρόσβασης στην αγορά εργασίας), όπως παρουσιάζεται εδώ, αλλά και πολιτιστική αξία, αφού στη γλώσσα αυτή έχουν γραφτεί αριστουργήματα της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Με εξαίρεση την Αγγλική, η οποία αποτελεί lingua franca, οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές γλώσσες που έχουν μεγάλη ζήτηση είναι η Γερμανική, η Γαλλική, η Ισπανική και η Ιταλική. Όποιος, εκτός από τη μητρική του γλώσσα, γνωρίζει την Αγγλική, μια από τις παραπάνω τέσσερις γλώσσες και μια από τις λιγότερο ομιλούμενες και διδασκόμενες ή μια από τις γειτονικές, κατά περίπτωση, γλώσσες, ανήκει ασφαλώς στην ιδανική κατηγορία του σύγχρονου πολύγλωσσου ατόμου.

Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, που δεν είναι καθόλου αυτονόητος, όπως δείχνουν τα συνεχώς αυξανόμενα κρούσματα ρατσισμού και ξενοφοβίας σε πολλά ευρωπαϊκά κράτη, πρέπει να ξεκινήσει από το σεβασμό στη γλωσσική πολυμορφία. Μέσα από τη γλώσσα και τις γλώσσες πρωτίστως, οδηγείται ο άνθρωπος στον πολιτισμό, την αυτογνωσία και τον ανθρωπισμό, ο οποίος περιθωριοποιείται στον σημερινό μηχανοκρατούμενο και τεχνοκρατούμενο κόσμο. Η ταχύτητα με την οποία προχωρούν οι εξελίξεις δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για να δοθεί έμφαση σε «προτεραιότητες», όπως συνήθως γίνεται με τις βραχυπρόθεσμες λύσεις των πολιτικών. Σε μακροπρόθεσμη βάση επιβάλλεται να μας απασχολήσουν, και σε θέματα γλωσσικής πολιτικής, οι «υστεραιότητες» (για να μεταφράσω έτσι τον όρο postériorité), να προβλέψουμε τι μας επιφυλάσσει η «υστεραία», η επόμενη μέρα, και να ενεργήσουμε ανάλογα. Επιβάλλεται η λήψη διορθωτικών μέτρων που θα περιορίσουν την εξάρτηση και περιθωριοποίηση των μικρών γλωσσών, στην οποία τις οδηγεί η «διεθνής αγορά των γλωσσών» και η περαιτέρω διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αν θέλουμε πραγματικά μιαν Ευρώπη, όπου θα επικρατεί μεγαλύτερη ισοτιμία ανάμεσα στις γλώσσες, και συνεπώς, ανάμεσα στους λαούς και τα άτομα που τις μιλούν.

[1] Στον Χριστίδη Α. - Φ. (επιμ.), 1999β, τόμ. Β΄, 970.

8. Βιβλιογραφία

1. Ammon, U. 1999β: Κυρίαρχες και κυριαρχούμενες γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στον τόμο: Χριστίδης Α. - Φ., 1999β, τόμ. Α΄, 250-259.
2. Benhabib, S. 2002: *The claims of culture. Equality and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press.
3. Bourdieu, P. 1999: *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Μετάφραση: Κ. Καψαμπέλη. Εισαγωγή Ν. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
4. Crystal, D. 1997α: *The Cambridge encyclopedia of language*. 2η έκδοση, Cambridge: Cambridge University Press.
5. Crystal, D. 1997β: *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Δενδρινού, Β. 2001: Πολυγλωσσία και ετερογλωσσία στην Ευρώπη: Πρόκληση για εναλλακτικούς τρόπους γλωσσικής εκπαίδευσης, στον τόμο του Υπουργείου Παιδείας και του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, *Γλώσσα, γλώσσες στη Ευρώπη*, Αθήνα, 25-34.
7. Götze, L. 2001: Mehrsprachigkeit für alle – eine utopische Forderung? *Muttersprache* 111: 1-10.
8. Graddol, D. 1997: *The future of English*. London: The British Council.
9. Juillard, C. – Calvet, L. – J. (εκδ.). 1996: *Les politiques linguistiques, Mythes et Réalités*. Beyrouth – Montréal: Universités Francophones.
10. Καγκά, Ευ. 2001: Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων: προϋπόθεση για την πρόσβαση στην Κοινωνία της γνώσης και της Πληροφορία, στον τόμο του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου: *Γλωσσική εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας,* Πρακτικά Ημερίδας, Αθήνα 21 Οκτωβρίου 2001, 95-101.
11. Κοντοσόπουλος, Νικ. Γ. 1998: *Γλώσσες και διάλεκτοι της Ευρώπης*. 2 τόμοι, Αθήνα: Γρηγόρης.
12. Kremnitz, G. 1997: *Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa*. [Lernen für Europa, τόμος 5]. Münster / New York: Waxmann.
13. Μαρκής, Δ. 2000: *Η κατασκευή της Ευρώπης. Παραδοξίες της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.* Αθήνα: Κριτική.
14. Μπαμπινιώτης, Γ. 1994α: Η γλωσσική μας ταυτότητα μέσα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα στον τόμο: *Ελληνική γλώσσα. Παρελθόν, παρόν, μέλλον*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 11-21.
15. Μπαμπινιώτης, Γ. 1994β: Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο, στον τόμο: *Παιδεία, εκπαίδευση και γλώσσα. Εκτιμήσεις και προτάσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 131-139.
16. Poche, B. 2000: *Les langues minoritaires en Europe*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
17. Strubell, M. 1999: Στάσεις απέναντι στη γλώσσα. Αποδυνάμωση των «ισχυρών» γλωσσών και ενίσχυση των «ασθενών», στο: Χριστίδης, Α. - Φ. 1999, τόμ. Α΄, 161-172.
18. Τοκατλίδου, Β. 1999β: Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική. Θεωρία και πράξη, στο: Χριστίδης, Α. - Φ. 1999β, τόμ. Α΄, 341-350.
19. Τοκατλίδου, Β. 2003: *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
20. Truchot, Cl. 2001: Γλωσσικές πολιτικές στην Ευρώπη. Η συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης, στον τόμο του Υπουργείου Παιδείας και του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, *Γλώσσα, γλώσσες στη Ευρώπη*. Αθήνα, 39-44.
21. Χαραλαμπάκης, Χρ. 1998: Πόσο κινδυνεύει η ελληνική γλώσσα;, *Ρεύματα*, 2 (Οκτώβριος - Νοέμβριος): 194-217.
22. Χαραλαμπάκης, Χρ. 1999: Το μέλλον της ελληνικής γλώσσας, στον συγκεντρωτικό τόμο του ίδιου: *Γλωσσική και λογοτεχνική κριτική*, Αθήνα, 153-172.
23. Χαραλαμπάκης, Χρ. 2001: Εκπαίδευση και γλωσσική ποικιλία στην Ευρώπη, στον τόμο του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου: *Γλωσσική εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας.* Πρακτικά Ημερίδας, Αθήνα 21 Οκτωβρίου 2001, 41-53.
24. Χριστίδης, Α. - Φ. 1999α: *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.
25. Χριστίδης, Α. - Φ. (επιμ.). 1999β: *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*, 2 τόμοι, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
26. Voigt, W. 1999: Zur Zukunft des Deutschen und anderer Sprachen in Europa. *Terminologie et Traduction* 2: 157-186.
27. Widdowson, H.G. 1978*: Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Σπουδαίο συμπληρωματικό υλικό για τα θέματα που αναπτύσσονται σ' αυτήν εδώ τη μελέτη μπορεί να βρει κανείς στις ακόλουθες ιστοσελίδες:

- http://web.inter.nl.net/users/Paul.Treanor/eulang.html
- http://web.br-online.de/bildung/deutsch2000/

- http://www.prospect.org/print/V8/33/nunberg-g.html
- http://www.sil.org/ethnologue/countries/europe.html
- http://www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/te/1150/2.html
- http://www.cog.brown.edu/pointers/linguistics.html
- http://europa.eu-int/comm/education/languages.html
- http://www.linguasphere.org

ΟΙ ΑΞΙΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΑΞΙΩΝ

Φρυδάκη Ευαγγελία
Επίκουρη Καθηγήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

Η μελέτη αυτή επιδιώκει να επισκοπήσει α) τις προτάσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών κινημάτων που ασχολούνται με το ζήτημα των αξιών στην εκπαίδευση, και β) τις πρόσφατες έρευνες, που εστιάζουν στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι διδάσκοντες ενσωματώνουν αξίες –εμπρόθετα ή όχι– στην διδακτική διαδικασία, επηρεάζοντας έτσι τη διαδικασία διαμόρφωσης των αξιών στους μαθητές τους. Η πρόθεσή της είναι να φωτίσει τους όρους του συγκεκριμένου παιδαγωγικού διαλόγου και να συμβάλει στη διάχυση του σχετικού προβληματισμού στη χώρα μας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας επιχειρείται μια εννοιολόγηση του όρου *αξίες* σε διαφορετικά, ως προς την υποκείμενη φιλοσοφική παράδοση, εκπαιδευτικά κινήματα.

Στις δεκαετίες του ΄50 και του ΄60, η κοινωνία αντιλαμβανόταν ως αξίες τα πρότυπα και τους κανόνες συμπεριφοράς που ήταν ήδη κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτά. Κυριαρχούσαν απόψεις, όπως αυτές του T. Parsons (1951), ότι οι ανάγκες και οι στόχοι της κοινωνίας πρέπει να υπερβαίνουν, ακόμη και να καθορίζουν, τις αντίστοιχες ανάγκες και στόχους των ατόμων. Εκπαίδευση στις αξίες επομένως θεωρήθηκε η διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει, να αποδεχτεί και να ενσωματώσει τις αξίες της κοινωνίας στο δικό του αξιακό σύστημα. Υπήρχαν και τότε βέβαια διαφορετικές οπτικές για το άτομο, πέραν αυτής που το έθετε στην υπηρεσία των κοινωνικών αναγκών, όπως, λ.χ., ότι είναι ένας ελεύθερος συμμέτοχος στο κοινωνικό γίγνεσθαι, στο οποίο συμβάλλει μόνο με τον όρο της δικής του αυτοεκπλήρωσης. Οι υποστηρικτές της αυτοεκπλήρωσης έκριναν ότι το σχολείο, μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, όφειλε να μεταβιβάσει άλλες αξίες, όπως η ελευθερία στη μάθηση, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η συνεχής αυτοδιερεύνηση και η προσωπική ανάπτυξη (Maslow, 1970 & 1979. Rogers, 1983).

Το σημείο, όμως, στο οποίο οι φαινομενικά διαφορετικές τοποθετήσεις σχετικά με τις επιθυμητές αξίες συνέκλιναν, βρισκόταν στον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να τις διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός θεσμός, και πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της διδασκαλίας. Είτε οι αξίες ήταν προσανατολισμένες στην κοινωνική προσαρμογή είτε στην αυτοεκπλήρωση, γίνονταν αντιληπτές ως απόλυτες, οικουμενικές, διαχρονικές οντότητες, που δεν επιδέχονταν διαπραγμάτευση και, κυρίως, αμφισβήτηση. Η μόνη διαμάχη αφορούσε τη νομιμοποιητική τους βάση, σχετικά με την οποία άλλοι διατύπωναν θεολογικές απόψεις, ενώ άλλοι επικαλούνταν κάποια φυσική τάξη του κόσμου ή κάποια θεωρία. Η διαμάχη αυτή δεν επηρέαζε και πολύ το έργο της διδασκαλίας, το οποίο παρέμενε κοινό: οι αξίες έπρεπε να «μεταβιβαστούν», μέσα από την επιλογή κατάλληλων μαθημάτων, ιδιαίτερα των ανθρωπιστικών, χωρίς να συζητηθούν, να γίνουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού και, πολύ περισσότερο, χωρίς να αμφισβητηθούν. Για την ελληνική εκπαίδευση ήταν η εποχή, κατά την οποία κάθε διδασκαλία αρχαιοελληνικού ή

λογοτεχνικού κειμένου έπρεπε να κλείνει με την εμφαντική προβολή των «διαχρονικών μηνυμάτων» του έργου, η ιστορία ήταν ένα πάνθεον ηρώων, μαρτύρων, λαμπρών ιστορικών περιόδων και επιτευγμάτων, και, στο μάθημα της Φιλοσοφίας και των Αρχαίων Ελληνικών, η διαμάχη Σωκράτη και σοφιστών διδασκόταν με μοναδικό σκοπό να τονιστεί η ηθικότητα του πρώτου και η ανηθικότητα των δεύτερων.

Μεσολαβεί μια περίοδος, με κορύφωση τη δεκαετία του ΄80, κατά την οποία επικράτησε στην εκπαίδευση η τεχνική και εργαλειακή σκέψη. Τα στοχοθετικά προγράμματα, οι δεξιότητες και η έννοια της διδακτικής αποτελεσματικότητας διαπέρασαν τον εκπαιδευτικό λόγο και παραμέρισαν κάθε προβληματισμό για το ζήτημα των αξιών. Κυριάρχησε η πεποίθηση ότι οι αξίες κινούνται σε μια επιστημονικά επισφαλή περιοχή, που έχει σφραγιστεί περισσότερο από έναν κανονιστικό, ηθικολογικό ή ιδεολογικό λόγο. Κοντά στο 1990, ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες μπορούν να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμφανίζεται πάλι στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο. Το ενδιαφέρον αυτό επαναπροσδιορίζεται στη βάση των νέων κοινωνικών δεδομένων, όπως η εξασθένηση των συνεκτικών παραδοσιακών αξιακών συστημάτων, η διεύρυνση του πολιτισμικού φάσματος στο οποίο εκτίθεται ο σύγχρονος άνθρωπος, αλλά και των ποικίλων επιλογών που έχει στη διάθεσή του στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Veugelers, 2003). Τα νέα δεδομένα δημιουργούν νέες ανάγκες, κοινωνικές και εκπαιδευτικές. Η κοινωνία της ύστερης νεωτερικότητας χρειάζεται μέλη με ικανότητες να αναγνωρίζουν και να επιλέγουν αξίες με όλο και πιο αυτόνομο τρόπο, σ' ένα όλο και πιο σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον. Η ίδια κοινωνία χρειάζεται, για την επιβίωσή της, υψηλούς βαθμούς ανεκτικότητας και αποδοχή της διαφορετικότητας (πολιτισμικής, θρησκευτικής, αξιακής) και, παράλληλα, κάποια μορφή κοινωνικής δέσμευσης των μελών της. Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση, όσο και αν έχει αποδυναμωθεί ως φορέας κοινωνικοποίησης, χρεώνεται το καθήκον να υποστηρίξει τους νέους σ' αυτή τη διαδικασία διαμόρφωσης αξιών, που συντελείται πλέον σε διαφορετικό πλαίσιο και με διαφορετικούς όρους.

Τρία σημαντικά εκπαιδευτικά κινήματα, που αναπτύχθηκαν κυρίως στον αγγλόφωνο χώρο και που προσεγγίζουν από διαφορετική οπτική τη σχέση της εκπαίδευσης με τις αξίες, είναι τα κινήματα της «Εκπαίδευσης στις Αξίες» (Value Education), της «Ηθικής Ανάπτυξης» (Moral Development) και της «Κριτικής Παιδαγωγικής» (Critical Pedagogy).

Η έννοια «εκπαίδευση στις αξίες» ή «εκπαίδευση στο χαρακτήρα» (Value Education ή Character Education) αναφέρεται στη συστηματική διδασκαλία κοινωνικών, πολιτισμικών και αισθητικών αξιών, οι οποίες έχουν ήδη προεπιλεγεί ως αναγκαίες για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών (Linkona, 1993 & 1997. Wynne, 1997). Πολλοί μελετητές ήδη καταγράφουν την τεράστια δυσκολία να υπάρξει μια συναίνεση γύρω από οικουμενικές, μη σχετικιστικές αξίες, που θα υπερβαίνουν τις ανάγκες συγκεκριμένων κοινωνιών και θα θεμελιώνουν μια παγκόσμια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτός είναι και ένας λόγος για τον οποίο το κίνημα της «εκπαίδευσης στις αξίες» περιστρέφεται γύρω από αξίες υποδομής για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και τις ανάγκες της συνύπαρξης, όπως, λ.χ., η εμπιστοσύνη, η συλλογική υπευθυνότητα και η συμμετοχή. Οι αξίες αυτές έχουν χαρακτηριστεί και ως *μεταηθικές* (Berkowitz, 1997), εφόσον αποτελούν χαρακτηριστικά του ατόμου που υποστηρίζουν την ηθική του λειτουργία, αλλά δεν είναι ηθικές αξίες καθαυτές. Τα προγράμματα της «Εκπαίδευσης στις Αξίες» (Value Education) αποσκοπούν να ενισχύσουν τη μεταφορά τέτοιων αξιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (επιλογή κατάλληλων μαθημάτων και άμεση διδασκαλία), αλλά και μέσα από το ηθικό και επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου. Η τάση αυτή δέχεται κριτική, που επικεντρώνεται σε δύο σημεία: πρώτον, ότι μεταφέρει στο

μαθητή έτοιμες αλήθειες αντί να τον εμπλέκει πιο ενεργητικά στην οικοδόμηση νοημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τον αναστοχασμό για τη ζωή του· διατηρεί δηλ. μια κανονιστική λογική. Δεύτερον, ότι καμιά έρευνα δεν έχει δείξει κάποια άμεση σύνδεση ανάμεσα στις αξίες που μεταδίδονται και στην κατάκτησή τους από τους μαθητές σε επίπεδο συμπεριφοράς (Lockwood, 1997).

Το κίνημα της «Ηθικής Ανάπτυξης» (Moral Development) διαφέρει από το προηγούμενο σε δύο πολύ βασικούς προσδιορισμούς: το είδος των αξιών και τη διαδικασία ανάπτυξής τους. Ως προς το είδος των αξιών, δεν στρέφεται σε προσωπικές, κοινωνικές ή αισθητικές αξίες αλλά σε «βασικές ηθικές έννοιες» (Kohlberg, 1969 & 1984), οι οποίες, σύμφωνα με το πνεύμα της καντιανής παράδοσης, θεμελιώνουν ηθικά κάθε ατομική και συλλογική πράξη. Κυρίαρχες είναι η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κάθε αξία που η προαγωγή της έχει άμεση επίπτωση στην ευημερία και τα δικαιώματα των άλλων (Prencipe & Helwing, 2002). Ως προς το δεύτερο, δηλ. τη διαδικασία ανάπτυξης των αξιών, τη βλέπει να βασίζεται στην ανάπτυξη των γνωστικών διαδικασιών, όπως την ορίζει ο Piaget στα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης. Στη γνωστική ανάπτυξη μπορεί να στηριχθεί και η ανάπτυξη μιας ηθικής συλλογιστικής (moral reasoning), μιας δεξιότητας να μπορεί κανείς να σκέπτεται και να αναστοχάζεται πάνω σε ζητήματα ηθικών αξιών. Ως ιδανική στρατηγική για την άσκηση της συγκεκριμένης δεξιότητας προτείνεται –και χρησιμοποιείται- η συζήτηση σε μικρές ομάδες, που ενθαρρύνει τους μαθητές να παίρνουν θέση σε αξιακά διλήμματα, όπως αυτά παρουσιάζονται σε πραγματικές ή υποθετικές ιστορίες. Οι ιστορίες πρέπει να προβάλλουν καθαρά μια «πραγματική σύγκρουση» για έναν κεντρικό χαρακτήρα, να περιέχουν κάποιον αριθμό ηθικών ζητημάτων, και να διευκολύνουν διαφορετικές ανταποκρίσεις εκ μέρους των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσανατολίζει σταθερά τη συζήτηση στην ανάπτυξη της ηθικής συλλογιστικής, που σημαίνει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις θέσεις τους, αλλά και να τους παροτρύνει να συζητούν τους λόγους για τις θέσεις και τις επιλογές τους και όχι απλώς να τις μοιράζονται με τους άλλους· ο λόγος τους να είναι δομημένος και να βασίζεται σε επιχειρήματα, χωρίς απαραίτητα να πρέπει να οδηγηθεί σε μια «σωστή» ή αποδεκτή απάντηση (Gailbraith & Jones, 1975: 18). Η τάση αυτή δέχεται κριτική ως προς το ότι υπερεκτιμά τις γνωστικές διαδικασίες και υποτιμά τους συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση αξιών (Lovat & Schofield, 1998. Foster & Masters, 2002).

Αντίθετα με τα δύο προηγούμενα κινήματα, που σε μικρό μόνο βαθμό πέρασαν τα όρια της Αμερικανικής ηπείρου, και αυτό μόνο ως εκπαιδευτικός λόγος και όχι ως θεσμοποιημένη εκπαιδευτική πρακτική, το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Critical Pedagogy) ακούστηκε και επηρέασε κάπως τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Ευρώπη. Σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, κάθε μορφή κοινωνικής αναπαραγωγής ή κοινωνικού μετασχηματισμού είναι το αποτέλεσμα πολιτικής και πολιτισμικής πάλης (Giroux & Mc Laren, 1989). Στην εκπαίδευση, αυτή η πάλη αντανακλάται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στους στόχους των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές της διδασκαλίας τους. Αντανακλάται επομένως, όχι μόνο στη μεταφορά της γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και στην ανάπτυξη των αξιών. Οι εκπαιδευτικοί, είτε το επιδιώκουν είτε όχι, δε μπορούν να μένουν ουδέτεροι σ' αυτή την πολιτική και πολιτισμική πάλη, άρα και στη μεταφορά των αξιών. Εκπαιδεύοντας, λ.χ., τους μαθητές τους για το ρόλο τους ως πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία, ασκούν επιρροή είτε προς την κοινωνική αναπαραγωγή είτε προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Έτσι, οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής επιχειρηματολογούν υπέρ εκείνης της ενασχόλησης με τις αξίες, που αποτελεί μέρος της κοινωνικοπολιτικής ή κοινωνικοπολιτισμικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, και κυρίως του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι συμβάλλουν στην κοινωνική δικαιοσύνη (Mc Laren,

1994). Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, λοιπόν, είναι πιο σαφείς σχετικά με το ποιες αξίες θεωρούν σημαντικές, όπως, λ.χ., η κριτική ενδυνάμωση, το δικαίωμα στη διαφορά, ο αυτοκαθορισμός και ο μετασχηματισμός προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα όμως με την κριτική που τους ασκήθηκε, δεν είναι τόσο σαφείς στο θέμα των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, για να στοχάζονται κριτικά πάνω στις ίδιες τους τις αξίες, να τις εντάσσουν πιο συνειδητά στην κοινωνικοπολιτική ή κοινωνικοπολιτισμική πρακτική τους, ώστε να γίνονται πιο επαρκείς στο να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους να κάνουν το ίδιο.

Οι αρχές αλλά και οι ελλείψεις των προηγούμενων θέσεων άνοιξαν σταδιακά και το πεδίο της έρευνας για τις αξίες στη διδασκαλία. Αν και πάντα υπήρχε μια συναίνεση σχετικά με το ότι η πράξη της διδασκαλίας είναι –άμεσα ή έμμεσα– διαποτισμένη από αξίες, είναι λίγα τα ερευνητικά ευρήματα για τους τρόπους με τους οποίους οι καθηγητές ενσωματώνουν αξίες στο σχεδιασμό και στις πρακτικές της διδασκαλίας, στην αντιμετώπιση των μαθητών και στο διδακτικό τους λόγο. Υπάρχουν όμως αξιοπρόσεκτα στοιχεία, που προέρχονται από μικρής κλίμακας έρευνες, ότι οι λανθάνουσες αξίες των καθηγητών είναι πολύ σημαντικές για τον τρόπο με τον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται πράξη στις τάξεις. Σύμφωνα με τον Veugelers (2000), ακόμη κι αν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφύγουν να ασκήσουν επιρροή στους μαθητές τους και να περιοριστούν στις μαθησιακές διαδικασίες, δεν είναι εφικτό να το καταφέρουν. Διότι οι ίδιες οι μαθησιακές διαδικασίες είναι διαδικασίες νοηματοδότησης, απόδοσης ενός συγκεκριμένου και προσωπικού νοήματος στο γνωστικό αντικείμενο και στον κόσμο εν γένει. Σε κάθε τέτοια διαδικασία εμπλέκονται αναπόφευκτα, και από την πλευρά του εκπαιδευτικού και από την πλευρά του μαθητή, στοιχεία ταυτότητας, άρα ρητοί ή άδηλοι αξιακοί προσανατολισμοί.

Για τις ανάγκες της παρουσίασης, οι σχετικές έρευνες ταξινομήθηκαν με κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο οι αξίες των εκπαιδευτικών διαπερνούν τη διδακτική διαδικασία. Έτσι, προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες: α) αξίες που προωθούνται μέσα από τις πεποιθήσεις των καθηγητών για το τι αξίζει να διδάσκεται, β) αξίες που συνδέονται με την αντίληψη των καθηγητών για το αντικείμενο που διδάσκουν, γ) αξίες που αναδύονται από τις στρατηγικές των καθηγητών, όταν διδάσκουν θέματα με συγκεκριμένο αξιακό φορτίο.

Α) *Αξίες που προωθούνται μέσα από τις πεποιθήσεις των καθηγητών για το τι αξίζει να διδάσκεται*

Πρόκειται για την πιο ευδιάκριτη και –ίσως– πιο συνειδητοποιημένη, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, κατηγορία αξιών. Οι καθηγητές κάνουν αναγκαστικά επιλογές σχετικά με την έμφαση που θα δώσουν σε κάποιες από τις ποικίλες όψεις του μαθήματος, εφόσον οι χρονικοί περιορισμοί αλλά και το μεγάλο εύρος του εκπαιδευτικού υλικού δεν επιτρέπουν την πλήρη κάλυψή του. Οι επιλογές αυτές περνούν μέσα από τους διδακτικούς τους στόχους, οι οποίοι, παρά τις επίσημες οδηγίες για τη διδασκαλία της σχετικής ενότητας, δεν είναι ποτέ κοινοί ούτε καν σε δύο καθηγητές που διδάσκουν στο ίδιο σχολείο. Επιπλέον, παρά την υποτιθέμενη κυριαρχία των γνωστικών στόχων, έχει διαπιστωθεί ότι οι καθηγητές μπορεί να διαθέτουν έως και το 50% του διδακτικού χρόνου στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Wentzel, 1991a), δημοκρατικής συμπεριφοράς (Blumenfeld & all, 1979) ή, απλώς, στο να συζητούν τα ατομικά προβλήματα των μαθητών ή της τάξης (Prawat, 1980).[1] Μεταγενέστερες έρευνες (Ennis, Ross &

[1] Οι τρεις παραπομπές της παραγράφου αντλήθηκαν από το: Ennis, Catherine, D. (1994) "Urban secondary teachers' value orientations: Social goals for teaching". *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 109-120.

Chen, 1992. Ennis, 1994) έδειξαν ακόμη μεγαλύτερη υποχώρηση των ακαδημαϊκών στόχων προς όφελος της ανάπτυξης στόχων κοινωνικής υπευθυνότητας, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός και η συμμετοχή. Τα πιο ισχυρά επιχειρήματα των εκπαιδευτικών, που προτάσσουν τέτοιους στόχους, είναι: α) η όλο και μεγαλύτερη πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος πρέπει πρώτα να κατακτήσει κάποιες κοινές κοινωνικές σταθερές, για να μπορεί να ασχοληθεί με τα ακαδημαϊκά περιεχόμενα, β) η ανάγκη να συνδεθεί το περιεχόμενο των μαθημάτων με τις ανάγκες της προσωπικής, κοινωνικής αλλά και επαγγελματικής ζωής των μαθητών, και γ) η δημιουργία κινήτρων για μια εμπλοκή στο μάθημα με περισσότερο ενδιαφέρον, νόημα, απόλαυση, επομένως, με μεγαλύτερες εγγυήσεις επιτυχίας (Ennis, 1994: 116-118).

Β) *Αξίες που συνδέονται με την αντίληψη των καθηγητών για τη φύση του αντικειμένου διδασκαλίας*

Σύμφωνα με την Gudmundsdottir (1990), οι αξίες διαχέονται περισσότερο με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το αντικείμενό τους και οργανώνουν τη διδασκαλία του, παρά μέσα από τη συνειδητή τους πρόθεση να επηρεάσουν τις αξίες των μαθητών. Όταν, λ.χ., ένας φιλόλογος έχει την πεποίθηση ότι η λογοτεχνία μπορεί να προσφέρει απαντήσεις σε ορισμένα από τα προβλήματα των μαθητών, οργανώνει τη διδασκαλία του διαφορετικά από το συνάδελφό του, που πιστεύει ότι η λογοτεχνία διδάσκεται για να μεταφέρει στους μαθητές την καθιερωμένη ερμηνεία για ένα έργο, και, συνεπώς, για να τους εντάξει στην κατηγορία των «ενημερωμένων» ή «καλλιεργημένων» πολιτών, που «έχουν κάτι να πουν πάνω σ' αυτό». Και μόνο ο τρόπος διαχείρισης του μαθήματος, το είδος των ερωτήσεων, τα σημεία εστίασης, η παρακίνηση ή όχι πολλαπλών ανταποκρίσεων, καλλιεργεί στους μαθητές των δύο εκπαιδευτικών διαφορετικές αξίες: στους πρώτους την αξία μιας διανοητικής –και όχι μόνο- εγρήγορσης απέναντι στην τέχνη, στους δεύτερους την αξία του κομφορμισμού, του να «έχεις κάτι να πεις». Σε όλες τις σχετικές έρευνες (Slater, 1995. Husbands, 1996. Bills & Husbands, 2004), οι εκπαιδευτικοί αρχικά ισχυρίζονται ότι οι στόχοι τους για το μάθημα είναι ευρύτεροι από τα όρια του αντικειμένου. Ωστόσο, όπως αποδεικνύεται αργότερα μέσα από τις συνεντεύξεις τους, συχνά οι ευρύτεροι αυτοί στόχοι, που αφορούν, λ.χ., στη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών, έχουν τις ρίζες τους στις δικές τους πεποιθήσεις για τη φύση και τη λειτουργία του αντικειμένου που διδάσκουν. Λ.χ., ότι η ιστορία μας μαθαίνει ό,τι καλύτερο έκαναν οι άνθρωποι στο παρελθόν ή, από την άλλη, μας μαθαίνει να αξιολογούμε αντικειμενικά τα δεδομένα και να φτάνουμε σε ασφαλή συμπεράσματα ή, ακόμη, να κατανοούμε την οπτική των άλλων και να αναπτύσσουμε την ανεκτικότητα. Στο σημείο αυτό, πρέπει να γίνει η επισήμανση ότι όλες οι πιθανές στάσεις και αξίες δεν έχουν την ίδια συχνότητα εμφάνισης. Ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι οι πεποιθήσεις των καθηγητών για τη φύση και τη λειτουργία του αντικειμένου που διδάσκουν, επηρεάζονται ισχυρά από τις κυρίαρχες αξίες, από αξίες που έχουν τις ρίζες τους στις παραδόσεις του αντικειμένου, είτε αυτό είναι επιστημονικό είτε είναι ανθρωπιστικό (Pring, 1996. Frydaki & Mamoura 2007). Οι αξίες αυτές ενσωματώνουν συνήθως την έννοια της «διανοητικής υπεροχής» (Pring, ο.π.: 104). Οι καθηγητές επιδιώκουν, κατά προτεραιότητα, να κάνουν οικεία στους μαθητές τους την εγγενή αξία του μαθήματός τους, την οποία θεωρούν ως συστατική της ικανότητάς τους να σκέφτονται, να στοχάζονται και να εκτιμούν "ό,τι καλύτερο έχουν σκεφτεί και πει ποτέ οι άνθρωποι". Αυτή η στάση διαμορφώνεται *από* και *μέσα σε* μια ισχυρά ακαδημαϊκή παράδοση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η οποία ενισχύεται συνήθως από εξίσου ακαδημαϊκά αναλυτικά προγράμματα, καθώς και από γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, προσανατολισμένα σε γνωστικά περιεχόμενα και σε εξετάσεις.

Γ) *Αξίες που αναδύονται από τις στρατηγικές των καθηγητών, όταν διδάσκουν θέματα με συγκεκριμένο αξιακό φορτίο*

Για να προσαρμόσουμε το ζήτημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ας υποθέσουμε ότι έχουμε να κάνουμε με τη διδασκαλία του «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον» του Κ. Καβάφη, ενός κειμένου που κομίζει καθαρά την αξία της αξιοπρέπειας μπροστά στο τέλος, μπροστά στο αδιέξοδο. Λαμβάνοντας υπόψη τους προσανατολισμούς του αναλυτικού προγράμματος και τις πάγιες πρακτικές διδασκαλίας, θα υποστηρίζαμε ότι σπάνια έλληνας φιλόλογος θα έθετε σε συζήτηση την αξία γύρω από την οποία αρθρώνεται το κείμενο, παρουσιάζοντας και άλλες πιθανές στάσεις απέναντι σ' αυτό, λ.χ., τον αγώνα μέχρι τελικής πτώσης. Σε ερευνητικό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου του Amsterdam (Veugelers, 2000), φάνηκε ότι οι καθηγητές δεν προσπερνούν τέτοιες ευκαιρίες. Έγιναν ευδιάκριτες τέσσερις διδακτικές στρατηγικές ως προς αυτό: i) ο καθηγητής προσπαθεί να μην εκφράσει τις προσωπικές του αξίες σχετικά με το θέμα, και να παραμείνει στην «επίσημη» άποψη, ii) ο καθηγητής κάνει σαφείς τις αξίες που ο ίδιος κρίνει σημαντικές, δηλ. τοποθετείται, iii) ο καθηγητής τονίζει τις διαφορετικές αξίες που μπορεί να έχει κανείς σχετικά με το θέμα, χωρίς όμως να τοποθετείται ο ίδιος, και iv) ο καθηγητής παρουσιάζει τις διαφορές στις αξίες, αλλά εκφράζει και τη δική του προτίμηση. Πολλοί συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή έδειξαν ότι ακολουθούν μια γραμμική ακολουθία των στρατηγικών i), iii), και iv), κρατούν δηλ. στην αρχή μια ουδετερότητα, στη συνέχεια παρουσιάζουν ένα φάσμα πιθανών αξιών, και στο τέλος τοποθετούνται και οι ίδιοι. Έτσι, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να διαμορφώσουν ανεπηρέαστοι τη δική τους άποψη, και καταθέτουν τη δική τους στο τέλος για να συζητηθεί κι αυτή μαζί με τις υπόλοιπες. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, έδειξαν ότι προτιμούν τους καθηγητές που παρουσιάζουν τις διαφορές στις αξίες και, στη συνέχεια, εκφράζουν και τις προσωπικές τους προτιμήσεις, χωρίς όμως να τις τονίζουν υπερβολικά. Οι μαθητές, μ' άλλα λόγια, θέλουν να ξέρουν τι πιστεύουν οι καθηγητές τους, όχι όμως να «κατηχούνται» στις αξίες τους.

Όπως έγινε ήδη σαφές, στην κατηγοριοποίηση αυτή εστιάσαμε στους έμμεσους κυρίως τρόπους με τους οποίους οι αξίες των καθηγητών διαπερνούν τη διδασκαλία. Δε συμπεριλάβαμε την τεράστια προβληματική που έχει αναπτυχθεί γύρω από τις κοινές επιθυμητές αξίες, τις οποίες θα μπορούσε να μεταφέρει το σχολείο ή, διαφορετικά, γύρω από τα ηθικά θεμέλια μιας ανοιχτής, πλουραλιστικής κοινωνίας. Η συναίνεση στο θέμα αυτό φαίνεται ακόμη δύσκολη. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς διάγει ακόμη –αν και με καθυστέρηση 20 χρόνων– την τεχνοκρατική του περίοδο (Κασσωτάκης, 2004), τα σχετικά ζητήματα επιβαρύνονται από το γεγονός ότι παρόμοιοι προβληματισμοί δεν έχουν καν αρχίσει να αναπτύσσονται με συστηματικό τρόπο. Έτσι, αυτό που φαίνεται πιο ρεαλιστικό και πιο επείγον είναι να αρχίσει να συμπεριλαμβάνεται αυτό που λέγεται «διδασκαλία των αξιών» στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μ' αυτό δεν εννοούμε, όπως ήδη έχει φανεί από την προσέγγιση του θέματος, την κανονιστική μεταβίβαση οποιουδήποτε πακέτου αξιών. Εννοούμε την ανάγκη να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδασκαλία δεν περιορίζεται στη μεταφορά ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά ούτε μόνο στη γνώση των μεθόδων ή/και των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν. Η διδασκαλία είναι μια αξιακά φορτισμένη διαδικασία, είτε το θέλουμε είτε όχι, είτε το συνειδητοποιούμε είτε όχι. Αρχικά, λοιπόν, όσοι διδάσκουν ή εκπαιδεύονται για να διδάξουν, χρειάζεται να μάθουν να αναγνωρίζουν και να σκέφτονται κριτικά πάνω στις ίδιες τους τις αξίες. Στη συνέχεια, χρειάζεται να αποκτήσουν επίγνωση για όλο το πλέγμα των δικών τους συμπεριφορών και επιλογών, μέσα από τις οποίες οι αξίες τους γίνονται μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Τέλος, χρειάζονται ένα πλαίσιο ή/και κάποιες δεξιότητες που θα εγγυώνται μια ισορροπία ανάμεσα σε δυο, φαινομενικά αντίθετες αλλά στην ουσία συμπληρωματικές στάσεις:

να υπερασπίζονται έντιμα τις δικές τους αξίες, χωρίς να τις επενδύουν με το μανδύα της απόλυτης αλήθειας, και παράλληλα, να παρακινούν τους μαθητές να διαμορφώνουν και να υπερασπίζονται τις δικές τους. Στο παιχνίδι αυτό των συνεχών νοηματοδοτήσεων που ονομάζουμε εκπαίδευση, ο δάσκαλος δε μπορεί παρά να είναι ταυτόχρονα συμπαίκτης και εγγυητής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Κασσωτάκης Μιχάλης Ι., «Η αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα». Στο: Θ. Παπακωνσταντίνου- Α. Λαμπράκη-Παγανού, *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Π.Μ.Σ. Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Αθήνα, 2004.
2. Berkowitz, M. W., "Integrating structure and content in moral education". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, IL, March, Chicago, 1997.
3. Bills, L., & Husbunds, C., "Analysing 'Embedded Values' in History and Mathematics Classrooms", Paper presented at the British Educational Research Association Conference in Machester, September 2004.
4. Ennis, C., D., Ross, L, & Chen, A., "The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations", "Research Quarterly for Exercise and Sport", 63, pp.38-47, 1992.
5. Ennis, C., D., "Urban secondary teachers' value orientations: Social goals for teaching". "Teaching & Teacher Education", 10(1), 109-120, 1994.
6. Foster, M., & Masters, G., "Accepting the challenge: Assessing the moral and ethical outcomes of schooling", In: S. Pascoe (Ed.), "Values in Education, Australian College of Educators, ACT, 2002.
7. Frydaki, E, & Mamoura, M. "Teachers' value orientations in literature and history secondary classrooms", paper presented in the *Humanities Symposium*, 24-26 February, Center for Comparative Literature and Society, Columbia University, New York, 2007.
8. Gailbraith, R. & Jones, T., "Teaching strategies for moral dilemmas: An application of Kohlberg's theory of moral development to the social studies classroom". "Social Education", 39, 16-22, 1975.
9. Giroux, H. A., & McLaren, P. L., "Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle", New York, State University of New York Press, 1989.
10. Gudmundsdottir, S., "Values in Pedagogical Content Knowledge". "Journal of Teacher Education", 41(3), pp. 44-52, 1990.
11. Husbands, C., "What is History teaching? Language, Ideas and Meaning in learning about the past", Open University Press, 1996.
12. Kohlberg, L., "Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In: D. Goslin (Ed.), "Handbook of socialization theory and research", Rand McNally, Chicago, 1969.
13. Kohlberg, L., "The psychology of moral development", Harper & Row, San Francisco, 1984.
14. Linkona, T., "The return of character education (The Character education partnership Inc.). In: *Educational Leadership*, Vol. 51, No. 3, p. 6, 1993.
15. Linkona, T., "Educating for character: A comprehensive approach". In: A. Molnar (Ed.), "The construction of children's character", University of Chicago Press, Chicago, 1997.
16. Lockwood, A., "What is character education?". In: A. Molnar (Ed.), "The construction of children's character", University of Chicago Press, Chicago, 1997.
17. Lovat, T., & Schofield, N., "Values formation in citizenship education: a perspective and an empirical study", In: "Unicorn", 24, 1, pp.46-53, 1998.
18. Maslow A. H., "Toward a psychology of being". Viking, Princeton, NJ, 1970.
19. Maslow A. H., "Humanistic education". "Journal of Humanistic Psychology", 19, pp.13-27, 1979.
20. McLaren, P. L., "Foreword: critical thinking as a political project". In: K. S. Walters (Eds.), "Re-thinking Reason, new perspectives in critical thinking", Albany, State University of New York Press, pp.9-15, 1994.
21. Prencipe, A., & Helwing, C., "The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts". Child Development, 73 (3), pp.841-856, 2002.
22. Pring, R., "Values and Education Policy". In: M. J. Halstead & M. J. Taylor (Ed.), "Values in Education and Education in Values", D.C.: The Falmer Press, London-Washington, 1996.
23. Rogers, C., "Freedom to learn", Charles E. Merrill, Columbus, OH, 1983.
24. Slater, J., Teaching History in the New Europe, Cassell, London 1995.

25. Veugelers, W., "Different Ways of Teaching Values". "Educational Review", 52 (1), pp.37-46, 2000.
26. Veugelers, W., & Vedder, P., "Values in Teaching". "Teachers and Teaching: theory and practice", 9 (4), pp.377-389, 2003.
27. Wynne, E., "For-character education". In: A. Molnar (Ed.), "The construction of children's character". University of Chicago Press, Chicago, 1997.

ΑΝΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ: ΜΗΠΩΣ Ο ΡΗΓΑΣ ΕΙΝΑΙ ΠΑΛΙ ΕΠΙΚΑΙΡΟΣ;

Τραχανάς Στέφανος
Διευθυντής Πανεπιστημιακών Εκδόσεων Κρήτης

Όταν ο Ρήγας Φεραίος έγραψε το «Φυσικής Απάνθισμα» είχε ως ρητό στόχο του να καταπολεμήσει τις δεισιδαιμονίες και τις προλήψεις που «ανθούσαν» τότε μεταξύ των υπόδουλων Ελλήνων. Σήμερα -διακόσια πενήντα χρόνια μετά τη γέννησή του- κάποιες από τις παλιές δεισιδαιμονίες έχουν εκλείψει αλλά άλλες φαίνεται να έχουν πάρει τη θέση τους. Απόδειξη το πλήθος και η υψηλή «ακροαματικότητα» σχετικών τηλεοπτικών εκπομπών καθώς και η πληθώρα αντίστοιχων περιοδικών ή βιβλίων. Στην επιστημονική -υποτίθεται- εποχή μας ο ανορθολογισμός και οι παραεπιστήμες έχουν ευρύτατη -και, δυστυχώς, αυξανόμενη- απήχηση ακόμα και μεταξύ ανθρώπων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Το οποίο συνιστά μια εμφανή αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος σ' όλο τον κόσμο. Ο σκοπός της ομιλίας είναι να θέσει αυτό το ζήτημα -χρησιμοποιώντας αντιπροσωπευτικά παραδείγματα παραφυσικών φαινομένων ευρείας «χρήσεως» (πυροβασία, τηλεπάθεια, αστρολογία κ.λ.π.) -και να προκαλέσει τον προβληματισμό όλων μας. Έχει να παίξει κάποιο ρόλο μια σύγχρονη εκπαίδευση σ' αυτό το θέμα;

Η παρουσίαση του Καθηγητή Τραχανά Στέφανου βρίσκεται αναρτημένη σε μορφή pdf-powerpoint στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://www.cup.gr/Downloads/PDF/ΟΜΙΛΙΑ%20ΑΝΟΡΘΟΛΟΓΙΣΜΟΣ%20(ΡΗΓΑΣ)%20για%20PC.ppt

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Γρηγοριάδου Μαρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών Ε.Κ.Π.Α.

Τα Προσαρμοστικά Περιβάλλοντα Μάθησης - ΠΠΜ (Adaptive Learning Environments) αποτελούν ευέλικτα εργαλεία μάθησης τα οποία στοχεύουν να καλύψουν τις ανάγκες μιας ετερογενούς μαθησιακής κοινότητας. Τα ΠΠΜ λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων, όπως το επίπεδο γνώσεων, το μαθησιακό στυλ, τις προτιμήσεις, τη συμπεριφορά κατά την αλληλεπίδραση με το σύστημα, και εξατομικεύουν ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα: συμβουλές πλοήγησης, παρουσίαση ή/και αλληλουχία εκπαιδευτικού υλικού, παρεχόμενη ανατροφοδότηση, υποστήριξη επικοινωνίας. Σημαντικό θέμα στην ανάπτυξη ενός ΠΠΜ αποτελεί και η σχεδίαση της εμπλοκής του εκπαιδευόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να μπορεί, εφόσον το επιθυμεί, να ελέγξει ή/και να συμμετέχει στις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Τα ΠΠΜ μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο

χώρο της εκπαίδευσης με στόχο την προώθηση εναλλακτικών, ανοιχτών προσεγγίσεων μάθησης και διδασκαλίας, την ανανέωση παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρακτικών υποστηρίζοντας την εξατομικευμένη μάθηση, τη διερεύνηση, τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Στο εργαστήριο Εκπαιδευτικής και Γλωσσικής Τεχνολογίας του Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών, ΕΚΠΑ, έχουμε αναπτύξει διάφορα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα με δυνατότητες προσαρμογής τα οποία υποστηρίζουν την εξατομικευμένη παροχή εκπαιδευτικού υλικού, ενισχύουν τον αναστοχασμό των εκπαιδευόμενων, αξιοποιούν εναλλακτικά εργαλεία αξιολόγησης όπως οι εννοιολογικοί χάρτες παρέχοντας εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, και διευκολύνουν την επικοινωνία των εκπαιδευόμενων σε συνεργατικές δραστηριότητες.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ - ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΕΠΑ.Λ. - ΕΠΑ.Σ

ΠΡΟΣΦΑΤΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΤΗΣ ΚΡΗΤΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ (16ος – 17ος ΑΙΩΝΑΣ): Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΥ

Δρ. Μαρκομιχελάκη Αναστασία
Φιλόλογος – Εκπευδευτικός Δ.Ε.

Η Κρητική λογοτεχνία της ακμής (16ος-17ος αιώνας) διδάσκεται σε δύο τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: υπάρχουν αποσπάσματα στα διδακτικά βιβλία των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Γ΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου, ενώ έργα του Κρητικού θεάτρου εξετάζονται και στο βιβλίο της Θεατρολογίας, μαθήματος που διδάσκεται ως επιλεγόμενο στην Α΄ Λυκείου. Επιπλέον, στο καινούργιο σχολικό βιβλίο της *Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (που είναι κοινό για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου), υπάρχει η αντίστοιχη ενότητα.[1]

Με την παρούσα ανακοίνωση επιδιώκεται αφενός να ενημερωθούν οι συνάδελφοι (φιλόλογοι, θεατρολόγοι) που διδάσκουν τα αντίστοιχα αντικείμενα, σχετικά με τις τρέχουσες επιστημονικές προσεγγίσεις των έργων, όπως αυτές αποτυπώνονται στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία, και αφετέρου να συνδεθούν τα νέα αυτά πορίσματα με τη διδασκαλία των αποσπασμάτων της Κρητικής λογοτεχνίας που προβλέπουν τα σχολικά βιβλία.

α. Σταθμοί στη βιβλιογραφία της τελευταίας δεκαετίας (1996-2006)

Αν διατρέξει κανείς τη βιβλιογραφία της τελευταίας δεκαετίας και παρατηρήσει τις τάσεις των ειδικών συνεδρίων στο χώρο της Κρητικής λογοτεχνίας της Βενετοκρατίας, θα διαπιστώσει μια σαφή πρόθεση να ξαναδιαβαστεί ο *Ερωτόκριτος*, αλλά και τα έργα του Χορτάτση, από μια καινούργια οπτική γωνία. Συγκεκριμένα, να ξαναδιαβαστούν αποκλειστικά ως ποιητικά

[1] Βλ. «Από την Άλωση της Πόλης μέχρι την κατάληψη της Κρήτης από τους Τούρκους (1453-1669)», στο Ε. Αθανασόπουλος – Ειρ. Κοκκινάκη – Πολυξένη Μπίστα, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ 2006, σ. 25-34.

δημιουργήματα, και όχι μέσα από το φίλτρο της πατρότητας και της χρονολόγησής τους, θεμάτων που, ειδικά για τον *Ερωτόκριτο*, είχαν ταλανίσει την έρευνα σε προηγούμενες δεκαετίες.

Εστιάζοντας στον *Ερωτόκριτο*, ένα έργο που διδάσκεται στο μάθημα της λογοτεχνίας στην Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου, αλλά και που αποσπάσματά του παρατίθενται ως παράλληλα κείμενα στα καινούργια σχολικά βιβλία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας από μετάφραση (Ομήρου *Ιλιάδα* και *Ελένη* του Ευριπίδη), θα δούμε ότι η μεγάλη στροφή σημειώθηκε μετά την κυκλοφορία της μονογραφίας του Massimo Peri *Του πόθου αρρωστημένος. Ιατρική και ποίηση στον «Ερωτόκριτο»* (ιταλική έκδοση: 1996, ελληνική μετάφραση: 1999[1]). Ακολούθησε, ένα χρόνο αργότερα, ο τόμος *Μελέτες για τον* Ερωτόκριτο *και άλλα νεοελληνικά κείμενα*, του άγγλου νεοελληνιστή David Holton,[2] για να φτάσουμε στον τελευταίο μήνα του 2006, όταν κυκλοφόρησε ο μνημειώδης συλλογικός τόμος 25 μελετών με γενικό τίτλο *Ζητήματα ποιητικής στον* Ερωτόκριτο,[3] που είναι σίγουρο ότι θα προωθήσει ακόμη περισσότερο τις σχετικές σπουδές στο εξής. Και στις τρεις αυτές εκδόσεις θα επανέλθουμε στη συνέχεια. Ωστόσο, επισκοπώντας την πρόσφατη βιβλιογραφία, δεν μπορούμε να μην αναφέρουμε και το τετράτομο έργο αναφοράς, καρπό συνεργασίας των Πανεπιστημίων Cambridge (Μ. Βρετανίας) και Boston College (ΗΠΑ), που προσφέρει στους ερευνητές ένα πολύτιμο εργαλείο: τα δεδομένα από την επεξεργασία του *Ερωτοκρίτου* στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.[4]

Ας δούμε όμως αυτές τις εκδόσεις από λίγο πιο κοντά:

Ο Massimo Peri, τακτικός καθηγητής της Νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Πανεπιστήμιο της Πάδοβας, εξέδωσε το 1996 στα ιταλικά τη συναρπαστική και πρωτοποριακή αυτή μονογραφία του που επιχειρεί με επιτυχία μια ερμηνεία του *Ερωτόκριτου* μέσα από τις ιατρικές πραγματείες της εποχής του. [διαφάνεια] Στην Εισαγωγή του, ο Peri εξηγεί ότι στράφηκε στην ιατρική για να καταλάβει κάποιες αφηγηματικές λύσεις, εκφράσεις και αντιλήψεις του έργου, κάπως παράδοξες και ελάχιστα σαφείς, και ανακάλυψε ότι η λύση στις ερμηνευτικές τους δυσκολίες βρισκόταν μέσα σ' ένα οποιοδήποτε ιατρικό εγχειρίδιο του 16ου αιώνα.

Αφού, λοιπόν, δώσει (πρώτο κεφάλαιο) [διαφάνεια] μια ευσύνοπτη σύνθεση της μεσαιωνικής ιατρικής σκέψης σχετικά με την αρρώστια του έρωτα, μέσα από ένα συμπαγές corpus ιατρικών εγχειριδίων που γράφτηκαν στη διάρκεια έξι αιώνων (11ος-17ος), ο συγγραφέας στο δεύτερο κεφάλαιο («Ιατρικές γνώσεις του Κορνάρου») προχωρεί στην καθαυτό ιατρική ανάγνωση του *Ερωτόκριτου*. Υιοθετώντας την ίδια διάρθρωση που ακολουθούν τα ιατρικά εγχειρίδια της εποχής για την εξέταση του έρωτα ως αρρώστιας, ο Peri οργανώνει αυτό το κεφάλαιο στις ενότητες: «Αιτία», «Συμπτώματα» και «Θεραπεία», υποδιαιρώντας τις δύο

[1] Massimo Peri *Του πόθου αρρωστημένος. Ιατρική και ποίηση στον «Ερωτόκριτο»,* μτφρ. Αφροδίτη Αθανασοπούλου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1999.

[2] Ντέιβιντ Χόλτον, *Μελέτες για τον* Ερωτόκριτο *και άλλα νεοελληνικά κείμενα*, μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου, εκδόσεις Καστανιώτη, 2000.

[3] *Ζητήματα ποιητικής στον* Ερωτόκριτο, επιμ. Στέφανος Κακλαμάνης, Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο 2006.

[4] David Holton – Ντία Φιλιππίδου, *Του κύκλου τα γυρίσματα. Ο* Ερωτόκριτος *σε ηλεκτρονική ανάλυση,* εκδόσεις Ερμής. Ο πρώτος τόμος, που για τεχνικούς λόγους κυκλοφόρησε το 2000, τέσσερα χρόνια μετά τους τρεις τελευταίους, περιέχει την εκτενή Εισαγωγή των επιμελητών και τους Πίνακες: Συχνότητα λέξεων-λημμάτων και λεξικών μορφών (τρεις πίνακες), Αριθμός λέξεων ανά στίχο και ανά δίστιχο (πέντε πίνακες), Αντίστροφος πίνακας λέξεων (ένας πίνακας) και Ρίμα (δύο πίνακες). Ο Συμφραστικός πίνακας λέξεων (η «Κονκορντάντσα»), λόγω της μεγάλης έκτασης του *Ερωτοκρίτου*, καλύπτει ολόκληρους τους τόμους Β΄(από το Α μέχρι το Ι), Γ΄ (από το Κ μέχρι το Ο) και Δ΄ (από το Π μέχρι το Ω), που κυκλοφόρησαν νωρίτερα (1996).

τελευταίες σε μικρότερες ενότητες, αντίστοιχα μία για κάθε σύμπτωμα (π.χ. Μαρασμός, Αϋπνία και ανορεξία, Δάκρυα, κλπ.) ή θεραπευτικό μέσο (Λόγος παραινετικός, Αποφυγή της απραξίας, κλπ.) που συναντάμε στο κρητικό έργο. Έχοντας πληροφορηθεί το περιεχόμενο των ιατρικών πραγματειών της εποχής στο πρώτο κεφάλαιο, ο αναγνώστης τώρα παρακολουθεί την εφαρμογή τους στο έργο του Κορνάρου. Είναι δε έτσι οργανωμένη με ακρίβεια η παρουσίαση των ιατρικών γνώσεων του ποιητή από τον Peri, και τόσο καλά τεκμηριωμένη από τα σχόλιά του στους στίχους, που να μην αφήνει κενά και αμφιβολίες στον αναγνώστη του βιβλίου του, είτε πρόκειται για ειδικό μελετητή είτε για έναν απλό φίλο της ποίησης ή της Κρητικής λογοτεχνίας.

Στη συνέχεια (3ο κεφάλαιο) εξετάζει τον *Orlando Furioso* του Ariosto, το επικό ποίημα-έμβλημα της Ιταλικής αναγεννησιακής λογοτεχνίας, που, αναμφίβολα κατά τη γνώμη του, αποτελεί την πιο σημαντική «ιατρική» πηγή του *Ερωτόκριτου*. Ο συγγραφέας πιστεύει ότι η σχέση του *Ερωτόκριτου* με την ιταλική λογοτεχνική παράδοση δεν εξαντλείται απλώς σε σειρές λεκτικών ή φραστικών επαφών με συγκεκριμένα κείμενα, αλλά ότι ο Κορνάρος δουλεύει στο εσωτερικό της ιταλικής παράδοσης, σε ένα σύστημα τόπων ίδιο με αυτό του Ariosto. Και για να διαβάσει κανείς αυτή την ποίηση, εξηγεί, πρέπει να αντιμετωπίσει το ακανθώδες ζήτημα των σχέσεων ανάμεσα στην ιατρική και την ποιητική παράδοση. Τέλος («Fabula Ornata»), εστιάζει στις σχέσεις του *Ερωτόκριτου* με το γενικώς δεκτό ως πρότυπό του γαλλικό μυθιστόρημα *Paris et Vienne*. Κατά τον Peri, ο Κορνάρος διαβάζει και ερμηνεύει το πρότυπό του στο φως της ιατρικής σκέψης, μιας σκέψης που δεν υπήρχε στο μυαλό του ανθρώπου που έγραψε το αρχικό μυθιστόρημα ή των ιταλών διασκευαστών του, καθώς η ιατρική ανάλυση του έρωτα που εφαρμόζεται στο κρητικό έργο απουσιάζει τελείως από την παράδοση του *Paris et Vienne*, όπως μας δείχνει το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου.

Νέο φως, λοιπόν, πέφτει στο θέμα των πηγών του *Ερωτόκριτου*, και κατ' επέκταση στο θέμα της μόρφωσης (ή μήπως και της επαγγελματικής ιδιότητας;) του ποιητή.

Ο Holton, καθηγητής της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας στο Πανεπιστήμιο του Cambridge από το 1981, συγκεντρώνει στον επόμενο τόμο που αναφέραμε [διαφάνεια] δεκαεπτά μελέτες του, από τις οποίες περισσότερες από τις μισές αντανακλούν τα ειδικότερα ενδιαφέροντά του στο πεδίο της Κρητικής αναγεννησιακής λογοτεχνίας.[1] Από τις, αξιόλογες όλες, μελέτες για τον *Ερωτόκριτο*, αξίζει να προσεχθεί η πέμπτη του τόμου [διαφάνεια], για τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το έμμετρο αυτό μυθιστόρημα, επειδή περιέχει μερικές ιδέες που έδωσαν νέα ώθηση στη μελέτη της λογοτεχνικότητάς του, όταν, πριν από είκοσι χρόνια, το σχετικό ενδιαφέρον μονοπωλούσε ακόμη η διαμάχη για την ταυτότητα του ποιητή και τη χρονολόγηση. Ο Holton υποστηρίζει ότι ο ίδιος ο ποιητής είχε συλλάβει το έργο του με πενταμερή διαίρεση, η οποία ταιριάζει στο πεντάπρακτο σχήμα των αναγεννησιακών δραμάτων, και είναι ο πρώτος που συνέδεσε τον *Ερωτόκριτο* με τις ιταλικές θεωρίες του δράματος του 16ου αιώνα. Ένας άλλος τομέας όπου εξετάζεται το «οργανωτικό δαιμόνιο» του Κορνάρου είναι στο μακρύ επεισόδιο του κονταροχτυπήματος, το οποίο συνέθεσε τελείως απελευθερωμένος από το δυτικό του πρότυπο.

[1] Η ενασχόληση του συγγραφέα με τον *Ερωτόκριτο* έχει καταλάβει μεγάλο μέρος της επιστημονικής του δραστηριότητας τα τελευταία είκοσι χρόνια, με καρπούς, εκτός από τις εδώ παρουσιαζόμενες εργασίες, μια ευσύνοπτη εισαγωγική μονογραφία στα αγγλικά (*Erotokritos*, Bristol 1991), και κυρίως το τετράτομο (σε συνεργασία με την Ντία Φιλιππίδου) *Του κύκλου τα γυρίσματα. Ο* Ερωτόκριτος *σε ηλεκτρονική ανάλυση*, ό.π. Ο Holton είναι επίσης ο επιμελητής του τόμου *Λογοτεχνία και Κοινωνία στην Κρήτη της Αναγέννησης* (μτφρ. Ναταλία Δεληγιαννάκη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1997), όπου, εκτός από το εισαγωγικό κεφάλαιο («Η κρητική αναγέννηση», σ. 1 κ.ε.), γράφει και το κεφάλαιο για τον *Ερωτόκριτο* («Μυθιστορία», σ. 253 κ.ε.).

Ωστόσο, πολύ ενδεικτικότερος των νέων τάσεων της έρευνας είναι ο εντελώς πρόσφατος, [διαφάνεια] συλλογικός τόμος για την ποιητική του *Ερωτόκριτου*, που αποτελεί καρπό εργασίας 25 μελετητών του έργου, οι οποίοι είχαν πάρει μέρος στο αντίστοιχο συνέδριο που οργάνωσε τον Νοέμβριο του 2003 το Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ο τόμος ξεκινά [διαφάνεια] με μιαν Επισκόπηση των μέχρι σήμερα ερευνών για την ποιητική του *Ερωτόκριτου*, γραμμένη από τον τελευταίο εκδότη του έργου, Στυλιανό Αλεξίου, και ακολουθούν οι υπόλοιπες 24 μελέτες καταταγμένες ανάλογα με το θέμα τους: *Ερωτόκριτος* και μυθιστορία: τρεις μελέτες· οι περιγραφές και η έννοια του ωραίου: επίσης τρεις μελέτες· δύο μελέτες επικεντρωμένες στο πρόσωπο του κρητικού κονταρομάχου Χαρίδημου· δύο σχετικές με υφολογικά ζητήματα, όπως οι «αφηγηματικές στρατηγικές» του ποιήματος και η ένταξή του στον Μανιερισμό· τις πηγές του έργου στη Λατινική λογοτεχνία εξετάζει μία επόμενη μελέτη, ενώ πέντε μελέτες στη συνέχεια συγκρίνουν τον *Ερωτόκριτο* με άλλα έργα της παλαιότερης λογοτεχνίας μας· προχωρώντας, δύο ερευνητές ασχολούνται με το ρόλο των ποιητικών θεωριών του 16ου αιώνα στη διαμόρφωση της φυσιογνωμίας του έργου, δύο αναφέρονται στη σχέση του με την προφορικότητα, δύο στη μετρική του, και το σώμα των μελετών ολοκληρώνεται με την παρουσίαση μιας καινούργιας μετάφρασης του *Ερωτόκριτου* στα αγγλικά και με μια σύντομη συμβολή για την ποιητική της έκδοσης του 1713. Ο τόμος κλείνει με τη «Βιβλιογραφία *Ερωτοκρίτου*» σε Παράρτημα, η οποία περιέχει τις εκδόσεις του έργου από το 1713 μέχρι σήμερα, μεταφράσεις και διασκευές του, και μελέτες που δημοσιεύτηκαν από το 1868 μέχρι το 2005.

β. Ένα σχέδιο μαθήματος που αξιοποιεί τις νεότερες προσεγγίσεις της έρευνας.
***Ερωφίλη – Ερωτόκριτος*: παράλληλα κείμενα (Νεοελληνική λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου)** [1]

Στην πρόταση μαθήματος που ακολουθεί, αξιοποιώντας στοιχεία από τις παραπάνω μελέτες, και κυρίως από τον συλλογικό τόμο, θα συνεξετάσουμε δύο χωρία των διασημότερων έργων της Κρητικής λογοτεχνίας, του έμμετρου μυθιστορήματος του Κορνάρου και της αναγεννησιακής τραγωδίας του Χορτάτση. Πρόκειται για ένα μάθημα που, όπως πιστεύω ότι θα φανεί στη συνέχεια, θα μπορούσε να έχει τον τίτλο «*Ερωτόκριτος*: μια αντεστραμμένη *Ερωφίλη*». [διαφάνεια]

Την ιδέα αυτής της συνεξέτασης μας τη δίνει το ίδιο το *Βιβλίο του Εκπαιδευτικού*, που προτείνει τους στίχους Γ 1355-1552 ως παράλληλο[2] στο απόσπασμα Γ 147-184 της *Ερωφίλης*, το οποίο περιέχεται στο βιβλίο του μαθητή.[3] Καθώς όμως πρόκειται για ένα αρκετά εκτενές απόσπασμα, για να μπορέσει να εξεταστεί σε μία ή ακόμη και δύο διδακτικές ώρες, προτείνω εδώ την περικοπή του στους στ. Γ 1406-1478 [τα αποσπάσματα μοιράζονται σε φωτοτυπία].

Αφιερώνοντας ώρα στη διδασκαλία του παράλληλου αποσπάσματος από τον *Ερωτόκριτο*, έχουμε τα εξής οφέλη για τους μαθητές [διαφάνεια – δεν θα αναγνωστούν]:

---

[1] Για άλλες διδακτικές προτάσεις στην Κρητική λογοτεχνία, βλ. προηγούμενη εργασία μου: Α. Μαρκομιχελάκη-Μίντζα, «Τα έργα του Κρητικού Θεάτρου στα διδακτικά βιβλία της Μέσης Εκπαίδευσης. Σκέψεις και προτάσεις», *Χρονικά*. Περιοδική έκδοση του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τχ. 15 (2005), σ. 23 κ.ε., η οποία ωστόσο, μετά την αλλαγή των βιβλίων του Γυμνασίου, έχει χάσει εν μέρει τη χρησιμότητά της για τη διδακτική πράξη.

[2] Παναγιώτης Καγιαλής, Χριστίνα Ντουνιά, Θεοδώρα Μέντη, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γ΄ Γυμνασίου, *Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006, σ. 18.

[3] Παναγιώτης Καγιαλής, Χριστίνα Ντουνιά, Θεοδώρα Μέντη, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006, σ. 17-18.

- Οι μαθητές γνωρίζουν την κεντρική ηρωίδα Αρετούσα και έρχονται σε επαφή με το ερωτικό στοιχείο του έργου, κάτι που δεν προσφέρουν τα αποσπάσματα του σχολικού βιβλίου.
- Διαπιστώνουν τις διαφορές των δύο έργων που οφείλονται στο διαφορετικό λογοτεχνικό είδος όπου ανήκουν.
- Διαπιστώνουν τις ομοιότητες σε υπόθεση, πρόσωπα και επιμέρους μοτίβα.
- Το απόσπασμα προσφέρεται για τον εντοπισμό ποικίλων σχημάτων λόγου.[1]

Στη συνέχεια θα κάνω μερικές παρατηρήσεις για τις σχέσεις των δύο έργων ως υπόβαθρο για τη διδασκαλία των παράλληλων αποσπασμάτων.

1. Παίρνοντας αφορμή από το στ. Γ 150 της *Ερωφίλης*, που υπάρχει αυτούσιος και στον *Ερωτόκριτο* Γ 1400,[2] παρατηρούμε μια πρώτη 'αντιστροφή' ανάμεσα στα δύο κείμενα: ενώ στην τραγωδία τον λέει η νεαρή ηρωίδα, στο έμμετρο μυθιστόρημα τον χρησιμοποιεί ο νέος. Στην ιδέα της αντιστροφής θα επανέλθουμε κλείνοντας, για να δούμε ότι επαληθεύεται από τη γενικότερη σύγκριση των έργων.
2. Ανάμεσα στα δύο έργα, παλαιότερη (τουλάχιστον κατά 10 χρόνια[3]) είναι η *Ερωφίλη*. Και με δεδομένη την εκπληκτική διάδοση και απήχηση που είχε γνωρίσει η τραγωδία αυτή,[4] είναι αναμενόμενο ο Βιτσέντζος Κορνάρος να τη γνώριζε – είτε από παραστάσεις είτε από χειρόγραφά της.[5]
3. Ήδη από την εποχή του Ξανθουδίδη (και κατόπιν από τον Κριαρά, τον Αλεξίου, την Πηδώνια, τον Πούχνερ, μέχρι πολύ πρόσφατα, από τους Bakker και Bancroft-Marcus, στο συλλογικό τόμο) έχουν επισημανθεί αντιστοιχίες προσώπων, ονομάτων και φράσεων.[6]

---

[1] Επίσης στο παράλληλο από τον *Ερωτόκριτο* υπάρχουν δύο χωρία, στ. 1423-28 και 1429-1432, τα οποία χρησιμοποιεί ο Peri για να στηρίξει την οπτική του στα κεφάλαια «Ιατρικές γνώσεις του Κορνάρου», σ. 60, και «Ιατρική και λογοτεχνία», σ. 88, αντίστοιχα.

[2] Το στίχο αυτό συζητά ο Wim F. Bakker, *Ο ποιητής της* Θυσίας του Αβραάμ. *Διάλεξις εις μνήμην Ν.Μ. Παναγιωτάκη*, επιμ. Στέφανος Κακλαμάνης. Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο 2003.

[3] Η *Ερωφίλη* τοποθετείται στην τελευταία πενταετία του 16ου αιώνα: «Είχε έτσι η *Ερωφίλη* τον αναγκαίο χρόνο για να διαδοθεί, να γίνει αγαπητή και να επηρεάσει, όπως είναι βέβαιο ότι έγινε, ένα άλλο κορυφαίο έργο της κρητικής λογοτεχνίας, τον *Ερωτόκριτο*, που σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις πρέπει να τελείωσε γύρω στα 1610», βλ. *Ερωφίλη, τραγωδία Γεωργίου Χορτάτση*, επιμ. Στυλιανός Αλεξίου – Μάρθα Αποσκίτη, εκδόσεις «στιγμή», Αθήνα 1988, σ. 50 και σημ. 62.

[4] Είναι εντυπωσιακό ότι η *Ερωφίλη* δεν γνώρισε διάδοση μόνο μέσα στην Κρήτη (Βλ. Β. Πούχνερ, «Η *Ερωφίλη* στη δημώδη παράδοση της Κρήτης», *Αριάδνη* 1 (1983), σ. 173-235), και στα Επτάνησα, όπως είναι αναμενόμενο, αλλά και στη Στερεά Ελλάδα (Βλ. Α. Πολυμέρου-Καμηλάκη, «'Πανάρατος'. Λαϊκή διασκευή και παράσταση της *Ερωφίλης* στη Δυτ. Ρούμελη», *Επετηρίς Εταιρείας Στερεοελλαδικών Μελετών* 6 (1976/7), σ. 225-51 και της ίδιας, «Θεατρική παράσταση λαϊκής διασκευής της *Ερωφίλης* στο Φανάρι Καρδίτσας», *Θεσσαλικά Χρονικά* 13 (1980), σ. 183-206. Γνωστή είναι επίσης η μαρτυρία του κρητικού πρόσφυγα στην Ιταλία Ιωάννη Παπαδόπουλου ότι η *Ερωφίλη* στην Κρήτη παιζόταν συχνά και πάντοτε άρεσε, μια μαρτυρία που τοποθετείται στο πρώτο μισό του 17ου αιώνα, δηλαδή στα χρόνια που υποθέτουμε ότι έζησε και ο Κορνάρος. Βλ. Ν.Μ. Παναγιωτάκης, «Νέες ειδήσεις για το Κρητικό θέατρο», στον τόμο τού ίδιου: *Κρητικό θέατρο. Μελέτες*, επιμ. Στέφανος Κακλαμάνης – Γιάννης Μαυρομάτης, εκδόσεις «στιγμή», Αθήνα 1998, σ. 149.

[5] Για τη χρονολογική σχέση των δύο έργων και το πώς ο Κορνάρος μπορεί να γνώρισε την *Ερωφίλη*, βλ. επίσης Rosemary Bancroft-Marcus, «Chortatsis's *Erofili* and Kornaros's *Erotokritos*: Two masterworks of the Veneto-cretan Renaissance», στο *Ζητήματα ποιητικής*, ό.π., σ. 304-5 και 306-7 αντίστοιχα.

[6] Βλ. Wim Bakker, «*Ερωτόκριτος* και *Ερωφίλη*. Διακειμενικότητα και ποίηση: ο Πανάρετος και ο Καρπόφορος στον *Ερωτόκριτο*», στον τόμο *Ζητήματα ποιητικής*, ό.π., σ. 291, σημ. 1. Μιλώντας για φραστικές αναλογίες, καλό είναι να έχουμε υπόψη τις παρατηρήσεις που κάνει εκεί ο Bakker για τα είδη του 'δανεισμού' στη λογοτεχνία, όπου διακρίνει τον «υποσυνείδητο» από το «συνειδητό δανεισμό», βλ. ό.π., σ. 292-293.

4. Ο Κορνάρος αναπτύσσει σε ολόκληρες σκηνές επεισόδια που στην *Ερωφίλη* απλώς αναφέρονται.[1] Το γεγονός αυτό πρέπει να αποδοθεί ασφαλώς στο διαφορετικό λογοτεχνικό είδος όπου ανήκουν τα δύο έργα, και στην έκταση που μπορεί να καταλάβει το καθένα. Στα διδασκόμενα παράλληλα οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν αυτήν τη διαφορά στην ανάπτυξη των επιχειρημάτων με τα οποία οι δύο ηρωίδες απαντούν στην αμφισβήτηση του έρωτά τους από τους αγαπημένους τους: 10 στίχοι (159-168) για την Ερωφίλη, ενώ τέσσερις φορές περισσότεροι (1411-1450) για την Αρετούσα.

5. Ωστόσο, παρά το διαφορετικό είδος στο οποίο ανήκουν, είναι καλό να γνωρίζουμε ότι, όπως έχει δείξει ο Holton, υπάρχουν στοιχεία, όπως η πενταμερής δομή (που αντανακλά τη μορφή του νεοκλασικού δράματος) και η εκτενής χρήση του μονολόγου και του διαλόγου, που υπογραμμίζουν το «δραματικό χαρακτήρα στη σύλληψη του *Ερωτόκριτου*»,[2] και έκαναν τον Στυλιανό Αλεξίου να μιλήσει για «τολμηρή ανάμειξη των ειδών».[3] Υπάρχουν παντού στο έργο του Κορνάρου ψευδοθεατρικές 'σκηνές' σε ευθύ λόγο, που θυμίζουν ανάλογες που βρίσκονται στα σωζόμενα έργα του Κρητικού θεάτρου. Μια τέτοια είναι και αυτή του παράλληλου αποσπάσματός μας, που, αν εξαιρέσει κανείς την παρουσία του «Ποιητή»-αφηγητή, μπορεί ασφαλώς να θεωρηθεί θεατρική, όπως και οι ίδιοι οι μαθητές εύκολα θα παρατηρήσουν.

6. Παρόλο που έχει προταθεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο για τον υπόθεση του *Ερωτόκριτου*, το *Paris et Vienne*,[4] που αναφέρθηκε και νωρίτερα, σήμερα η έρευνα πια πιστεύει ότι δεν είναι το μόνο (μιλήσαμε παραπάνω, παρουσιάζοντας την πρόσφατη βιβλιογραφία, για σημαντικά στοιχεία του *Ερωτόκριτου* που δεν υπάρχουν σε αυτό το δυτικό πρότυπο), και ότι ανάμεσα στις πηγές του βρίσκονται και έργα της Κρητικής λογοτεχνίας, με κυριότερο την *Ερωφίλη*. [διαφάνεια με την κοινή υπόθεση]. Όπως βλέπουμε στο διάγραμμα της κοινής πλοκής, πολλά πράγματα βαίνουν παράλληλα μέχρι ένα σημείο, δείχνοντας ότι η ανάπτυξη των χαρακτήρων και η μεταξύ τους σχέση οφείλουν πολύ περισσότερα στην *Ερωφίλη* παρά στο *Paris et Vienne*.[5]

7. Παραμένοντας στη διαφάνεια αυτή, επισημαίνουμε τη διαφοροποίηση που αρχίζει από ένα σημείο της πλοκής και μετά. Στην ουσία, αυτό που κάνει ο Κορνάρος είναι μια αναθεώρηση, ένα ξαναπλάσιμο της τραγωδίας του διάσημου συμπατριώτη του σε μορφή έμμετρου μυθιστορήματος με happy end. Δηλαδή, ο Κορνάρος φροντίζει να στρέψει έτσι τα πράγματα ώστε, ό,τι στην *Ερωφίλη*, που είναι τραγωδία, τελειώνει με καταστροφή, στον *Ερωτόκριτο*, που είναι ιπποτικό/ερωτικό μυθιστόρημα, να τελειώνει ευχάριστα για όλους.

8. Ο λόγος γι' αυτήν την αντιστροφή πρέπει να είναι, όπως έχει πρόσφατα παρατηρήσει η Bancroft-Marcus,[6] διπλός: από τη μια η απλή εξήγηση ότι η ευτυχία είναι πιο ελκυστική, για κοινό και ποιητές, από τη δυστυχία, και από την άλλη ένας πιο σύνθετος λόγος που σχετίζεται με τη

---

[1] Π.χ. το κονταροχτύπημα καταλαμβάνει ολόκληρο το Β΄ Μέρος του μυθιστορήματος, ενώ μόλις μια σύντομη αναφορά του γίνεται στην *Ερωφίλη* (Α 303-318). Επίσης η Νένα στην *Ερωφίλη* αναφέρει ότι ο βασιλιάς μίλησε άσκημα, ατιμωτικά στην κόρη του (Δ 85-86), ενώ ο Κορνάρος το δίνει αυτό με αφήγηση και διάλογο, 'ζωντανά' στο Γ΄ Μέρος.

[2] «Μυθιστορία», ό.π., σ. 263 και «Πώς οργανώνεται ο *Ερωτόκριτος*» στο: *Μελέτες για τον* Ερωτόκριτο, ό.π. σ. 89 κ.ε.

[3] Βλ. *Βιτσέντσος Κορνάρος Ερωτόκριτος*, κριτική έκδοση Στυλιανός Αλεξίου, Ερμής 1980, σ. οα΄. Στη θεατρικότητα του *Ερωτόκριτου* επιμένει και η Bancroft-Marcus, ό.π., σ. 318-320.

[4] Αναφορά στο έργο αυτό ως πρότυπο του *Ερωτοκρίτου* γίνεται και στο σχολικό βιβλίο της *Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* ό.π., σ. 30, όπου ωστόσο πρέπει να διορθωθεί η χρονολογία 1847, που αναφέρεται εκ παραδρομής, σε 1432.

[5] Ο Holton, «Μυθιστορία», ό.π., σ. 262-3, επισημαίνει σημαντικές διαφοροποιήσεις του *Ερωτόκριτου* από το θεωρούμενο ως πρότυπό του.

[6] Βλ. Bancroft-Marcus, ό.π., σ. 316-318.

λογοτεχνική ιστορία. Συγκεκριμένα, υπήρχε η τάση στην Ιταλία την ίδια εποχή κοινό και συγγραφείς να γυρνούν την πλάτη τους στην τραγωδία και να ευνοούν λογοτεχνικά είδη «φυγής», διότι θεωρούσαν ότι αυτά παρουσιάζουν το ηθικό παράδειγμα αποτελεσματικότερα ως θετικό κίνητρο απ' ό,τι ως αρνητική προειδοποίηση, όπως το κάνει η τραγωδία. Ας θυμηθούμε επιπλέον την προτίμηση του Τορκουάτο Τάσο, στα τέλη του 16ου αιώνα, για το ηρωικό ποίημα εις βάρος της τραγωδίας. Αν ο Κορνάρος ήταν τόσο ενημερωμένος για τα λογοτεχνικά πράγματα της εποχής του όσο δείχνει η έρευνα των τελευταίων ετών,[1] έχουμε κάθε λόγο να εξηγήσουμε πώς κατέληξε να γράψει ένα ψυχαγωγικό έμμετρο μυθιστόρημα που τελειώνει με γάμο, αντί για μια τραγωδία, όπως το είχε κάνει ο κατά μία τουλάχιστον γενιά μεγαλύτερός του Χορτάτσης.

Κλείνοντας, θέλω να επισημάνω ότι στόχος του δεύτερου μέρους αυτής της ανακοίνωσης δεν ήταν να περιγράψω το ίδιο το σχολικό μάθημα που θα στηρίζεται στα παράλληλα *Ερωτόκριτου-Ερωφίλης*, διότι κάτι τέτοιο είναι πάντα συνδυασμός του ανθρώπινου παράγοντα «διδάσκων-μαθητές», και είναι αποτελεσματικότερο με τη μορφή δειγματικής διδασκαλίας απ' ό,τι ανακοίνωσης· περισσότερο επιδίωξα να δείξω πώς νεότερα ερευνητικά πορίσματα, εύκολα προσβάσιμα από τους συναδέλφους, αφού περιλαμβάνονται σε πρόσφατες ελληνικές εκδόσεις, μπορούν χωρίς δυσκολία να εισχωρήσουν στη γυμνασιακή διδασκαλία και να δώσουν στο μάθημα προεκτάσεις που και τη διαθεματικότητα των καινούργιων βιβλίων υποστηρίζουν και στους μαθητές προσφέρουν πεδίο για ενεργητικότερη συμμετοχή στο μάθημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανασόπουλος, Ε., – Ειρ. Κοκκινάκη – Πολυξένη Μπίστα, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ 2006.
2. *Βιτσέντσος Κορνάρος Ερωτόκριτος*, κριτική έκδοση Στυλιανός Αλεξίου, Ερμής 1980.
3. Καγιαλής, Παναγιώτης – Χριστίνα Ντουνιά – Θεοδώρα Μέντη, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γ΄ Γυμνασίου, *Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006
4. Καγιαλής, Παναγιώτης – Χριστίνα Ντουνιά – Θεοδώρα Μέντη, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Γ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006.
5. Καπλάνης, Τάσος, « 'Οπού κατέχει να μιλή με γνώση και με τρόπο…': η ποιητική θεωρία του Β. Κορνάρου με αφορμή τα σχόλια ποιητικής του *Ερωτόκριτου*», στον τόμο Στ. Κακλαμάνης (επιμ.), *Ζητήματα ποιητικής στον* Ερωτόκριτο, βλ.λ.
6. Μαρκομιχελάκη, Αναστασία, «Ζητήματα χειρισμού του πρέποντος στον *Ερωτόκριτο*», στον τόμο Στ. Κακλαμάνης (επιμ.), *Ζητήματα ποιητικής στον* Ερωτόκριτο, βλ.λ.
7. Μαρκομιχελάκη-Μίντζα, Αναστασία, «Τα έργα του Κρητικού Θεάτρου στα διδακτικά βιβλία της Μέσης Εκπαίδευσης. Σκέψεις και προτάσεις», *Χρονικά*. Περιοδική έκδοση του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τχ. 15 (2005), σ. 23 κ.ε.
8. Παναγιωτάκης, Ν.Μ., «Νέες ειδήσεις για το Κρητικό θέατρο», στον τόμο τού ίδιου: *Κρητικό θέατρο. Μελέτες*, επιμ. Στέφανος Κακλαμάνης – Γιάννης Μαυρομάτης, εκδόσεις «στιγμή», Αθήνα 1998.
9. Πολυμέρου-Καμηλάκη, Α., «'Πανάρατος'. Λαϊκή διασκευή και παράσταση της *Ερωφίλης* στη Δυτ. Ρούμελη», *Επετηρίς Εταιρείας Στερεοελλαδικών Μελετών* 6 (1976/7), σ. 225-51.
10. της ίδιας, «Θεατρική παράσταση λαϊκής διασκευής της *Ερωφίλης* στο Φανάρι Καρδίτσας», *Θεσσαλικά Χρονικά* 13 (1980), σ. 183-206.
11. Πούχνερ, Β., «Η *Ερωφίλη* στη δημώδη παράδοση της Κρήτης», *Αριάδνη* 1 (1983), σ. 173-235
12. Στέφανος Κακλαμάνης (επιμ.), *Ζητήματα ποιητικής στον* Ερωτόκριτο, Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο 2006

[1] Βλ. π.χ. τις μελέτες των Α. Μαρκομιχελάκη («Ζητήματα χειρισμού του πρέποντος στον *Ερωτόκριτο*») και Τ. Καπλάνη (« 'Οπού κατέχει να μιλή με γνώση και με τρόπο…': η ποιητική θεωρία του Β. Κορνάρου με αφορμή τα σχόλια ποιητικής του *Ερωτόκριτου*») στο συλλογικό τόμο του 2006, σ. 355-367 και 369-394 αντίστοιχα. Οι μελέτες αυτές δείχνουν την εξοικείωση του Κορνάρου με τη λογοτεχνική θεωρία του 16ου αιώνα.

13. Στυλιανός Αλεξίου – Μάρθα Αποσκίτη (επιμ.), *Ερωφίλη, τραγωδία Γεωργίου Χορτάτση*, εκδόσεις «στιγμή», Αθήνα 1988.
14. Χόλτον, Ντειβιντ, *Μελέτες για τον* Ερωτόκριτο *και άλλα νεοελληνικά κείμενα*, μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου, εκδόσεις Καστανιώτη, 2000.
15. Bakker, Wim F., *Ο ποιητής της* Θυσίας του Αβραάμ. *Διάλεξις εις μνήμην Ν.Μ. Παναγιωτάκη*, επιμ. Στέφανος Κακλαμάνης. Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο 2003.
16. του ίδιου, «*Ερωτόκριτος* και *Ερωφίλη*. Διακειμενικότητα και ποίηση: ο Πανάρετος και ο Καρπόφορος στον *Ερωτόκριτο*», στον τόμο Στ. Κακλαμάνης (επιμ.), *Ζητήματα ποιητικής στον* Ερωτόκριτο, βλ.λ.
17. Bancroft-Marcus, R., «Chortatsis's *Erofili* and Kornaros's *Erotokritos*: Two masterworks of the Veneto-cretan Renaissance», στον τόμο Στ. Κακλαμάνης (επιμ.), *Ζητήματα ποιητικής στον* Ερωτόκριτο, βλ.λ.
18. Holton, David, *Erotokritos*, Bristol 1991.
19. Holton, David – Ντία Φιλιππίδου, *Του κύκλου τα γυρίσματα. Ο* Ερωτόκριτος *σε ηλεκτρονική ανάλυση,* εκδόσεις Ερμής, τ. Α΄ 2000, τ. Β΄- Δ΄ 1996.
20. Holton, David (επιμ.), *Λογοτεχνία και Κοινωνία στην Κρήτη της Αναγέννησης* (μτφρ. Ναταλία Δεληγιαννάκη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1997.
21. Peri, Massimo, *Του πόθου αρρωστημένος. Ιατρική και ποίηση στον «Ερωτόκριτο»,* μτφρ. Αφροδίτη Αθανασοπούλου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1999.

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Δρ Αμπελάς Ιωάννης – Παναγιώτης
Φιλόλογος - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Η διδασκαλία της φιλοσοφίας, όπως αναγνωρίζεται από τους περισσότερους κι όπως επιβεβαιώνεται από την καθημερινή σχολική πράξη, δεν είναι εύκολη υπόθεση ούτε για τον διδάσκοντα ούτε και για τους μαθητές. Διαχρονικά άλλωστε, όπως έχουν καταδείξει και σχετικές έρευνες, στην ελληνική εκπαίδευση το μάθημα της φιλοσοφίας λειτουργεί ως «*αμήχανο συμπλήρωμα, παρά ως κορωνίδα*[1]» των φιλολογικών μαθημάτων με αποτέλεσμα «*η σχολική φιλοσοφία να μην φημίζεται και πολύ για τη δημοτικότητά της*[2]». Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια μετά τη μεταρρύθμιση του 2000, η διδακτική προσέγγιση της φιλοσοφίας βρέθηκε στο επίκεντρο μαθητών και καθηγητών περισσότερο από ποτέ λόγω του εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού του Λυκείου, αφού η φιλοσοφία αποτελεί αντικείμενο πανελλαδικής εξέτασης για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. είτε άμεσα στο πλαίσιο του μαθήματος «*Αρχές Φιλοσοφίας*» (μέχρι το 2004) είτε έμμεσα στο πλαίσιο του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών της Θεωρητικής Κατεύθυνσης της Γ΄ Λυκείου με το βιβλίο του «*Φιλοσοφικού Λόγου*».

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι άλλαξε η σχέση μας με το συγκεκριμένο μάθημα, ενώ δεν λείπουν και οι ενστάσεις για τη λειτουργικότητα της φιλοσοφίας και για την αναγκαιότητά της στο σύγχρονο σχολείο. Οι λόγοι αυτής της μάλλον απαξιωτικής στάσης είναι αρκετοί. Επισημαίνονται επιγραμματικά οι εξής[3]: 1) η απουσία συγκεκριμένης και ρεαλιστικής στοχοθεσίας βάσει του αναλυτικού προγράμματος, 2) η έλλειψη κατάλληλων διδακτικών εγχειριδίων που θα προάγουν την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών, 3) η έλλειψη φιλοσοφικά καταρτισμένου διδακτικού προσωπικού το οποίο αδυνατεί συχνά να προσπελάσει τα

[1] Ζωγραφίδης Γ., «Το μάθημα της Φιλοσοφίας στη Μέση Εκπαίδευση: Από τη *Λογική* στις *Αρχές Φιλοσοφίας*», στη *Θαλλώ*(13), Χανιά 2002, σελ. 113
[2] Βέικος Θ., «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία», Θεμέλιο, Αθήνα 1993, σελ. 9
[3] Ζωγραφίδης Γ., ό.π., σελ. 118-9, Βώρος Φ.Κ., «Η ελληνική φιλοσοφική παιδεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» στο *Σεμινάριο 12* της ΠΕΦ, Αθήνα Οκτ.- Δεκ. 1989, σελ. 9

φιλοσοφικά κείμενα, 4) η συνακόλουθη αδιαφορία των μαθητών μέσα σε ένα κλίμα γενικότερης απαξίωσης της γνώσης, των ανθρωπιστικών σπουδών και εν τέλει του ίδιου του σχολείου και 5) η εξεταστική λογική που κυριαρχεί στο Λύκειο απαξιώνοντας κάθε άλλη μορφή γνώσης.

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραγνωριστεί το γεγονός ότι το να διδάσκει κάποιος φιλοσοφία εκ των πραγμάτων συνιστά μια πρόκληση, αφού καλείται να υπερβεί συγκεκριμένες δυσχέρειες: α) τα φιλοσοφικά προβλήματα αναδεικνύονται και παρουσιάζονται συχνά στα σχολικά βιβλία με απόλυτο και ανοίκειο τρόπο για τους μαθητές που δεν έχουν την ανάλογη ευχέρεια με τις αντιλήψεις αλλά και την ορολογία των φιλοσόφων, β) η ευρύτητα που παρουσιάζουν εκ φύσεως τα φιλοσοφικά ερωτήματα, συχνά λειτουργεί αποθαρρυντικά για την αξιοπιστία του φιλοσοφικού στοχασμού, γ) οι φιλοσοφικές αντιλήψεις κι απόψεις του καθηγητή ή εν προκειμένω των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων, διαμορφώνουν τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος μη επιτρέποντας την αυτενέργεια των μαθητών. Από την άλλη όμως η φιλοσοφία έχει το συγκριτικό πλεονέκτημα, αν και παραμένει αναξιοποίητο, περισσότερο ίσως από οποιοδήποτε άλλο τομέα του ανθρωπίνου πνεύματος, να αφορά ζητήματα που άπτονται της καθημερινής εμπειρίας των ανθρώπων και της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως για παράδειγμα τα προβλήματα ηθικής. Η εισήγησή μας λοιπόν φιλοδοξεί να παρουσιάσει συγκεκριμένες προτάσεις που, κατά τη γνώμη μας, είναι εφικτές και μπορούν να ανανεώσουν ως ένα βαθμό τη διδακτική πράξη και να καταστήσουν τη φιλοσοφία το κατεξοχήν μάθημα κριτικής σκέψης.

Πρώτα από όλα η διδασκαλία του μαθήματος πρέπει να απαλλαγεί οριστικά από την επιβεβαίωση του «εγώ» του διδάσκοντα ή της αυθεντίας των σχολικών βιβλίων, τα οποία άλλωστε παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα[1]. Η φιλοσοφία, πριν και πάνω από όλα, είναι τρόπος αναζήτησης της αλήθειας, του αγαθού, του ωραίου. Γι' αυτό και ο κύριος τρόπος προσέγγισής της δεν μπορεί να είναι άλλος από τον διάλογο, αναλογιζόμενοι και τη σωκρατική αντίληψη περί μαιευτικής μεθόδου. Η θέση αυτή βέβαια δεν ακυρώνει την αξία της «παραδοσιακής» διάλεξης, όπου ο καθηγητής εισάγει με εύληπτο και κατανοητό τρόπο τους μαθητές του στις καινούργιες φιλοσοφικές έννοιες. Η διάλεξη είναι χρήσιμη και αναγκαία στον βαθμό που αναπροσανατολίζει το νου του μαθητή στο συγκεκριμένο αντικείμενο, προσφέρει την αναγκαία βασική γνώση, προτείνει ένα στοιχειώδες φιλοσοφικό λεξιλόγιο, σωστή μεθοδολογία και τέλος διευκρινίζει τους όρους με τους οποίους τίθεται ένα ερώτημα ή ζήτημα.

Το να θέτει όμως κάποιος ερωτήματα στη φιλοσοφία ως εναύσματα μιας συζήτησης χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και επιμέλειας, αφού αυτά δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι μόνο του τύπου «Ποιες είναι οντολογικές και γνωσιολογικές διαφορές μεταξύ του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη;». Τέτοιου είδους ερωτήματα, κατά βάση καταπιέζουν τη φιλοσοφική διάθεση και ακυρώνουν τον ερευνητικό χαρακτήρα του μαθήματος. Η φιλοσοφία τότε μετατρέπεται σε μάθημα απομνημόνευσης φιλοσοφικών θεωριών, απόψεων και εννοιών και αποκτά έναν μονοδιάστατο αφομοιωτικό χαρακτήρα. Εδώ θα υποστηρίξει κάποιος, και δικαιολογημένα ίσως, ότι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα δεν είναι εφικτό να αποφευχθούν αυτού του τύπου οι ερωτήσεις, λαμβάνοντας υπ' όψιν και τις ανάγκες της αξιολόγησης των μαθητών στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης διδακτέας ύλης ή μιας πανελλαδικής εξέτασης για την εισαγωγή στα ΑΕΙ. Από την άλλη, όμως, πρέπει να δίνονται κατά καιρούς οι ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν σε μία ελεύθερη συζήτηση, με κατάλληλα ερωτήματα που επιτρέπουν πιθανές εναλλακτικές απαντήσεις και δεν εγκλωβίζουν τη δημιουργική σκέψη τους.

[1] Ειδικότερα σχετικά με τις αδυναμίες που χαρακτηρίζουν το βιβλίο «Αρχές Φιλοσοφίας» της Β΄ Λυκείου δες αναλυτικά Ζωγραφίδης Γ., ό.π., σελ. 126 κε.

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω θα μπορούσε ο διδάσκων να προχωρήσει στη δημιουργική αξιοποίηση παραθεμάτων από φιλοσοφικά έργα ενταγμένα στο πλαίσιο των ενοτήτων που σχεδιάζει να διδάξει, προκειμένου να αντιληφθούν οι μαθητές καλύτερα την αξία της φιλοσοφικής δραστηριότητας, να διευρυνθεί ο πνευματικός ορίζοντάς τους και να καλλιεργηθεί η κριτική τους ικανότητα. Η πραγμάτευση φιλοσοφικών κειμένων μέσα στην τάξη θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να διαβάσουν, να επεξεργαστούν, να κατανοήσουν και εν τέλει να συζητήσουν ένα τέτοιο κείμενο, όπου στόχος δεν θα είναι άλλος παρά το να ανακαλύψουν οι ίδιοι εκείνα τα ιδιαίτερα φιλοσοφικά σημεία που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για το μάθημα (π.χ. τις απόψεις των προσωκρατικών φιλοσόφων περί της αρχής και της δομής του κόσμου). Υπό άλλες συνθήκες οι μαθητές συνήθως προσλαμβάνουν έτοιμα αυτά τα σημεία από τον καθηγητή χωρίς σκέψη κι αυτενέργεια. Είναι προφανές βέβαια ότι σε μια τέτοια συζήτηση δεν θα πάρουν μέρος όλοι οι μαθητές, αλλά αναμφίβολα θα συμμετάσχουν περισσότεροι απ' ό,τι συνήθως, καθώς το φιλοσοφικό κείμενο και όχι ο καθηγητής γίνεται το επίκεντρο του μαθήματος, ενώ στη πλέον ιδανική περίπτωση, το μάθημα μετατρέπεται σε συζήτηση μεταξύ των μαθητών για το ίδιο το κείμενο. Επομένως, το κείμενο ασκεί ένα διττό ρόλο: αφ' ενός προκαλεί τα ερωτήματα, αφ' ετέρου τίθενται ερωτήματα προς αυτό από τους μαθητές. Έτσι, αποτελεί ένα ισχυρό παιδαγωγικό τέχνασμα που μπορεί να τους προσελκύσει προς το φιλοσοφείν, αποτελώντας μάλιστα κοινή αφετηρία για όλους. Επιπρόσθετα, επιτυγχάνεται η εξοικείωση των μαθητών με τον ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης και διατύπωσης των φιλοσοφικών ιδεών. Ένα φιλοσοφικό κείμενο απηχεί τόσο τις ιδέες ενός φιλοσόφου όσο και τα επιχειρήματά του γι' αυτές. Οι μαθητές πλέον άμεσα μπορούν να αντιληφθούν την αγωνία και την πάλη ενός στοχαστή να ανταποκριθεί και στα δύο, καθώς οι ιδέες δεν είναι έτοιμες, αλλά διαμορφώνονται στην πορεία.

Για να μπορέσει όμως να ανταποκριθεί στις παραπάνω επιδιώξεις ο σχολιασμός των φιλοσοφικών παραθεμάτων μέσα στη σχολική τάξη, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπ' όψιν τα εξής: α) ο καθηγητής πρέπει να λειτουργήσει και ο ίδιος ως αναγνώστης του κειμένου και όχι ως το πρόσωπο που έχει έτοιμες τις απαντήσεις, β) το κείμενο πρέπει να είναι ευσύνοπτο (όχι πάνω από πέντε με έξι γραμμές), προσεκτικά επιλεγμένο και κυρίως αντιπροσωπευτικό μιας συγκεκριμένης φιλοσοφικής αντίληψης ή ενός φιλοσόφου, γ) ο καθηγητής οφείλει να προχωρά σε αναδιατύπωση εκείνων των σημείων, που ενδεχομένως προβληματίζουν τους μαθητές, προκειμένου να τα κατανοήσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια και δ) απαιτείται σωστή προετοιμασία και κατάλληλος σχεδιασμός του μαθήματος από μέρους του καθηγητή, αλλά και εξάσκηση στον τρόπο με τον οποίο θα διευθύνει τη συζήτηση μέσα στην τάξη.

Για παράδειγμα αναφέρουμε το εξής παράθεμα: «*Ἐπειδὴ πᾶσαν κοινωνίαν ὁρῶμεν ἀγαθὸν τινός ἕνεκεν συνεστηκυῖαν (πάντες γάρ πάντα πράττουσιν τοῦ δοκοῦντος ἀγαθοῦ χάριν)* ...» (Αριστ., Πολιτικά, Α, 1, 1-3). Είναι εμφανές ότι το σύντομο αυτό απόσπασμα συμπυκνώνει θεμελιώδη ερωτήματα τόσο της πολιτικής όσο και της αριστοτελικής φιλοσοφίας όπως: α) Ποιος είναι ο σκοπός σύστασης μιας ανθρώπινης κοινωνίας; β) Ποιο είναι το βασικό κίνητρο των ανθρώπων; γ) Με ποιον ιδιαίτερο μεθοδολογικό τρόπο μπορούμε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα; δ) Γιατί ο Αριστοτέλης εμμένει στην έννοια του σκοπού; ε) Πώς θα χαρακτηρίζαμε τον τρόπο έκφρασης του φιλοσόφου;[1] Μάλιστα για την καλύτερη διεξαγωγή της συζήτησης πάνω στα παραπάνω ερωτήματα σημαντική μπορεί να είναι η βοήθεια της παρουσίασης του μαθήματος μέσω του Power Point.

Μία άλλη παράμετρος που σπανίως αναδεικνύεται στο σχολείο, είναι η διαχρονικότητα των φιλοσοφικών προβληματισμών. Σε αυτή την περίπτωση ιδιαίτερα εποικοδομητική θα ήταν

[1] Βώρος Φ.Κ., ό.π., σελ. 15

να επιδιωχθεί η διεπιστημονική προσέγγιση και η σύνδεση της φιλοσοφίας με άλλες επιστήμες (αστρονομία, φυσική) και πνευματικές δραστηριότητες του ανθρώπου (θρησκεία, τέχνη). Σε μια τέτοια περίπτωση, πάντως, απαιτείται συστηματική οργάνωση, επιλογή συγκεκριμένης βιβλιογραφίας προσιτής στους μαθητές, αξιοποίηση των σχολικών βιβλιοθηκών και του Διαδικτύου, καλή συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων, σωστή εκμετάλλευση της διδακτικής ώρας και σοβαρή προετοιμασία. Διαφορετικά, τα αποτελέσματα θα είναι απογοητευτικά. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί το ακόλουθο παράδειγμα:

Είναι γνωστό ότι οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι επιχείρησαν να ερμηνεύσουν τον κόσμο, να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα που σχετίζονται με την προέλευσή του, τη δημιουργία του και τις αρχές που τον διέπουν. Αυτή η πρώτη ορθολογιστική προσπάθεια προσέγγισης του κόσμου συνήθως υποβιβάζεται στο επίπεδο μιας ιστορικής αναδρομής χωρίς καμία προσπάθεια επικαιροποίησης, ενώ την ίδια στιγμή η διεθνής βιβλιογραφία επιστρέφει και ερμηνεύει εκ νέου αυτές τις πρώτες απόπειρες κατανόησης του κόσμου που μας περιβάλλει, διαπιστώνοντας αναλογίες με νεότερες και σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες[1].

Για παράδειγμα, το σχολικό βιβλίο επισημαίνει πως τόσο ο Ηράκλειτος όσο και οι Στωικοί[2] που επηρεάστηκαν από αυτόν, κάνουν λόγο για την Ειμαρμένη, την ενοποιητική δηλαδή αρχή ή αλλιώς τη συμμετρική διάταξη των πραγμάτων, ως ένα δομικό σχέδιο τόσο ατομικό όσο και γενικό. Η έννοια της Ειμαρμένης συνδέεται επομένως με την νομοτέλεια που επικρατεί στη Φύση, η οποία κατά τους Στωικούς λειτουργεί με απόλυτο ντετερμινισμό. Αυτές οι αναφορές μπορούν να δώσουν την αφορμή να συνδεθεί η φιλοσοφική σκέψη με τις σύγχρονες αντιλήψεις της Αστρονομίας για τη δημιουργία του σύμπαντος. Στο σχολικό βιβλίο «*Στοιχεία Αστρονομίας και Διαστημικής*» της Β΄ Λυκείου αναφέρονται οι σύγχρονες κοσμολογικές υποθέσεις[3]. Μία από αυτές είναι η υπόθεση περί της παγκοσμιότητας των φυσικών νόμων, οι οποίοι εφαρμόζονται οι ίδιοι αναλλοίωτοι σε κάθε περιοχή του σύμπαντος και σε κάθε χρονικό διάστημα. Η ομοιότητα ανάμεσα στις αρχαίες και τις σύγχρονες αντιλήψεις είναι προφανής. Αλλά και νεότερες θεωρίες όπως αυτή της «*εκπυρωτικής κοσμογένεσης*» (ekpyrotic universe) του σύμπαντος από ένα προγενέστερο σύμπαν μέσα από μία διαδικασία ανακύκλησης παραπέμπουν στην αρχαία αντίληψη των Στωικών για μια αέναη αλυσίδα αναγεννήσεων και εκπυρώσεων του Σύμπαντος. Μάλιστα η στωική θέση ενέπνευσε τη σχετική ορολογία αυτής της νεότερης θεωρίας[4].

Άλλες φιλοσοφικές αντιλήψεις που δίνουν αφορμή για τέτοιου είδους διεπιστημονικές προσεγγίσεις είναι η ατομική θεωρία του Δημόκριτου, οι απόψεις του Πλάτωνα για την μαθηματικοποίηση της φύσης, η σημασία της επαγωγικής σκέψης του Αριστοτέλη για την εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, η αμφισβήτηση του Χιουμ για την καθολική ισχύ των φυσικών νόμων κλπ. Αλλά και η σύνδεση της φιλοσοφίας με τη θρησκεία ή την τέχνη μπορεί να δώσει το έναυσμα να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές την αξία και τη συμβολή του φιλοσοφικού στοχασμού. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να αναζητηθεί το κατά πόσο η θεωρία των Ιδεών του Πλάτωνα, η οποία καταλήγει στη μεταφυσική αρχή του Αγαθού ή η θεωρία των Στωικών περί Λόγου, επηρέασαν την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και θεολογία.

---

[1] Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο πολύ σημαντικές μελέτες που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση Sambursky S., "The physical world of the Greeks", Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1959, Sambursky S., "Physics of the Stoics", Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1959

[2] Πελεγρίνης Θ., «Αρχές Φιλοσοφίας», ΟΕΔΒ/ΠΙ, Αθήνα 2006 σελ. 15 και σελ. 92

[3] Γαβρίλης Κ., Μεταξά Μ. κ.α., «Στοιχεία Αστρονομίας και Διαστημικής» ΟΕΔΒ/ΠΙ, Αθήνα 2006, σελ. 130 κε.

[4] Δες σχετικά «Το γενεαλογικό δένδρο του ... Σύμπαντος», *Βήμα της Κυριακής* της 21/05/06 στο ένθετο *Βήμα Science,* σελ. Η02

Προς την ίδια κατεύθυνση μπορεί να συμβάλει επίσης και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, αν και η φύση του μαθήματος πράγματι δεν επιτρέπει κάτι τέτοιο στον ίδιο βαθμό και στην ίδια έκταση με άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως η ιστορία. Η προβολή όμως ενός DVD ή μιας βιντεοταινίας που για παράδειγμα θα αναφερόταν στις επιστημονικές ανακαλύψεις του 17ου και 18ου αιώνα, θα δημιουργούσε πολύ καλύτερες προϋποθέσεις για την κατανόηση των απόψεων του Λοκ, του Χιουμ ή του Καντ αναφορικά με την αξία της εμπειρίας ως πηγής της ανθρώπινης γνώσης μέσω της σύνδεσής τους με το επιστημονικό κλίμα της εποχής τους. Ακόμη, η διδακτική προσέγγιση της αλληγορίας του Σπηλαίου θα αποκτούσε άλλη διάσταση, αν π.χ. επιχειρούσαμε να τη διδάξουμε συσχετίζοντάς την με τη γνωστή κινηματογραφική ταινία «The Matrix», η οποία αναφέρεται μ' ένα μεταμοντέρνο τρόπο στον εγκλωβισμό της ανθρωπότητας σε έναν κόσμο εικονικής πραγματικότητας. Τα παιδιά που έχουν εξοικειωθεί αρκετά με τέτοιου είδους παραστάσεις θα συνειδητοποιούσαν καλύτερα την επικαιρότητα της πλατωνικής αλληγορίας ανακαλύπτοντας τις εντυπωσιακές ομοιότητες που υπάρχουν με την ταινία.

Επίσης, θα ήταν ιδιαίτερα δημιουργικό αν η παρουσίαση της συγκεκριμένης αλληγορίας συνδυαζόταν με απόπειρα ζωγραφικής απεικόνισης του μύθου από τους ίδιους τους μαθητές κατά ομάδες. Μια τέτοια δραστηριότητα θα έδινε το έναυσμα για πιο ενεργή ενασχόληση με το κείμενο στην προσπάθειά τους να το αποδώσουν σχεδιαστικά καλύτερα και με πληρότητα, για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων, για δραστηριοποίηση και μαθητών που συνήθως σιωπούν στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας, για αποδοχή των πολλαπλών αναγνώσεων που μπορεί να έχει ένα κείμενο. Φυσικά κάποιοι θα μιλήσουν για ενδεχόμενη απώλεια χρόνου, για το ασφυκτικό πλαίσιο του προγράμματος, για πιθανή άρνηση των μαθητών να προχωρήσουν σε μια τέτοιου είδους δραστηριότητα. Χωρίς να παραγνωρίσει κανείς τις παραπάνω ενστάσεις, τα οφέλη από μια ανάλογη πρωτοβουλία, θα ήταν σαφώς πολύ περισσότερα.

Τέλος, πολύ σημαντική είναι η σύνδεση του μαθήματος με προβληματισμούς των μαθητών ώστε να συνειδητοποιήσουν το πώς μπορεί η φιλοσοφία να βοηθήσει τον νέο άνθρωπο να αναπτύξει πρωτοβουλίες και να οραματιστεί τον δικό του κόσμο στοχεύοντας στη δημιουργία ενός καλύτερου μέλλοντος. Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει ο διδάσκων να αντιμετωπίσει τις φιλοσοφικές θεωρίες στο βιβλίο της Β΄ Λυκείου ή τα αποσπάσματα που υπάρχουν στο βιβλίο του Φιλοσοφικού Λόγου της Γ΄ Λυκείου ως αφόρμηση για συζήτηση και διάλογο στα πιο θεμελιώδη και καίρια φιλοσοφικά ερωτήματα. Η συζήτηση μέσα στην τάξη δεν θα στοχεύει στην υποστήριξη ή στην απόρριψη μιας θεωρίας, αλλά στην επισήμανση ότι κάθε φιλόσοφος επιδιώκει να διευκρινίσει τα παραπάνω ερωτήματα.

Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο μετά την ολοκλήρωση κάποιων ενοτήτων να δίδονται ασκήσεις - θέματα που θα επιτρέπουν να αναπτυχθεί μία διαλογική συζήτηση κατά το πρότυπο του προβληματισμού που αναπτύσσεται στην τάξη στο μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης, όπου ο καθηγητής θα έχει τον ρόλο του συντονιστή. Για να είναι ουσιαστική μια τέτοια προσπάθεια πρέπει να αποφεύγεται η αναπαραγωγή των θεωριών που διδάχθηκαν, αλλά να επιδιώκεται η ενθάρρυνση του ελευθέρου στοχασμού με την προϋπόθεση της λογικής αλληλουχίας και συνέπειας, και φυσικά της δημιουργικής αξιοποίησης των όσων έχουν διδαχθεί. Ένας άλλος τύπος ασκήσεων προς την ίδια ερευνητική κατεύθυνση είναι να δίδονται στους μαθητές βασικά ερωτήματα υπό μορφή διλημμάτων, ώστε ο μαθητής να επιλέγει αρχικά μία από τις δύο προτεινόμενες λύσεις. Κατά βάση έτσι υποδεικνύονται μόνο κάποιοι δρόμοι που στην πορεία μέσα από τη συζήτηση μπορεί και να αποδειχθούν και οι δύο ατελέσφοροι. Έτσι σιγά σιγά θα πάψει ο μαθητής να συμβιβάζεται με την εύκολη λύση, την έτοιμη απάντηση και να αισθάνεται

ολοένα και περισσότερο την ανάγκη προβληματισμού, αμφισβήτησης και εμβάθυνσης στην ουσία των πραγμάτων. Αναφέρονται τέτοιου είδους ασκήσεις[1]:

1) «*Οι σοφοί πρέπει να κυβερνούν – οι αμαθείς οφείλουν να ακολουθούν*» (Πλάτων). Με αφετηρία την άποψη αυτή, απαντήστε στο ακόλουθο ερώτημα: Οφείλονται τα κακά που υποφέρουμε στην ανοησία των κυβερνώντων ή στην αφέλεια και ευπιστία της μεγάλης μάζας των πολιτών;

2) «*Είναι η ψυχή ενιαία με το σώμα, ή διαφέρει εντελώς από αυτό;*» Επιχειρήματα της α΄ άποψης: οι απόψεις του Ηράκλειτου / Επιχειρήματα της β΄ άποψης: οι απόψεις του Πλάτωνα, του Ντεκάρτ.

Καταλήγοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε πως μπορεί μεν η διδασκαλία της φιλοσοφίας στη Μέση Εκπαίδευση να αντιμετωπίζει ποικίλες αντικειμενικές δυσκολίες, ωστόσο από την άλλη η ίδια η ανατρεπτικότητα που τη χαρακτηρίζει, πρέπει να αποτελέσει την κύρια πηγή έμπνευσης για μια πιο δημιουργική και ουσιαστική διδασκαλία, για την οποία ελπίζουμε ότι συμβάλαμε σε ένα μικρό βαθμό με τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις μας. Ας έχουμε κατά νου όταν διδάσκουμε φιλοσοφία ή όταν ερμηνεύουμε αποσπάσματα σαν αυτά του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, τη φράση του Πωλ Βαλερύ που παρατίθεται στο βιβλίο «*Αρχές Φιλοσοφίας*» της Β΄ Λυκείου: «*ο άνθρωπος είναι πιο γενικός από τη ζωή.. είναι σαν να έχει προβλεφθεί για περισσότερα ενδεχόμενα από εκείνα που μπορεί να γνωρίσει.*»[2] και ας προσπαθήσουμε να την εφαρμόσουμε και εμείς στην τάξη.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βέικος Θ., «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία», Θεμέλιο 1989.
2. Βώρος Φ., «Η ελληνική φιλοσοφική παιδεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση» στο Σεμινάριο 12 της ΠΕΦ, Αθήνα Οκτ.- Δεκ. 1989.
3. Cohen M., "Teaching Philosophy through problems or why philosophy teaching is problematic", Νοέμβριος 2005, στην *http://prs.heacademy.ac.uk/documents/articles/teaching_philosophy_through_problems_or_why_philosophy_teaching_is_problematic.html* στις 17/11/06.
4. Δημητράκος Γ., «Η φιλοσοφία στη Μέση Εκπαίδευση», Gutenberg, 1993.
5. Ζωγραφίδης Γ., «Το μάθημα της Φιλοσοφίας στη Μέση Εκπαίδευση: Από τη *Λογική* στις *Αρχές Φιλοσοφίας*», στη *Θαλλώ* (13), Χανιά 2002.
6. Hamilton R. P., "Drawing Shadows On the Wall: Teaching Plato's Allegory of the Cave", Νοέμβριος 2005 στη *http://prs.heacademy.ac.uk/documents/reviews/drawing_shadows_on_the_wall_teaching_platos_allegory_of_the_cave.html* στις 20/11/06.
7. Garfield M. "Teaching the Reading of Primary Texts", Νοέμβριος 2005 στη *http://prs.heacademy.ac.uk/documents/event_reports/teaching_the_reading_of_primary_texts.html* στις 22/11/06.
8. Mays Wolfe, The Teaching of Philosophy, Νοέμβριος 2005 στη *http://prs.heacademy.ac.uk/documents/articles/the_teaching_of_philosophy.html* στις 10/11/06.
9. Μοσχονάς Σ., «Για ένα ουσιαστικό μάθημα φιλοσοφίας», στο Φιλοσοφία και Παιδεία 3 (1995).
10. Πανταζάκος Π.Ν. –Πελεγρίνης Θ. Ν., «Αρχές Φιλοσοφίας: Για τον Καθηγητή», ΟΕΔΒ/ΠΙ, Αθήνα 1999.
11. Σκαλτσογιάννης Π. –Τζωρτζόπουλος Δ. – Τουρνά Χ., «Αξιολόγηση των μαθητών της Β΄ Τάξης του Ενιαίου Λυκείου στο μάθημα της Φιλοσοφίας "Αρχές Φιλοσοφίας", 2 τχ., ΚΕΕ, Αθήνα 1999-2000.
12. Τζαβάρας Γ., «Εγχειρίδιο Φιλοσοφίας», Εκδόσεις Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα, Αθήνα 1995.
13. Τζαβάρας Γ., «Παρόν και μέλλον της φιλοσοφίας» Δωδώνη, Αθήνα 1995.

[1] Η πρώτη άσκηση προέρχεται από το βιβλίο του Θ. Βέικου, «Εισαγωγή στη Φιλοσοφία», ό.π. σελ. 146 , η δεύτερη άσκηση από το βιβλίο του Γ. Τζαβάρα, «Εγχειρίδιο Φιλοσοφίας», Εκδόσεις Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα, Αθήνα 1995, σελ. 22-3

[2] Πελεγρίνης Θ., ό.π., σελ. 7

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ Δ. Ε.
1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ - ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2007
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τριαντάφυλλος Τριανταφύλλου, MSc
Μαθηματικός – Συγγραφέας, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η ποιοτική ας χαρακτηριστεί, συσχέτιση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας, σε επίπεδο ουσιαστικής κατανόησης Μαθηματικών εννοιών που εμφανίζονται σε πρωτοετείς φοιτητές του Μαθηματικού τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επελέγησαν δύο υποχρεωτικά μαθήματα, Απειροστικός Ι και Αναλυτική Γεωμετρία, ως έχοντα άμεση σχέση με ύλη που έχει διδαχθεί στο Λύκειο και εξεταστεί στις Πανελλήνιες εξετάσεις.

1η φάση: Συλλογή στοιχείων από τα αρχεία του Τμήματος βάσει των οποίων έγινε η εξέταση στα δυο προαναφερθέντα μαθήματα.

2η φάση: Περιγραφή και διερεύνηση των ποιοτικών στοιχείων της 1ης φάσης της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν τα γραπτά φοιτητών του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία μεν, αλλά εις τρόπον ώστε, ένα τουλάχιστον από τα υπό εξέτασιν θέματα να έχει απαντηθεί.

Από αυτούς, μελετήθηκαν 100 γραπτά για τον Απειροστικό Ι και άλλα 100 γραπτά για την Αναλυτική Γεωμετρία μαθήματα του Α΄ εξαμήνου του Α΄ έτους σπουδών.

Θα ασχοληθούμε με την περίπτωση του Απειροστικού Ι

Ευρήματα της έρευνας

Απειροστικός Λογισμός

Δύο από τα υπό εξέταση θέματα όπως εδόθησαν στην εξεταστική, ήταν:

ΘΕΜΑ 1ΟΝ

Αν $A=\{x\in Q:\ x^2-2\le 0\}$ και $B=\left\{(-1)^n\cdot 2+\frac{1}{n}:\ n=1,2,...\right\}$, να βρεθούν, αν υπάρχουν, τα supremum, maximum, infimum και minimum των A, B.

ΘΕΜΑ 6ΟΝ

Αν μια συνάρτηση $f:R\to R$ είναι ασυνεχής στο 0, αποδείξτε ότι υπάρχει ακολουθία (x_n) πραγματικών αριθμών με $|x_n|<\frac{1}{n^2}$ για κάθε n=1, 2, … ώστε η ακολουθία $(f(x_n))$ να μην συγκλίνει στο f(0).

ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ

Η διαλογή των απαντήσεων θα γίνει σύμφωνα με τα παρακάτω ποιοτικά χαρακτηριστικά:

0 → Δεν απαντήθηκε

1 → Άριστα.

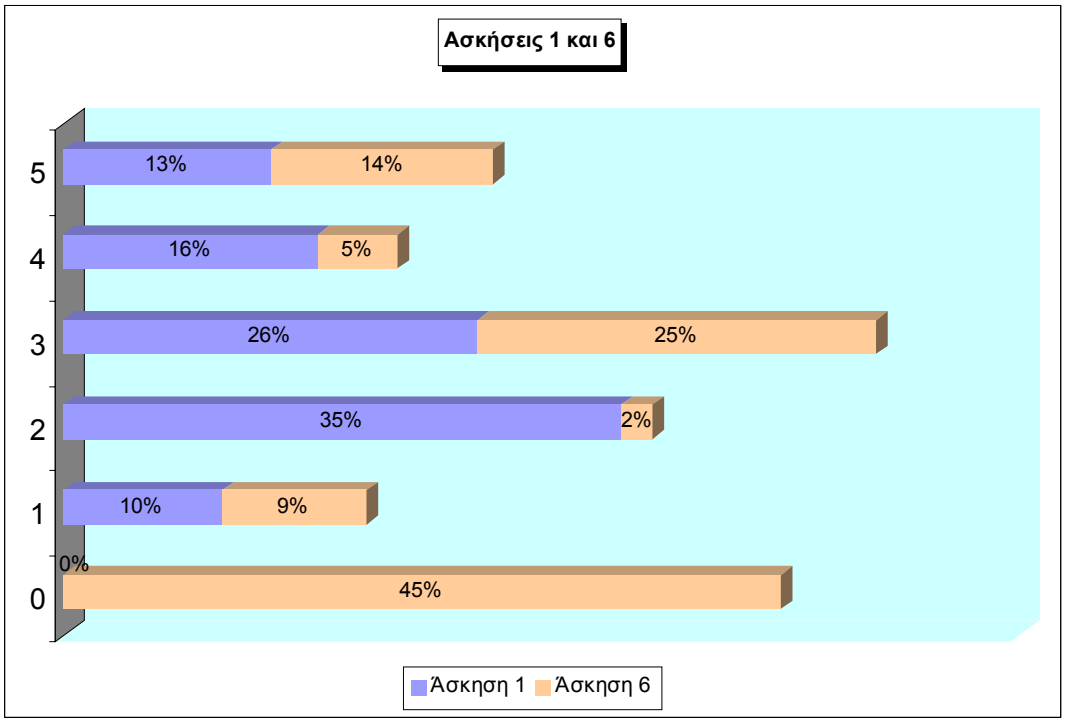
2 → Κινείται σε γνώσεις – τεχνικές Λυκειακές και υπάρχει έλλειψη κατανόησης στις νέες Πανεπιστημιακές έννοιες.

3 → Φαίνεται ότι ξέρει Πανεπιστημιακές – καινούργιες έννοιες, αλλά τα ξέρει μπερδεμένα. Έχει μια σκληρή (εποπτική) καλή ματιά για τις έννοιες και τα σύμβολα αλλά κινείται μπερδεμένα σε φορμαλιστικό επίπεδο (ορισμός ορίου ε-δ). Νοιώθοντας ανασφάλεια στο φορμαλισμό του ορισμού της συνέχειας

δημιουργείται ένας γνωστικός πανικός που πολλές φορές εκδηλώνεται με το να επαναλαμβάνει ίδια φορμαλιστικά ή λεκτικά πράγματα.

4 → Εντελώς λαθεμένα συμπεράσματα και αντιλήψεις για τις έννοιες ακόμα και σε λυκειακό επίπεδο.

5 → Άσχετες – αποκλίνουσες απαντήσεις, μακριά από το ζητούμενο.



ΣΧΗΜΑ 1ο

Η διαλογή των γραπτών έγινε κατά βάση με το σκεπτικό μια τουλάχιστον από τις ασκήσεις 1 και 6 να έχει απαντηθεί. Έτσι από το συγκριτικό ραβδόγραμμα παρατηρείται ότι το σύνολο του δείγματος ασχολήθηκε με την άσκηση 1, ενώ το 45% δηλαδή οι μισοί περίπου δεν ασχολήθηκαν καν με την άσκηση 6.

Αβίαστα κανείς θα πρέπει να τονίσει το γεγονός ότι η άσκηση 6 ξεφεύγει από το Λυκειακό χώρο, ανήκει δηλαδή αμιγώς στη Πανεπιστημιακή γνώση. Αυτό σε συνάρτηση και με το φορμαλιστικό τρόπο χρήσης του ορισμού ορίου (ε-δ), στέλνει στο εκπληκτικό ποσοστό 91% σε αυτούς που δεν απάντησαν ή δεν απάντησαν ορθά. Σαφώς ο ορισμός της συνέχειας (Sierpinska) είναι ένα «διαχρονικό» επιστημολογικό εμπόδιο ή αν θέλετε από τις ποιο δύσκολες έννοιες που εμφανίζονται όταν πρώτο-χρησιμοποιούνται. Όμως είναι ένα θέμα που μπορεί να στηριχθεί στην αναπαράσταση και έτσι να αρθούν μερικώς κάποιες αδυναμίες με εγγενή τη στήριξη της επιστημονικής ρήξης, προθάλαμο της μάθησης.

Γενικότερα παρατηρεί κανείς ότι τα 2, 3 υπακούουν και σε μη αποδεικτικές, διαισθητικές σκέψεις – ενέργειες. Έτσι παραδείγματος χάριν, απαντά κάποιος φοιτητής σωστά, βασισμένος στη διαίσθηση απουσία της απόδειξης η οποία βέβαια ενδεχομένως να οφείλετε σε έλλειψη κατανόησης της αντίστοιχης θεωρίας ή και στη πίστη ότι έχει ολοκληρωθεί η απόδειξη ωσάν να υποδείκνυε ότι η διαίσθηση είναι μια μορφή Μαθηματικής απόδειξης!

Αν μελετούσε κανείς τα γραπτά θα παρατηρούσε ότι και σε αριστεύσαντα γραπτά, δεν φαίνεται η καθαρή εικόνα για την ουσιαστική και σε βάθος κατανόηση των εννοιών που άπτονται των ασκήσεων 1 και 6.
Τώρα από αυτούς που ασχολήθηκαν με την 6, το 9% την αντιμετώπισε πλήρως ενώ το 46% είχε άστοχες απαντήσεις. Στο ποσοστό αυτό βέβαια πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 3% που έχει μια πιο μακρινή ματιά για τις έννοιες και τα σύμβολα και απομακρύνεται (ή προσπαθεί να παρακάμψει) από τον φορμαλισμό.
Γι' αυτούς που ασχολήθηκαν με την (1) το 10% την αντιμετώπισαν πλήρως ενώ το 90% είχε άστοχες ή μάλλον άστοχες απαντήσεις, πράγμα εκπληκτικό. Αυτό δηλαδή θα μπορούσε να μας πει ότι αντιμετώπισαν το θέμα μάλλον με γνωστική συμπάθεια αρχικά αλλά μετά δυσκολεύτηκαν στην έτσι ή αλλιώς δύσκολη έννοια του sup ενός συνόλου. Το ότι ασχολήθηκαν με το θέμα έχει να κάνει με την Λυκειακή του αισθητική, ότι δηλαδή ήξεραν να μεταφράζουν την έννοια του απολύτου ή του άρτιου – περιττού κ.λ.π. Η ασχολία με το θέμα δεν είχε να κάνει με την κατανόηση ή την τελική διεκπεραίωση σ' ότι έχει σχέση με την έννοια του sup.
Έτσι δεν πρέπει κανείς να είναι σίγουρος ότι, αν τους δινόταν ένα σύνολο με περιγραφικό τρόπο, θα υπήρχε το ίδιο ποσοστό φοιτητών που θα ασχολιόταν με το θέμα.
Αυτό βέβαια φαίνεται και από το γεγονός ότι το 35% έφτασε σωστά μέχρι τις Λυκειακές γνώσεις – ερμηνείες για την 1 ενώ μόλις το 2% για την 6.
Ουσιαστικά λοιπόν αν αγνοήσει κανείς αυτούς που δεν ασχολήθηκαν με την άσκηση 6, παρατηρεί ότι 9 στους 55, δηλαδή από αυτούς που ασχολήθηκαν περίπου το 16% απαντά πλήρως στην 6, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την 1 είναι 10 %.
Αν ήθελε κανείς να συνοψίσει τους τρόπους αντιμετώπισης μιας άσκησης, όσο μπορεί να γίνει αυτό, θα σημείωνε τον παρακάτω πίνακα.

Τρόπος αντιμετώπισης της άσκησης	**Θεωρία**	**Αιτιολόγηση**	**Διατύπωση**
Ανεπίσημα	Περιγραφικά	Αιτιολόγηση που εδράζεται στην έννοια της εικόνας	Μακριά από τον ορισμό (όπου απαιτείται)
Επίσημα	Με χρήση του επίσημου ορισμού	Αιτιολόγηση που αναδύεται από την επίσημη θεωρία	Βασισμένη στην επίσημη θεωρία (φορμαλιστικά ή λεκτικά)

Η μελέτη των γραπτών δίνει τη δυνατότητα για εμβάθυνση, σφαιρική εκτίμηση και αξιολόγηση των διαφορετικών απαντήσεων των φοιτητών και προϊόντος του χρόνου να σχολιάσει ότι η μετάβαση από στοιχειώδη μαθηματικά σε επίσημες αποδείξεις είναι ένα τεράστιο χάσμα για πολλούς μαθητές των οποίων η θεμελιώδης εικονική έννοια, είναι ανίκανη να υποστηρίξει τον θεωρητικό τύπο. Πολλοί (συμπεριλαμβανομένων και ημών των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) έχοντας μη επίσημες εικόνες οι οποίες κυριαρχούν στη σκέψη τους χρησιμοποιούν προσωπικούς προσδιορισμούς οι οποίοι δεν είναι επίσημα λειτουργικοί.

Αυτοί που προσπαθούν να δώσουν συμπέρασμα από το δικό τους εικονικό συλλογισμό μπορεί να δίνουν γενικές αποδείξεις και μια εσωτερική διαίσθηση σε μερικές από τις ιδέες, αλλά μπορεί να αποτύχουν εντελώς. Αυτοί που αποτυγχάνουν να βγάλουν συμπέρασμα δεν έχουν τη δυνατότητα να αντεπεξέλθουν με την πολυπλοκότητα των ορισμών. Και μπερδεύονται τελείως.

Μια εύκολη αλλά όχι τόσο καλή στρατηγική στην απόπειρα να επιτύχουν στις εξετάσεις είναι να τα μάθουν παπαγαλία.
Σαν καθηγητής Μαθηματικών το να δίνεις συμπεράσματα από εικονικές ιδέες απαιτεί συνεχείς δημιουργίες προσωπικών ιδεών σε όλη τη διάρκεια του κύκλου των μαθημάτων να εστιάζεις την προσοχή σου σε βασικές αρχές του ορισμού και να δημιουργείς επίσημη θεωρία. Δηλαδή έχοντας επίκεντρο τον μαθητή ανακαλύπτεις μαζί του σκαλί – σκαλί μέχρι να φτάσεις στην ποθητή επίσημη θεωρία.

Αντίθετα βγάζοντας συμπεράσματα δημιουργούνται ιδέες κυρίως από επίσημες αφαιρέσεις λιγότερο συνδεδεμένες με άλλες εικονικές ιδέες και έτσι αποφεύγει μερικές πιθανές αντιφάσεις προς το παρόν. Παρόλα αυτά, αυτή η επίσημη προσέγγιση έχει τις δυσκολίες της και μπορεί να καταλήξει με κάποια επίσημη θεωρία που δεν συνδέεται, αποκλίνει από τον επίσημο (θεωρητικό) συλλογισμό. Αυτές οι διαφορές στην ανάπτυξη δηλώνουν ότι δεν είναι πάντα δυνατό να χειριστείς διαφορετικές προσεγγίσεις μαθητών με μια μόνο διδακτική μέθοδο. Δηλαδή ερμηνείες φοιτητών επηρεάζονται και από τη μορφή προσέγγισης του διδακτικού συμβολαίου, ως ένα βαθμό, που λαμβάνει χώρα και στο Λύκειο και στο πρώτο Πανεπιστημιακό έτος.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

✓ Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι υπάρχει πλεονάζουσα εκτίμηση στα θεωρητικά Μαθηματικά, στην Ελλάδα και μια ροπή προς τη θεωρία και τις αφηρημένες έννοιες που αυτή έχει διαμορφώσει τα μαθήματα, την ύλη, τον τρόπο διδασκαλίας και τη δομή του προγράμματος σπουδών στα μαθηματικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κυρίως στα Τμήματα Μαθηματικών στα Πανεπιστήμια. Δηλαδή βλέπει κανείς ότι το πρόγραμμα είναι κάπως τυπικό: Διδάσκονται πολλά μαθήματα σ' όλους τους κλάδους των μαθηματικών, τα περισσότερα στα θεωρητικά μαθηματικά. Τα μαθήματα γίνονται σε υψηλό επίπεδο με έμφαση στην αυστηρότητα και στο μοντέλο θεώρημα-απόδειξη. Δίνονται πολλές γνώσεις, η ύλη είναι μεγάλη, τα υποχρεωτικά μαθήματα πολλά, και το όλο πρόγραμμα αρκετά βαρύ.

Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι τα αφηρημένα Μαθηματικά αποκαρδιώνουν τους μαθητές, με τη μορφή που εισάγονται στα Λύκεια και τους απομακρύνουν από την ενθάρρυνση για πρωτοβουλίες και αυτενέργειες.
Βέβαια ο νεοεισερχόμενος φοιτητής έχει μπροστά του τα προχωρημένα Μαθηματικά στα οποία παρατηρείται ελλιπής ή ολοκληρωτική έννοια της εποπτείας και εμφανίζονται αποδείξεις πολλές φορές δυσνόητες και καθόλου ελκυστικές.
Σε ορισμένες περιπτώσεις παρουσιάζεται τεράστια ύλη με θεωρήματα χωρίς αποδείξεις ή με αποδείξεις που σε ορισμένες περιπτώσεις δεν στοιχειοθετείται ο συγκεκριμένος τρόπος προσέγγισης.

Θα πρέπει λοιπόν να γίνει το πρόγραμμα σπουδών πιο ευέλικτο έτσι ώστε οι φοιτητές να μπορούν να επιλέγουν περισσότερα μαθήματα, καθώς και μαθήματα από άλλες επιστήμες ξεπερνώντας τα στεγανά μεταξύ τμημάτων της ίδιας Σχολής.
Πρέπει να βελτιωθεί η μαθηματική εκπαίδευση που παρέχεται στους φοιτητές. Να δοθεί σημασία στην κατανόηση των βασικών εννοιών και στη χρήση τους και όχι π.χ. στην αποστήθιση αποδείξεων. Να δοθούν στους φοιτητές τα κατάλληλα και τα βασικά εφόδια και εργαλεία που θα τους κάνουν πιο ανταγωνιστικούς στην ελληνική και ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, πέρα από την εκπαίδευση, διότι η κατ' εξοχήν διεπιστημονική γλώσσα στο σύγχρονο κόσμο είναι τα Μαθηματικά.

Εν τω μεταξύ θα πρέπει στα πανεπιστήμια, στο πρώτο έτος, να αντιμετωπιστεί πρακτικά το πρόβλημα των αποτελεσμάτων της «ασκησιολογίας» και να δοθεί μεγάλη προσοχή στο πώς

θα εισαχθούν οι νέοι φοιτητές στα μαθηματικά. Πώς θα καλυφθούν τα κενά των γνώσεών τους, και το κυριότερο, πώς θα βοηθηθούν να γεφυρώσουν την οδυνηρή ασυνέχεια από τις ασκήσεις της προετοιμασίας για τις εξετάσεις στην κατανόηση των εννοιών των μαθηματικών, την ιστορία τους και τη χρήση τους με ακρίβεια, αυστηρότητα, αλλά και αποτελεσματικότητα. Αυτό είναι δουλειά των Πανεπιστημιακών δασκάλων που πρέπει να προβληματιστούν σοβαρά και μάλιστα οποιαδήποτε διαμαρτυρία για το επίπεδο των πρωτοετών πέφτει στο κενό (Στρογγυλό τραπέζι Συνέδριο ΕΜΕ 2004). Θα πρέπει δηλαδή να αντιμετωπιστεί αυτό ακριβώς το επίπεδο που υπάρχει σήμερα, σε βάρος ίσως και της ύλης που διδάσκεται, για να υπάρξει χρόνος και για τα βασικά.

✓ Τώρα αναφορικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όλοι οι μαθητές πρέπει κατ' αρχήν ν' αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες μαθηματικές, γιατί θα ζήσουν σ' ένα κόσμο στον οποίο οι ποσοτικές σχέσεις θα παίζουν ολοένα και μεγαλύτερο ρόλο και ταυτόχρονα να μάθουν όχι πώς να λύνουν ασκήσεις στις εισαγωγικές εξετάσεις, αλλά πώς να σκέφτονται.

Θα πρέπει τα παιδιά να ανακαλύπτουν τα μαθηματικά, να μαθαίνουν να μην τα φοβούνται, και να γίνουν δημιουργικότερα στη σκέψη τους. Μπορούμε επίσης να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον τους δείχνοντας τους πώς εφαρμόζονται τα μαθηματικά. Αυτό που χαρακτηρίζεται ως διαθεματικότητα. Η διαθεματικότητα σε συνάρτηση με τις ΤΠΕ ενισχύουν σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την δημιουργική σκέψη, την συνεργατική μάθηση και την αυτενέργεια που είναι το ζητούμενο για την περεταίρω ενίσχυση των εσωτερικών μηχανισμών μάθησης.

Δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση ίσως και δεν έχουμε το δικαίωμα να συνεχίσουμε να ασκούμε τα παιδιά μας σε μεθοδολογίες – ασκησιολογίες, στην αποστήθιση, με γνώμονα την μέγιστη απόδοσή τους την ώρα της κρίσεως, την ημέρα δηλαδή των Πανελλαδικών εξετάσεων. Θα πρέπει να απομακρυνθούμε από τη σκιά του «αυτοσκοπού της πρόσκαιρης επιτυχίας» και να οδηγηθούμε σε διδακτικά συστήματα που τονώνουν τις δημιουργικές σκέψεις και κεντρίζουν το Μαθηματικό ενδιαφέρον των παιδιών.

Στο ευαίσθητο αυτό σημείο λοιπόν, πρέπει να έρθει ο Πανεπιστημιακός δάσκαλος και να γεφυρώσει το χάσμα της μετάβασης από τη δεύτερη βαθμίδα στη τρίτη με κατανόηση, σεμνότητα και πρόδηλο ενδιαφέρον ώστε να εξαλειφθεί το μεγάλο πρόβλημα που χρόνια τώρα ταλανίζει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την Ελληνική κοινωνία γενικότερα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. DONALDSON, M. (1978), Children 's Minds, Fontana Paperbacks, London («Η σκέψη των παιδιών», μετάφραση Βοσνιάδου Σ., Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2001).
2. KOLMOGOROV, A., «Τα σύγχρονα Μαθηματικά και τα Μαθηματικά στο σύγχρονο σχολείο», μτφρ. Τουκμακίδης Τ, Μαθηματική Επιθεώρηση, τ. 23, Ε.Μ.Ε., Αθήνα 1981.
3. SIERPINSKA, A.: «Humanities students and epistemological obstacles related to limits», Educational Studies in Mathematics, τευχ. 18, 1987.
4. VINNER S., The Rolle of Definitions in the Teaching and Learning of Mathematics, In D. O. Tall (Ed.) Advanced Mathematical Thinking, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1991.
5. ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, Σ., Η ψυχολογία των μαθηματικών, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα1998.
6. ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΙΑΣ Ε., Σημειώσεις του μαθήματος «Διδακτική Απειροστικού Λογισμού», Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2002.
7. ΔΑΣΙΟΣ Γ., «Ο ρόλος των Μαθηματικών στην κοινωνία και των μαθηματικών στην τάξη», 16ο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας της Ε. Μ. Ε., Λάρισα 1999.
8. ΕΞΑΡΧΑΚΟΣ Θ. «Διδακτική των Μαθηματικών» Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1988.
9. ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ, Φ., «Νέα Μαθηματικά: Αυτό το σκοτεινό αντικείμενο του πόθου και της καταστροφής», Μαθηματική Επιθεώρηση, τ. 27, Αθήνα 1984.

10. ΚΥΝΗΓΟΣ Χ., Σημειώσεις του μαθήματος Μαθηματική εκπαίδευση, Τμήμα ΦΠΨ, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1996.
11. ΝΕΓΡΕΠΟΝΤΗΣ Σ., ΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ Σ., ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΙΑΣ Ε., Απειροστικός Λογισμός, Τόμος Ι, Εκδόσεις Αίθρα, Αθήνα 1987.
12. ΠΑΠΑΣΤΑΥΡΙΔΗΣ, Σ., «Γραμμική Άλγεβρα: Τι γίνεται αλλού και τι γίνεται εδώ», Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας, Ε.Μ.Ε., Αθήνα 1985.
13. ΣΠΥΡΟΥ Π., Επιστημολογία των Μαθηματικών, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2000.
14. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ Τ. Διπλωματική εργασία «Προβλήματα και εμπόδια στα Μαθηματικά κατά τη μετάβαση από τη Β/μια στην Γ/μια εκπαίδευση» Αθήνα 2005.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δρ. Γαλίτης Ν. Παντελής
Μηχανολόγος - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Περίληψη
Η προσπάθεια αναζήτησης διδακτικών προσεγγίσεων στην ουσιαστικότερη εφαρμογή των εργαστηριακών μαθημάτων στην Τεχνική Εκπαίδευση, τόσο ως κινήτρου αφύπνισης του ενδιαφέροντος των μαθητών, όσο και ως διαδικασία σύνδεσης της εργαστηριακής άσκησης με την πρακτική εφαρμογή της σε πραγματικές συνθήκες, αποτελεί το σκοπό της εισήγησης αυτής.

Με δεδομένη από την μια την ανάγκη εξεύρεσης τρόπων αναγωγής των εργαστηριακών ασκήσεων σε συνθήκες πραγματικής πρακτικής, με την συνακόλουθη αντιμετώπιση των εγγενών δυσκολιών που ανακύπτουν απ' αυτήν, και από την άλλη την μη εφαρμογή της προβλεπόμενης διασύνδεσής της Τεχνικής Εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας στα πλαίσια την πρακτικής εξάσκησης των μαθητών της, η διερεύνηση ουσιαστικών προτάσεων προς την κατεύθυνση της ωφέλειας των μαθητών σε πρακτική εξάσκηση και ουσιαστική εμπειρία προβάλλει επιτακτική.
Στα πλαίσια πραγματοποίησης των εργαστηριακών μαθημάτων στην Τεχνική Εκπαίδευση με βάση το νομοθετικό πλαίσιο που την διέπει, παρατίθενται κάποιες σκέψεις – προτάσεις – πρακτικές, οι οποίες ευελπιστούν να συνεισφέρουν στην διαλεκτική της ουσιαστικής πρακτικής εξάσκησης των μαθητών της.

1. Το δυϊκό σύστημα στην Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση

Η ανάγκη εκπαίδευσης – παράλληλα με την απόκτηση σχολικής μόρφωσης – και πρακτικής άσκησης στους χώρους εργασίας είχε διαπιστωθεί ήδη από τον 18ο αιώνα, γεγονός οπωσδήποτε όχι άμοιρο με αυτό της βιομηχανικής επανάστασης. Σύμφωνα με τον Marx, η σύνδεση της παραγωγικής διαδικασίας με την σχολική μάθηση αποτελεί θεμελιώδη αρχή (Marx, 1964). Η βιομηχανία ολοένα και διεκδικούσε ρόλο στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση των μαθητευομένων (Γιαγκουνίδης, 2002, σ. 45). Ο Humboldt διαχώρισε την ανθρωπιστική από την επαγγελματική εκπαίδευση, θεωρώντας ότι η δεύτερη υποτάσσει τον άνθρωπο στις άμεσες ανάγκες του επαγγέλματός του (Παπαϊωάννου, σ. 52). Ο «πατέρας του επαγγελματικού σχολείου», ο Kerschensteiner, ήταν αυτός που υποστήριξε την σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με τα ενδιαφέροντα των νέων (στο ίδιο, σ. 55), πρότεινε την διασύνδεση της επαγγελματικής με την ανθρωπιστική παιδεία και την έμπρακτη εφαρμογή – διασύνδεση της χειρονακτικής εργασίας με την διδασκαλία της σε θεωρητικό επίπεδο (Reble, 1996, σ. 459 – 460).Η θέση του Kerschensteiner ότι η ανάπτυξη των πρακτικών δεξιοτήτων θα πρέπει να

στηρίζεται στον ίδιο βαθμό με αυτή των πνευματικών και ηθικών ικανοτήτων (στο ίδιο, σ. 462), επηρέασε αποφασιστικά τον τρόπο ανάπτυξης της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης όχι μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, αλλά και σε εκείνα τα εκπαιδευτικά συστήματα που ενδιαφέρθηκαν για την ένταξη της Τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης στην συνολική τους δομή.

Η εφαρμογή του δυϊκού συστήματος, το οποίο προσφέρεται τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο στην Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση, βοήθησε, όπου εφαρμόστηκε, στην συστηματοποίηση της παροχής ουσιαστικής πρακτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με την έννοια ότι η μορφή αυτή εκπαίδευσης προσφέρεται πλέον παράλληλα – όσον αφορά στο πρακτικό της μέρος – και στον χώρο εργασίας. Η επιτυχής εφαρμογή του δυϊκού συστήματος στην Γερμανία αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση (Γιαγκουνίδης, 2002). Αλλά και σε άλλα ευρωπαϊκά συστήματα, όπως αυτά της Μ. Βρετανίας, της Ιρλανδίας, της Δανίας, της Ολλανδίας, τα αποτελέσματα δεν ήταν διαφορετικά (Σχετ.: www.eurydice.eu). Σύμφωνα με το δυϊκό σύστημα, το θεωρητικό μέρος της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης γίνεται στο χώρο του σχολείου, ένα μέρος της πρακτικής εφαρμογής – εξάσκησης στο σχολικό εργαστήριο, ενώ η ουσιαστική πρακτική εξάσκηση – εκπαίδευση γίνεται σε πραγματικές εργασιακές συνθήκες, στο χώρο της επιχείρησης. Κατά την πρακτική άσκηση του μαθητευόμενου, αυτός προβλέπεται να μισθοδοτείται, ενώ φυσικά ασφαλίζεται από εργασιακό κίνδυνο, ενώ προβλέπεται και η ιατροφαρμακευτική του περίθαλψη. Το κράτος φροντίζει να εξασφαλίσει τις απαραίτητες συμβάσεις με τις επιχειρήσεις που θα αναλάβουν να προσφέρουν πρακτική εξάσκηση στους μαθητευόμενους, ενώ με νόμο ρυθμίζονται και οι σχέσεις εκπαιδευόμενου – επιχείρησης. Στη Γερμανία, η σημερινή μορφή της επαγγελματικής εκπαίδευσης ρυθμίζεται με το νόμο του 1969 «Περί Επαγγελματικής Κατάρτισης», ο οποίος καθορίζει όσα αναφέρθηκαν στην παράγραφο αυτή.

Το δυϊκό αυτό σύστημα εφαρμόστηκε πολύ αργότερα στη χώρα μας στις Τεχνικές – Επαγγελματικές σχολές (ΤΕΕ) του ΟΑΕΔ. Αν και η πρακτική άσκηση προβλέπεται για έξι μήνες (Ο. Ε. Ε. Κ., 2000, σ. 7), η αποκόμιση ουσιαστικών πρακτικών εμπειριών κρίνεται σημαντική. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η χώρα μας παρουσιάζει το μικρότερο ποσοστό στην Ε. Ε. σε ώρες επαγγελματικής εκπαίδευσης στις επιχειρήσεις. Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα μόλις το 10% των ωρών επαγγελματικής εκπαίδευσης πραγματοποιείται στις επιχειρήσεις, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την Γερμανία είναι 100% και για την Δανία, την Ιρλανδία και την Ολλανδία φτάνει στο 87% (Εφημερίδα «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ», 12/11/2000, σ. 75).

2. Η Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας – Οριοθέτηση του προβλήματος

Η ίδρυση της Τεχνικής – Επαγγελματικής εκπαίδευσης στην χώρα μας, στην προσπάθειά της να εναρμονιστεί με τις εξελίξεις στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, ήρθε να εξυπηρετήσει τις ανάγκες που δημιούργησε η τεχνολογική εξέλιξη σε έμψυχο καταρτισμένο δυναμικό.

Στην εισηγητική έκθεση του Ν. Δ. 3971 προβάλλεται ως βασική αρχή η «οργάνωσις της επαγγελματικής και τεχνικής παιδείας προς κάλυψιν της ανάγκης της ταχείας και εντόνου τεχνολογικής προόδου» (Μπουζάκης, 2006, σ. 95).

Το 1965 γίνεται ουσιαστική προσπάθεια διαμόρφωσης των απαιτούμενων δομών για την καθιέρωση της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό τοπίο με το νομοσχέδιο «Περί Τεχνικής Εκπαιδεύσεως» (Παπανούτσος, 1965), της ουσιαστικής ένταξης αυτού του τύπου εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας, προσπάθεια που έχει αρχίσει ήδη με το Ν. Δ. 4379/1964, το οποίο ορίζει την ίδρυση του τρίχρονου Τεχνικού

Γυμνασίου, του τρίχρονου Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου καθώς και των τρίχρονων σχολών υπομηχανικών.

Το ενδιαφέρον για την σύνδεση της Τεχνικής εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας εμφανίζεται σε αρκετές φάσεις της πορείας της Τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα μας να αναζητεί τρόπους πραγματοποίησής της, κάτι όμως που μένει ουσιαστικά ανεκπλήρωτο μέχρι σήμερα, αν δεν συνυπολογίσουμε κάποιες ελπιδοφόρες προσπάθειες των σχολών μαθητείας του ΟΑΕΔ, στις οποίες σύνδεση αυτή εμφανίζεται εποικοδομητική.
Η Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν συνδέθηκε ουσιαστικά μέχρι σήμερα με το δυϊκό σύστημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, έτσι όπως αυτό ορίστηκε παραπάνω και όπως λειτουργικά χρησιμοποιήθηκε σε άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

Μια ουσιαστική προσπάθεια ένταξης της πρακτικής εκπαίδευσης – άσκησης των μαθητών σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον επιχειρήθηκε πρόσφατα με το Ν. 2640/1998, ο οποίος ίδρυσε τα ΤΕΕ στην θέση των ΤΕΛ. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι: «*…μπορούν να συνάπτονται συμβάσεις με επιχειρήσεις του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα για τις εργαστηριακές εφαρμογές και πρακτικές ασκήσεις εξειδίκευσης των μαθητών των ΤΕΕ*» (Ν. 2640, άρθρο 5, παρ. 2). Η πρόβλεψη αυτή του νόμου για την δυνατότητα πρακτικής άσκησης των μαθητών των ΤΕΕ σε επιχειρήσεις και οργανισμούς προβλήθηκε στο αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα της δημοσιοποίησής του με μεγάλη ένταση, δημιουργώντας στους άμεσα εμπλεκόμενους στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση σημαντικές ελπίδες σύνδεσής της με την αγορά εργασίας προς όφελος των μαθητών των ΤΕΕ σε πρακτικό επίπεδο. Αν και αναγκαιότητα εκπαίδευσης των μαθητών της ΤΕΕ συνέχισε να τονίζεται με κάθε τρόπο, δυστυχώς η ενεργοποίηση της παραπάνω πρόβλεψης δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, αφήνοντας μόνο τα ΤΕΕ του ΟΑΕΔ, όπως και τις σχολές μαθητείας του, να προσφέρουν την Τεχνική –Επαγγελματική Εκπαίδευση στη δυϊκή της διάσταση, αν και ο ίδιος νόμος ορίζει ως σκοπό της δευτεροβάθμιας τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης: «*τον συνδυασμό της γενικής παιδείας με την εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική ένταξη στην αγορά εργασίας*» (Άρθρο 1). Στην Υ. Α. Γ2/6098/13 – 11 – 01 ορίζεται ότι: «*Οι επισκέψεις των μαθητών και η εκπαίδευσή τους σε φυσικούς χώρους εργασίας θεωρούνται απαραίτητες στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει να γίνονται σε τακτά διαστήματα και προγραμματισμένα*» (άρθρο 14, παρ. 5). Εξάλλου, ο προϊστάμενος του Τμήματος Β΄ ΤΕΕ του ΥΠΕΠΘ, κ. Λαγός Π., στην ομιλία του κατά την έναρξη του Διεθνούς Συνεδρίου: «Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Θεσσαλονίκη, 25 – 29/06/2003), τόνισε ότι επιθυμία του ΥΠΕΠΘ είναι η επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών των ΤΕΕ μετά από πρακτική άσκηση και σύνδεση με την αγορά εργασίας στο νέο διευρυμένο χώρο της Ευρώπης.

Στο Ν. 3475/2006, ο οποίος καταργεί τα ΤΕΕ και στην θέση τους ιδρύει τις ΕΠΑ. Λ και τις ΕΠΑ. Σ, αχνοφαίνεται η διάθεση ενεργοποίησης του δυϊκού συστήματος, αν και δεν γίνεται σαφής σύνδεση των μαθητών των ΕΠΑ. Σ. με την αγορά εργασίας, γιατί η λειτουργία των σχολών αυτών προβλέπεται να γίνει κατά το σχολικό έτος 2007 – 2008.

Είναι φανερό ότι η προσπάθεια διασύνδεσης της πρακτικής άσκησης των μαθητών της ΤΕΕ με την αγορά εργασίας δεν έτυχε της έντονης προσοχής της πολιτείας, με αποτέλεσμα το ισχυρό αυτό όπλο στην ολόπλευρη εκπαίδευση και κατάρτιση των μαθητών της ΤΕΕ να μένει ανεκμετάλλευτο, σε βάρος φυσικά όχι μόνο των άμεσα εμπλεκομένων σ’ αυτήν, αλλά και στην συνολικότερη ωφέλεια της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, επιτακτική φαντάζει η ανάγκη εξεύρεσης λύσεων – προτάσεων, οι οποίες θα κληθούν να αμβλύνουν, στο βαθμό που αυτές δύνανται, το δυσαναπλήρωτο κενό που δημιουργεί η έλλειψη πρακτικής άσκησης σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον.

3. Περιγραφή προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης

Το γεγονός ότι κάθε σχολείο αποτελεί μια αυτόνομη μικρή κοινωνία με όλες εκείνες τις ανάγκες και λειτουργίες μιας αντίστοιχης πραγματικής, αποτελεί την αφορμή και την αφετηρία μιας σειράς προτάσεων, οι οποίες ευελπιστούν να συνεισφέρουν στην ενεργοποίηση της πρακτικής άσκησης των μαθητών της ΤΕΕ μέσα στο σχολείο, σε επίπεδο πραγματικών συνθηκών. Η ενεργοποίηση αυτή θα αποτελέσει ισχυρό κίνητρο περαιτέρω μάθησης και δραστηριοποίησης των μαθητών στην ολόπλευρη και πληρέστερη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που αφορά στο αντικείμενο εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου – Ευκλείδη, ως κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση το άτομο. Τα κίνητρα μπορεί να ωθούν το άτομο ενεργώντας από μέσα ή να το έλκουν ενεργώντας απ' έξω. Έτσι, ως κίνητρα λογίζονται τόσο οι εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς (ένστικτα, ορμές, συναισθήματα, σκοποί), όσο και οι εξωτερικές αιτίες, και τέτοιες είναι οι αμοιβές, τα θέλγητρα ή αντίστοιχα τα φόβητρα, καθώς και οι απωθητικοί ερεθισμοί (Κωσταρίδου – Ευκλείδη,1995, σ. 17). Η «θεωρία επίτευξης» του Atkinson διακρίνει όλα τα άτομα με βάση δύο μαθημένα κίνητρα, το κίνητρο επίτευξης της επιτυχίας και αυτό της αποφυγής της αποτυχίας. Ειδικά για το πρώτο, θεωρείται ότι είναι αυτό που ωθεί το άτομο σε στενότερη ενασχόληση με το έργο που του έχει ανατεθεί (Atkinson, 1957, 1964).Παράλληλα, η ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών οδηγεί παράλληλα με την συστηματικότερη ενασχόλησή τους με το αντικείμενο διδασκαλίας τους και σε καλύτερες επιδόσεις από την πλευρά τους (Marsh, 1992).

Μια σειρά προτάσεων στο πλαίσιο αυτό είναι σε θέση να υλοποιηθούν στο χώρο του σχολείου, δραστηριοποιώντας τους μαθητές σε εργασίες πραγματικής φύσης μέσα στους χώρους του σχολείου. Η συντήρηση της εγκατάστασης Κεντρικής Θέρμανσης του σχολικού κτηρίου μπορεί να αποτελέσει πολύ καλό πρακτικό αντικείμενο για τους μαθητευόμενους Συντηρητές Κεντρικής Θέρμανσης, όπως και η εγκατάσταση ειδών ύδρευσης αλλά και η επιδιόρθωσή τους.

Δεν είναι άλλωστε λίγες οι φορές που το σχολείο καλεί υδραυλικό, με το ανάλογο οικονομικό κόστος, προκειμένου να επιδιορθωθούν υδραυλικές βλάβες (βρύσες, καζανάκια, κλπ.). Η επιδιόρθωση των ηλεκτρικών βλαβών, η αντικατάσταση λαμπτήρων, η εγκατάσταση μιας νέας ηλεκτρικής παροχής, αποτελούν ιδανικό αντικείμενο για την ειδικότητα των Ηλεκτρολόγων Βιομηχανικών Εγκαταστάσεων και Κτηρίων. Η ανάληψη διεκπεραίωσης των λογιστικών αναγκών του σχολείου μπορεί να αναληφθεί από την αντίστοιχη ειδικότητα του ΤΕΕ, ενώ πολλές εργασίες – κατασκευές στο χώρο του σχολείου οι οποίες εντάσσονται στα πλαίσια του εφαρμοστηρίου (ηλεκτροσυγκόλληση, οξυγονοσυγκόλληση, κατασκευή δοκιμίων από διάφορους τύπους μετάλλου) μπορούν να υλοποιηθούν από τους μαθητευόμενους, φυσικά πάντα υπό την άμεση εποπτεία και τις τεχνικές υποδείξεις – κατευθύνσεις του καθηγητή τους. Αλλά και η επισκευή – συντήρηση των αυτοκινήτων των εκπαιδευτικών, όπως και των μοτοσικλετών των μαθητών – στο βαθμό που είναι τεχνικά κάτι τέτοιο εφικτό στο αντίστοιχο σχολικό εργαστήριο – θα αποτελέσει για τους μαθητές μιας πρώτης τάξης ευκαιρία να εφαρμόσουν στην πράξη όσα διδάσκονται στην θεωρία και υλοποιούν στο αντίστοιχο εργαστήριο, ενώ παράλληλα η ικανοποίηση που θα αποκομίσουν βλέποντας το αυτοκίνητο ή την μηχανή που επισκεύασαν να λειτουργεί και πάλι κανονικά, θα είναι το ισχυρότερο κίνητρο γι αυτούς στην σχολική τους διαδρομή στην ΤΕΕ. Ο βαθμός δυσκολίας πραγματοποίησης κάποιων έργων, θα λειτουργήσει θετικά στην προσέγγισή του από τους μαθητές. Είναι άλλωστε αποδεκτό πως όσο αυξάνει η δυσκολία ενός έργου, τόσο αυξάνει και η θελκτικότητά του (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α., 1998, σ. 21].

Θα ήταν κοινοτυπία η αναφορά όλων των ειδικοτήτων της ΤΕΕ με τις παράλληλες προτάσεις για πρακτική ενεργοποίησή τους στο χώρο του σχολείου όπου αυτές διδάσκονται,

εφόσον θεωρείται ότι οι παραπάνω αντίστοιχες αναφορές είναι ενδεικτικές μιας εναλλακτικής πρότασης υλοποίησης των εργαστηριακών μαθημάτων σε όσο το δυνατόν περισσότερο πραγματικές συνθήκες.

Η διεύρυνση της πρότασης αυτής στο επίπεδο της λειτουργίας στους χώρους του σχολείου – και όχι μόνο μέσα σ' αυτούς – πραγματικών επιχειρήσεων παροχής υπηρεσιών με εργαζόμενους τους ίδιους τους μαθητευόμενους, στο πλαίσιο πάντα της εργαστηριακής τους εξάσκησης, προφανώς με το παρόν πλαίσιο λειτουργίας της ΤΕΕ θα φάνταζε εκτός πραγματικότητας αν και η υλοποίησή της θα απέφερε πολλαπλά και πολύπλευρα οφέλη στην μαθητική κοινότητα της ΤΕΕ αλλά και στην κοινωνία ευρύτερα. Το κανονιστικό πλαίσιο που προσδιορίζει την λειτουργία των σχολικών μονάδων είναι απαγορευτικό για τέτοιου είδους επιχειρηματικές δραστηριότητες στο χώρο τους. Όμως στην Ευρώπη είναι γνωστό πως οι μαθητές πραγματοποιούν στο χώρο του σχολείου – και όχι μόνο – τη λειτουργία πραγματικών επιχειρήσεων, στα πλαίσια της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας και της ουσιαστικής διαδραστικής ενεργοποίησής τους. Χαρακτηριστικά τέτοια παραδείγματα έρχονται από την Φινλανδία, την Ουγγαρία, την Ισπανία, την Μ. Βρετανία (www.eurydice.eu). Η λειτουργία επιχειρήσεων στους χώρους του σχολείου καθώς και η σύνδεσή τους με την τοπική κοινωνία, με την πρωτοβουλία πάντα και την ουσιαστική στήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας θα συνεισέφερε πολλαπλά στην προσπάθεια ένταξης της ουσιαστικής πρακτικής εξάσκησης των μαθητών της Τεχνικής –Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ενώ από την άλλη και η εξοικονόμηση χρηματικών πόρων προς ενίσχυση της υποδομής των σχολικών εργαστηρίων θα αποτελέσει σημαντικό όφελος.

Ενισχυτική της παραπάνω πρότασης δραστηριοποίησης των μαθητών σε εφαρμογή εργαστηριακών ασκήσεων σε πραγματικές συνθήκες υλοποίησής τους αποτελεί η συστηματικότερη συμμετοχή των μαθητών της ΤΕΕ σε προγράμματα που προτείνονται – ή που θα προτείνονται – από το ΥΠΕΠΘ και τους φορείς του και τα οποία έχουν ως στόχο να τους δραστηριοποιήσουν δημιουργικά στο αντικείμενο της ειδικότητάς τους και παράλληλα να τους δώσουν την ευκαιρία για συμμετοχή, συνεργασία, ενεργοποίηση ενώ θα τους προσφέρει το έναυσμα για δημιουργικό προβληματισμό σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων τεχνικής φύσης τα οποία προκύπτουν κατά την φάση της υλοποίησης του αναληφθέντος έργου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων έργων αποτελεί το πρόγραμμα «ΔΑΙΔΑΛΟΣ», το οποίο υλοποιείται από το ΕΙΝ, με συγχρηματοδότηση κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 25% από εθνικούς πόρους. Σύμφωνα με τον Οδηγό διαχείρισης του προγράμματος αυτού, ως σκοπός ορίζεται: «*η δημιουργία κινήτρων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και εφευρετικότητας των μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και η δυνατότητα ανάδειξης όσων μαθητών έχουν ιδιαίτερες δεξιότητες και κλίσεις στον τεχνολογικό, επιστημονικό ή καλλιτεχνικό τομέα»*. Ακόμη, επισημαίνεται ότι με το πρόγραμμα αυτό: «*θα δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις πρακτικές εφαρμογές των γνώσεων που αποκτούν στα ΤΕΕ και ΣΕΚ, για την ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη χρήση της στην παραγωγική διαδικασία και στην καθημερινή ζωή»* (Οδηγός εφαρμογής και διαχείρισης του προγράμματος «Δαίδαλος»).

Όπως κάθε καινοτόμος προσπάθεια, η παρούσα δεν θα μπορούσε να διαφύγει του κανόνα της αντιμετώπισης πιθανόν αντιδράσεων. Όμως η λεπτομερής και συστηματική ενημέρωση των εμπλεκόμενων φορέων στην προσπάθεια αυτή, εκπαιδευτικών, μαθητών, τοπικής κοινωνίας, θα θέσει τις στέρεες εκείνες βάσεις στις οποίες θα στηριχτεί η ευόδωσή της. Άλλωστε, με τις παρούσες συνθήκες στην Τεχνική –Επαγγελματική Εκπαίδευση, η επιτυχία της προσπάθειας αυτής φαντάζει επιτακτική.

4. Συμπεράσματα

Τα ΤΕΕ διαθέτουν μια πλειάδα ειδικοτήτων, οι οποίες ευελπιστούν να καλύψουν ειδικότητες και εργασιακές ανάγκες μιας κοινωνίας. Αυτή η ύπαρξη σ' ένα ΤΕΕ πολλών επαγγελμάτων στο στάδιο της εκμάθησης προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργικής αξιοποίησής τους και παράλληλα ενεργοποίησής τους μέσα στο χώρο του σχολείου σε πρακτικό επίπεδο με προεκτάσεις πραγματικών συνθηκών, το αποτέλεσμα της οποίας θα είναι διττό: Από τη μια η ουσιαστική πρακτική εξάσκηση των μαθητών της ΤΕΕ και από την άλλη η εξοικονόμηση χρηματικών πόρων για το σχολείο, πόροι οι οποίοι θα αξιοποιηθούν σε μεσοπρόθεσμες αλλά και μακροπρόθεσμες ανάγκες του σχολείου, οι οποίες ήταν σε δεύτερη προτεραιότητα εξαιτίας της έλλειψης κονδυλίων ικανοποίησής τους. Παράλληλα, η δραστηριοποίηση των μαθητών σε αντικείμενο που άπτεται άμεσα της ειδικότητάς τους αποτελεί γι' αυτούς πραγματική πρόκληση και ταυτόχρονα ισχυρό κίνητρο μάθησης. Είναι γνωστό άλλωστε και προβάλλεται συνεχώς στα μάτια των εκπαιδευτικών το γεγονός πως η εφαρμογή του αντικειμένου εκμάθησης σε πραγματικές συνθήκες αποτελεί πρόκληση για τους μαθητευόμενους και ικανότατο μαθησιακό όπλο στη φαρέτρα του εκπαιδευτή τους.

Οπωσδήποτε, οι παραπάνω προτάσεις δεν αποτελούν την αντίπαλη πρόταση στην εφαρμογή του δυϊκού συστήματος στην ΤΕΕ, ούτε φυσικά την μόνιμη εναλλακτική πρόταση αναπλήρωσής της. Στο πλαίσιο της εφαρμογής όμως ενός προγράμματος πρακτικής εξάσκησης των μαθητών της σε περιβάλλον πραγματικών εργασιακών συνθηκών θα αποτελέσει μια έγκυρη επιλογή, όχι μόνο μέχρι την – πολυπόθητη για την πολύπαθη ΤΕΕ – εφαρμογή του δυϊκού συστήματος στους κόλπους της, αλλά και ως μαθησιακή προέκταση ή εκπαιδευτικό συμπλήρωμά του.

5. Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Γιαγκουνίδης , Π., Η Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση στην Ευρώπη – Η περίπτωση Ελλάδας και Γερμανίας, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη (2002).
2. Εισηγητική Έκθεση του Ν. 2640: «Δευτεροβάθμια Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Φ. Ε. Κ. 206 Α΄ / 3 – 9 – 1998.
3. Εφημερίδα «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ», 12/11/2000, σ. 75.
4. Κόκκος, Α., «Η 'στροφή' στην Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση», στο: Κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής 1974 – 1981. Αθήνα (1982).
5. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α., Ψυχολογία κινήτρων, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (1995).
6. Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α., «Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης», στο: Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α., (επιμ.), Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (1998).
7. Μπουζάκης, Σ., Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1998), Αθήνα, Gutenberg (2006).
8. Οδηγός εφαρμογής και διαχείρισης του προγράμματος «Δαίδαλος», Πράξη 2. 3. 2. ι΄: «Ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων επίδειξης και βράβευσης εκπαιδευτικών έργων», ΕΙΝ, Τμήμα Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων.
9. Ν. 2640 / Φ. Ε. Κ. 206 Α΄ / 03 – 09 – 1998.
10. Ο. Ε. Ε. Κ., Ο νέος ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης, Αθήνα (2000).
11. Παπαϊωάννου, Σ., (1990), Επαγγελματική Εκπαίδευση και Προσανατολισμός –Αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες, Αθήνα, Γρηγόρη (1990).
12. Παπανούτσος, Ε., (1965), Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία, Αθήνα. (1965).
13. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: «Η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ευρώπη» (Θεσσαλονίκη, 25 – 29/06/2003).
14. Reble, A., (1996), Ιστορία της Παιδαγωγικής, Αθήνα, Παπαδήμας (1996).
15. Atkinson, J. W., (1957), "Motivational determinants of risk taking behavior", στο: Psychological Review, 64, 359 – 372) (1957).
16. Atkinson, J. W., (1964), An introduction to motivation, New York, Van Nostrand Reinhold (1964).
17. Ιστοσελίδα: www.eurydice.eu

18. Marsh, H. W., (1992), "Content specificity of relations between academic achievement and academic self concept", στο: Journal of Educational Psychology, 84, 1, pp. 34 – 52 (1992).
19. Marx, K., (1964), The Economic and Philosophical Manuscripts of 1844, New York, International Publishers (1964).

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ: ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Μολασιώτη Θεολογία
Φιλόλογος - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Περίληψη
Σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας ως μέθοδος διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ορίζεται η Ερμηνευτική. Σε θεωρητικό επίπεδο η Ερμηνευτική μέθοδος μπορεί να θεωρηθεί ως μια σειρά ενεργειών μέσα από τις οποίες ο αναγνώστης μαθαίνει να ανταποκρίνεται βιωματικά στα κείμενα αλλά και να τα χειρίζεται με επάρκεια.

Η παρούσα εισήγηση διερευνά τα εξής ερωτήματα: αποτελεί η διδακτική διαδικασία στο μάθημα της λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης της Γ΄ τάξης Λυκείου, όπως περιγράφεται στα επίσημα κείμενα (Πρόγραμμα Σπουδών και Οδηγίες διδασκαλίας) μια υπεύθυνη ερμηνευτική δραστηριότητα ή περιορίζεται από δεσμευτικές οδηγίες και έτοιμες ερμηνείες; Πώς μπορούμε να αναδείξουμε κατά τη διδακτική διαδικασία τη δυναμική που έχει η λογοτεχνία να δημιουργεί το πλαίσιο για την κατανόηση του εαυτού μας, της εμπειρίας μας και του κόσμου μέσα στον οποίο ζούμε;

Ως προς το πρώτο ερώτημα η έρευνά μας καταλήγει στα εξής συμπεράσματα: οι επίσημες διακηρύξεις για τους στόχους της Ερμηνευτικής μεθόδου είναι ασαφείς, παραπέμπουν σε συγκρουόμενες παιδαγωγικές και λογοτεχνικές θεωρίες και προκαλούν σύγχυση, ενώ οι οδηγίες για την εφαρμογή της μεθόδου στο μάθημα της λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης της Γ΄ τάξης Λυκείου έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και υποστηρίζουν τον τεράστιο εξεταστικό μηχανισμό.

Ως προς το δεύτερο ερώτημα η πρότασή μας στηρίζεται στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της λογοτεχνικής διδασκαλίας ως μεσολαβητικής πράξης που διευκολύνει την επικοινωνία του δέκτη–μαθητή/αναγνώστη και του διδάσκοντα/συν-αναγνώστη με το κείμενο ως τόπο συνερμηνείας. Η καλλιέργεια κριτικού στοχασμού προϋποθέτει την τοποθέτηση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα στην πολύμορφη πολιτική του νοήματος που διέπει την καθημερινή εμπειρία και δράση του έφηβου μαθητή, που από τη φύση του αναζητά σημεία αναφοράς αλλά και αμφισβητεί τις έτοιμες αλήθειες.

Η λογοτεχνική διδασκαλία στη μέση εκπαίδευση

Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος διδασκαλίας της λογοτεχνίας αποτελεί μία πολιτική πράξη με την έννοια ότι εκφράζει μία γενικότερη αντίληψη για την κουλτούρα και την κοινωνία. Επιπλέον, στο σχεδιασμό ενός προγράμματος διδασκαλίας της λογοτεχνίας υπολανθάνει πάντοτε η ελπίδα της κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης του υποκειμένου (Χοντολίδου, 1999).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών η διδασκαλία της λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται ως μία διαμεσολάβηση ανάμεσα στο κείμενο και το μαθητή, που κινείται γύρω από δύο ζητούμενα: α.

την ανάδειξη της πρόθεσης του κειμένου και β. την καλλιέργεια του ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη. Διευκρινίζεται ότι η μέθοδος της λογοτεχνικής διδασκαλίας είναι η ερμηνευτική, η οποία «θα πρέπει να προβάλει εκείνη την ανάγνωση που είναι κοινή στους περισσότερους αναγνώστες, χωρίς να αποκλείονται οι διαφοροποιήσεις … ως σημεία κριτικού στοχασμού και ως αφορμή διερεύνησης κάποια άλλης εκδοχής.» (Π.Σ. 1999, 165-167).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η ερμηνευτική μέθοδος ανιχνεύει τους κοινωνικούς κώδικες, που ενυπάρχουν στα κείμενα, και τους «κύκλους» εννοιών, που δημιουργούνται στις διάφορες πολιτισμικές ενότητες διαφόρων εποχών και δίνει έμφαση στο κείμενο και στον αναγνώστη μάλλον παρά στο συγγραφέα, διότι η ερμηνεία εξαρτάται από τις εκάστοτε νοηματικές συναρθρώσεις (π.χ. με τα άλλα κείμενα, με τις νοητικές δομές του αναγνώστη) μέσα στις οποίες διαβάζεται το κείμενο. Έτσι νομιμοποιούνται οι πολλαπλές ερμηνείες. (Ανθογαλίδου Θ., Ρηγοπούλου Δ. 2000, 5-6) και η ερμηνεία επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της ικανότητας με την οποία ο αναγνώστης θα αποδίδει νόημα στα κείμενα.(Φρυδάκη 2003, 204).

Άξονα στην εισήγησή μας αποτελεί το εξής ερώτημα: αποτελεί η διδακτική διαδικασία στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης της Γ΄ λυκείου μια υπεύθυνη ερμηνευτική δραστηριότητα ή περιορίζεται από δεσμευτικές οδηγίες και έτοιμες ερμηνείες; Θα ξεκινήσουμε εξετάζοντας πώς περιγράφεται η λογοτεχνική διδασκαλία και οι αρχές της στα θεσμικά κείμενα και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε το επίσημα προτεινόμενο πρότυπο ερμηνευτικής προσέγγισης.

Το Πρόγραμμα Σπουδών θέτει ως θεμέλιο της διδακτικής πράξης στο μάθημα της λογοτεχνίας την Ερμηνευτική μέθοδο, την οποία περιγράφει ως « κατανόηση του όλου μέσα από την ανάλυση των μερών και του μερικού μέσα από τη θεώρηση του όλου … με στόχο την ανάδειξη της συνάφειας των επιμέρους στοιχείων μεταξύ τους και με το όλο». Οι παράμετροι που πρέπει να εξετάζονται κατά την ερμηνευτική προσέγγιση ενός κειμένου: α) το θέμα, β) η τεχνική, γ) το είδος, δ) οι γραμματολογικές συνιστώσες και ε) το ιδιαίτερο ιδεολογικό και κοινωνικό περιβάλλον που το παρήγαγε ή όπου αυτό με οιονδήποτε τρόπο επέδρασε» (Π.Σ. 1999, 167).

Στις Οδηγίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας το κείμενο ορίζεται ως αφετηρία και κατάληξη της ερμηνευτικής μεθόδου, ως το κατεξοχήν μορφωτικό αγαθό. Επίσης προσδιορίζονται οι προϋποθέσεις της ερμηνευτικής διαδικασίας: γνώσεις γραμματολογικές (ιστορία της λογοτεχνίας, τάσεις, ρεύματα και συγγραφείς) και θεωρητικές (θεωρίες της λογοτεχνίας), καθώς και τα βασικά στοιχεία για να πετύχει η διδασκαλία της λογοτεχνίας: η ανταπόκριση του αναγνώστη και η πρόσληψη ή η επενέργειά του. Έχοντας υπόψη τα παραπάνω εκφράζεται η πεποίθηση ότι μπορούμε να συνδέσουμε την αισθητική απόλαυση με τη διαδικασία της κατανόησης και ερμηνείας (Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, σχ. έτος 2005-2006, 150-151).

Καταρχάς η όλη διατύπωση στο Πρόγραμμα Σπουδών και στις Οδηγίες δημιουργεί μια απέραντη σύγχυση και ανασφάλεια στο διδάσκοντα ως προς τους τρόπους προσέγγισης του μαθήματος. Τι σημαίνει πρόθεση του κειμένου και τι σημαίνει προσδοκία του αναγνώστη; Η αναζήτηση των συγγραφικών ή κειμενικών προθέσεων είναι η στάση του «τι θέλει να πει ο συγγραφέας;», «τι θέλει να πει αυτός ο στίχος;», στάση που δείχνει να μην αναγνωρίζει την απόσταση ανάμεσα στην πρόθεση του δημιουργού και το αισθητικό αντικείμενο που τελικά παρήγαγε, και έχει ως αποτέλεσμα να προκαλεί αυθαίρετες ερμηνείες. Είναι επίσης εξαιρετικά επιρρεπής σε υπερερμηνείες η αναζήτηση των προσδοκιών του αναγνώστη: με ποιον τρόπο θα

προσπελάσει ο διδάσκων και οι μαθητές του τις προσδοκίες του αναγνώστη; του αναγνώστη ποιας εποχής και ποιας κοινωνίας; (Φρυδάκη 2003, 205).

Επίσης θέτοντας ως δεδομένο ότι το «κατεξοχήν μορφωτικό αγαθό είναι το κείμενο» και τοποθετώντας το στην αρχή και το τέλος της ερμηνευτικής διαδικασίας αυτόματα οριοθετείται ο σκοπός της διδασκαλίας: να αναδείξει τη μορφωτική αξία των ανθολογούμενων κειμένων. Έργο επίσης του διδάσκοντα να είναι να εξασφαλίσει ο ίδιος -αδιευκρίνιστο με ποιον τρόπο- ότι οι μαθητές είναι σε θέση να αξιοποιήσουν τις γνώσεις με τρόπο ώστε «να συνδέσουν την αισθητική απόλαυση με τη διαδικασία της κατανόησης και ερμηνείας» (Οδηγίες, 2005-2006, 151). Ο στόχος αυτός όμως-τουλάχιστον με τον τρόπο με τον οποίο έχει διατυπωθεί- αναιρεί την ίδια τη φύση της συντελούμενης αυτοματικά με την αναγνωστική διαδικασία αισθητικής απόλαυσης και μοιάζει με παραδοχή ότι ο τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας έχει στερήσει στους μαθητές τη χαρά της ερμηνευτικής απόλαυσης. Μήπως το δεδομένο κατέληξε ζητούμενο;

Οι αρχές εφαρμογής της ερμηνευτικής μεθόδου

Οι αρχές εφαρμογής της ερμηνευτικής μεθόδου συνοψίζονται στα εξής σημεία:

- ο διδάσκων καλείται να παρεμβαίνει καθ' όλη τη διαδικασία προσέγγισης διακριτικά αλλά σταθερά, προκειμένου να προάγεται η αυτενέργεια των μαθητών /-τριών και να ελέγχεται η επίτευξη των διδακτικών στόχων
- ο διδάσκων καλείται να κλιμακώνει τις ερωτήσεις του και να υποδεικνύει στους μαθητές να παρατηρούν τη μορφή, τη δομή, τις λέξεις και τα νοήματα του κειμένου, αναγόμενοι δια των παρατηρήσεων σε γενικότερα σχήματα, σημασίες και ερμηνευτικές εκδοχές (Π.Σ. 1999, 167).
- ο διδάσκων καλείται οποιοδήποτε κι αν είναι το επιλεγμένο για διδασκαλία κείμενο ή το είδος της διδακτικής ενότητας, να παίρνει την ευθύνη να καταστρώνει το δικό του μικροπρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει τα εξής μέρη: 1. στοχοθεσία, 2. ανάλυση του όλου σε μέρη, 3. μέριμνα για τη γνωστική ικανότητα μαθητών, 4. μεθοδολογία - στρατηγική της διδασκαλίας, 5. παιδαγωγική διάσταση 6. σύνδεση διδασκαλίας και αξιολόγησης, 7. ανατροφοδότηση, 8. λειτουργική σύνδεση των μερών, 9. αναγωγή στο όλον (Π.Σ. 1999, 175).

Πρότυπο διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης Γ΄ Λυκείου

Με βάση το παραπάνω μικροπρόγραμμα διδασκαλίας στις Οδηγίες για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας παρουσιάζεται το ακόλουθο πρότυπο ερμηνευτικής προσέγγισης ποιητικού κειμένου στο ποίημα του Κ.Π. Καβάφη «Καισαρίων» από την ενότητα «Ποιήματα για την Ποίηση» του σχολικού βιβλίου:

1. Προσδιορίζονται οι ειδικοί στόχοι: «να καταδειχθεί ο επανορθωτικός ρόλος της ποίησης έναντι της ιστορικής αδικίας» 2. Δίνεται το κεντρικό νόημα του ποιήματος: «Στο ποίημα η ποίηση δρα επανορθωτικά αποκαθιστώντας την αδικία της ιστορίας εις βάρος του Καισαρίωνα». 3. Παρουσιάζεται το ιστορικό πλαίσιο (προτείνεται η άντληση πληροφοριών από το *Βίο του Αντωνίου* του Πλουτάρχου). 4. Ανάγνωση του ποιήματος. 5. Σχολιασμός τίτλου: «… μοιάζει με κάλεσμα του νεαρού Καισαρίωνα από το σκοτεινό χώρο της ιστορικής λήθης..». 6. Εξέταση της δομής: «… ποιητική αυτονόμηση των δύο ημίσεων…διαφορετικό ύφος αντίστοιχα…». 7. Θεματική διερεύνηση του λογοτεχνικού κειμένου ανά στίχο / δίστιχο. Π.χ. « « 'τη νύχτα χθες' (στ. 3): το χθες, τόσο εύστοχο, διατηρεί νωπό και εις το διηνεκές μεταδόσιμο στον αναγνώστη

ένα ανεπανάληπτο βίωμα ποιητικό, ταυτοχρόνως όμως είναι απολύτως συνεπές προς τις επιταγές μιας ιστορικής αφήγησης, στις οποίες οφείλει να υποτάσσεται και ο ίδιος ο αφηγητής…». 8. Συνολική θεώρηση στην οποία επαναλαμβάνεται το κεντρικό νόημα του ποιήματος. 9. Ανάθεση κατ' οίκον εργασιών. (Οδηγίες, 2005-2006, 221-224).

Οι αρχές εφαρμογής της ερμηνευτικής μεθόδου και το παραπάνω πρότυπο διδασκαλίας ουσιαστικά προσδιορίζουν τη στάση και τις συγκεκριμένες ενέργειες του διδάσκοντα από τις οποίες αρχίζει και τελειώνει η εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπλοκή του μαθητή γίνεται σε προκαθορισμένα από πλαίσια και δεν προκύπτει από την ανάγκη του να έχει «ουσιαστική επικοινωνία» με τον λογοτεχνικό λόγο και να τον ερμηνεύσει ελεύθερα.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματά μας για τη μεθοδολογία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης διαπιστώνουμε ότι οι δύο άξονες της λογοτεχνικής διδασκαλίας, α) η αναζήτηση της συγγραφικής πρόθεσης και β) οι αναγνωστικές προσδοκίες των μαθητών, τόσο με τον τρόπο που προσδιορίζονται όσο και με τον τρόπο που υλοποιούνται, δε στοιχειοθετούν μια υπεύθυνη ερμηνευτική δραστηριότητα. Ο πρώτος άξονας της διδασκαλίας, μέσα από τη γνωστή διδακτική πρακτική του «τι θέλει να πει» φανερώνει πρόθεση διδακτισμού, η οποία ενισχύεται από τις επίσημες Οδηγίες και το πρότυπο διδασκαλίας για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής κατεύθυνσης που ορίζουν με δεσμευτικό τρόπο ποια στοιχεία πρέπει να αναδειχθούν κατά την ερμηνεία. Η στοχοθεσία για το κείμενο καταλήγει να αποτελεί παράθεση έτοιμης ερμηνείας την οποία η τάξη καλείται να επικυρώσει.

Επίσης, σε επίπεδο αρχών της ερμηνευτικής μεθόδου και οδηγιών διδασκαλίας δε διαπιστώσαμε πρόθεση να αξιοποιηθούν οι αναγνωστικές προσεγγίσεις. Αντίθετα, στην περιγραφή των ειδικών στόχων για κάθε κείμενο γίνεται εξαιρετικά λεπτομερής καταγραφή όσων πρέπει «να γνωρίσουν», «να κατανοήσουν», κ.τ.λ. οι μαθητές, ενώ ακολουθεί μια σειρά από δεσμευτικές επισημάνσεις («αναγκαία είναι η ανάδειξη του…», «απαραίτητο είναι να συζητηθεί…». Ταυτόχρονα δεν υπάρχει ούτε μια οδηγία, που να προβάλλει στους διδάσκοντες μια επιλογή που να ενισχύει την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών λ.χ. «να ρωτηθούν οι μαθητές πώς προσέλαβαν το χ σημείο του κειμένου», «να εκφράσουν τις προσωπικές τους αντιδράσεις», κ.α. (Φρυδάκη 2003, 66-67).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συμβαδίζουν με τη γενικότερη αντιμετώπιση που έχουν τα εξεταζόμενα σε εθνικό επίπεδο μαθήματα από την εκπαιδευτική κοινότητα όπου οι υψηλές απαιτήσεις από διδάσκοντες και μαθητές επικεντρώνονται στις εξετάσεις Το αποτέλεσμα είναι οι μεν διδάσκοντες να εφαρμόζουν πιστά τις Οδηγίες διδασκαλίας σε κάθε παράμετρο του μαθήματος, οι δε μαθητές να επιζητούν την ασφάλεια της «έτοιμης ερμηνείας» από όπου κι αν προέρχεται (καθηγητή, σχολικό βιβλίο, εξωσχολικά βοηθήματα, ιδιαίτερα μαθήματα κ.α).

Πρόταση Διδασκαλίας

Η πρότασή μας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας ξεκινά από τη διαπίστωση ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει μια ιδιομορφία: την ταυτόχρονη κατάκτηση δύο στόχων, του γνωστικού – όπως όλων των μαθημάτων- και της φιλανάγνωσης. Η φιλανάγνωση από τη μια αναπτύσσεται με την «απόλαυση του κειμένου», ενώ αναγνωστική επάρκεια αποτελεί προϋπόθεση για το ανέβασμα της αναγνωστικής απόλαυσης.

Είναι γεγονός ότι πολλές από τις εργασίες που αναθέτει ο εκπαιδευτικός στο λογοτεχνικό μάθημα προϋποθέτουν γνώση των τεχνικών ανάλυσης του κειμένου, π.χ. η σκιαγράφηση του χαρακτήρα των προσώπων σε ένα έργο. Κατά πόσο όμως ένας φιλόλογος είναι σε θέση να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές του είναι εξοικειωμένοι με τους τρόπους με τους οποίους πετυχαίνει κανείς την ολοκληρωμένη σκιαγράφηση του χαρακτήρα των προσώπων ενός έργου ή με τα

επίπεδα μιας αφήγησης, το είδος της εστίασης, κ.α.; Προτείνουμε λοιπόν κάποια εισαγωγικά μαθήματα να αφιερώνονται στη διδασκαλία των τεχνικών ανάλυσης και να ακολουθεί μια πληρέστερη περιγραφή και εμπέδωση παράλληλα με τη διδασκαλία των ίδιων των κειμένων. Για την πληρέστερη επίσης γνωστική επάρκεια του μαθητή - αναγνώστη η διδασκαλία θα πρέπει να αξιοποιεί διαφορετικές λογοτεχνικές θεωρίες, γεγονός που προσφέρει τη δυνατότητα πολλαπλών προσεγγίσεων του λογοτεχνικού αντικειμένου, π.χ. την ψυχαναλυτική κριτική, που μπορεί με την ψυχανάλυση να αναδείξει τα κίνητρα δράσης. Είναι προφανές ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνικής θεωρίας στη διδακτική πράξη προϋποθέτει την ανάλογη επιστημονική κατάρτιση των διδασκόντων και άρα καθιστά αναγκαία τη συνεχή επιμόρφωσή τους.

Ως προς την καλλιέργεια της φιλανάγνωσης η πρότασή μας έχει ως βάση την αξιοποίηση της θεωρία της πρόσληψης, (Jauss 1995, Τζιόβας 1987), η οποία, λόγω της έμφασης που δίνει στον αναγνώστη και στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της λογοτεχνίας ανοίγει ένα τεράστιο πεδίο για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι μια επικοινωνιακή πράξη με τους εξής συμμέτοχους: τον αποστολέα – συγγραφέα που στέλνει το μήνυμα στον αποδέκτη-αναγνώστη, το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο δρα το μήνυμα, τον κώδικα, κοινός σε αποστολέα και δέκτη, και το φυσικό δίαυλο, μια επαφή μεταξύ αποστολέα και δέκτη, που καθιστά ικανοποιητική την έναρξη ή διατήρηση της επικοινωνίας (Jackobson 1998). Έως την εμφάνιση της θεωρίας της πρόσληψης κατ' αρχήν ο συγγραφέας (με την ερμηνεία) και στη συνέχεια το κείμενο (με τις στρουκτουραλιστικές θεωρίες) είχαν το σαφές προβάδισμα. Στη θεωρία της πρόσληψης ο ρόλος του αναγνώστη δεν περιορίζεται στο να αποκαλύπτει τη συγγραφική πρόθεση, αλλά έχει πλέον ενεργό ρόλο: να συμβάλει στη συγκρότηση του νοήματος του κειμένου, ανάλογα με τις προσδοκίες και τις καταβολές του (Φρυδάκη 1999). Σε επίπεδο διδασκαλίας αυτό συνεπάγεται ότι η παραγωγή λόγου και κρίσης για τα λογοτεχνικά κείμενα δεν είναι αποκλειστικό προνόμιο του συγγραφέα, των κριτικών και του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών. Ειδικά στους έφηβους μαθητές, με έντονη την ανάγκη να κρίνουν και να αμφισβητήσουν, θα πρέπει να παραχωρηθεί το προνόμιο να νοηματοδοτούν το κείμενο με διαφορετικούς τρόπους. Άλλωστε η καλλιέργεια κριτικού στοχασμού προϋποθέτει την τοποθέτηση του λογοτεχνικού κειμένου μέσα στην πολύμορφη πολιτική του νοήματος που διέπει την καθημερινή εμπειρία (Πασχαλίδης 1999).

Κλείνοντας εκφράζουμε την ελπίδα ότι η λογοτεχνική διδασκαλία μπορεί να χαρίσει στους συμμετέχοντες την απόλαυση της ανάγνωσης εάν η τάξη αποτελέσει μία λέσχη αναγνωστών (Smith, 1988), όπου κάθε συμμετέχων θα έχει την αίσθηση ότι ανήκει σε μια ομάδα ανάγνωσης, σε μια αναγνωστική κοινότητα (Αποστολίδου 1999). Δημιουργώντας μια κοινότητα εκπαιδευτικών /μαθητών – αναγνωστών δημιουργούμε το πλαίσιο επικοινωνίας που απαιτεί η ελεύθερη και ισότιμη συνομιλία με τα κείμενα και προϋποθέτει η αναγνωστική απόλαυση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

1. Ανθογαλίδου Θ., Ρηγοπούλου Δ., «Διδάσκοντας λογοτεχνία στο ενιαίο λύκειο της μεταρρύθμισης», Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 2, τεύχος 1, Μάιος 2000, http://www.auth.gr/virtualschool/2.1/TheoryResearch/Hermeneutics.html.
2. Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ)., «Λογοτεχνία και εκπαίδευση», τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, 1999.
3. Αποστολίδου, Β., «Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ)., «*Λογοτεχνία και εκπαίδευση»,* τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, 1999.
4. Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, σχ. Έτος 2005-2006, ΟΕΔΒ, 2005.

5. Πασχαλίδης, Γ., «Γενικές αρχές ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ)., «*Λογοτεχνία και εκπαίδευση»,* τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, 1999.
6. Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γλώσσα και Ιστορία, Π.Ι, Αθήνα, 1999.
7. Τζιόβας, Δ., «Μετά την Αισθητική: θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας», Γνώση, 1987.
8. Υπουργική απόφαση, αριθμ. Γ2/5206/13-12-00, (ΦΕΚ 1641, τ.Β΄, 29-12-00)., «Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων του Ενιαίου Λυκείου».
9. Φρυδάκη Ευαγ., «Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το παράδειγμα του συνδυασμού της πρόσληψης και της κοινωνιοκριτικής», στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ)., «*Λογοτεχνία και εκπαίδευση»,* τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, 1999.
10. Φρυδάκη, Ευαγ., «Η Θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας», Εκδόσεις Κριτική, 2003.
11. Χοντολίδου, Ελ., «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου Ελ. (επιμ)., «*Λογοτεχνία και εκπαίδευση»,* τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός, 1999.
12. Χοντολίδου, Ελ., «Λογοτεχνία και γλώσσα», στο αφιέρωμα της *Καθημερινής*, Αναγνωστικά, 7 Φεβρουαρίου, 1999.

Ξενόγλωσση

1. R. Jacobson., «Γλωσσολογία και ποιητική», στο «Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνία», εισαγωγή - μετάφραση Ά. Μπερλής, εκδ. Εστία, 1998.
2. Jauss, R.H., «Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα» / μετ. Μίλτος Πεχλιβάνος, Εστία, 1995.
3. Smith, Frank., «Joining the literacy club: further essays on education», London: Heineman, 1988.

Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Δρ. Αραμπατζή Χριστίνα
Ιστορικός - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

1. Εισαγωγή

Ο όρος Ιστορία, *γνώσις ή μάθησις δι' ερωτήσεων ή ερεύνης προσγιγνομένη* (Ηρόδοτος, 2, 18) δηλώνει αφ' ενός το σύνολο των γεγονότων του παρελθόντος (*res gestae)*, αφ' ετέρου τη *συστηματική έρευνα* και *γνώση των γεγονότων αυτών*, αλλά και την παρουσίαση των πορισμάτων της έρευνας γι' αυτά, την ιστοριογραφία δηλαδή *(historia rerum gestarum*).

Βασική επιδίωξη της ιστορίας μέχρι το 19ο αιώνα ήταν η ευθύγραμμη παρουσίαση των γεγονότων του παρελθόντος. Η εποχή κοινωνικοοικονομικών και επιστημονικών μεταβολών που ακολούθησε, καθώς και η δυναμική του ρόλου των μαζών στη διαμόρφωση του ιστορικού γίγνεσθαι είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας άλλης οπτικής στην ιστορική έρευνα. Εγκαταλείφθηκε η ιδέα της συνεχούς ροής της ιστορίας, της ευθύγραμμης κίνησης και της σταθερής πίστης σε έναν και μόνο πολιτισμό ως μέτρο σύγκρισης και διάκρισης των λαών σε πρωτόγονους και πολιτισμένους (*Νέα Ιστορία*). Το ενδιαφέρον της ιστορικής έρευνας στράφηκε σε όλα τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Αμφισβητήθηκε η αντίληψη ότι θεσμοί όπως το κράτος είχαν την αποκλειστικότητα στην ιστορική αφήγηση, ενώ ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην καθημερινότητα των απλών ανθρώπων και τα βιώματά τους. Με την αποδοχή μάλιστα της διαφορετικότητας και της ποικιλίας των πολιτισμών το ενδιαφέρον του ιστορικού μετατοπίσθηκε από την ενιαία ιστορία, τη *μακροϊστορία*, στη *μικροϊστορία*.

Ωστόσο οι ανακατατάξεις του τέλους του 20ου αιώνα, όπως το πέρασμα στην κοινωνία της Πληροφορίας, οι αρνητικές πλευρές της οικονομικής ανάπτυξης, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, η κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, η τρομοκρατία, η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, κατέδειξαν την ανάγκη διεύρυνσης του ιστορικού προβληματισμού. Οι

ιστορικοί στρέφουν το ενδιαφέρον σε κάθε πτυχή του ανθρώπινου γίγνεσθαι. Τίποτα που αφορά στον άνθρωπο δεν περιφρονείται, δεν αγνοείται. Όλα παρουσιάζουν ενδιαφέρον και όλα εντάσσονται στην κριτική έρευνα. Ως εκ τούτου έρχονται στο φως νέες πηγές, νέες μέθοδοι και τεχνικές, που φωτίζουν αθέατες πλευρές της ανθρώπινης δράσης και δημιουργούν διακρίσεις του τύπου *εθνική*, *γενική* ή *τοπική ιστορία*[1], οι οποίες απορρέουν από την οπτική γωνία θεώρησης του γνωστικού αντικειμένου και της ιστορικής πραγματικότητας.

Η δυναμική στο πεδίο της ιστορικής γνώσης και οι αλλαγές στη σύνθεση της σημερινής σχολικής τάξης προκάλεσαν μεγάλη κινητικότητα και στην αναζήτηση μεθόδων διδακτικής της Ιστορίας και ανέδειξαν ακόμη περισσότερο το εύρος της επιστήμης, παράλληλα δε και τον παιδαγωγικό της ρόλο στην πολυπολιτισμική τάξη. Καθοριστικό ρόλο σ' αυτό έχει η ενεργή συμμετοχή των μαθητών για τη διερεύνηση των πηγών και την καλλιέργεια ιστορικής κρίσης.

2. Η πολυπολιτισμικότητα του σχολείου

Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται στην ελληνική κοινωνία έχουν επηρεάσει σημαντικά και τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες που διαμένουν στην Ελλάδα υπερβαίνουν το 10% του πληθυσμού της, ενώ σημαντικό είναι το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές. Γύρω στους 140.000 μαθητές, δηλαδή το 9,5% του μαθητικού δυναμικού, είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες. Ιδιαίτερα δε για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η κατάσταση έχει ως εξής: Από τους 333.989 μαθητές Γυμνασίου και τους 338.189 μαθητές που φοιτούν στα Λύκεια και ΤΕΕ οι 36.387 και 22.984 αντίστοιχα είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες (ΙΠΟΔΕ, 2006).

Η μετανάστευση προς την Ελλάδα δεν άλλαξε μόνο το δημογραφικό χάρτη της χώρας, αλλά και τον ιδεολογικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '70 άρχισαν να καταφθάνουν μετανάστες, ομογενείς στην αρχή, παλιννοστούντες και αλλοδαποί αργότερα. Για την αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης θεσπίσθηκαν διάφοροι νόμοι με σπουδαιότερο το 2413/1996, με τον οποίο ιδρύθηκαν τα *διαπολιτισμικά σχολεία*. Επί συνόλου σήμερα 15.174 σχολείων όλων των βαθμίδων διαπολιτισμικά είναι 26 (13 δημοτικά, 9 γυμνάσια, και 4 λύκεια). Η σημαντική όμως αυτή καινοτομία δεν επιλύει το πρόβλημα της εκπαίδευσης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς τα σχολεία αυτά είναι ελάχιστα (αποτελούν πανελλαδικά το 0,17% της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης), και έχουν εν πολλοίς μετατραπεί σε σχολεία αλλοδαπών, αφού οι Έλληνες γονείς αποφεύγουν να στείλουν τα παιδιά τους, φοβούμενοι μήπως οι ιδιαιτερότητες (πολιτισμικές και γλωσσικές κυρίως) επηρεάσουν αρνητικά τη μάθησή τους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική πρακτική αφορά όλους τους μαθητές. Δεν πρέπει να διαχωρίζεται, γιατί τους προετοιμάζει προκειμένου να συμβιώσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία[2]. Είναι μια στρατηγική συνεχούς αλληλεπίδρασης μέσω ενός

---

[1] Η τοπική ιστορία αποτελεί ιδιαίτερο τρόπο προσέγγισης του ανθρώπινου παρελθόντος από την άποψη της κλίμακας. Είναι μια μικροϊστορία που επιχειρεί να κατανοήσει γεγονότα και καταστάσεις, των οποίων μέχρι τώρα η αντιμετώπιση ήταν γενική, αόριστη ή ελλιπής. Είναι όμως προφανές ότι για να αξιοποιηθούν τα πορίσματά της χρειάζεται να ενταχθούν στη μακροϊστορία, τη γενική ιστορία.

[2] Σύμφωνα με τον Banks η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στα εξής:

α. Ενσωμάτωση στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων αναφορές από άλλους πολιτισμούς.

β. Κατανόηση της διαδικασίας κατασκευής της γνώσης, ερμηνεία και κριτική διαφόρων ρατσιστικών αντιλήψεων.

γ. Ισότητα στη μάθηση.

συστήματος που εμπλουτίζεται και ανανεώνεται και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται. Με τα βασικά της αξιώματα, αυτά *της ισοτιμίας των πολιτισμών* και *των ατόμων φορέων* τους, της *παροχής ίσων ευκαιριών*[1], καθώς και με τον ουμανιστικό χαρακτήρα που την περιβάλλει πρέπει να είναι διάχυτη στη σχολική τάξη και να εμπνέει. Πρέπει να κυριαρχεί σε όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, προσφέροντας ποικιλία μέσα στο σχολείο τόσο στις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, όσο και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, και για έναν άλλο λόγο: Το σχολείο για τα παιδιά τα «διαφορετικά» είναι ένας χώρος στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική και θεσμική επαφή με την ελληνική γλώσσα και παιδεία, κυρίως όμως είναι και η πρώτη τους επαφή με την ελληνική κοινωνία. Η επιτυχής ή όχι ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στη μελλοντική ζωή των παιδιών, όχι μόνο σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και σε επίπεδο νοοτροπιών και συμπεριφορών. Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να είναι ευέλικτη και ανοιχτή, παρέχοντας τη δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων, επιτρέποντας την αποκάλυψη παραστάσεων, αντιλήψεων, ερμηνείας και κριτικής.

3. Η Διαθεματική προσέγγιση της Ιστορίας

Δύο κατά τον D. Thompson (1984) είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της νέας προσέγγισης της ιστορίας:

1. Η *διαδικασία της ιστορικής έρευνας* στο πλαίσιο της οποίας αποκτάται η γνώση.
2. Η *ικανότητα* για *κριτική χρήση*, *αξιολόγηση* και *ερμηνεία* των ιστορικών *πηγών* ως μαρτυριών και αποδείξεων[2].

Ως εκ τούτου η διδακτική της Ιστορίας οφείλει να στηρίζεται στη *διερευνητική μάθηση,* ώστε ο μαθητής να μάθει να *σκέφτεται ιστορικά* και να μην αναμασά πληροφορίες και έτοιμα δοσμένα συμπεράσματα, καθώς και στην ανάπτυξη *δεξιοτήτων*, ενώ ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται στα *αναλυτικά προγράμματα*, στην επιλογή των *εκπαιδευτικών στόχων,* και των *μεθόδων διδασκαλίας*.

Το σχολείο με τη νέα σύνθεση του μαθητικού δυναμικού και τον καταιγισμό της τεχνολογίας αδυνατεί να συμπεριλάβει εντός των παραδοσιακών συμβατών ορίων των γνωστικών αντικειμένων την ολοένα εξελισσόμενη γνώση και γι' αυτό επιζητά νέο προσανατολισμό. Σύμφωνα με την εποικοδομητική θεωρία «η μάθηση είναι μια κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα που επιτυγχάνεται μέσα σε κατάλληλα, λειτουργικά και ενθαρρυντικά περιβάλλοντα». Το σχολείο λοιπόν πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές του, ώστε να αναπτύξουν τη συνεργασία και τη συνέρευνα, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον τους για πραγματική μάθηση. Πρέπει επίσης να προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση με την ενιαιοποίηση της γνώσης και την εκπαιδευτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας (διαπολιτισμική εκπαίδευση). Δηλαδή σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και στην εξέλιξη της τεχνολογίας, ενιαία γνώση χωρίς τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, ευέλικτος προγραμματισμός του διδακτικού έργου με τη διδασκαλία σε ομάδες εργασίας και μάθησης με βάση σχέδια εργασίας (project) και χρήση θεματικών διεπιστημονικών ενοτήτων για συσχετισμό εννοιών και συγκερασμό γνωστικών αντικειμένων. Με τον τρόπο αυτόν αξιοποιούνται τα βιώματα των μαθητών, ενώ επιτυγχάνεται η πρόσκτηση γνώσεων και η ικανοποίηση εξατομικευμένων αναγκών ή θεραπεύονται αδυναμίες (λ.χ. γλωσσικές).

δ. Μείωση των προκαταλήψεων, και
ε. Ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου με ποικίλες ομαδικές εκδηλώσεις.
Banks,2001, σ 5-18.

[1] Δαμανάκης, 1997, σ. 99-103.

[2] Ρεπούση, 2004, σελ. 357.

Τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών, γνωστά ως ΔΕΠΠΣ, που από το 2001 σχεδιάστηκαν από το ΥΠΕΠΘ μέσω του Π.Ι., αναφέρονται σε μια πλειάδα δεξιοτήτων[1] που πρέπει να καλλιεργηθούν στους μαθητές μέσα στο σύγχρονο σχολείο. Το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας αναδεικνύει μια πολύπλευρη προσέγγιση της ιστορικής ύλης, γεωγραφική, οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική… Ωστόσο διατηρώντας το βασικό προσανατολισμό του μαθήματος, που παραμένει σταθερά υπέρ της ελληνικής ιστορίας, ενισχύει την παρουσίαση της ιστορίας των βαλκανικών και άλλων λαών, με την αξιοποίηση, στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, χαρτών, εικόνων, διαγραμμάτων, παραθεμάτων και προφορικών μαρτυριών (Τοπική Ιστορία).

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της σχολικής τάξης απαιτεί ένα πλουραλιστικό και σύνθετο εκπαιδευτικό σύστημα, εναρμονισμένο με την κοινωνία, ευέλικτο και ικανό στη διαχείριση 2 ειδών μάθησης: (α) της εξειδίκευσης και της διαφοροποίησης, (β) της γενίκευσης, της σφαιρικότητας και της διαθεματικότητας. Ένα τέτοιο σύστημα για να αναπτυχθεί χρειάζεται συμμετοχικότητα, ποκιλία στόχων (απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων) αυτοδιαχείριση, ποικιλία διδακτικών τεχνικών. Χρειάζεται επίσης αναδιοργάνωση του περιεχομένου των μαθημάτων και ανάπτυξή τους ενδο-κλαδικά ή δια-κλαδικά μέσω κεντρικών εννοιών[2].

Οι νέες προοπτικές που, κάτω από το πρίσμα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαθεματικότητας, διαφαίνονται στην εκπαιδευτική προσέγγιση της Ιστορίας επικεντρώνονται στα εξής:

Α. Στο εννοιολογικό ενδιαφέρον που αφορά στην ταυτότητα (εγώ και ο άλλος) και στον πολιτισμό. Ο εθνικός πολιτισμός και τα παγκόσμια επιτεύγματα εξετάζονται ως έργα συλλογικής προσπάθειας και αλληλεπιδράσεων μεταξύ λαών, ενώ η αξιολόγηση γεγονότων και πράξεων γίνεται από διαφορετικές σκοπιές. Παράδειγμα πολύπλευρης προσέγγισης ενός γεγονότος αποτελεί η περίπτωση ενός ερευνητικού προγράμματος που έγινε στη Γαλλία κατά το οποίο μαθητές από τη Γαλλία και την Ισπανία αντιλήφθηκαν εύκολα τις διαφορετικές για τις χώρες αυτές οπτικές γωνίες αξιολόγησης της εισβολής του Ναπολέοντα στην Ισπανία που για τη Γαλλία ήταν μια λαμπρή νίκη, ενώ για την Ισπανία μια ήττα και συγχρόνως ένδοξη θυσία για την πατρίδα και την ελευθερία)[3].

Β. Στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων για τη διαχείριση πληροφοριών μέσω της ολιστικής γνώσης, της σφαιρικής δηλαδή θεώρησης εννοιών, καταστάσεων και γεγονότων. Μια πρόταση διδακτικής της Ιστορίας που εφαρμόσθηκε από τη γράφουσα σε μια πολυπολιτισμική τάξη με τη συνερευνητική και βιωματική μάθηση στη βάση της ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας (project) είναι η ακόλουθη:

---

[1] α. Δεξιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα από τον αλληλοσεβασμό και την κοινωνική αλληλεπίδραση, δεξιότητα στη χρήση αριθμών και μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή.
β. Ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης, ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης μέσα από τον αναστοχασμό, εξεύρεση λύσεων, και την κριτική αξιολόγηση
γ. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και ορθολογικών επιλογών που διασφαλίζουν την προστασία του περιβάλλοντος, φυσικού και ανθρωπογενούς.
δ. Ικανότητα αξιοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων, και υιοθέτησης αξιών, καθώς και ικανότητα ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης, θετική αποδοχή και δημιουργία τέχνης.
ε. Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων
στ. Κριτική σκέψη

[2] Κουλουμπαρίτση, 2006.

[3] Μουτουλούση, 1997.

Στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, στο κεφάλαιο «Η εποχή του λίθου» ανατέθηκαν σε ομάδες των μαθητών εργασίες που απαιτούσαν δραστηριότητες, όπως: *ταξινόμηση* και *ανάλυση πληροφοριών* για *μακροπρόθεσμη* μνήμη, *αναδιοργάνωση* των πληροφοριών με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο[1]. Ως *αφόρμηση* χρησιμοποιήθηκαν εικόνες του βιβλίου και αναζητήθηκαν από τις ομάδες των μαθητών τα κύρια σημεία του κεφαλαίου. Με λέξεις-κλειδιά των ενοτήτων, διαθεματικές έννοιες (π.χ. η σύγκριση) και δραστηριότητες - δεξιότητες προσδιόρισαν οι μαθητές και απέδωσαν τα χαρακτηριστικά της εποχής, αποτύπωσαν σε χάρτη τη γεωγραφική θέση των οικισμών, και επινόησαν κατασκευές (εργαλείων, κατοικιών) ή αναπαραστάσεις οικισμών.

Η προσέγγιση αυτού του είδους έφερε ομαδοποίηση, συνεργασία και συνοχή στην τάξη, αποδεικνύοντας ότι όλοι μπορούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες, ενώ πρωτίστως παραμέρισε προκαταλήψεις. Έδειξε δε ότι για να καταστεί το μάθημα καινοτόμο και ελκυστικό χρειάζεται να καινοτομήσει και ο εκπαιδευτικός εμπλέκοντας τους μαθητές του σε διαρκή αναζήτηση πληροφοριών και διαδικασιών αναδόμησης παλιών γνώσεων και σύνθεσης νέων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αντωνίου Φ., «Ο αλβανός / ίδα μαθητής/τρια στο ελληνικό Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο», Διδ. διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., 2004.
1. 2. Γκότοβος Αθ. «Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής», Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996.
2. Δαμανάκης Μ., «Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση», Gutenberg., Αθήνα, 1997.
3. 4. Δρεττάκης Γ. Μ. «Ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού τα παιδιά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 119,σ.38-45, 2001.
4. 5. Κουλουμπαρίτση Α., «Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά βιβλία και στη Διδακτική πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση», Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
5. 6. Κουλουμπαρίτση Α., «Διαφορετικότητα και πολυδύναμο Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Σύγχρονο Πολυπολιτισμικό Σχολείο», www. pee. gr. / 782. htm, 2006.
8. Κούφα Κ., «Σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα και η ευθύνη του επιστήμονα», Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα, 3, σ.163-176, 1990.
6. 8. Λιακοπούλου Μ., «Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική κατάρτιση και διαπολιτισμική παιδαγωγική», Διδ. διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., 2005.
9. Μάρκου Γ. «Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα, 1996.
7. 10.Μάρκου Γ., «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση», Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά Γράμματα, σ. 3953-3955, Αθήνα, 1989.
8. 11.Μουτουλούση Μαρία, «Ρατσισμός, πολιτισμός, γλώσσα, εκπαίδευση», Θέματα ρατσισμού, κοινωνικού αποκλεισμού και εκπαίδευσης, Αθήνα, 1997.
9. 12.Νικολάου Γ., «Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών», Μακεδνόν, 7, σ.123-134, 2000.
13. Νικολάου Σ., «Ο κοινωνικός και σχολικός αποκλεισμός», www. pee. gr. / 782. htm, 2006.
14. Παπάς Α., «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική», Ελληνική Εκπαίδευση, Α΄, Ατραπός, Αθήνα, 1998.
15. Ρεπούση Μαρία, «Μαθήματα Ιστορίας», Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 2004
16. Τσιούμης Κ., «Ο μικρός «Άλλος», Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική ηλικία», Θεσσαλονίκη, Ζυγός, 2003.
17. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τεύχος επιμορφωτικού υλικού, Επτάλοφος, Αθήνα, 2006 σελ. 3 -10, 69- 78.

[1] Stemberg & Grigorenko, 2000.

18. Φράγκος Χ., «Ψυχοπαιδαγωγική», Παπαζήση, Αθήνα, 1997.
19. Χατζηκωνσταντίνου Κ., «Διακρίσεις - Μειονότητες και Εκπαίδευση για την Ειρήνη», Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου, 2, σ.160 – 164, 1990.
20. J.A.Banks, « Cultutal Diversity and Education: Foundations, curriculum, and Teaching», Allyn & Bacon Boston, 2001.
21. Braudel Fernand, «Ecrits sur l' histore», Flamarion, Paris, 1969.
22. Stemberg R. J. & E. L. Grigorenko «Teachihg for Successful Intelligence to Increase Student Learning ahd Achievement», Arlington Heights, III: Skylight, 2000.

Ο ΕΛΛΗΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΙΣ ΣΥΜΠΛΗΓΑΔΕΣ ΤΟΥ ΑΠ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Δρ. Διάμεση Κυριακή
Γαλλικής Φιλολογίας - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει τη θέση του μάχιμου εκπαιδευτικού μπροστά στη σχέση των σχολικών εγχειριδίων «Κείμενα Νεοελληνκής Λογοτεχνίας» στο γυμνάσιο και των αναλυτικών προγραμμάτων από το 1976 μέχρι σήμερα.. Σκοπός της είναι, να αναδείξει έναν προβληματισμό σχετικά με τη θέση του διδάσκοντος μπροστά στη μέχρι πρότινος απόκλιση περιεχομένων και στόχων σχολικών εγχειριδίων και αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και μπροστά στα καινούρια δεδομένα στα σχολικά εγχειρίδια και στα αναλυτικά προγράμματα

ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1976-2002 ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΑΠ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ

Τα σχολικά εγχειρίδια « Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» εκδίδονται το 1976 και συνοδεύονται από τα αναλυτικά προγράμματα του 1976-78, του 1982-85, του 1995-96 και αυτό του 1998. Τα παραπάνω αναλυτικά προγράμματα ανήκουν στα παραδοσιακά ΑΠ: έχουν περισσότερο μορφή γενικών οδηγιών και μάλλον προσπαθούν να δώσουν το πνεύμα του μαθήματος. Έτσι λοιπόν, στα ΑΠ δεν γίνεται καμία αναφορά στα περιεχόμενα. Προφανώς, τα περιεχόμενα του ΑΠ για την διδασκαλία του πεζού λόγου στο γυμνάσιο, ταυτίζονται με τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας».

Η αντιπαράθεση των στόχων των σχολικών εγχειριδίων «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» που πρωτοεκδόθηκαν το 1976, όπως αυτοί φαίνονται μέσα από την μελέτη των ερωτήσεων των πεζών κειμένων και των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων από το 1978 ως το 2002 δείχνει ότι μόνο ο στόχος της κατανόησης και της ερμηνείας του κειμένου εμπεριέχεται στα βιβλία. Οι στόχοι που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα του 1976 -78 του 1982- 85 του 1995- 96 και του 1998 αγνοούνται πλήρως από το σχολικό εγχειρίδιο.

ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 2002-2006 ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1998- 2005

Το 2002 τα βιβλία «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» εμπλουτίζονται με καινούρια κείμενα, αλλά ουσιαστικά δεν αλλάζουν. Αυξάνεται ο αριθμός των Ελλήνων συγγραφέων παρά τις οδηγίες του Α. Π. για ένα ποσοστό 20% ξένων συγγραφέων.

Όσο αναφορά τους στόχους των σχολικών εγχειριδίων «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» του 2002 και αυτούς του αναλυτικού προγράμματος του 1998 αποκλίνουν αισθητά. Οι μαθητές δεν ασκούνται μέσα από την μελέτη του πεζού κειμένου ούτε στη συγγραφή κειμένου, ούτε στη συζήτηση πάνω στο κείμενο, όπως προβλέπει το Α.Π. Εντυπωσιακή είναι η έλλειψη οποιασδήποτε νύξης για διαθεματικές δραστηριότητες ενώ το Α.Π. έχει εκτενέστατη αναφορά. Στην προσπάθεια μίας αλλαγής, το σχολικό αυτό εγχειρίδιο του 1976 απλώς εμπλουτίζει τα κείμενα του, χωρίς ουσιαστικά να αλλάζει την εικόνα του και την ουσία του. Παρόλο που το Α.Π. καθορίζει το ποσοστό των ξένων συγγραφέων στο 20% και τονίζει την καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, στα «καινούρια» εγχειρίδια για την λογοτεχνία τα κείμενα που προστίθενται είναι όλα ελλήνων συγγραφέων;

Από το 1998 με το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», το «Πρόγραμμα Σπουδών» και τις «Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων για το Γυμνάσιο» βρισκόμαστε μπροστά σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα με μορφή curriculum στο οποίο «υπονοούνται» τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας»,αλλά περιγράφονται και κείμενα που δεν περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο. Το ποσοστό των Ελλήνων και των ξένων συγγραφέων που προτείνεται από το ΑΠ δεν γίνεται σεβαστό από τα εγχειρίδια και η στοχοθεσία του ΑΠ δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις ερωτήσεις των κειμένων. Το ΑΠ ωθεί τον διδάσκοντα να μην αρκεστεί στο εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» για την διδασκαλία της λογοτεχνίας, καλώντας τον να παρέμβει στα περιεχόμενα ή απλώς αγνοεί το σχολικό εγχειρίδιο; Διαφαίνεται η πρόθεση εισαγωγής στοιχείων ανοιχτού αναλυτικού προγράμματος. Δίνεται στον διδάσκοντα η δυνατότητα να διδάξει διάφορα λογοτεχνικά κείμενα, προτείνοντας ακόμη και τη μελέτη ολοκληρωμένου έργου. Πόσο όμως αυτή η δυνατότητα μπορεί να αξιοποιηθεί χωρίς την απαραίτητη βοήθεια στην ανεύρεση υλικού ή κάποιο πλαίσιο συγκεκριμένης επιμόρφωσης;

ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΠΟΥ ΚΥΚΛΟΦΟΡΗΣΑΝ ΤΟ 2006 ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΩΝ ΑΠ ΤΗΣ ΙΔΙΑΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ

Το Σεπτέμβριο του 2006 μπαίνουν στο γυμνάσιο καινούρια εγχειρίδια για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Έχουν τον ίδιο τίτλο "Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας" και την ίδια δομή με τα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν όμως σημαντικές διαφορές: πλούσια εικονογράφηση, κυρίως με πίνακες, παραπομπές σε ιστοσελίδες και πηγές και βιογραφίες.

Τα περιεχόμενα του Α.Π. συμφωνούν με τα περιεχόμενα των εγχειριδίων με ελάχιστες αποκλίσεις. Το περιεχόμενο μπορεί να υπηρετήσει τους σκοπούς όπως αυτοί αναφέρονται στο Α.Π. και ο αριθμός των ξένων συγγραφέων είναι σε ποσοστό 80%, όπως προβλέπεται . Κυριαρχεί ο πεζός και ο ποιητικός λόγος. Περιλαμβάνονται αρκετές μορφές του πεζού λόγου που «συμφωνούν» με τις προδιαγραφές του Α.Π.

Μόνη απόκλιση μπορεί να θεωρηθεί η έλλειψη σεναρίου, που αναφέρει το Α.Π. και το ελάχιστο ποσοστό του θεατρικού λόγου (ένα απόσπασμα θεατρικού σε κάθε τάξη/βιβλίο). Η περίοδος στην οποία γράφτηκαν τα κείμενα «υπηρετεί» τους σκοπούς του Α.Π..

Παράλληλα, τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας του 2006 συνοδεύονται από το βιβλίο του εκπαιδευτικού, που αποτελεί πληρέστατο οδηγό διδασκαλίας για τον διδάσκοντα: περιέχει τις πηγές, τους στόχους, τα θεματικά κέντρα, ενδεικτική ερμηνευτική

προσέγγιση, παράλληλα κείμενα, συμπληρωματικές εργασίες, βιβλιογραφία (με βίντεο και CDrom), διαθεματικές εργασίες, ευρύτερες δραστηριότητες, βιογραφίες και ιστοσελίδες, προτείνει μελοποίηση ποιημάτων, συνεντεύξεις, ενδεικτική αξιολόγηση και εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Η όλη μελέτη αποδεικνύει ότι οι συγγραφείς των εγχειριδίων και οι ομάδες που εκπονούν τα αναλυτικά προγράμματα, είχαν στενή συνεργασία και κατέληξαν σε ένα αξιόλογο και σύγχρονο προϊόν για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Όσο αναφορά τους στόχους του Α.Π. κάποιοι ικανοποιούνται σημαντικά, κάποιοι λιγότερο και κάποιοι καθόλου. Η πρόταση για διαθεματικές εργασίες, που αναλύεται στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ, παρουσιάζεται καθ΄υπερβολή στα βιβλία του μαθητή και του εκπαιδευτικού, μέσα από δραστηριότητες ξεχωριστά από τις άλλες εργασίες-ερωτήσεις .

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μέσα από τις εργασίες-ερωτήσεις, ασκούνται στον προβληματισμό γύρω από θέματα που αφορούν τον άνθρωπο, τη κοινωνική ζωή και τον πολιτισμό. Ασκούνται στην πρόσληψη και στη κατανόηση του κειμένου, στη γραπτή διατύπωση προσωπικής άποψης, στο σχολιασμό και στην ανάπτυξη προσωπικών ιδεών, στο να αναγνωρίζουν ορισμένα τεχνικά χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής γραφής, στο να παρατηρούν, να επισημαίνουν και να διαπιστώνουν, στο να χαρακτηρίζουν πρόσωπα και καταστάσεις, να υποθέτουν, να διακρίνουν τα μέρη ενός όλου και να τα τιτλοφορούν, να σκέπτονται προσωπικά, να κρίνουν, όπως υπαγορεύει το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πολύ λίγο περιλαμβάνονται οι στόχοι όπου ο μαθητής συγκρίνει, αιτιολογεί το συναίσθημά του και αναβιώνει την εμπειρία του συγγραφέα με τον τρόπο του.

Ελάχιστα περιλαμβάνονται οι στόχοι όπου ο μαθητής συζητά πολιτισμένα, γνωρίζει τους βασικούς τρόπους ομιλίας των διαφόρων λογοτεχνικών ειδών όπως παρουσιάζονται στα κείμενα, γνωρίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της ομιλίας των κυριότερων συγγραφέων, εντάσσει έναν συγγραφέα στο ιστορικό του πλαίσιο, τεκμηριώνει τη γνώμη του, βρίσκει τα κίνητρα στις συμπεριφορές, μεταφέρει μια γνώση/εμπειρία σε άλλα πεδία αναφοράς και επαληθεύει ή διαψεύδει με αναφορές στο κείμενο μια δοσμένη κρίση για το κείμενο ή για το συγγραφέα.
Δεν περιλαμβάνονται καθόλου οι στόχοι όπου, οι μαθητές κρίνουν, αποδίδουν περιληπτικά, εμπλουτίζουν και να ανακατασκευάζουν την εμπειρία τους, επιλέγουν με κριτική συνείδηση και καλό γούστο και γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της ομιλίας των κυριότερων συγγραφέων.

Η παρούσα μελέτη με την κατάταξη των ερωτήσεων των Dills και Purves δεν είχε τη δυνατότητα να ελέγξει εάν τα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν τους στόχους του Α.Π. κατά τους οποίους οι μαθητές επικοινωνούν κατά το δυνατόν αποτελεσματικά, συγκροτούν ένα σύστημα αξιών, ευαισθητοποιούνται και διαισθάνονται.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι τα καινούρια εγχειρίδια για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών ταυτίζονται με το Α.Π. ως προς τους στόχους πολύ περισσότερο από ότι τα παλαιότερα εγχειρίδια του μαθήματος. Παρόλο που οι στόχοι που δεν περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία δεν είναι λίγοι ή υποδεέστεροι, πρέπει να παραδεχτούμε ότι η στοχοθεσία τους έχει εμπλουτιστεί πολύ και χαρακτηρίζεται από ποικιλία και σφαιρικότητα. Γίνεται προσπάθεια για τη βιωματική εμπλοκή του μαθητή και τη προσωπική του έκφραση μέσα από το μάθημα της λογοτεχνίας καθώς και για τη δραστηριοποίηση του μέσα από τις διαθεματικές δραστηριότητες.

Πρώτη φορά μιλάμε για «δραστηριότητες» και μέσα από διδακτικές πρακτικές, η διδασκαλία των κειμένων καλείται να αποδείξει ότι η γνώση πρέπει να είναι σφαιρική, να συνδυάζει στοιχεία των διαφόρων επιστημών και να ξεφεύγει από τα στενά όρια του μαθήματος στη τάξη.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΧΕΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ 1974 ΜΕΧΡΙ ΤΟ 2007

Από τις παραπάνω αντιπαραθέσεις στόχων και περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων και των εγχειριδίων για την διδασκαλία της λογοτεχνίας, διαπιστώνουμε την κραυγαλέα απόκλιση τους μέχρι το 2006. Φαίνεται ότι τα πρωτοποριακά για την εποχή τους, και ούτως ή άλλως εξαιρετικά βιβλία «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» δεν «υπαγορεύτηκαν» από τα περιεχόμενα ή τους στόχους κανενός αναλυτικού προγράμματος. Προφανώς οι γενικές οδηγίες των αναλυτικών προγραμμάτων από το 1976 μέχρι το 1998 ήταν βασισμένες στα περιεχόμενα του σχολικού εγχειριδίου «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» για την κάθε τάξη του Γυμνασίου και «επαναπαύονταν» στη στοχοθεσία που υπαγορεύεται από τις ερωτήσεις των κειμένων των βιβλίων.

Από το 1998 με το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», το «Πρόγραμμα Σπουδών» και τις «Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων για το Γυμνάσιο» βρισκόμαστε μπροστά σ' ένα αναλυτικό πρόγραμμα με μορφή curriculum που «ξεπερνάει» το σχολικό εγχειρίδιο. Το σχολικό εγχειρίδιο για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών του 2002 ουσιαστικά δεν συνάδει με το Α.Π. του 2001.

Το σχολικό εγχειρίδιο του 2006 φαίνεται να φέρνει έναν καινούριο αέρα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο: πλούσιο σε πολιτισμικές αναφορές, με πολύ πιο σύγχρονα κείμενα, εισάγει δυναμικά τη διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική μεθοδολογία της λογοτεχνίας και προτείνει ως εργαλείο το διαδίκτυο. Παράλληλα διαφαίνεται η ανάγκη να συμπορευτούν σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα, έτσι ώστε το ένα να συμπληρώνει το άλλο και να συντελούν στην καλύτερη υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟ Α.Π. ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ

Τι αντιπροσωπεύει ακριβώς το αναλυτικό πρόγραμμα για τον Έλληνα εκπαιδευτικό; Πόσο ενημερωμένος είναι και κατά πόσο του είναι απαραίτητο ; Το αντιμετωπίζει ως την έκφραση της κεντρικής εξουσίας, ως «εργαλείο» ελέγχου και επιβολής ή ως πυξίδα ; Είναι ένα καταναγκαστικό μέσο ή μήπως το καλύτερο άλλοθι για την άρση των ευθυνών του απέναντι στο μαθησιακό αποτέλεσμα;

Τι είναι για τον διδάσκοντα το σχολικό εγχειρίδιο; Πιθανόν, στη συνείδηση των διδασκόντων το σχολικό εγχειρίδιο να αντικαθιστά το αναλυτικό πρόγραμμα κι έτσι η διδακτική πρακτική που θα ακολουθήσουν να βασίζεται αποκλειστικά σ΄αυτό. Ακόμα όμως και αν έτσι λύνεται το ζήτημα της επιλογής των περιεχομένων και ίσως και των στόχων, πώς θα αντιμετωπίσουν το κενό της διδακτικής μεθοδολογίας; Ή μήπως, τα σχολικά εγχειρίδια φιλοδοξούν να περιλαμβάνουν μεθοδολογικές προτάσεις και πρακτικές αξιολόγησης;

Από το 1976 μέχρι το 2006 ο φιλόλογος που διδάσκει το μάθημα των Νέων Ελληνικών στο Γυμνάσιο έχει στα χέρια του, μοναδικό οδηγό το σχολικό εγχειρίδιο. Τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι το 1996, σε μορφή οδηγιών, δεν του προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στη διδασκαλία του μαθήματος. Το Α.Π. του 1998 είναι πολύ μεγαλεπήβολο για το υπάρχον σχολικό εγχειρίδιο. Ο διδάσκων είναι αμήχανος και ανήμπορος μπροστά στις αλλαγές: η έλλειψη συγκρότησης και συνέχειας των αναλυτικών προγραμμάτων, η έλλειψη συνάφειας των αναλυτικών προγραμμάτων και των εγχειριδίων, παρόλο που εκπορεύονται από τον ίδιο φορέα, φέρνει τον εκπαιδευτικό σε θέση αποστασιοποίησης και συρρικνώνει το μάθημα, στερώντας του τη δυναμική που θα μπορούσε να αναπτύξει. Ακόμα κι όταν οι αρχές επαγγέλλονται την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία του διδάσκοντος και προτείνουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα

που αφήνει περιθώρια παρέμβασης, επιβάλλουν ένα μοναδικό υποχρεωτικό σχολικό εγχειρίδιο το οποίο πρέπει να «βγει» μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο προκαθορισμένο χρονικό διάστημα.

Από το 2006, βρισκόμαστε μπροστά σε μια συμφωνία αναλυτικού προγράμματος και σχολικού εγχειριδίου, μπροστά σε μια ολοκληρωμένη πρόταση, μπροστά σ΄ ένα βιβλίο που βρίθει νεωτεριστικών στοιχείων. Κυρίως, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεση του ένα «βοήθημα», που προτείνει πηγές και διδακτικές προσεγγίσεις. Η δυναμική εισαγωγή των διαθεματικών εργασιών φέρνει μια καινούρια πραγματικότητα στο μάθημα της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του μαθήματος όπως αυτές παρουσιάζονται μέσα από το καινούριο εγχειρίδιο; Έχει «διδαχθεί» το πώς θα εφαρμόσει τις καινούριες προτάσεις ; Έχει εξοικειωθεί αρκετά με την εξωστρέφεια και τη σφαιρικότητα που παρουσιάζει το μάθημα των Νέων Ελληνικών; Έχει ασκηθεί στη συνεργασία με τους συναδέλφους, στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών, στην εφαρμογή μεθόδων project;

Η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης τον φέρνει σε δύσκολη θέση, τον οδηγεί σε απογοήτευση, αίσθηση ματαιότητας και ματαιοπονίας και ελαχιστοποιείται η δυνατότητα αξιοποίησης του υλικού που έχει στα χέρια του. Ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει άμεση ανάγκη από συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση, σωστά οργανωμένη, αποτελεσματική και ανατροφοδοτούμενη. Στα πλαίσια της επιμόρφωσης, δεν πρέπει να έχει το ρόλο του παθητικού δέκτη, δεν πρέπει να παρακολουθεί, πρέπει να συμμετέχει, να ενεργοποιείται και να καταθέτει προτάσεις διδασκαλίας στα πλαίσια της ανταλλαγής ιδεών.

Δυστυχώς, ο μάχιμος εκπαιδευτικός δεν συμμετέχει ούτε στις ομάδες εκπόνησης αναλυτικών προγραμμάτων, ούτε στο βαθμό που θα έπρεπε στις συγγραφικές ομάδες των σχολικών εγχειριδίων. Ας απαιτήσουμε τουλάχιστον να συμμετέχει στην επιμόρφωση του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βρεττός Γ., Καψάλης Αχ. «Αναλυτικό Πρόγραμμα», Αθήνα ,1997
2. Διάμεση Κ. «Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα στο ελληνικό γυμνάσιο: μια σχέση αμηχανίας», εκδόσεις Λιβάνη, Αθήνα 2006
3. Διάμεση Κ., «Η διδασκαλία του πεζού λόγου στους μαθητές του γαλλικού και του ελληνικού Γυμνασίου: συγκριτική θεώρηση μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια την περίοδο 1995-2000», Αθήνα 2005
4. Κασσωτάκης Μ., «Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1998
5. Καψάλης Αχ.,Χαραλάμπους Δ., «Σχολικά εγχειρίδια», Έκφραση, Αθήνα 1995
6. Παπακωνσταντίνου Θ., «Η γλωσσική διδασκαλία και τα Α.Π. Μέσης Εκπαιδεύσεως» Αθήνα, 1979
7. Χατζηγεωργίου Γ., «Γνώθι το curriculum», Ατραπός, 2002
8. Demonque Ch. «Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement;» HACHETTE ,1994
9. Stenhouse L., «Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος» Σαββάλας, Αθήνα 2003

Η ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ

Δρ. Παπαχρήστου Μαρία
Νομικός - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Α. Θεωρητική Διάσταση

Ζούμε σήμερα σ' έναν κόσμο πολύ διαφορετικό απ' αυτόν του προηγούμενου αιώνα, σ' έναν κόσμο με μεγάλες επιστημονικές ανακαλύψεις, κοσμογονικές μεταβολές, όπου κυριαρχεί η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού. Αυτή η εποχή χαρακτηρίζεται ως η εποχή της ύστερης ή της παγκοσμιοποιημένης νεωτερικότητας. Σε μία τόσο ξεχωριστή εποχή είναι απαραίτητο να τοποθετηθούν τα θέματα της εκπαίδευσης σε νέες βάσεις, χωρίς να απορρίπτονται οι παραδοσιακές αξίες ή να υποτιμώνται εκσυγχρονιστικές κινήσεις του παρελθόντος. Ακόμη χρειάζεται να περάσουμε από την παθητική καθ' έδρας διδασκαλία στην ενεργητική, συμμετοχική διδασκαλία και στη βιωματική μάθηση (Μουζέλης, 2006: Α.60) η οποία καθορίζεται από μία συνεχή διαντίδραση μαθητή-δασκάλου. Το πέρασμα σ' έναν μετανεωτερικό τύπο γνώσης χαρακτηρίζεται από την κριτική σκέψη και από τις διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών-μαθητών που εδράζονται στην αλληλεπίδραση, τον αλληλοσεβασμό και την αλληλοεκτίμηση.
Είναι απαραίτητο η σχέση τους να στηρίζεται στην ισότιμη συνεργασία, τη δημιουργία και την κατανόηση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, φιλικός προς τα παιδιά, διότι μέσω της συνεχούς και καλής επαφής με αυτά, μπορεί διαπλάθοντας νεανικές ψυχές και συμβάλλοντας στην ισορροπία τους, να συνδράμει στη βελτίωση της σύγχρονης κοινωνίας. Είναι γνωστό ότι σε πολλές περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός αντικαθιστά τους γονείς και αποτελεί για τον έφηβο πρότυπο ταύτισης, ο οποίος περιμένει απ' αυτόν υποστήριξη, επιβράβευση και ασφάλεια. Ακόμη είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει τους μαθητές του με επιείκεια και αγάπη (Τύπας και Παπαχρήστου, 2000: Έρευνα). Γιατί η πραγματική και γνήσια αγάπη για το νέο, είναι αναμφισβήτητα βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία καλής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή.
Η ικανοποιητική διεξαγωγή της διδασκαλίας-μάθησης σε μία σχολική τάξη δεν είναι μόνο θέμα κατοχής του γνωστικού αντικειμένου και της ικανοποιητικής εφαρμογής ποικίλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά είναι και αποτέλεσμα ανάπτυξης στενών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκείνου και των μαθητών, οι οποίες συντελούν τα μέγιστα στη δημιουργία ενός ευχάριστου και θετικού κλίματος μάθησης (Τριλιανός, 1998: 229).
Το παραπάνω κλίμα δημιουργείται όταν ο εκπαιδευτικός είναι στοργικός και ακτινοβολεί ζεστασιά, οργανώνει και προσφέρει το μαθησιακό υλικό με ενδιαφέρον και ελκυστικότητα, έχει εναλλαγές και ποικιλομορφία στη διδασκαλία του. Τότε μπορεί να υπολογίζει και να αναμένει υψηλά κίνητρα και επιδόσεις από τους μαθητές του (Κολιάδης, 1989: 118).
Ακόμη για την ύπαρξη καλού κλίματος απαραίτητοι παράγοντες είναι η αμφίδρομη ευγένεια, η ηρεμία και το χιούμορ. Είναι βέβαιο ότι ο εκπαιδευτικός, που έχει την αίσθηση του χιούμορ, πλεονεκτεί στην αίθουσα διδασκαλίας απέναντι στους άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι το στερούνται. Το χιούμορ και η ευθυμία έχουν το πλεονέκτημα να δημιουργούν ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη. Είναι το μαγικό κλειδί, που ανοίγει την ψυχή και το πνεύμα του μαθητή και εισέρχεται ευκολότερα το διδασκόμενο μάθημα. Βέβαια το χιούμορ δεν πρέπει να χρησιμοποιείται για ειρωνεία και κοροϊδία του μαθητή (Τύπας και Παπαχρήστου, 2005: 183). Αντίθετα ανήκει στο χώρο της δημιουργίας, είναι ένα είδος τέχνης και μ' αυτό μπορούμε να ξεπεράσουμε τον τύπο του υπερμαθητή, του υπεράνθρωπου και αυταρχικού καθηγητή (Παπάς, Χ. Χ: 79).
Το φιλικό και ήρεμο περιβάλλον από τα τεκμήρια που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν μεγάλη προστιθέμενη αξία στη μάθηση, διότι μειώνουν το σχολικό άγχος του μαθητή, ένα αρνητικό φαινόμενο του σύγχρονου σχολείου που λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις στην εποχή μας και δημιουργεί προβλήματα στην υγεία των μαθητών.
Τη διαμόρφωση των παραπάνω καλών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες είναι απαραίτητες και καθοριστικές σε ένα αποτελεσματικό και επιτυχημένο διδακτικό έργο, ανατρέπουν μαθητές, οι οποίοι για κάποιους λόγους αισθάνονται αδιαφορία και ματαίωση για το έργο του σχολείου

(Τριλιανός, Γ. 1998: 231). Οι μαθητές αυτοί επιδιώκουν να δημιουργούν ένταση στην τάξη και στενοχωρούν το διδάσκοντα. Το μέγεθος βέβαια του προβλήματος ποικίλει, με αποτέλεσμα την έλλειψη πειθαρχίας στη σχολική τάξη.
Πρόσφατη έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α. για την εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τα προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων στη σχολική τάξη, παρουσιάζει ότι η Ελλάδα έχει τα μεγαλύτερα προβλήματα πειθαρχίας στο μαθητικό πληθυσμό από όλες τις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. (Ο.Ο.Σ.Α., 2002). Όπως φαίνεται, οι διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών-μαθητών στην Ελλάδα δοκιμάζονται εξ' αιτίας της έλλειψης πειθαρχίας στη σχολική τάξη με αντανάκλαση στην ποιότητα του μαθήματος.

Β. Ερευνητική Διάσταση

Στην προσπάθειά μας να δώσουμε λύσεις και απαντήσεις στα προβλήματα πειθαρχίας στη σχολική τάξη, πραγματοποιήσαμε κατά τη χρονική περίοδο 2005-2006 έρευνα σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου του Πειραιά με σκοπό να αφουγκραστούμε τις δυσκολίες τους και να ακούσουμε τις προτάσεις τους, ώστε σε συνδυασμό με τις δικές μας να περιορίσουμε το πρόβλημα και να ενισχύσουμε το διδακτικό μας έργο.

1. Το Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν:
Ένα γυμνάσιο με 72 μαθητές και ένα ενιαίο λύκειο με 79 μαθητές από την περιφέρεια του Πειραιά και το Ζάννειο Πειραματικό Λύκειο Πειραιά με 109 μαθητές.

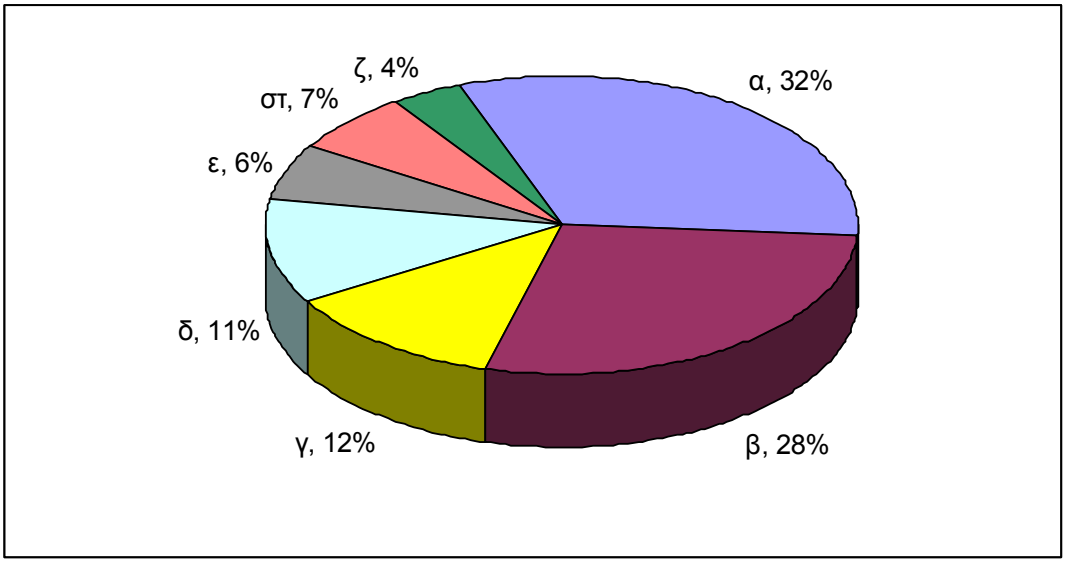
2. Η Μεθοδολογία Έρευνας

- Τεχνική για την συλλογή των εμπειρικών μας δεδομένων υπήρξε το ερωτηματολόγιο.
- Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιηθήκαν είναι οι κλειστές προκατασκευασμένων απαντήσεων και οι ανοικτού τύπου.
- Τα εμπειρικά δεδομένα αξιολογήθηκαν και αναλύθηκαν από την Γ΄ τάξη του Ζαννείου Πειραματικού Λυκείου Πειραιά με συντονίστρια τη γράφουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Κοινωνιολογίας τον Μάϊο του 2006.
- Τα δεδομένα παρουσιάστηκαν γραφικά με κυκλικό διάγραμμα (Νο 1 και 2).

ΕΡΩΤΗΣΗ 1Η

Σύμφωνα με την έρευνα του Ο.Ο.Σ.Α. οι Έλληνες, μαθητές είναι πολύ απείθαρχοι στην τάξη με αποτέλεσμα να υπάρχει πρόβλημα στη διδασκαλία και τη μάθηση. Κατά τη γνώμη σου ποιος από τους παρακάτω παράγοντες είναι ο πιο καθοριστικός στο παραπάνω πρόβλημα (Διάγραμμα Νο 1):

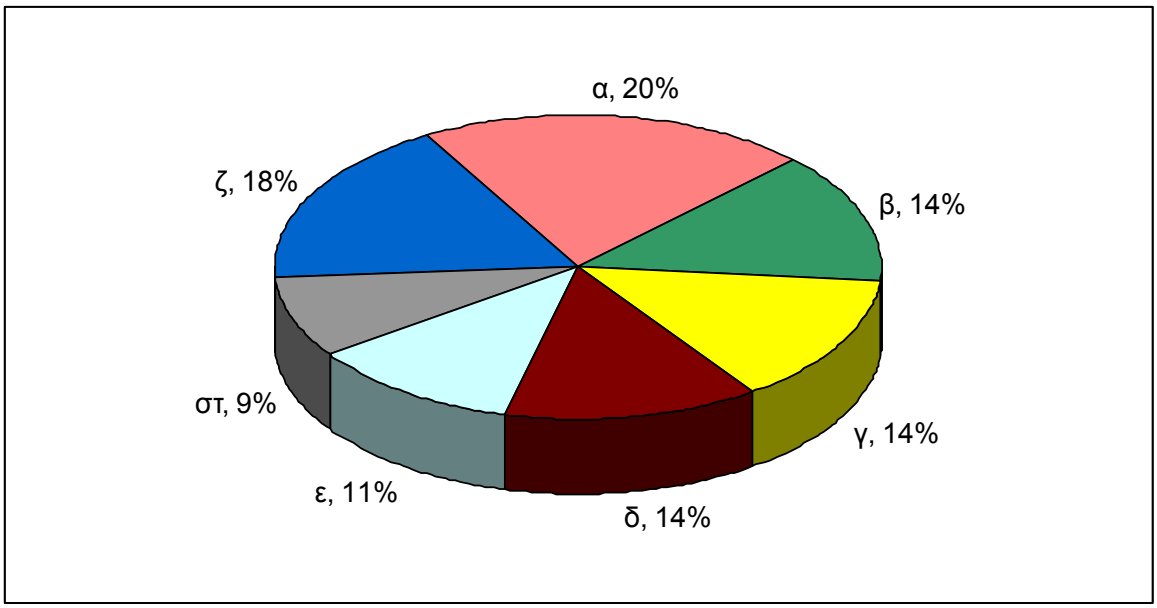
α) Το πρόγραμμα και οι απαιτήσεις του (84 απαντήσεις).
β) Οι σχέσεις με τον καθηγητή (74 απαντήσεις).
γ) Οι προσωπικές δυσκολίες του μαθητή (33 απαντήσεις).
δ) Η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο (30 απαντήσεις).
ε) Η έλλειψη συμμετοχής και ενδιαφέροντος από τη διεύθυνση του σχολείου για το πρόβλημα (16 απαντήσεις).
στ) Το μάθημα (18 απαντήσεις).
ζ) Δεν απάντησαν (10 απαντήσεις).



Διάγραμμα Νο 1
«Απαντήσεις – Προβλήματα Πειθαρχίας»

ΕΡΩΤΗΣΗ 2Η
Προσπάθησε να προτείνεις μια ή δυο προτάσεις που θα βοηθήσουν ώστε να περιοριστεί το πρόβλημα της έλλειψης πειθαρχίας στη τάξη (Διάγραμμα Νο 2).

Προτάσεις μαθητών
α) Να γίνουν καλύτερες οι διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητή – μαθητή οι οποίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών (63 απαντήσεις).
β) Να υπάρξει βελτίωση του προγράμματος σπουδών, της ποιότητας της εκπαίδευσης και του ρόλου του σχολείου (42 απαντήσεις).
γ) Να υπάρξει ελαστικότερο πρόγραμμα και αύξηση των δεξιοτήτων των μαθητών με ενδιαφέροντα προγράμματα (42 απαντήσεις).
δ) Δεν απάντησαν (41 απαντήσεις).
ε) Η απειθαρχία χρειάζεται αυστηρότερους καθηγητές που θα εφαρμόζουν ποινές (34 απαντήσεις).
στ) Να επιμορφωθούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί σε παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους (26 απαντήσεις).
ζ) Άλλες προτάσεις (54 απαντήσεις):
- Η οικογένεια να γίνει αρωγός στη προσπάθεια του σχολείου γιατί η απειθαρχία οφείλεται και στην οικογένεια (20 απαντήσεις).
- Να βελτιωθούν οι υποδομές και να γίνουν ολιγομελή τμήματα (15 απαντήσεις).
- Να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών απέναντι στο σχολείο (10 απαντήσεις).
- Οι εκπαιδευτικοί να παρακινούν περισσότερο τους μαθητές για να βελτιωθεί το κλίμα της τάξης (9 απαντήσεις).



Διάγραμμα Νο 2
«Απαντήσεις – Προτάσεις Μαθητών»

Γ. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Από την παραπάνω έρευνα διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές κυρίως επηρεάζονται αρνητικά από το πολύ απαιτητικό σχολικό πρόγραμμα, τις σχέσεις τους με τους καθηγητές, τις προσωπικές δυσκολίες τους μέσα στο σχολείο και προτείνουν καλύτερες σχέσεις με τους διδάσκοντες, ποιοτικό και ενδιαφέρον σχολικό πρόγραμμα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να τους βοηθήσουν περισσότερο, καλύτερες υποδομές και συνθήκες. Ενισχύοντας τις προτάσεις των μαθητών θα προσθέταμε ότι, ευθύνη της πολιτείας είναι να προχωρήσει σε αναδιάταξη των γνωστικών αντικειμένων στα σχολικά προγράμματα, ώστε να γίνει το σχολείο ελκυστικό για τους μαθητές να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους και σε νοηματικό επίπεδο η μηχανιστική αποστήθιση να δώσει τη θέση της στην κριτική σκέψη. Να υπάρξει διαρκής, συστηματική και ευρεία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα θέματα διαχείρισης της τάξης, στην κοινωνική ψυχολογία, στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ακόμη, επιβάλλεται η πολιτεία να βελτιώσει τις σχολικές υποδομές και να δώσει σε αυτές διάσταση λιγότερο απρόσωπη και ισοπεδωτική καταργώντας τις πολυάριθμες τάξεις και τα ογκώδη κτίρια. «Ο φυσικός και δομημένος χώρος του σχολείου αποτελεί μέρος του μαθησιακού περιβάλλοντος. Παρέχει στους μαθητές ποικίλα ερεθίσματα και δημιουργεί προϋποθέσεις για την κοινωνικοποίησή τους και για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό. Η αρχιτεκτονική του διδακτηρίου, η διαρρύθμιση και διακόσμηση των σχολικών αιθουσών, ο αύλειος χώρος, σηματοδοτούν την εκπαιδευτική διαδικασία» (Αναγνωστοπούλου, 2005: 78).

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους απαιτείται να δείξουν κατανόηση και υπομονή, ενδιαφέρον και αφοσίωση στο δύσκολο έργο τους, διότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού παίζει η προσωπικότητά του. Προσωπικές στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις διαφοροποιούν τον τρόπο δράσης του στη σχολική τάξη. Ακόμη, επιδρά στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών τόσο το στυλ της διδακτικής συμπεριφοράς όσο και το στυλ της

διαπαιδαγώγησής: ούτε αυταρχικό, ούτε χαλαρό ή αδιάφορο, αλλά δημοκρατικό στυλ διαπαιδαγώγησης (Αναγνωστοπούλου, 2005: 54).

Τέλος, η σύγχρονη διδασκαλία απαιτεί μια δημοκρατική και αναπτυξιακή ατμόσφαιρα στην τάξη, όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση και παρακινούνται για μάθηση. Λειτουργώντας μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον θα φτάσουμε ώστε η μάθηση να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού σχολείου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αναγνωστοπούλου Μ. «Οι Διαπροσωπικές Σχέσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών στη σχολική τάξη», Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005.
2. Κολιάδης Εμ., «Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες», Τόμ. Α΄, Έκδοση από το Συγγραφέα, Αθήνα, 1989.
3. Μουζέλης Ν., «Οι τρεις Βασικές Διαστάσεις της Παιδείας», Το Βήμα, Α.60, Νέες Εποχές, 12/11/2006.
4. Ο.Ο.Σ.Α., Έκθεση «Η Παιδεία με μια Ματιά», 2002.
5. Παπάς, Αθ., «Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας», Τόμ. Α', Δελφοί, Αθήνα, χ.χ.
6. Τριλιανός, Θ. «Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας», Τόμ. Α', Έκδοση από το Συγγραφέα, Αθήνα, 1998.
7. Τύπας, Γ. και Παπαχρήστου Μ. «Η Οργάνωση των Διαπροσωπικών Σχέσεων Εκπαιδευτικού-Μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Επιδράσεις τους στη Διδασκαλία-Μάθηση» στο Ε΄ Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχής «Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης», Πρακτικά Συνεδρίου 26-28 Νοεμβρίου 2004, Αθήνα, 2005.
8. Τύπας, Γ. και Παπαχρήστου Μ., Έρευνα, Αθήνα, 2000.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Κεχαγιά Ευαγγελία
Θεολόγος - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Μάτος Αναστάσιος
Φιλόλογος - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Ένας άνθρωπος μαθαίνει μόνο όταν «παιδεύεται» με το ζήτημα που έχει μπροστά του.
Όταν ψάχνει και βρίσκει τη δική του λύση… όχι απομονωμένος αλλά σε αλληλεπίδραση με το δάσκαλό του και τους συμμαθητές του.
~ John Dewey, *How We Think*, 1910 ~

Όσοι/ες σήμερα μελετούν θέματα σχεδιασμού και υλοποίησης περιβαλλόντων μάθησης, βρίσκονται αντιμέτωποι/ες με ένα βασικό προβληματισμό: κατά την οικοδόμηση των περιβαλλόντων μάθησης: να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στο στοχασμό ή στην απομνημόνευση (Βοσνιάδου, 2006); Βέβαια από την πλευρά των παιδαγωγικών αρχών του εποικοδομητισμού, προτείνεται να δίνουμε ως εκπαιδευτικοί περισσότερη έμφαση στο στοχασμό και λιγότερο στην απομνημόνευση – να τη χρησιμοποιούμε μόνο ως βοηθητικό εργαλείο εφόσον επιθυμούμε κάποιες γνώσεις και δεξιότητες να αυτοματοποιηθούν για να βοηθούν το μαθητή στην ενασχόλησή του με τη λύση προβλημάτων (Brown et al., 1989)

Από την άλλη πλευρά στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών προτείνονται, ανάμεσα στα άλλα, ως τρόποι και μέθοδοι για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μάθηση με κατανόηση και όχι μέσω απλής παράθεσης πληροφοριών, η ενεργός συμμετοχή του/της μαθητή/τριας καθώς και η μελέτη και ερμηνεία ποικίλων κειμένων από πλευράς των μαθητών/τριών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002).. Βλέπουμε λοιπόν πως το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα των Θρησκευτικών διαπνέεται σε σημαντικό βαθμό από τις αρχές του εποικοδομητισμού και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Οι περισσότεροι/ες επίσης εκπαιδευτικοί, ιδίως όσοι ανήκουν στο χώρο των λεγομένων θετικών επιστημών, θεωρούν πως τα αντίστοιχα μαθήματα μπορούν και πρέπει να διδάσκονται με τη χρήση περιβαλλόντων μάθησης που υποστηρίζουν εμπειρική διερεύνηση και συμμετοχή του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης. Με ποιον τρόπο όμως θα μπορούσε ο/η καθηγητής/τρια των Θρησκευτικών να εισαγάγει τους μαθητές/τριες του σε ένα περιβάλλον όπου δεν συμβαίνει απλή μετάδοση πληροφορίας (και μάλιστα τόσο δύσκολης εννοιολογικά όπως είναι ένα θεολογικό δόγμα) αλλά κατανόησή της και συνεπώς γνωστική οικειοποίησή της από την πλευρά του μαθητή; Πώς είναι δυνατό να θεωρούμε ότι οι μαθητές θα διακρίνουν τις βασικές αρχές της ορθόδοξης πίστης αν δεν τις κατανοήσουν πρώτα; Αν η απομνημόνευση έχει κάποια αξία στην περίπτωση μαθημάτων όπως τα Αρχαία Ελληνικά ή τα Μαθηματικά (όπου θεωρείται προαπαιτούμενο ο/η μαθητής/τρια να δημιουργήσει ένα μνημονικό απόθεμα κάποιων κανόνων γραμματικής ή κάποιων μαθηματικών τύπων και στη συνέχεια να προχωρήσει σε μεταφράσεις κειμένων ή σε λύσεις προβλημάτων), ποια μπορεί να είναι άραγε η αξία του να μπορεί ο μαθητής να απαγγείλει από στήθους το δόγμα του τριαδικού Θεού;

Ας μην ξεχνάμε, επίσης, πως στην περίπτωση του μαθήματος των Θρησκευτικών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, θέτει ως βασικούς στόχους, ανάμεσα σε άλλους, το *«να τοποθετηθούν οι μαθητές απέναντι στην Ορθοδοξία και τη ζωντανή παράδοση της Εκκλησίας»*. Μέσω της απλής απομνημόνευσης μάλλον δεν θα ήμασταν σε θέση να πετύχουμε τέτοιου είδους μαθησιακούς στόχους. Τουναντίον θα χρειαζόταν καλύτερα να προηγηθεί βαθύτερη κατανόηση των λιτών και ολιγόλογων, αλλά εξαιρετικά περιεκτικών σε περιεχόμενο δογμάτων της πίστης μας. Η κατανόηση αυτή μάλιστα είναι καλύτερο να προέλθει όχι μέσα από το σχολιασμό τους από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού (σε ρόλο παντογνώστη και μεταφορέα της γνώσης), αλλά μετά από ενασχόληση και (συν)εργασία των ίδιων των μαθητών με αυθεντικές πηγές, από τις οποίες οι μαθητές/τριες θα οικοδομήσουν το περιεχόμενο των βασικών αρχών της πίστης μας. Κατ' αυτό τον τρόπο θα δημιουργήσουν, μετά από προσωπική τους επεξεργασία και βασισμένοι στις δικές τους αρχικές ιδέες και αναπαραστάσεις, τα βασικά στοιχεία που συγκροτούν τα δόγματα της χριστιανικής πίστης, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι σε αιρετικές απόψεις αλλά και να είναι σε θέση να προβαίνουν σε διακρίσεις σχετικά με την ταυτότητά της.

Με βάση λοιπόν τις παραπάνω αρχές, στην Διδακτική Πρόταση που ακολουθεί θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στη διδασκαλία των Θρησκευτικών της Β' τάξης του Λυκείου και συγκεκριμένα στα μαθήματα (4 – 11) του βιβλίου «Χριστιανισμός και Θρησκεύματα», που ασχολούνται με δογματικά ζητήματα. Τα μαθήματα αυτά αποτελούν την τελευταία διδακτική ευκαιρία των μαθητών (προτού ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), να μελετήσουν βασικά στοιχεία του ορθόδοξου δόγματος, όπως είναι η γνωριμία του Θεού από τον άνθρωπο μέσω της σχέσης, η Ενανθρώπιση, και η δυνατότητα εικονισμού των Αγίων Προσώπων. Θέσαμε λοιπόν ως διδακτικό στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές, ολοκληρώνοντας τη φοίτησή τους στο σχολείο, αυτό το αρκετά «δύσκολο» (από διδακτική άποψη) ζήτημα.

Η επίτευξη του παραπάνω διδακτικού στόχου επιδιώκεται να γίνει με το σχεδιασμό ενός εποικοδομητικού μαθησιακού περιβάλλοντος και με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούμε το εκπαιδευτικό λογισμικό «Κασταλία» και δίνουμε στους μαθητές το ρόλο του κριτικού αναγνώστη κειμένων, τα οποία είναι κατάλληλα για το επίπεδο της τάξης τους. Στη συνέχεια θα κληθούν να εμπλακούν (μέσα από δομημένες δραστηριότητες) στην κριτική επεξεργασία αυτών των κειμενικών πηγών, ύστερα από συζήτηση του νοήματός τους με

τους συμμαθητές και με τον καθηγητή τους. Τέλος, θα παραγάγουν (με συνεργατικό τρόπο), μικρά σε έκταση κείμενα πάνω στα υπό εξέταση θεολογικά ζητήματα.

Με τη μελέτη και το στοχασμό πάνω στα κείμενα αυτά, στοχεύουμε οι μαθητές να εμπλουτίσουν και να εμπεδώσουν τις γνώσεις τους, αλλά και να διορθώσουν τυχόν παρανοήσεις τους σε σχέση με την Ενανθρώπιση και τη γνωριμία του Θεού από τον άνθρωπο. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, με τη διδακτική αυτή δραστηριότητα επιδιώκουμε να δημιουργήσουν μια συνεκτική αναπαράσταση για μερικά από τα βασικότερα στοιχεία της ορθόδοξης πίστης, όπως είναι το δόγμα των δύο φύσεων του Χριστού (Ενανθρώπιση), το οποίο συνδέεται με την εικονομαχία. Η δραστηριότητα μπορεί να εμπλουτισθεί περαιτέρω και με κείμενα σχετικά με την ησυχαστική έριδα (το ζήτημα του αν είναι μεθεκτός ο Θεός μέσω της ουσίας Του ή των ενεργειών Του), καθώς στη βάση και των τριών αυτών ζητημάτων, υπάρχουν πολλά κοινά δογματικά δεδομένα.

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους ένα διδακτικό δίωρο για να εργασθούν ομαδικά πάνω σε τρεις Διδακτικές Δραστηριότητες. Η διδασκαλία πρέπει να γίνει σε εργαστήριο Ηλεκτρονικών Υπολογιστών οι οποίοι είναι καλό να είναι δικτυωμένοι, να έχουν σύνδεση με το διαδίκτυο και φυσικά να έχουν εγκατεστημένο το εκπαιδευτικό λογισμικό «Κασταλία» (το οποίο έχει διανεμηθεί σε όλα τα Λύκεια από το Υπουργείο Παιδείας), καθώς και τη Βάση Δεδομένων για τη συγκεκριμένη Διδασκαλία[1]. Η Βάση αυτή συνίσταται σε κείμενα που θα αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία (και τα οποία είναι των Antoine De Saint Exupéry, Ιωάννου Δαμάσκηνου, Αγίου Θεοδώρου του Στουδίτη, Κάλλιστου Ware, Olivier Clement, Χρήστου Γιανναρά), σε ερμηνευτικά σχόλια πάνω στα κείμενα αυτά, σε ένα Γλωσσάρι με τις σημαντικότερες πληροφορίες για πρόσωπα και για όρους σχετικά με το υπό μελέτη θέμα, καθώς και κάποιες εικόνες.

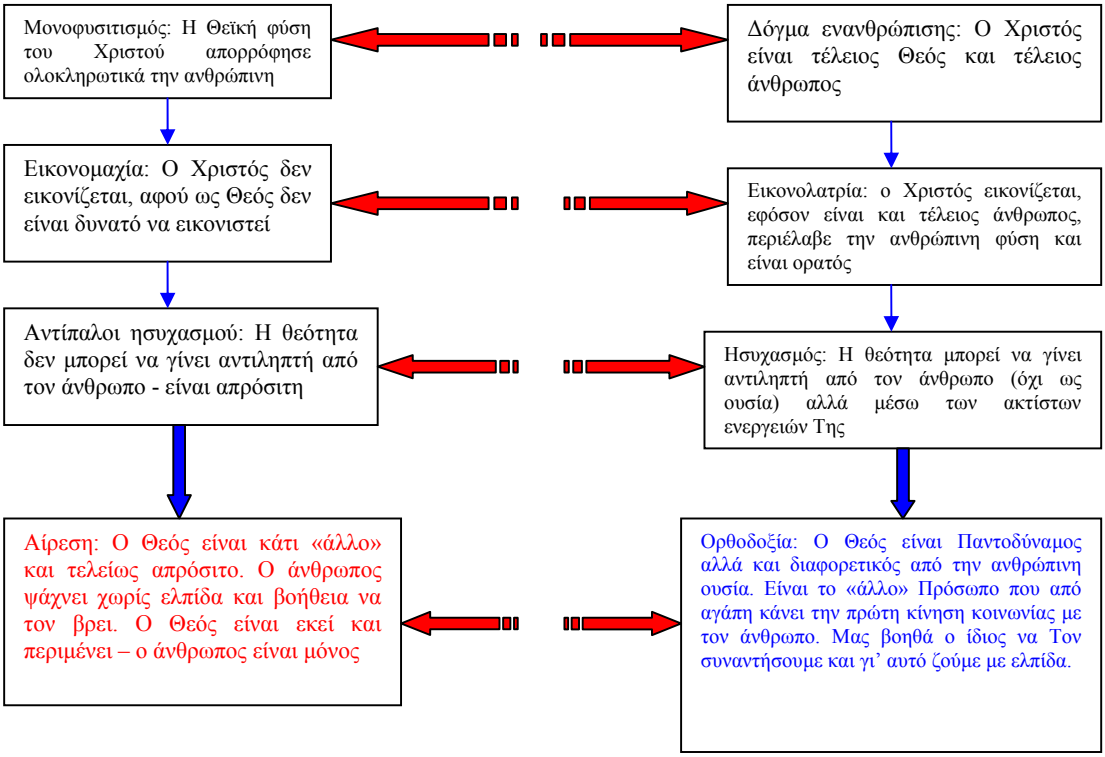
Η διδασκαλία συνίσταται στη συνεργατική ανάγνωση κειμένων από ομάδες δύο έως τριών μαθητών/τριών οι οποίοι στη συνέχεια θα κληθούν για κάθε μια από τις τρεις διδακτικές δραστηριότητες να συντάξουν από κοινού ένα κείμενο με τη μορφή συνεχούς λόγου. Το θέμα του κειμένου αυτού θα είναι σχετικό με τα κείμενα της κάθε δραστηριότητες και για τη σύνταξή του οι μαθητές θα βοηθηθούν από καθοδηγητικές ερωτήσεις που θα τους δοθούν στα αντίστοιχα Φύλλα Εργασίας, αλλά και φυσικά από την παρουσία του/της εκπαιδευτικού ο/η οποίος/α θα έχει το ρόλο του συν-ερευνητή, διευκολυντή των μαθητών (Joplin, 1981). Τα κείμενα και τα Φύλλα Εργασίας που θα δοθούν στους μαθητές είναι τα εξής:

Δραστηριότητα 1η – Η γνωριμία μας με τα πρόσωπα

1η πηγή: *Χρήστου Γιανναρά "Το αλφαβητάρι της πίστης" - διασκευασμένο απόσπασμα από τη σελίδα 72 , εκδόσεις "Δόμος" Αθήνα, 1991*

2η πηγή: *Αντουάν ντε Σαιντ Εξπερύ "Ο μικρός πρίγκιπας", Ζαχαρόπουλος Αθήνα, 1993*

[1] Τη συγκεκριμένη βάση που δημιουργήσαμε, δίνοντάς της τον τίτλο «Ενανθρώπιση» μπορεί να βρει ο ενδιαφερόμενος δημοσιευμένη στην προσωπική μας ιστοσελίδα http://users.sch.gr/anmatos σε μορφή συμπιεσμένου αρχείου, να την «κατεβάσει» στον προσωπικό του υπολογιστή και να την ενσωματώσει στο λογισμικό «Κασταλία», με βάση αναλυτικές οδηγίες που του παρέχουμε μέσα στο αρχείο αυτό. Αν παρόλ' αυτά κάποιος αντιμετωπίζει οποιοδήποτε πρόβλημα, μπορεί να επικοινωνήσει μαζί μας στις διευθύνεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που βρίσκονται στην αρχή της παρούσης εργασίας.



Πίνακας 1: Αναπαράσταση βασικών θεολογικών ζητημάτων και διακρίσεων

Φύλλο Εργασίας

Μελετήστε την πρώτη και κατόπιν τη δεύτερη πηγή. Συζητείστε μεταξύ σας και ρωτήστε τον καθηγητή σας σε περίπτωση που έχετε κάποιες απορίες. Μέσα στα κείμενα των πηγών θα βρείτε λέξεις με κόκκινα ή με μπλε γράμματα, πάνω στις οποίες μπορείτε κα κάνετε κλικ για να διαβάσετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά μ' αυτές.

Χρησιμοποιείστε τις παρακάτω καθοδηγητικές ερωτήσεις και μόλις τελειώσετε τη συζήτησή σας πάνω στις πηγές, γράψτε ένα κείμενο 10 – 15 στίχους αναπτύσσοντας τις απόψεις σας με αφορμή τις πηγές που διαβάσατε και συζητήσατε.

Καθοδηγητικές ερωτήσεις:

- Στη δεύτερη πηγή ο Αντουάν ντε Σαιν Εξπερύ μιλά για τη γνωριμία του αγοριού με την αλεπού. Στην πρώτη πηγή ο Χρήστος Γιανναράς μιλά για τη γνωριμία προσώπων γενικά. Με ποιον τρόπο γνωρίζουμε τον "άλλο";
- Ποια είναι η σημασία των ενεργειών των προσώπων στη γνωριμία τους;
- Ποια είναι η σημασία της σχέσης των προσώπων στη γνωριμία τους;
- Στα Θρησκευτικά λέμε πως ο Θεός προβαίνει σε ενέργειες και αποζητά τη σχέση του με τον άνθρωπο. Συνδυάστε όσα διαβάσατε και συζητήσατε για τις παραπάνω πηγές και αναπτύξτε την προσωπικά σας άποψη. (Πώς σχετιζόμαστε με το Θεό; Ποιες ενέργειές Του αντιλαμβανόμαστε;

Δραστηριότητα 2η – Θεάνθρωπος και σωτηρία

1η πηγή: *Κάλλιστος Ware - Επίσκοπος Διοκλείας "Ο ορθόδοξος δρόμος" δημοσιευμένο στο http://www.myriobiblos.gr/texts/greek/kallistos_dromos.html*

2η πηγή: *(Ι. Δαμασκηνού, Προς τους διαβάλλοντας τας αγίας εικόνας 1, 16 PG 94, 1245Α).*

Φύλλο Εργασίας

Μελετήστε την πρώτη και κατόπιν τη δεύτερη πηγή. Συζητείστε μεταξύ σας και ρωτήστε τον καθηγητή σας σε περίπτωση που έχετε κάποιες απορίες. Μέσα στα κείμενα των πηγών θα βρείτε λέξεις με κόκκινα ή με μπλε γράμματα, πάνω στις οποίες μπορείτε κα κάνετε κλικ για να διαβάσετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά μ' αυτές.

Χρησιμοποιείστε τις παρακάτω καθοδηγητικές ερωτήσεις και μόλις τελειώσετε τη συζήτησή σας πάνω στις πηγές, γράψτε ένα κείμενο 10 – 15 στίχους αναπτύσσοντας τις απόψεις σας με αφορμή τις πηγές που διαβάσατε και συζητήσατε.

Καθοδηγητικές ερωτήσεις:

- *Θα μπορούσε ο άνθρωπος να γνωρίσει το Θεό σαν ίσος προς ίσο και μόνο με τις δικές του δυνάμεις; Γιατί;*
- *Ποια ενέργεια βλέπετε στα αποσπάσματα που δείχνει αγάπη από μέρους του Θεού προς τον άνθρωπο;*
- *Ποια είναι αντίληψη της πίστης μας για την ύλη (θεωρείται εξ ορισμού ως αμαρτωλό στοιχείο);*
- *Τελικά πώς βοήθησε στη σωτηρία μας το γεγονός ότι ο Θεός έγινε άνθρωπος;*

Δραστηριότητα 3η – Θεός, άνθρωπος, εικόνα και σωτηρία

1η πηγή: *Olivier Clemant "Η θεολογία της εικόνας" δημοσιευμένο στο* http://www.myriobiblos.gr/texts/greek/contacts_clement_theology.html

2η πηγή: *Άγιος Θεόδωρος ο Στουδίτης, 3η ανασκευή, ch. 2. P.G. XCIX, στ. 417 C.*

3η πηγή: *Ιωάννου Δαμάσκηνου, Προς τους διαβάλλοντας τας αγίας εικόνας 2,14 μτφρ. Ν. Ματσούκα, εκδ. Πουρνάρα, Θεσ/νίκη 1988 σ. 211-19.)*

Φύλλο Εργασίας

Μελετήστε την πρώτη κατόπιν τη δεύτερη και τέλος την τρίτη πηγή. Συζητείστε μεταξύ σας και ρωτήστε τον καθηγητή σας σε περίπτωση που έχετε κάποιες απορίες. Μέσα στα κείμενα των πηγών θα βρείτε λέξεις με κόκκινα ή με μπλε γράμματα, πάνω στις οποίες μπορείτε κα κάνετε κλικ για να διαβάσετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά μ' αυτές. Μπορείτε επίσης να ανοίξετε και τις πηγές σε μορφή εικόνας για να δείτε ανεικονικό διάκοσμο ναών αλλά και απεικονίσεις αγίων προσώπων.

Χρησιμοποιείστε τις παρακάτω καθοδηγητικές ερωτήσεις και μόλις τελειώσετε τη συζήτησή σας πάνω στις πηγές, γράψτε ένα κείμενο 10 – 15 στίχους αναπτύσσοντας τις απόψεις σας με αφορμή τις πηγές που διαβάσατε και συζητήσατε.

Καθοδηγητικές ερωτήσεις:

- *Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ενανθρώπιση του Θεού και στη λατρεία των εικόνων;*
- Γιατί η προσκύνηση εικόνων (που είναι ένα εξωτερικό σημάδι λατρείας), βοηθούν ένα χριστιανό στη σωτηρία του;
- Υποθέστε ότι κάποιος γνωστός σας έχει τη λανθασμένη εντύπωση ότι η ορθόδοξη πίστη θεωρεί το σώμα και την ύλη ως πηγή αμαρτίας και δρόμο προς την κόλαση. Με βάση τα

παραπάνω αποσπάσματα γράψτε ένα μικρό κείμενο προσπαθώντας να του εξηγήσετε ότι τα πράγματα δεν είναι έτσι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βοσνιάδου, Σ. Σχεδιάζοντας περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από τις σύγχρονες τεχνολογίες Εισαγωγή Αθήνα Gutenberg 2006
2. Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002) τόμος Α' ΥΠΕΠΘ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
3. Brown J., S., Collins A, Duguid P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 1, pp. 32-42
4. Joplin, L. (1981). On defining experiential education. *Journal of Experiential Education, 4*(1), 17-20.

ΤΟ ΔΙΠΟΛΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Δρ. Δεληγιάννης Ευάγγελος
Θεολόγος - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

1. Ιστορία, ηθική και θεολογία

Είναι αλήθεια πως πολλή σκέψη έχει αφιερωθεί στο εάν και μέχρι ποίου σημείου δύναται ένας ιστορικός να εξετάσει τα κίνητρα και τις σκέψεις δρώντων εντός του ιστορικού γίγνεσθαι ατόμων. Πολύ περισσότερο συζητείται εάν ο ιστορικός δύναται να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις για πράξεις ή/και παραλείψεις προσώπων τα οποία συνέβαλαν στην διαμόρφωση γεγονότων που σημάδεψαν τον ρου της ανθρωπίνης ιστορίας. Ακόμη, αμφισβητείται, πολλές φορές, εάν μπορεί να υπάρξει ψύχραιμη και νηφάλια περιγραφή των ιστορικών γεγονότων, όχι μόνον των εγγυτέρων προς το παρόν (πόσο νηφάλια μπορεί ένας Έλληνας ιστορικός να περιγράψει, για παράδειγμα, την καταστροφή της Τσαριτσάνης ή του Διστόμου), αλλά ακόμη και γεγονότων του απώτερου παρελθόντος (αφού η συγκεκριμένη βιοθεωρία και κοσμοθεωρία του ιστορικού παρεμβάλλεται πάντοτε χρωματίζοντας αναλόγως την απόδοση του χθες.) Βεβαίως, γίνεται κοινώς παραδεκτό ότι, εφόσον έχομε συνεξέταση του συνόλου των πηγών, έστω και μόνον των διαθεσίμων, με αμεροληψία και κριτική ικανότητα και διάθεση, είναι δυνατή η ανάδειξη της αλήθειας, καίτοι ιδωμένης δια της οπτικής γωνίας του ιστορικού. Σε συνάρτηση με όλα αυτά τίθεται, ξανά και ξανά, το βασικό ερώτημα γιατί μελετούν, ή γιατί πρέπει οι άνθρωποι να μελετούν την ιστορία· με άλλα λόγια: επηρεάζει, και πώς, η αλήθεια του χθες το σήμερα;

Στο σημείο αυτό εισέρχεται η σύζευξη ηθικής και ιστορίας με άμεσες διδακτικές προοπτικές, καθώς η σύζευξη αυτή μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα ζωής άμεσα αξιοποιήσιμα από τους μαθητές του Γυμνασίου. Ομιλούντες για ηθική έχομε βεβαίως πάντοτε κατά νου πως από πλευράς ορθοδόξου θεολογίας ο όρος αυτός δεν είναι δόκιμος (για λόγους που θα αναλυθούν στην επόμενη παράγραφο) χρησιμοποιούμε όμως τον όρο αυτό για να δηλώσομε την προσπάθεια να εξάγομε συμπεράσματα από την δράση προσώπων, κοινωνικών ομάδων και λαών επεξεργαζόμενοι τους αξιακούς κώδικες βάσει των οποίων αυτοί ενήργησαν. Η προσπάθεια αυτή δεν είναι σε καμία περίπτωση εύκολη: με ποιο δικαίωμα κάποιος, θεολόγος, ή όποιος άλλος φορέας μιας συγκεκριμένης πίστεως (όπως ο ιστορικός, ή ο κοινωνιολόγος) μπορεί να εισέλθει στον νου και στον ψυχισμό ανθρώπων που έζησαν χιλιάδες χρόνια πριν και να κρίνει τις όποιες αντιλήψεις του; Δεν υπάρχει κίνδυνος να προβάλλει τις δικές του αντιλήψεις στο χθες,

και μάλιστα στο απώτερο παρελθόν (οπότε βεβαίως τίθεται και θέμα ηθικής νομιμοποιήσεως μιας τέτοιας κριτικής);

Το ερώτημα αυτό εισάγει στο θέμα μας τον τρίτο παράγοντα μετά την ιστορία και την ηθική: την ορθόδοξη θεολογία. Ήδη το βιβλίο της Α' Γυμνασίου το οποίο πραγματεύεται θέματα της Παλαιάς Διαθήκης (με τίτλο: *Θρησκευτικά Α' Γυμνασίου: Παλαιά Διαθήκη· η προϊστορία του Χριστιανισμού*) δίνει το στίγμα αυτής της τριπλής συνδέσεως εισάγοντας στην ιστορία του ανθρωπίνου γένους τον θείο παράγοντα, τον Τριαδικό Θεό, ως δρώντα πρόσωπα τα οποία συμμετέχουν ή/και διαμορφώνουν τις ιστορικές εξελίξεις. Έτσι, η ηθική χρωματίζεται δογματικώς απεκδυόμενη τους αφηρημένους ανθρωπιστικούς της προσανατολισμούς. Βεβαίως ως όρος χρησιμοποιείται καταχρηστικώς αφού η εντός της Εκκλησίας εργασία των χριστιανικών εντολών, η οποία οδηγεί στην θέωση, εκφεύγει σε κάθε περίπτωση του στενού πλαισίου της τηρήσεως ενός κωδικοποιημένου σώματος κανόνων βάσει του οποίου κρίνεται η συμπεριφορά εκάστου των πιστών· πάντως δηλώνει την συνεχή προσπάθεια αναζητήσεως κινήτρων στις ενέργειες των ανθρώπων, οι οποίες (ενέργειες) φανερώνουν την διάθεσή τους, ή μη, για σύναψη σχέσεων με τον μόνο αληθινό Θεό (θα μπορούσε το βιβλίο να τονίζει περισσότερο την πίστη στην Αγία Τριάδα, όπως στην περιγραφή του γεγονότος της φανερώσεώς της στον Αβραάμ, ή τον ρόλο του Αγίου Πνεύματος στον φωτισμό των προφητών). Αυτή η σύνδεση νομιμοποιείται θεολογικώς αφού ο Τριαδικός Θεός είναι Εκείνος Ο Οποίος αυτοαποκαλύπτεται στην ιστορία καλών τους ανθρώπους να τον ακολουθήσουν· η πίστη, ή η απιστία σ' Αυτόν, δημιουργεί ιστορία: ο Αβραάμ, για παράδειγμα, υπόδειγμα πίστεως, μετοικίζει από την Μεσσοποταμία στην Παλαιστίνη γινόμενος βιολογικός γενάρχης των Εβραίων και πνευματικός γενάρχης των χριστιανών. Από την άλλη, ο βασιλιάς Ροβοάμ, γιός του Σολομώντος, με την απάντησή του στους κατοίκους του Βορείου Ισραήλ οι οποίοι αιτήθηκαν μείωση φόρων (*«Ο πατέρας μου έβαλε πάνω σας βαρύ ζυγό, αλλά εγώ θα σας τον κάνω ασήκωτο»*) οδήγησε όχι μόνον στην διάλυση της αυτοκρατορίας την οποία δημιούργησε ο πατέρας του αλλά και στην οριστική εξαφάνιση από την ιστορία του μεγαλυτέρου μέρους των Εβραίων (πρόκειται για το βασίλειο του Ισραήλ το οποίο, αποδεχόμενο τους ψευδείς θεούς γειτονικών εθνών, απορροφήθηκε σταδιακά απ' αυτούς μάλιστα δε μετά την πτώση της Σαμάρειας στα χέρια των Ασσυρίων το 722π.Χ.)

Είναι προφανές ότι γεγονότα σαν τα παραπάνω επιδέχονται ηθικής αξιολογήσεως και πράγματι μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικώς προς την κατεύθυνση της δημιουργίας θετικών ή αρνητικών προτύπων στους μαθητές του Γυμνασίου. Είναι όμως επίσης σαφές ότι θέτουν και σαφή όρια εντός των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η συναρμογή ιστορίας, ηθικής και θεολογίας: η αναφορά στα βιβλία των Θρησκευτικών σε πρόσωπα όπως ο Αβραάμ (στην Α' Γυμνασίου), ή ο Μέγας Αθανάσιος (στην Γ' Γυμνασίου) προϋποθέτει την εκ μέρους τους εν μέρει (κατά τους χρόνους της Παλαιάς Διαθήκης), ή εν όλω (κατά τους χρόνους της πορείας της Εκκλησίας από της Πεντηκοστής και εντεύθεν) αποδοχή των ίδιων αξιών τις οποίες έχει ήδη ενστερνισθεί και ο θεολόγος ο οποίος καλείται να προσφέρει ιστορικές γνώσεις στα παιδιά. Συνεπώς, και με τους όρους της αυστηρής ιστορικής έρευνας, ο θεολόγος δεν αυθαιρετεί αφού δεν προσπαθεί να ερμηνεύσει με χριστιανικά κριτήρια τις ενέργειες, για παράδειγμα, του Μωάμεθ[1].

Το ζήτημα περιπλέκεται όταν ο θεολόγος, βάσει και πάλι της θεολογίας και της ιστορικής πορείας της Εκκλησίας (μέρος της οποίας είναι οπωσδήποτε και η διδασκαλία της Παλαιάς Διαθήκης) εξάγει αξιολογικά συμπεράσματα από τις συνέπειες που έχει η μη πιστότητα στις εντολές του Θεού, ή από την σύγκριση της συμπεριφοράς μεταξύ πιστών και μη[2]. Πράγματι, σε τέτοιες περιπτώσεις, η θεολογία διαχωρίζει την θέσή της από την ιστορία, καθώς καλείται να δει τις συνέπειες της αποστασίας από τον Θεό μέσα στο ιστορικό γίγνεσθαι όχι μόνον των πιστών οι οποίοι λησμόνησαν τον Θεό, αλλά και των λοιπών ανθρώπων οι οποίοι τον απέρριψαν. Έτσι, και

η ηθική, που κινείται εντός ευρυτέρων πλαισίων, δεν είναι δυνατόν να ταυτισθεί με το ήθος της Εκκλησίας. Εν προκειμένω τίθεται το ερώτημα εάν οι μαθητές πρέπει από την αρχή της χρονιάς να καταστούν ενήμεροι του μέχρι ποίου βαθμού μπορεί να υπάρξει προσέγγιση ιστορίας, ηθικής και θεολογίας, και από ποιό σημείο και πέρα αυτές διαχωρίζονται. Το ερώτημα αυτό μας φέρνει αμέσως στο ζήτημα του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου σπουδών για το Γυμνάσιο και των σχετικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.).

Το Δ.Ε.Π.Σ. της ιστορίας για την Α' τάξη (με τίτλο *Αρχαία Ιστορία)* σαφώς σημειώνει πως κατά την εξέταση των πρώτων μαθημάτων (*Η εποχή του λίθου*) προτείνεται συζήτηση *«με θέμα την εξέλιξη των ειδών (Γλώσσα, Βιολογία, Θρησκευτικά)».* Τούτο σημαίνει πως πρέπει ο φιλόλογος, ή ο ιστορικός, να συνεξετάσει με τον θεολόγο την δημιουργία του κόσμου και του ανθρώπου κατά την Π.Δ. – μόνον ότι το αντίστοιχο βιβλίο των Θρησκευτικών ασχολείται με το εν λόγω ζήτημα στις §§ 25-26. Εάν ακολουθηθεί η πρόταση του Δ.Ε.Π.Σ. της ιστορίας, η ιστορία αποκτά σαφώς από την αρχή θεολογική προοπτική, και η εξιστόρηση κατόπιν από τον θεολόγο των γεγονότων που έχουν σχέση με τον Εβραϊκό λαό καθίσταται ευχερέστερη.

Από την άλλη πάλι, αν δεν ακολουθηθεί η ως άνω πρόταση, είναι δυνατόν να συμβαδίσουν περίπου, στα πλαίσια ευρύτερης διαθεματικότητας, τα δύο Α.Π.Σ., ιστορίας και θρησκευτικών, και έτσι η θεολογία να αποκτήσει ευκολότερα ιστορική προοπτική. Και τούτο διότι, το μεν βιβλίο της Ιστορίας ασχολείται στην §1 του Β΄ κεφαλαίου με τους λαούς και τους πολιτισμούς της Εγγύς Ανατολής, αντιστοίχως δε το βιβλίο των θρησκευτικών πραγματεύεται στις σελ. 21-30 τον κόσμο της Εγγύς Ανατολής, την καταγωγή των Πατριαρχών και την κλήση του Αβραάμ. Έτσι, ο μαθητής αποκτά σφαιρική άποψη της τότε εποχής.

Τέτοιες ευρύτερες διαθεματικές προσεγγίσεις μπορούν να ανοίξουν τον δρόμο για την κατανόηση κατόπιν, στην Β' Γυμνασίου, της ιστορίας των χρόνων της Καινής Διαθήκης, η οποία είναι εκ των ων ουκ άνευ για την απρόσκοπτη ερμηνεία της Κ.Δ.· η αναφορά, για παράδειγμα, σε Ρωμαίους διοικητές, Ιουδαίους βασιλείς, τελώνες, ελληνικές πόλεις, κ.λ.π. καταντά ακατανόητη χωρίς την γνώση των προηγηθέντων ιστορικών γεγονότων (κυριαρχία των Ελλήνων στην Παλαιστίνη, Μακαβαϊκή επανάσταση, Ρωμαϊκή εισβολή και κατοχή). Εδώ, ο μεν φιλόλογος, ή ιστορικός, μπορεί να περιγράψει τα διαδραμματισθέντα κατά τους Ελληνιστικούς χρόνους με ευρύτερη οπτική γωνία και ο θεολόγος να εξειδικεύσει αναφερόμενος συνοπτικά στην κυριαρχία πρώτα των Πτολεμαίων και μετά των Σελευκιδών στην Παλαιστίνη.

Ενώ όμως κατά την Α' Γυμνασίου, μέχρι τους ελληνιστικούς χρόνους, η διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας συμβαδίζει με αυτήν των χρόνων της Παλαιάς Διαθήκης, από εκεί και πέρα το βιβλίο της ιστορίας της Α' Γυμνασίου υπερακοντίζει αυτό των θρησκευτικών καθώς φθάνει μέχρι τους χρόνους του Μ. Κωνσταντίνου. Έπειτα, το βιβλίο της Β' Γυμνασίου φθάνει μέχρι και την Οθωμανική κυριαρχία. Συνεπώς, απομένει στον θεολόγο, παρά στον φιλόλογο (ή τον ιστορικό), να πραγματώσει τους στόχους του Δ.Ε.Π.Σ. της ιστορίας της Β' Γυμνασίου στο μάθημα των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου (*Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*) σε συνδυασμό με το Δ.Ε.Π.Σ. των θρησκευτικών της Γ' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, το Δ.Ε.Π.Σ. της ιστορίας της Β' Γυμνασίου προτείνει ως μια των ενδεικτικών δραστηριοτήτων για την αφομοίωση της ύλης που αναφέρεται στις αιρέσεις, *«μελέτη αποσπασμάτων των Πατέρων της Εκκλησίας, σχετικών με την επιχειρηματολογία τους κατά των αιρέσεων (αρχαία Ελληνικά, Γλώσσα, Θρησκευτικά)»*· δεδομένου ότι οι μαθητές μελετούν κατά την Β' Γυμνασίου στο μάθημα των Θρησκευτικών την Κ.Δ., είναι εύδηλο πως αυτή η δραστηριότητα μόνον στην Γ' Γυμνασίου

μπορεί να πραγματοποιηθεί σε συνάρτηση με τον στόχο του Δ.Ε.Π.Σ. των θρησκευτικών της Γ' Γυμνασίου που προβλέπει *«συγκέντρωση και σχολιασμό στοιχείων για τους μεγάλους διωγμούς (ιστορία, γεωγραφία)»*.

3. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η εδραίωση ισχυρής ιστορικής συνειδήσεως στους μαθητές αποτελεί την σταθερή βάση πάνω στην οποία ο θεολόγος μπορεί να οικοδομήσει την θεολογική προοπτική της ιστορίας και την καλλιέργεια ηθικής συνειδήσεως.

[1] Άλλωστε, όπως έχει προσφυώς παρατηρηθεί, η λέξη ιστορία από μόνη της δεν λέει πολλά πράγματα· απαιτείται λέξη γένους για να την προσδιορίσει, όπως για παράδειγμα ιστορία της ιατρικής, της επιστήμης, κλπ, εν προκειμένω δε μπορούμε να μιλάμε για ιστορία του Ισραήλ ή για την προϊστορία της Εκκλησίας.

[2] Δες ενδεικτικώς το βιβλίο των Θρησκευτικών της Γ' Γυμνασίου *Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας,* σ. 38, όπου παρατίθεται απόσπασμα από την *Εκκλησιαστική Ιστορία* του Ευσεβίου Καισαρείας στο οποίο συγκρίνεται η συμπεριφορά των χριστιανών και των ειδωλολατρών έναντι όσων είχαν ασθενήσει από την πανούκλα. Επίσης, η αναφορά στην Μωσαϊκή νομοθεσία που γίνεται στις σελίδες 73-74 του βιβλίου της Α' Γυμνασίου γεννά εκ των πραγμάτων προβληματισμούς για τις σύγχρονες νομοθεσίες οι οποίες σε πολλά σημεία, 3.500 χρόνια μετά, δεν έχουν φτάσει σ' αυτό το επίπεδο ανθρωπισμού.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΔΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ PROJECT ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κοταρίνου Παναγιώτα, Μαθηματικός, Μ.Δ.Ε. - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Κουτλή Δέσποινα, Φυσικός - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Χρυσανθάκη-Αποστολοπούλου Νατάσσα, Φιλόλογος, Μ.Δ.Ε. - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τόσο στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα όσο και στη συνείδηση εκπαιδευτικών και μαθητών τα Μαθηματικά φαίνεται να μη σχετίζονται ούτε με το Θέατρο ούτε με τη Λογοτεχνία.. Αν και στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών προτείνεται αλλαγή στη φιλοσοφία της διδασκαλίας και της μάθησης των Μαθηματικών (ΕΠΠΣ, 1998) και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(ΔΕΠΠΣ, 2001), προτείνονται μεταξύ άλλων και η εισαγωγή τεχνικών της Δραματικής τέχνης (Π.Ι.2001) ,δεν υπάρχει η σύνδεσή τους με τα μαθηματικά.

Σε μια προσπάθεια σύνδεσης τους, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα δράσης σε ένα τμήμα της Α΄ Λυκείου του σχολείου μας κατά τη διάρκεια ενός σχολικού εξαμήνου, με στόχο την τροποποίηση των αντιλήψεων και των στάσεων των παιδιών για τη Γεωμετρία και γενικότερα για τα Μαθηματικά. Θεωρήσαμε ότι όλες αυτές οι πολιτιστικές δράσεις θα είχαν σαν αποτέλεσμα

1. Να προσεγγίσουν τα παιδιά τη Γεωμετρία με βιωματικό τρόπο και να νιώσουν ότι τα Μαθηματικά δεν είναι ψυχρή γνώση αλλά μπορούν να συγκινούν και να συνεπαίρνουν.
2. Να εντάξουν τα παιδιά τη Γεωμετρία στο ιστορικό της πλαίσιο και να τη δουν ως προϊόν της ανθρώπινης εμπειρίας η οποία έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητα και τον πολιτισμό
3. Να καλλιεργηθούν αισθητικά μέσω της διδασκαλίας των Μαθηματικών

Την προσπάθειά μας αυτή ενίσχυσε το αποτέλεσμα πρόσφατης έρευνας στον Ελλαδικό χώρο ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας των μαθηματικών είναι αναποτελεσματικός (Τζεκάκη 2000).

Για να καλύψουμε τις διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις, κλίσεις και ενδιαφέροντα των παιδιών και να τα βοηθήσουμε να αναπτύξουν όλα τα είδη της νοημοσύνης (Βοσνιάδου 2001), σχεδιάσαμε και εκπονήσαμε μια ποικιλία πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν θεατρική παράσταση, "Εκφραστική ανάγνωση" διαλόγου, ανάγνωση και αφήγηση αποσπασμάτων από έργα μαθηματικής ή μη, λογοτεχνίας και τέλος αγώνα επιχειρηματολογίας.

Από μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Griffiths 1991, Siegel 1996, Jenner 2000, Ameis 2002, Jenner 2002, Whitin 2002) διαφαίνεται η σπουδαιότητα της παιδικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία των Μαθηματικών καθώς και ο ρόλος της στην ενοποίηση προγραμμάτων Γλώσσας και Μαθηματικών στις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου(Ανέστη 2005). Όμως, και οι λιγοστές έρευνες της χρήσης της Λογοτεχνίας στη διδασκαλία των Μαθηματικών σε μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές, δείχνουν τη θετική επίδραση που μπορούν να παίξουν οι ιστορίες στη μάθηση των μαθηματικών (Borasi 1990, Borasi 1998, Siegel 1996 b, Siegel 1998).

Η δύναμη που έχουν οι ιστορίες στα λογοτεχνικά κείμενα, έγκειται στο ότι απευθύνονται στο συναίσθημα και την φαντασία (Griffiths 1991, Whitin 2002). Οι ιστορίες αυτές έχουν τη δυνατότητα να:

- παρέχουν ένα οικείο και γεμάτο νόημα πλαίσιο στα παιδιά ώστε να διερευνήσουν, να χειριστούν και να κατανοήσουν τις μαθηματικές ιδέες (Griffiths 1991, Siegel 1996, Whitin 2002, Jenner 2000, Jenner 2002)
- βοηθούν τα παιδιά να συνδέσουν τα Μαθηματικά με την πραγματική ζωή (Siegel 1996)
- δίνουν κίνητρα στα παιδιά να λύσουν τα προβλήματα που είναι ενσωματωμένα στις ιστορίες, εμπλέκοντάς τα συναισθηματικά σε αυτές(Ameis 2002, Griffiths 1991)
- βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν τη λύση ενός προβλήματος- σύγχυση, αποτυχία, απογοήτευση, αγαλλίαση- ώστε να αναπτύξουν ρεαλιστικές προσδοκίες όταν καταπιάνονται με ανοιχτά προβλήματα ή με δημιουργικές μαθηματικές εμπειρίες (Borasi 1990)

Όλα τα παραπάνω ενίσχυσαν την επιλογή μας να διαβάσουμε στα παιδιά Μαθηματική Λογοτεχνία μια και μεταξύ άλλων αυτή θα παρείχε ένα πλαίσιο συμφραζομένων που θα έδινε νόημα στη γνώση, θα ενεθάρρυνε τα παιδιά να μιλήσουν και να γράψουν για τα μαθηματικά και θα τους έδειχνε ότι αυτά είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης εμπειρίας.

Στη συνέχεια θεωρήσαμε ότι οι Δραματικές τέχνες μπορούν να αποτελέσουν μία από τις εναλλακτικές προτάσεις στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Το παιδί μέσω του θεάτρου ή του εκπαιδευτικού δράματος (drama in education) ενεργοποιεί τη φαντασία και το συναίσθημά του και έχει τη δυνατότητα για μια διαφορετική προσέγγιση και κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Ο μαθητής, ως ακροατής ή θεατής και ακόμη περισσότερο συμμετέχοντας ενεργά στην προετοιμασία και το ανέβασμα της θεατρικής παράστασης, έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει την αντιπαράθεση και την εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών και να στοχαστεί πάνω σε αυτές χωρίς τους περιορισμούς και τις συμβατικές σχέσεις του τυποποιημένου σχολικού μαθήματος. (Μηλιώνης 2002). Η δραματοποίηση καταργεί το μονόλογο του δασκάλου και εγκαινιάζει τη συμμετοχή του μαθητή στο έργο της παραγωγής και εμπέδωσης της γνώσης με την αρχή της βιωματικής μεθόδου(Μουδατσάκης 1994). Το παιδί μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος ενώ δημιουργεί και υποδύεται ρόλους , προβάλει τον εαυτό του σε φανταστικά πρόσωπα και καταστάσεις, εξερευνώντας και εκφράζοντας τις ιδέες του με το σώμα του και τη

φωνή του (Άλκηστις 2000 σελ.78).). Όπου αξιοποιήθηκε η Δραματική τέχνη είτε υπό μορφή θεατρικής παράστασης είτε υπό μορφή εκπαιδευτικού δράματος στη διδασκαλία των μαθηματικών, τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα θετικά και ως προς την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και ως προς τη δημιουργία θετικών στάσεων για τα Μαθηματικά (Tulej 1990, Παπαδάκη 2001 ,Ufuktepe 2002, Duatepe, 2004, Duatepe, 2004b).

Πολλές από τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος προσφέρονται για τη μάθηση και στις Φυσικές επιστήμες .Μία από αυτές είναι και η δημόσια αντιπαράθεση (Άλκηστις 2005). Θεωρώντας ότι η δημιουργία λεκτικής διαμάχης μεταξύ μαθητών-τριών μπορεί να διευκολύνει την απόκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη της κρίσης τους, (Snider A. 2006) προτείναμε σαν τελευταία δραστηριότητα τον Αγώνα Επιχειρηματολογίας (Αντιλογίας). Ένας αγώνας επιχειρηματολογίας μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων (role playing debate) μπορεί, σύμφωνα με τον Snider ,να ζωντανέψει το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε μια μαθηματική θεωρία.

Έχοντας αποδεχθεί τη χρήση των παραπάνω πολιτιστικών δραστηριοτήτων ως ικανών εργαλείων στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών σχεδιάσαμε ως εξής την έρευνα δράσης.

Περιγραφή της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης ξεκίνησε το Φεβρουάριο του 2006 και συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς κάθε εβδομάδα, την ίδια μέρα. Πιο αναλυτικά αφιερώσαμε 12 διδακτικές περιόδους για όλες τις δραστηριότητες εκτός του θεάτρου και πολλές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου για την προετοιμασία της θεατρικής παράστασης. Δουλέψαμε στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης γιατί θέλαμε να την αναδείξουμε σε κέντρο μάθησης διαφορετικό από την κλασική αίθουσα διδασκαλίας και να αξιοποιήσουμε τη συλλογή και τα μέσα που διαθέτει. Σε κάθε συνάντηση κρατούσαμε ημερολόγιο και στο τέλος και εμείς και τα παιδιά αξιολογήσαμε όλο το πρόγραμμα Η Βαρβάρα Λέρη μεταπτυχιακή φοιτήτρια της Διδακτικής των Μαθηματικών παρακολούθησε μερικές από τις δραστηριότητες και πήρε συνεντεύξεις από τα παιδιά. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά τις δραστηριότητες

- ***Η μαθηματική Λογοτεχνία στην εκπαιδευτική διαδικασία.***

1. ***Ανάγνωση από την καθηγήτρια***

Η μαθηματικός διάβασε στα παιδιά αποσπάσματα με διαλόγους από το έργο μαθηματικής λογοτεχνίας του Denis Guedj "Τα αστέρια της Βερενίκης" στο μάθημα της Γεωμετρίας. Οι διάλογοι αυτοί αναφέρονταν στη μέτρηση της Γης από τον Ερατοσθένη και βασίζεται στη μέτρηση ενός τόξου του Μεσημβρινού της Γης ο οποίος διέρχεται από την Αλεξάνδρεια. Το μαθηματικό μοντέλο για τη μέτρηση αυτή του Ερατοσθένη περιέχει έννοιες που περιλαμβάνονται στην ύλη της Γεωμετρίας της Α΄ Λυκείου. Την ανάγνωση του κειμένου διακόπταμε για να σχολιάσουμε με τα παιδιά διάφορα θέματα, Μαθηματικά ή μη, που αναφέρονταν στο κείμενο

Διαβάστηκαν επίσης ένα μικρό απόσπασμα από το βιβλίο του G.H. Hardy ''*Η απολογία ενός Μαθηματικού''* για την ομορφιά των μαθηματικών και ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Denis Guedj, *Το θεώρημα του παπαγάλου,* για τις ιστορίες που συνδέουν τις μαθηματικές ανακαλύψεις.

2.***Ανάγνωση και αφήγηση από τα παιδιά***

Η υπεύθυνη της Σχολικής Βιβλιοθήκης πρότεινε σε κάθε παιδί του τμήματος να διαβάσει στο σπίτι του ένα κεφάλαιο βιβλίου σχετικού με την Ελληνιστική Αλεξάνδρεια, την ιστορική περίοδο κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η μέτρηση του Ερατοσθένη. Τα αποσπάσματα των βιβλίων αφορούσαν: Την ίδρυση της Αλεξάνδρειας, το Φάρο και Βιβλιοθήκη της, τους Πτολεμαίους και τους μαθηματικούς του Μουσείου Αρχιμήδη, Ευκλείδη, Ερατοσθένη. Τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν και διάβασαν το κείμενο που τους είχε ανατεθεί, το οποίο στη συνέχεια αφηγήθηκαν στους συμμαθητές τους την ώρα .των Μαθηματικών ή της Ιστορίας ανάλογα με το θέμα του αποσπάσματος. Τα λογοτεχνικά βιβλία ήταν τα ακόλουθα:

Η μπανιέρα του Αρχιμήδη των S.Ortoli-N.Witkowski,
Το θεώρημα του παπαγάλου του Denis Guedj,
Η ράβδος του Ευκλείδη του J-P Luminet,
Φάρος και Φαρίσκος του Ε.Μ. Φόρστερ,
Τα αστέρια της Βερενίκης του Denis Guedj,
Ανθολόγιο της Αλεξάνδρειας του Τ. Ψαράκη,
Η χαμένη Βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας του Luciano Canfora.

Οι Δραματικές τέχνες στη διδακτική διαδικασία

- ***Θέατρο***

1. *Θεατρική παράσταση*. Η φιλόλογος του τμήματος, με τη βοήθεια της μαθηματικού και της υπεύθυνης βιβλιοθήκης, ανέβασε με τα παιδιά του τμήματος το θεατρικό έργο "Μια πανέμορφη ιστορία- Η μέτρηση της Γης από τον Ερατοσθένη". Το έργο βασίζεται στους διαλόγους του βιβλίου του Denis Guedj " Τα αστέρια της Βερενίκης" και οι οποίοι είχαν διαβαστεί από την καθηγήτρια. και πραγματεύεται τη μέτρηση της Γης από τον Ερατοσθένη.

Στη θεατρική παράσταση προσπαθήσαμε να εμπλέξουμε όλα τα παιδιά χωρίς να πιέσουμε κανένα να πάρει μέρος στην παράσταση (Άλκηστις 1998). Αφού μοιράστηκαν οι διάφοροι ρόλοι, στα υπόλοιπα παιδιά ανατέθηκαν άλλες αρμοδιότητες όπως της κατασκευής σκηνικών, κοστουμιών, της μουσικής επιμέλειας, του φωτισμού, των κομμώσεων, του μακιγιάζ και του υπευθύνου σκηνής

Η θεατρική παράσταση χρονικής διάρκειας 45 λεπτών παρουσιάστηκε σε τρεις διαφορετικές παραστάσεις την τελευταία μέρα του σχολικού έτους σε όλους τους μαθητές της Α΄ και Β΄ Λυκείου. Σε μια άλλη ημερομηνία παρουσιάστηκε στους γονείς των παιδιών και βιντεοσκοπήθηκε.

2. ***Θεατρικό Αναλόγιο.***

"Εκφραστική ανάγνωση" Σωκρατικού διαλόγου .Οι αναφορές που γίνονται στο θεατρικό κείμενο στον περίφημο Μαθηματικό Αρχιμήδη, συγχρόνου και φίλου του Ερατοσθένη, έδωσαν την ευκαιρία να παρουσιαστεί τμήμα ενός φανταστικού διαλόγου, ανάμεσα στον Τύραννο Ιέρωνα και στον Αρχιμήδη, για τις εφαρμογές των μαθηματικών. Τον διάλογο αυτό έγραψε ο Ούγγρος μαθηματικός A.Renyi, σε μίμηση Σωκρατικού διαλόγου. Με το διάλογο, τον οποίο διάβασαν δύο μαθήτριες μετά από διδασκαλία της φιλολόγου, μας δόθηκε η αφορμή να συζητήσουμε για τα καθαρά και τα εφαρμοσμένα μαθηματικά, για την παραβολή και τις ιδιότητές της, καθώς και για τα παραβολικά κάτοπτρα

Project: "Ελληνιστική Αλεξάνδρεια: Ο Φάρος της Γνώσης"

Η θεατρική παράσταση, που αφορούσε την Αλεξάνδρεια της Ελληνιστικής περιόδου, αποτέλεσε το έναυσμα για να πραγματοποιηθεί το project "Ελληνιστική Αλεξάνδρεια: Ο Φάρος της Γνώσης", με στόχο τη διαθεματική προσέγγιση της εποχής, δηλαδή τη γνωριμία των παιδιών με τον Ελληνιστικό κόσμο μέσα από τα μαθήματα της Ιστορίας, των Αρχαίων και Νέων Ελληνικών, των Μαθηματικών, των Θρησκευτικών και της Πληροφορικής.

Πιο αναλυτικά: Στο μάθημα της Ιστορίας παρουσιάστηκαν οι ενότητες Ελληνιστικός κόσμος-Το Βασίλειο της Αιγύπτου και Ελληνιστικός Πολιτισμός-Αλεξάνδρεια. Στο μάθημα των Θρησκευτικών συζητήθηκε η μετάφραση της Πεντατεύχου στην ελληνική γλώσσα από τους 72 πρεσβυτέρους που εκπροσωπούσαν τις 12 φυλές του Ισραήλ. Στο μάθημα των Νέων Ελληνικών έγινε γνωριμία με την Αλεξάνδρεια μέσα από τη ζωή και το έργο του Κ. Π. Καβάφη. Αναλύθηκαν τα ποιήματα ''Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον'' και ''Αλεξανδρινοί Βασιλείς''. Τα παιδιά παρακολούθησαν στη Βιβλιοθήκη, ντοκιμαντέρ του Τάσου Ψαρά με θέμα τον Κ. Καβάφη, από τη σειρά της ΕΡΤ "Εποχές και συγγραφείς". Στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

μεταφράστηκε με τη βοήθεια της φιλολόγου, μέρος της επιστολής ‘‘Περί των μηχανικών θεωρημάτων προς Ερατοσθένην έφοδος’’ του Αρχιμήδη προς τον Ερατοσθένη, επεξηγήθηκε δε από τη μαθηματικό η μηχανική μέθοδος του Αρχιμήδη στην εύρεση του εμβαδού παραβολικού τμήματος.

Στο μάθημα των Μαθηματικών επιλέξαμε να διαπραγματευθούμε τα παρακάτω θέματα που ή αναφέρονταν στο Θεατρικό έργο ή είχαν σχέση με τον Αρχιμήδη, στον οποίο γίνονται αρκετές αναφορές στο θεατρικό έργο.

I. Η τριχοτόμηση μιας γωνίας με τη μέθοδο της Νεύσης

II. Χρησιμοποιώντας όπως ο Αρχιμήδης “αρχές της Φυσικής” για την επίλυση προβλημάτων στα Μαθηματικά.

α) Πώς χρησιμοποιούμε τη φυσική για την επίλυση προβλήματος εμβαδού ακανόνιστου σχήματος;

β) Πώς χρησιμοποιούμε αρχές της φυσικής, για να διαπιστώσουμε πότε τρεις ευθείες που διέρχονται αντίστοιχα από τις τρεις κορυφές ενός τριγώνου είναι συντρέχουσες;

III). Πώς χρησιμοποιούμε τη γεωμετρία για την επίλυση προβλήματος φυσικής;

Δραστηριότητα που αφορά ισορροπία σε ζυγαριά στερεών με σχήμα κυλίνδρου, κώνου και σφαίρας.

IV ‘‘Ο υπολογιστής παίρνει τη θέση του Ερατοσθένη’’

Προσομοίωση της μέτρησης της Γης από τον Ερατοσθένη, μέσω των υπολογιστών.

V. ‘‘Η Τριγωνομετρία την εποχή του Κλαύδιου Πτολεμαίου’’

Μια δραστηριότητα στους υπολογιστές με το εκπαιδευτικό λογισμικό Sketchpad για να διαπιστώσουν τα παιδιά ότι οι πίνακες χορδών του Πτολεμαίου είναι ένας πίνακας ημιτόνων.

Στο τέλος του project ανατέθηκαν στα παιδιά διάφορες εργασίες σχετικές με το θέμα του και πραγματοποιήθηκε έκθεση όλου του υλικού που χρησιμοποιήθηκε

- ***Εκπαιδευτικό δράμα***

Αγώνας επιχειρηματολογίας *με θέμα “Το εύθραυστο εκκρεμές ή η βαριά Γη;”* Τα παιδιά του τμήματος παρακολούθησαν αγώνα επιχειρηματολογίας μεταξύ μαθητών της Β΄ Λυκείου ο οποίος αποτελούσε προσομοίωση αντιπαράθεσης στην Εθνοσυνέλευση κατά τη Γαλλική Επανάσταση. Η αντιπαράθεση αυτή αφορούσε την επιλογή μονάδας μήκους που δημιούργησε την ανάγκη μιας εκ νέου μέτρησης ενός μεσημβρινού της Γης. Στη δραστηριότητα αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές του αθλήματος των Διττών λόγων όπως περιγράφονται στο σχετικό εγχειρίδιο του Ρητορικός Όμιλος Πανεπιστημίου Αθηνών (Σχίζας 2003). Πριν τον αγώνα διαβάστηκαν αποσπάσματα από το βιβλίο του Denis Guedj ‘‘Το Μέτρο του Κόσμου’’ και παρουσιάστηκε από τη Φυσικό το εκκρεμές καθώς και οι νόμοι του. Το θέμα της δραστηριότητας επελέγη, για να δουν τα παιδιά το ίδιο πρόβλημα της μέτρησης ενός μεσημβρινού της Γης, σε διαφορετικούς χρόνους, σε διαφορετικές καταστάσεις, για διαφορετικούς σκοπούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις συμπεράναμε, ότι η πλειοψηφία των παιδιών αξιολόγησε θετικά τις δραστηριότητες και θεώρησε ότι αποκόμισε οφέλη τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο . Ένα μεγάλο ποσοστό θεώρησε αυτού του είδους τις δραστηριότητες πιο ενδιαφέρουσες από ένα συνηθισμένο μάθημα. και βρήκε ότι συμμετείχε περισσότερο από ότι στο καθημερινό μάθημα. Με τις δραστηριότητες αυτές είδαν μια διαφορετική όψη των Μαθηματικών και έγινε θετικότερη η στάση τους προς αυτά.

Μία ακόμη διαπίστωσή μας ήταν ότι το θέατρο είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά. Πράγματι η θεατρική παράσταση ήταν η δραστηριότητα που άρεσε περισσότερο σε όλα τα παιδιά. Οι ίδιοι διάλογοι που διαβάστηκαν από την καθηγήτρια, όταν δραματοποιήθηκαν και παρουσιάστηκαν σε θεατρική παράσταση απέκτησαν μια άλλη ισχύ. Έδωσαν στα παιδιά τη δυνατότητα να βιώσουν καταστάσεις όχι μόνο νοητικά και συναισθηματικά αλλά και σωματικά.
Η συναισθηματική εμπλοκή τους ήταν φανερή σε όλη τη διαδικασία της προετοιμασίας της θεατρικής παράστασης. Βίωσαν τον προβληματισμό του ίδιου του Ερατοσθένη για τη λύση ενός πραγματικού προβλήματος, γεγονός που τους οδήγησε και στην κατανόηση της. Εντάξανε τη Γεωμετρία στο ιστορικό της πλαίσιο και διαπίστωσαν ότι είναι πράγματι προϊόν της ανθρώπινης εμπειρίας. Ανέπτυξαν ομαδικότητα, υπευθυνότητα, εργατικότητα, συνέπεια, ενδιαφέρον, αγωνία για το αποτέλεσμα, προθυμία Καλλιεργήθηκαν αισθητικά μέσα από την εργασία για τα κοστούμια, τα σκηνικά, την επιλογή της μουσικής.
Η επίδραση της παράστασης στα παιδιά που απλώς την παρακολούθησαν ήταν σαφώς μικρότερη. Όμως και σε αυτήν την περίπτωση επηρεάστηκαν οι αντιλήψεις τους για τα Μαθηματικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ανέστη Δ., Τριανταφυλλίδης Τ., Η διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης μέσα από τη διδακτική σύνδεση Λογοτεχνίας και Μαθηματικών, *1ο Συνέδριο της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής Μαθηματικών,* Αθήνα , Δεκέμβριος 2005.
2. Άλκηστις Κ., *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
3. Άλκηστις Κ., Βαβουγιός Δ., Θεατρικές Δραστηριότητες και Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Η παρουσίαση μιας Διαλεκτικής Σχέσης, *Διεθνές Διεπιστημονικό Συνέδριο. Επιστήμη και Τέχνη,* Αθήνα , Ίδρυμα Ευγενίδου, σελ.80-87, 16-19 Ιουνίου 2005.
4. Βοσνιάδου, Σ. *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές,* Διεθνής Ακαδημία της εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO,2001.
5. Μηλιώνης Χ., Τα μαθηματικά στο Θέατρο: Δυνατότητες Διδακτικής Αξιοποίησης, *19ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας της Ε.Μ.Ε.: Τα Μαθηματικά Διαχρονικός Παράγοντας Πολιτισμού,* Κομοτηνή, 8-10 Νοεμβρίου 2002.
6. Μουδατσάκης Τ. *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη,* Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994.
7. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1998.
8. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον Καθηγητή,* 2001.
9. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, 2001.
10. Παπαδάκη Μ., Ταυτότητες και τρίγωνο του Pascal ή μαθηματικά και Θέατρο, *Ευκλείδης Α΄,* Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, 42, 32-35., 2001.
11. Σχίζας Ε., *Εγχειρίδιο Διττών Λόγων,* Ρητορικός Όμιλος Πανεπιστημίου Αθηνών, 2003.
12. Τζεκάκη, Μ. Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Μαθηματικών, *Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Πανελλήνιο Συνέδριο, Έρευνα για την Ελληνική Εκπαίδευση*,21-23 Σεπτεμβρίου 2000.
13. Ameis, J. Invite children to solve mathematical problems. *Teaching Chealdren mathematics*. Reston: Jan. 2002. Vol.8, Iss. 5; pg. 260, 2002.
14. Borasi R., Sheedy J. & Siegel M. ,The power of Stories in Learning Mathematics, *Language Arts,* Feb. 1990, 67, 2, 1990
15. Borasi R., Siegel M., Fonzi J., Smith C., Using Transactional Reading Stragedies to support sense making and Discusion in Mathematics Classrooms: An Exploratory Study, *Journal for Research in Mathematics Education ,v*29 no3,p 275-305, My 1998.
16. Duatepe, Asuman *The effects of Drama based instruction on seventh grade students' Geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward Mathematics and Geometry,* Thesis submitted to the Graduate School of Natural and Applied Sciences 0f Middle East Technical University, 2004.

17. Duatepe, Asuman, Drama based instruction and Geometry,*10th International Congress on Mathematical Education,* July 4-17 2004, Copenhagen, Denmark, 2004 .
18. Griffiths, R., & Clyne, M. The power of story: Its role in learning Mathematics. *Mathematics teaching 135,* 1991.
19. Jenner, D. M., & Anderson, A. G., Experiencing mathematics through literature: The story of Neil, *Teaching Children Mathematics,* 6, pg. 544-547, 2000.
20. Jenner, D. M. Experiencing and understanding mathematics in the midst of a story, *Teaching Children Mathematics,* Vol. 9, Iss. 3, pg. 167-171, 2002.
21. Siegel M.,Borasi R., Fonsi M., Sanridge L. & Smith C., *Using Reading to Construct Mathematical Meaning*, Yearbook(National Council of teachers of Mathematics, v 1996, p66-75. ,1996.
22. Siegel M., Borasi R., Fonsi M., Sanridge L. & Smith C., *Beyond word problems and textbooks: Using reading generatively in the Mathematics classroom*, ERIC Document Reproduction Service No. ED403144, 1996.
23. Siegel M., Borasi R., Fonzi J., Supporting Students'in Mathematical Inquiries Through Reading, *Journal for Research in Mathematics Education,v*29, no4, p378-413 Jl 98, 1998.
24. Snider A, Schnurer M, *Many Sides:Dedate Across the Curriculum,* International Debate Education Association, New York, 2006.
25. Tulej, J., Gorman M., Mathematics and Drama, *Mathematics teaching,*131, 1990.
26. Ufuktepe U.,Ozel C. Avoiding Mathematics Trauma: Alternative Teaching Methods, *2nd International Conference on the Teaching of Mathematics Crete-Greece*, Willey & Sons, July 2002.
27. Whitin J. D. The Potential and Pitfalls of integrating Literature into the Mathematics Program, *Teaching Children Mathematics* 8,no 9, pg 503-4, 2002.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΗ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΑΝΑΒΙΩΝΟΝΤΑΣ Η ΑΝΑΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΤΗΣ ΜΙΚΡΟΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Βαμβούρη-Δημάκη Χριστίνα
Φιλόλογος, Υ.Δ. - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Τα τελευταία χρόνια, έχει ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Γ τάξης του Γυμνασίου η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, για δέκα διδακτικές ώρες. Αν και ο διατιθέμενος χρόνος είναι περιορισμένος, η πρακτική απέδειξε ότι η διδασκαλία της κέρδισε το ενδιαφέρον των μαθητών. Αυτό οφείλεται, εν πολλοίς, στο ότι στη μάθηση, το εγγύτερο προηγείται μεθοδικά από το πιο μακρινό (propriora ante remotiora) και στο ότι στην ιστορία, εγγύτερο είναι το πιο πρόσφατο και το παλαιότερο είναι πιο μακρινό. Η ένταξη της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική του «νέου σχολείου», αυτού που «ανοίγεται» στην κοινωνία, που ωθεί τους μαθητές να έλθουν σε επαφή με τα κάθε είδους προβλήματα αλλά και τις ομορφιές του τόπου τους, τις οποίες πολλές φορές αγνοούν. Εντάσσεται επίσης στα πλαίσια των «καινοτόμων δράσεων», γι' αυτό και έχει διαθεματικό χαρακτήρα. Καλό λοιπόν είναι τουλάχιστον κατά τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, να γίνεται βιωματική προσέγγιση του μαθήματος και εργασίες στο πεδίο, δηλαδή οι μαθητές να πραγματοποιούν επισκέψεις, να παρατηρούν, να καταγράφουν, να φωτογραφίζουν και ταυτόχρονα να αξιοποιούν τις γνώσεις τους από άλλα μαθήματα, όπως Τεχνολογία, Γλώσσα, Θρησκευτικά, Γεωγραφία, Αισθητική Αγωγή, Λογοτεχνία κ. α. Έτσι, εκτός όλων των άλλων θα κατανοήσουν και τους παράγοντες της ιστορικής εξέλιξης, το γεωγραφικό περιβάλλον [1] τη ιδιοσυγκρασία και την οικονομία του λαού [2] και την ανθρώπινη βούληση [3].

Η επαφή με την Τοπική Ιστορία είναι περισσότερο επιτακτική σήμερα που η απειλή της πολιτισμικής αλλοτρίωσης είναι έντονη. «Βρίσκεται πια σε κίνδυνο η συναισθηματική, ηθική και

πνευματική υπόσταση του ατόμου. Η ανία της ομοιομορφίας και η αποδυνάμωση του δικού του συλλογικού πολιτισμού απειλεί την ισορροπία του, την ψυχική του υγεία» [4]. Η ένταξη αυτού του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Γ΄ Γυμνασίου, θεσμοθετήθηκε για να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους, να τον αγαπήσουν, να νοηματοδοτήσουν το περιβάλλον τους και να κατανοήσουν ότι με τη συμμετοχή τους μπορούν να συμβάλλουν και οι ίδιοι στη βελτίωση της κοινωνίας, της οποίας αποτελούν μέλη. Εξάλλου, η Τοπική Ιστορία έχει σημασία μόνον, όταν η μελέτη του «χθες» συμβάλλει στην κατανόηση των σύγχρονων προβλημάτων της τοπικής κοινωνίας.

Η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας παρουσιάζει μιαν ιδιαιτερότητα στη μετάδοση της γνώσης για το τοπικό παρελθόν, η οποία επιτρέπει την ευελιξία στον τρόπο προσέγγισής της, αφού το πλαίσιο διδασκαλίας δεν είναι δεσμευτικό. Ανακύπτουν, όμως, τα ερωτήματα, αν και κατά πόσο δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να διερευνήσει μόνος του, έστω και ένα μικρό μέρος του παρελθόντος του τόπου του, και πώς πρέπει να διδάσκεται η Τοπική Ιστορία.

Η πεπατημένη πράξη διδασκαλίας της Ιστορίας ακολουθεί τα γνωστό πρότυπο: εξέταση της προηγούμενης ενότητας, δηλαδή, αποστήθιση και απομνημόνευση χρονολογιών και γεγονότων, στη συνέχεια παράδοση με στεγνή εξιστόρηση από το διδάσκοντα, και την επόμενη ώρα το ίδιο. Είναι, επομένως, απόλυτα δικαιολογημένο το ότι πολλά παιδιά διακατέχονται από προκαταλήψεις του τύπου πως ό,τι έχει σχέση με την Ιστορία και τη μελέτη του παρελθόντος είναι βαρετό και άχρηστο, επειδή δεν έχει να προσφέρει τίποτε στη σύγχρονη κοινωνία [5].

Στόχος των νέων παιδαγωγικών προγραμμάτων είναι η αντικατάσταση του μονόλογου του καθηγητή από την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα του μαθητή. Αυτόν το στόχο καλείται να επιτύχει η διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας, εξ αιτίας της φύσης του μαθήματος και η οποία μπορεί να ακολουθήσει διαφορετική και πιο ενδιαφέρουσα πορεία, ακολουθώντας το σχήμα:

-Αφόρμηση ή προβληματισμός-διατύπωση του θέματος
-Πρόσκτηση πληροφοριών
-Επεξεργασία
-Έκφραση
-Αξιολόγηση, διάχυση, δημοσίευση.

Η προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας που προτείνεται ενδείκνυται για να συνηθίσουν οι μαθητές να παρατηρούν, να αναλύουν, να επιχειρηματολογούν υπέρ ή κατά μιας άποψης, να ασχολούνται, δηλαδή, ενεργητικά και βιωματικά με το αντικείμενο της έρευνας.

Αρχικά, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν μεταξύ ορισμένων θεμάτων, τα οποία προτείνει ο καθηγητής και τα οποία σχετίζονται με την τοπική κοινωνία, ή με τη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο. Στο σχέδιο εργασίας πρέπει να συμμετέχουν όλοι, να ακολουθηθεί, δηλαδή, η ομαδο-συνεργατική μέθοδος. Η μέθοδος project, με την οποία θα εργαστούν τα παιδιά μειώνει την απόσταση μεταξύ σχολείου και κοινωνικού περίγυρου εφόσον συνδέει τη σχολική εργασία με δραστηριότητες στον κοινωνικό χώρο.

Στη συνέχεια, η κατανομή της επεξεργασίας των επί μέρους θεμάτων θα γίνει κατά ομάδες εργασίας, οι οποίες θα εντοπίσουν πληροφορίες για την ενότητα που έχουν επιλέξει και θα οργανώσουν το υλικό που θα συγκεντρώσουν. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι ίδιοι την ομάδα στην οποία θα ενταχθούν και το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Ο καθηγητής, ο οποίος έχει συμβουλευτικό ρόλο, ωθεί τους μαθητές να εκμεταλλευθούν όλες τις διαθέσιμες πηγές:
γραπτές, παραστατικές (εικόνες, πορτραίτα, χάρτες κ.α), απτικές (αντικείμενα: κοσμήματα, νομίσματα, σφραγίδες, αντικείμενα καθημερινής χρήσης κ.α.) και επιπλέον τον κινηματογράφο

και την ηχογράφηση. Η χρήση των πηγών θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν το διαχωρισμό ανάμεσα στις άμεσες και τις έμμεσες πηγές [6].

Στο στάδιο της έρευνας που ακολουθεί, μπορεί να χρησιμοποιηθούν φωτογραφίες, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, φύλλα εργασίας, αναλύσεις ή σχολιασμός κειμένων, κατασκευή πινάκων ή σχεδιαγραμμάτων, σύντομη προφορική ανάπλαση με τη βοήθεια διαλόγου, δραματοποίηση, ή ακόμη και ανακεφαλαίωση με την εκμετάλλευση κάποιων ερωτήσεων [7].

Καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας πρέπει να εφαρμόζεται η μαθητοκεντρική μέθοδος, ώστε να επιτρέπεται η συμμετοχή του μεγαλύτερου δυνατού αριθμού μαθητών. Ο διάλογος είναι το απαραίτητο εργαλείο που χρησιμοποιώντας τον θα καταλάβουν τα παιδιά ότι μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους και να πάρουν πρωτοβουλίες, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους. Έτσι θα επιτευχθεί και ο εκδημοκρατισμός της διαδικασίας στη διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες σήμερα είναι πολύ έντονες και απορρέουν από μια εκπαιδευτική υστέρηση σε κάθε παιδοκεντρικό, ελεύθερο, δηλωτικό συναίσθημα ανεξαρτησίας αλλά και από μια καταπίεση των πρωτοβουλιών, της κριτικής στάσης, από τη σχολική πρακτική [8]. Ευτυχώς εδώ και χρόνια έχει γίνει αντιληπτή η ανάγκη συμφιλίωσης του Έλληνα με την πολιτιστική του κληρονομιά, η οποία πρέπει να ξεκινήσει από τις νέες γενιές και να ριζωθεί στην παιδική ηλικία [9]. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει εγκρίνει την πραγματοποίηση των Π.Ε.Π. (Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, μέρος των οποίων αποτελούν και τα Πολιτιστικά), τα οποία θεσμοθετήθηκαν από το ΥΠ.ΠΟ. σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, τόσο για τις σχολικές μονάδες, όσο και για το ευρύτερο κοινό.

Στα πλαίσια αυτών των δράσεων θα μπορούσε να ενταχθεί και η πρόταση που ακολουθεί για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας σε ένα σχολείο της Καβάλας και η οποία καλείται να εκπληρώσει μια επιπλέον παράμετρο των ΠΕΠ, που αφορά την εξοικείωση των μαθητών με την Τοπική Ιστορία. Το θέμα που θα παρουσαστεί είναι: «Αρχαίοι Φίλιπποι-Σύγχρονη Καβάλα: η συνέχεια. Δυο πόλεις-εμπορικά σταυροδρόμια από τη Δύση στην Ανατολή και από το Βορρά στο Νότο». Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στο χώρο και στο χρόνο. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, θα κληθούν να ερευνήσουν πρώτα τη θέση της πόλης τους ως κομβικό σημείο πάνω στον εθνικό οδικό και διεθνή άξονα Ανατολής-Δύσης, αλλά και ως διέξοδος προς τη Μεσόγειο για τους Βόρειους γείτονες και για τη Μακεδονική ενδοχώρα. Θα αντλήσουν υλικό από τη Γεωγραφία, από συνεντεύξεις με αρμόδιους φορείς (αντιπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, του εμπορικού επιμελητηρίου της πόλης κ. ά.), από τον τοπικό τύπο, θα πάρουν φωτογραφίες, θα ζωγραφίσουν το λιμάνι της Καβάλας.

Άλλες ομάδες θα ασχοληθούν με την ιστορία της πόλης των Φιλίππων. Το υλικό εδώ θα είναι ποικίλο: εκτός από την πλούσια βιβλιογραφία, το σύνολο της τάξης με τη συνοδεία του καθηγητή, θα αντλήσει πληροφορίες από μια επίσκεψη στο πεδίο δράσης, στους Φιλίππους. Ο καθηγητής θα πρέπει, βέβαια, να έχει ήδη σχηματίσει μια σαφή εικόνα του χώρου, να οργανώσει και να συντονίσει την επίσκεψη, η οποία θα μπορούσε να ονομαστεί «Μια μέρα στην αρχαία αγορά και στο θέατρο των Φιλίππων». Ο συνδυασμός της επίσκεψης με τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι μαθητές από τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας και του δράματος αφενός και αφετέρου με την ωριμότητα και τη φαντασία τους, ευνοεί τη χρήση στρατηγικών διερευνητικής μάθησης, που προάγουν την αυτόνομη λειτουργία των μαθητών στην επεξεργασία δεδομένων και τη λειτουργική κατανόηση των γνώσεων [10]. Οι ομάδες έχουν από πριν επιλέξει με τι θα ασχοληθούν στο χώρο της Αγοράς και του θεάτρου: η καθεμιά αναλαμβάνει κάποιο ρόλο, κάποιο έργο να φέρει εις πέρας και μόλις εισέλθουν στον αρχαιολογικό χώρο σκορπίζονται. Η ομάδα που επέλεξε να μελετήσει τα ερείπια της Ρωμαϊκής αγοράς του 2ου μ. Χ. αιώνα και τα οικοδομήματα που είχαν κτιστεί γύρω από μια τετράπλευρη πλατεία, θα μετρήσει

με το μέτρο που έχει ένας μαθητής μαζί του τις τέσσερις πλευρές της πλατείας, η οποία, όπως διαπιστώνουν, έχει διαστάσεις148x70 μέτρα, θα υπολογίσουν τον αριθμό των παρακειμένων κτιρίων και θα κάνουν εικασίες για την πιθανή χρήση τους.

Η δεύτερη ομάδα επισκέπτεται την οδό με τα καταστήματα της πόλης. Παρατηρεί ότι στη νότια πλευρά της Αγοράς υπάρχει μια μεγάλη στοά εκατό μέτρων που χωρίζεται σε δυο μέρη από έναν τοίχο με καταστήματα και στις δυο πλευρές ενώ στο βάθος της υπάρχουν αποθήκες και μικρά εργαστήρια. Οι μαθητές παρατηρούν τις αρχιτεκτονικές λεπτομέρειες και συζητούν το θέμα των πολλαπλών χρήσεων των στοών που εκτός από την παροχή επιπλέον χώρου στα ιερά, στέγαζαν αγορές. Άλλα καταστήματα βρίσκονται έξω από τη νότια πλευρά της Αγοράς. Κάποιο παιδί σχεδιάζει την εμπορική Αγορά και ένας άλλος παίρνει φωτογραφίες. Συζητούν όλοι μαζί και φαντάζονται τους παλιούς ανθρώπους να τριγυρνούν στην Αγορά, να αγοράζουν ό,τι τους ενδιαφέρει, να πηγαίνουν τα βράδια στα εστιατόρια και απολαμβάνουν πλούσια γεύματα.

Μια τρίτη ομάδα περπατά στον πλακόστρωτο δρόμο, τον παράλληλο της Εγνατίας. Διακρίνουν τα ίχνη που άφησαν χιλιάδες άμαξες που τον διέσχιζαν φορτωμένες. Εκεί, στα παλιά χρόνια βρισκόταν η παλαίστρα, που γκρεμίστηκε για να χτιστεί στη θέση της η τρίκλιτη με τρούλο παλαιοχριστιανική βασιλική Β΄. Τα παιδιά βλέπουν τα ερείπιά της και προσπαθούν να φανταστούν το μεγάλο ναό των 62 μέτρων μήκους και 57 πλάτους, με το μεγάλο τρούλο της [11], κατά το πρότυπο της Αγίας Σοφίας και της Αγίας Ειρήνης της Κωνσταντινούπολης.

Νοτιοδυτικά της βασιλικής Β βρίσκονται τα ερείπια των ρωμαϊκών λουτρών. Άλλη ομάδα μαθητών έχει επιλέξει να περιηγηθεί σ' αυτά. Είναι ένα οικοδομικό τετράπλευρό διαστάσεων 55x42 μέτρων. Με απλές μαθηματικές πράξεις θα υπολογίσουν το εμβαδόν του κτιρίου. Στα βόρεια βρισκόταν η κεντρική αυλή και στο κέντρο της μια κυκλική λεκάνη με βαθμίδες. Ανατολικά οι αίθουσες ψυχαγωγίας, ανάπαυσης και συγκεντρώσεων και δυτικά τα διαμερίσματα του λουτρού, τα αποδυτήρια, το υπόκαυστον και οι εγκαταστάσεις θέρμανσης του νερού. Τα λουτρά είχαν κτισθεί το 250 μ. Χ., καταστράφηκαν από πυρκαγιά και επισκευάστηκαν τον 4ο αιώνα. Μεγάλη εντύπωση προκαλεί στα παιδιά ο ψηφιδωτός διάκοσμος μιας μεγάλης αίθουσας με παραστάσεις θηρίων που κατασπαράζουν τη λεία τους, πουλιά και ζώα ανάμεσα σε δέντρα. Κάποια παιδιά της ομάδας αναλαμβάνουν να ζωγραφίσουν το ψηφιδωτό με τις τεχνικές που έχουν αποκτήσει από το μάθημα των Καλλιτεχνικών και ένα άλλο το φωτογραφίζει.

Η ομάδα που κατευθύνεται στη βορειοδυτική πλευρά της Αγοράς εντοπίζει το διάδρομο που οδηγεί στην κρύπτη, το σκοτεινό κτίριο που, κατά την παράδοση είχε φυλακιστεί ο Απόστολος Παύλος [12]. Τα παιδιά παρατηρούν και φωτογραφίζουν τις τοιχογραφίες του 10ου αιώνα, που αναπαριστούν γεγονότα από την επίσκεψη του Αποστόλου Παύλου στους Φιλίππους και που οι μαθητές ανακαλούν στη μνήμη τους από τις γνώσεις από το μάθημα των Θρησκευτικών. Πάνω από τη δεξαμενή, κατασκευάστηκε ένα από τα σημαντικότερα μνημεία της περιοχής, η παλαιοχριστιανική βασιλική Α΄ των αρχών του 6ου μ. Χ. αιώνα. Τα παιδιά προσέχουν να εισέλθουν από κει που ήταν η είσοδος του ναού στο αίθριο των 39,5x30 μέτρων, με τις στοές στις τρεις πλευρές εκτός από τη δυτική, όπου υπήρχαν πέντε κόγχες με τη μεσαία να είναι διαμορφωμένη σε εξέδρα. Τρεις είσοδοι οδηγούσαν στο νάρθηκα, στη βορειοδυτική πλευρά του οποίου ήταν τα σκαλιά για το γυναικωνίτη και στη βορειοανατολική το βαπτιστήριο. Στο ιερό, κάτω από την Αγία τράπεζα βρέθηκε το εγκαίνιον της εκκλησίας και στα δεξιά και τα αριστερά τα βάθρα των ιερέων. Αυτές τις πληροφορίες δίνει ο μαθητής που έχει αναλάβει την ξενάγηση στο ναό. Πρέπει, εδώ να σημειωθεί ότι σε κάθε ομάδα, ένας μαθητής έχει αναλάβει το ρόλο του ξεναγού.

Όταν το έργο καθεμιάς έχει ολοκληρωθεί όλες οι ομάδες συναντιούνται στο θέατρο των Φιλίππων, στους πρόποδες της Ακρόπολης. Είναι, ίσως, καλύτερα ένας αρχαιολόγος, να τους

καθοδηγήσει στα ευρήματα που έρχονται συνεχώς στο φως, να τους οδηγήσει στα «καμαρίνια», στον υπόγειο διάδρομο που περνούσαν τα θηρία για τις θηριομαχίες, όταν το θέατρο μετατράπηκε σε ρωμαϊκό για τις ανάγκες του κοινού, που στην πλειοψηφία τους ήταν Ρωμαίοι έποικοι [13].

Κάποιες μαθητές παρουσιάζουν αποσπάσματα από την Ελένη του Ευριπίδη που διδάσκονται αυτήν τη σχολική χρονιά. Οι υπόλοιποι καθισμένοι στα ειδώλια παρακολουθούν, όπως έκαναν εδώ και χιλιάδες χρόνια οι ντόπιοι και οι επισκέπτες της πόλης.

Η επίσκεψή της τάξης στο χώρο, όπου μια πλούσια πόλη ανθούσε οικονομικά και εμπορικά, θα βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το ρόλο που παίζει η επιλογή του σωστού τόπου στην ύπαρξη και τον πλούτο μιας πόλης.

Είναι βέβαιο ότι η βιωματική επίσκεψη στο πεδίο είναι διαφορετική από μια στεγνή ξενάγηση σε έναν αρχαιολογικό χώρο. Η μελέτη ενός μαθήματος με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που έχουν συνηθίσει οι μαθητές, με την παρατήρηση, τη χρήση φωτογραφικής μηχανής, τη ζωγραφική, κάνουν ελκυστικό και ενδιαφέρον το μάθημα. Οι μαθητές μπορεί να κληθούν να εκπονήσουν σύντομες επιμέρους εργασίες, με συνδυαστικά θέματα, όπως οκταγωνικά κτίρια, αρχαία και χριστιανικά ιερά, δομικά και λατρευτικά στοιχεία ρωμαϊκών και χριστιανικών ναών, εμπόριο στους Φιλίππους και στην Καβάλα, που θα συμβάλλουν στην εμπέδωση των αποκτηθεισών γνώσεων και την κριτική τους κατανόηση.

Η ολοκλήρωση της επεξεργασίας του θέματος κατά την τελευταία διδακτική ώρα θα γίνει με την παρουσίαση στην τάξη του υλικού που έχουν συγκεντρώσει οι ομάδες, τόσο για την πόλη τους, όσο και για τους Φιλίππους. Με τη βοήθεια του καθηγητή θα αξιολογήσουν τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει και θα βγάλουν τα συμπεράσματά τους για το θέμα που είχαν επιλέξει να εξετάσουν.

Ο φάκελος με τις εργασίες των παιδιών, με ένα CD-ROM, με φωτογραφίες του χώρου μπορεί να δημοσιοποιηθεί στην κοινωνία, που ζουν, μέσω του έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου. Αυτό θα δώσει ικανοποίηση στα παιδιά, που θα αισθανθούν υπερηφάνεια να δουν το επίτευγμα τους να γίνεται γνωστό και πέρα από τα όρια της τάξης τους.

Αυτό ο τρόπος προσέγγισης του μαθήματος εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς [14]. Κατ' αρχήν, ο δημιουργικός τρόπος περιήγησης των μαθητών στον αρχαιολογικό χώρο που μακράν απέχει από την τυπική ξενάγηση και η βιωματική τους επαφή με την ιστορία, μέσα από το σενάριο, στο οποίο οι ίδιοι πρωταγωνιστούν, απευθύνεται όχι μόνον στο γνωστικό, αλλά και στο συναισθηματικό τους επίπεδο. Έτσι, τους παρέχεται πλήθος ερεθισμάτων, που κεντρίζουν τη φυσική τους περιέργεια και τους προσφέρουν γνώσεις και να αντιληφθούν το ρόλο και τη χρησιμότητα των μνημείων και τη διαχρονική τους σημασία και τελικά να επιδιώξουν μια δημιουργική σχέση με το παρελθόν. Επιπλέον, δεδομένου ότι δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα αυτενέργειας και δημιουργικής συμμετοχής στην εκτέλεση του προγράμματος, καλλιεργούνται πλήθος δεξιότητες. Τέλος, το πρόγραμμα στηρίζει ενεργά το νέο πλαίσιο διεπιστημονικής συμπεριφοράς σε επίπεδο διδασκαλίας, που κάνει δειλά-δειλά τα πρώτα του βήματα στο σχολείο. Από τη στιγμή που αυτό το σχήμα διδασκαλίας υιοθετηθεί σε όλα τα στάδια της δημόσια εκπαίδευσης, υπάρχει ελπίδα να παραχθούν υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες, με διάθεση μόρφωσης και έρευνας «διά βίου» και αγάπη για την ιστορία και τον πολιτισμό, για τα μνημεία που τον αποδεικνύουν και τον αναδεικνύουν [15].

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Πώς επηρεάζουν το κλίμα, το έδαφος η γεωγραφική θέση, τα ήθη και τα έθιμα τη ροή και την ιστορική πορεία μιας κοινωνίας.

2. Στοιχεία που επηρεάζουν σημαντικά την πορεία ενός τόπου είναι οι πόθοι και τα όνειρα, οι διαθέσεις και η στάση του απέναντι σε κατακτητές, οι ψυχικοί δεσμοί του λαού με τον τόπο του.
3. Σημαντικός παράγοντας που επεμβαίνει στη ροή των γεγονότων και μεταβάλλει τα δεδομένα.
4. Γιαννόπουλος Γ., σ. 22.
5. Καμπουροπούλου, σ. 283-297 και Πλάτων, 271-281.
6. Άμεσες είναι οι πηγές που ο δημιουργός τους υπήρξε αυτόπτης μάρτυρας, λαμβάνοντας κι ο Ίδιος μέρος σ' αυτό που εξιστορεί και έμμεσες είναι αυτές που ο δημιουργός τις αναμεταδίδει
7. Εγχειρίδιο οδηγιών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο, σ. 270-272.
8. Εγχειρίδιο οδηγιών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο, σ. 270-272.
9. www.pmelina.gr.
10. Πλάτων, ό. π.
11. Δάλκος, 163-178.
12. Ο τρούλος γκρεμίστηκε πριν ακόμη τελειώσει το εσωτερικό του ναού.
13. Στην πραγματικότητα, βέβαια, το κτίριο ήταν δεξαμενή νερού από τα ρωμαϊκά χρόνια.
14. Το θέατρο είχε κατασκευαστεί επί Φιλίππου Β΄, τον 4ο π.Χ. αιώνα και είναι από τα μεγαλύτερα θέατρα που διατηρούνται σε καλή κατάσταση.
15. Ζωγράφου-Τσαντάκη, σ. 287-294, Λεοντσίνης, σ. 109-114, Παπαδοπούλου, σ. 265-300, Χατζηνικολάου, σ. 101-107
16. Καμπουροπούλου, ό. π., Παπαδόπουλος-Γεωργιάδης, σ. 46-55.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γιαννόπουλος Γ., «Η Τοπική Ιστορία», στο *Τοπική Ιστορία και Αρχεία.* Πρακτικά διημέρου, Σάμος, 26-27/4/1992, σ. 22.
2. Δάλκος Γ. «Η στρατηγική ανάπτυξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση», στο *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη ΜουσειακήΑγωγή,* επιμ.Κόκκινος Γ.- Αλεξάκη Ευ., Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
3. Εγχειρίδιο οδηγιών για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 2002.
4. Ζωγράφου-Τσιαντάκη, «Εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης στο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Γιαννιτσών», στο *Προνοητικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, επιμ. Μπαγάκης Γ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
5. Καμπουροπούλου Μ. «Αισθητική προσέγγιση και καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο μάθημα της Ιστορίας», στο *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη ΜουσειακήΑγωγή,* επιμ.Κόκκινος Γ.- Αλεξάκη Ευ., Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
6. Λεοντσίνης Γ. Ν. «Το Μουσείο στο πλαίσιο της Διδακτικής και της Γενικής και Τοπικής Ιστορίας», στο *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή,* επιμ. Κόκκινος Γ.- Αλεξάκη Ευ., Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
7. Παπαδοπούλου Ζ. «Μουσική και Μουσειακή Αγωγή. Ένα αρχαιολογικό-εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Μουσείο της Δήλου», στο *Προνοητικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, επιμ. Μπαγάκης Γ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
8. Πλάτων Λ. «Ρόδος-Η απόρθητη πόλη. Μια πειραματική παρέμβαση στο χώρο της διδασκαλίας της Ιστορίας», στο *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή,* επιμ. Κόκκινος Γ.- Αλεξάκη Ευ., Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗΣ VENSIM PLE

Δρ. Μπίλλα Πολυξένη
Φιλόλογος - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Συστημική σκέψη και η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Πολλά από τα θέματα τα οποία καλείται να πραγματευτεί ο μαθητής στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας απαιτούν συστημική προσέγγιση και ολιστική σκέψη. Απαιτούν δηλαδή να κατανοήσει ο μαθητής ότι το εκάστοτε υπό μελέτη φαινόμενο είναι έκφραση της συμπεριφοράς ενός γενικότερου συστήματος, το οποίο περιλαμβάνει πολλές και αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές.[4] Έτσι, λοιπόν, φαινόμενα όπως η ανεργία, η εγκληματικότητα, η μαζοποίηση, η μετανάστευση, η παγκοσμιοποίηση κτλ. προϋποθέτουν από τον μαθητή εντοπισμό και συσχετισμό πολλών εμφανών αλλά και αφανών, αρχικά τουλάχιστον, μεταβλητών. Για παράδειγμα, όταν ο μαθητής καλείται να αναλύσει τη διατυπωμένη –συχνά με αξιωματικό τρόπο– διαπίστωση ότι ο «Νεοέλληνας δε διαβάζει», αρκείται επίσης σε στερεότυπες «αιτίες», όπως κρίση πνευματικού πολιτισμού, αδιαφορία, έλλειψη ελεύθερου χρόνου κτλ. Η συστημική προσέγγιση, όμως, προϋποθέτει όχι μόνο σαφή προσδιορισμό μεταβλητών, όπως είναι ο αριθμός των παραγόμενων τίτλων, η πρόσβαση σε εναλλακτικά ψηφιακά πρότυπα του βιβλίου προσαρμοσμένα στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον (pdf, e-book, talking book), οι εναλλακτικοί μέθοδοι διάδοσης βιβλίων (ηλεκτρονικό downloading, ψηφιακές βιβλιοθήκες), αλλά και συσχετισμό τόσο με το φαινόμενο, όσο και μεταξύ τους με ποιοτικό ή και ποσοτικό τρόπο.

Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να ασκηθούν οι μαθητές στη ρεαλιστική προσέγγιση πολύπλοκων θεμάτων και την όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη σχηματοποίησή τους σε νοητικά μοντέλα, τα οποία:

- Θα καταρρίπτουν τη δύναμη της αιτιότητας και της γραμμικής σκέψης ως αποκλειστικών εργαλείων λογισμού
- Θα εισάγουν τους μαθητές σε σύγχρονες τεχνικές προσομοίωσης
- Θα τους εκπαιδεύουν στην κατανόηση της πολυπλοκότητας της πραγματικής ζωής
- Θα τους ασκούν στο να συνθέτουν αποσπασματικές γνώσεις σε μια ενιαία ολότητα
- Θα βοηθήσουν να αντικατασταθεί η μονόδρομη αιτιότητα (ως μέσο ανάλυσης) από την αμφίδρομη αλληλεπίδραση.

2. Συστημική Δυναμική και Μοντελοποίηση

2.1 Η φιλοσοφία της Συστημικής Δυναμικής

Μια από τις πιο σημαντικές μεθοδολογίες συστημικής προσέγγισης και ανάλυσης είναι η Συστημική Δυναμική (System Dynamics) η οποία αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1970 στο MIT, από τον J. Forrester, προκειμένου να μελετηθεί η λειτουργία των συστημάτων με τη χρήση υπολογιστών. Βασική επιδίωξη της συστημικής δυναμικής είναι η κατανόηση της χρονικής συμπεριφοράς των συστημάτων, γεγονός που επιτυγχάνεται με τη μελέτη της χρονικής διάστασης των μεταβλητών ενός προβλήματος.

Η συστημική δυναμική είναι ταυτόχρονα μια μεθοδολογία διαγραμματικής μοντελοποίησης,[2] δηλαδή δόμησης και αναπαράστασης ενός ζητήματος με σχηματικό τρόπο, αλλά και μια μεθοδολογία προσομοίωσης. Ως γενική μεθοδολογία μοντελοποίησης για τη μελέτη και τη διαχείριση σύνθετων και πολύπλοκων συστημάτων ανατροφοδότησης η Συστημική Δυναμική:

- Προσδιορίζει το σύστημα
- Αναπτύσσει μια δυναμική υπόθεση που εξηγεί τη συμπεριφορά του συστήματος
- Χτίζει ένα πρότυπο του συστήματος

- Εξετάζει το πρότυπο, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι αυτό αναπαράγει τη συμπεριφορά που βλέπει ο μελετητής στον πραγματικό κόσμο.

Εάν το σύστημα αντιμετωπίζει μια προβληματική κατάσταση, τότε η συστημική δυναμική ως μεθοδολογία προσομοίωσης:

- Μελετά τις τροποποιήσεις του συστήματος και τις επιπτώσεις τους στην προβληματική κατάσταση
- Μελετά την ύπαρξη αρχετύπων τα οποία κυβερνούν τη συμπεριφορά του συστήματος και τα οποία γεννούν προβληματικές καταστάσεις
- Επινοεί και εξετάζει τις πρότυπες εναλλακτικές στρατηγικές που αμβλύνουν το πρόβλημα
- Βρίσκει σημεία ευστάθειας και αστάθειας στο σύστημα.

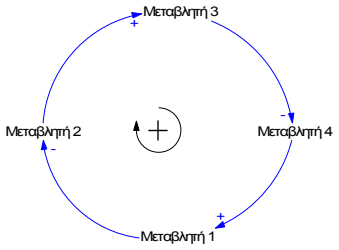
2.2 Διαγραμματικά στοιχεία μοντελοποίησης της Συστημικής Δυναμικής

Η συστημική δυναμική είναι από τις πιο διαδεδομένες μεθοδολογίες συστημικής μοντελοποίησης και προσομοίωσης, γιατί διαθέτει μια σειρά διαγραμματικών στοιχείων τα οποία, αν και είναι πολύ απλά και κατανοητά, διαθέτουν εντούτοις τη δυνατότητα να χτίζουν πολύπλοκα συστήματα και να μοντελοποιούν πολύπλοκα προβλήματα. Τα διαγράμματα τα οποία μπορεί κανείς να σχεδιάσει με τα σύμβολα της συστημικής συναμικής ανήκουν στα:

Α) Τα διαγράμματα αιτιότητας (Causal Loop Diagrams- CLDs)[3]

Β) Τα διαγράμματα ροής (Stack and Flow Diagramms)[3]

Γ) Τα μικτά διαγράμματα.

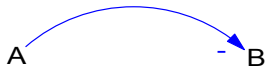


Σχήμα 1: Διάγραμμα αιτιότητας

Από τα παραπάνω –και για τις ανάγκες του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας– θα περιοριστούμε στη μελέτη των πρώτων.

2.3 Διαγράμματα αιτιότητας

Τα διαγράμματα αιτιότητας έχουν τη γενική μορφή βρόγχων, όπως παρουσιάζει το σχήμα 1. Συνιστούν, δηλαδή, έναν τρόπο οπτικής απεικόνισης κυκλικών συλλογισμών όπου ενίοτε τα αποτελέσματα τροφοδοτούν τα αίτια. Αφού εντοπίσουμε τις μεταβλητές του συστήματος, στόχος μας είναι να συσχετίσουμε τις μεταβλητές με έναν από τους παρακάτω τρόπους:[5]

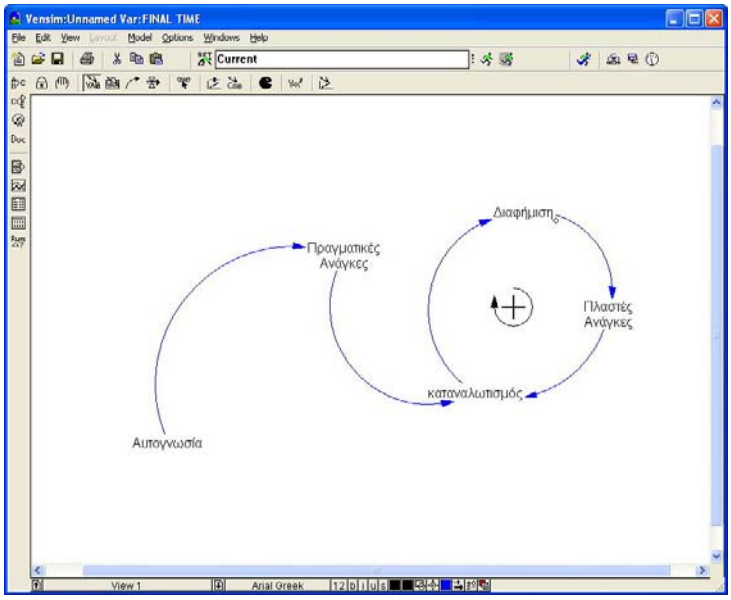
	Η μεταβλητή Α προκαλεί αλλαγή στη μεταβλητή Β ίδιας πολικότητας. Δηλαδή, αν αυξάνεται ή μειώνεται η Α, το ίδιο θα κάνει και η Β.
	Η μεταβλητή Α προκαλεί αλλαγή στη μεταβλητή Β αντίθετης πολικότητας. Δηλαδή, αν αυξάνεται ή μειώνεται η Α, η Β θα κάνει το αντίθετο.

Έχοντας κατασκευάσει το μοντέλο μας, θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε βρόγχους αιτιότητας τους οποίους και θα κατατάξουμε σε κάποια κατηγορία, δίνοντας το αντίστοιχο σύμβολο, όπως ενδεικτικά δείχνει ο παρακάτω πίνακας:[5]

	Βρόγχος ανάδρασης θετικός ή αρνητικός. Οι βρόγχοι ανάδρασης αποτελούν απεικόνιση κλειστών συλλογισμών, όπου τα αποτελέσματα είναι σε θέση να τροφοδοτούν τα ίδια τους τα αίτια.
	Εξισορροπητικός κύκλος. Ο βρόγχος ανάδρασης λειτουργεί μέχρι κάποιο σημείο, λόγω της ύπαρξης περιοριστικού παράγοντα. Για παράδειγμα, η επαγγελματική εξέλιξη ενός εργαζόμενου και η παραγωγικότητά του είναι βρόγχος ανάδρασης, αλλά μετατρέπεται σε εξισορροπητικό κύκλο λόγω του ανταγωνισμού στον χώρο εργασίας.
	Ενάρετος κύκλος
	Φαύλος κύκλος

3. Συστημική Δυναμική και Λογισμικό

Ίσως το πιο συναρπαστικό πράγμα στη Συστημική Δυναμική είναι ότι εστιάζει στην κατασκευή διαγραμματικών μοντέλων, τα οποία οργανώνουν και καθοδηγούν τη σκέψη, χρησιμοποιώντας ειδικά προγράμματα λογισμικού. Τα μοντέλα προσομοίωσης που κατασκευάζονται σε υπολογιστή είναι γνωστά ως «προσομοιωτές πτήσεως» ή «μικρόκοσμοι» (microworlds).



Σχήμα 2. Το περιβάλλον ανάπτυξης διαγραμματικών μοντέλων Vensim PLE

Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα, μέσω πολύ φιλικών περιβαλλόντων, να δημιουργήσει το σύστημα και να δοκιμάσει εναλλακτικές ιδέες και σενάρια έως ότου μείνει ικανοποιημένος με τη

ρεαλιστικότητα της μοντελοποίησής του. Από τα πλέον διαδεδομένα προγράμματα δημιουργίας διαγραμμάτων αιτιότητας και ροών είναι το Vensim PLE, το οποίο διατίθεται δωρεάν από την εταιρεία Ventana. Με πολύ μικρές απαιτήσεις σε υπολογιστική ισχύ το πρόγραμμα αυτό τρέχει σε όλα τα λειτουργικά συστήματα, από Windows 3.1 μέχρι XP. Διαθέτει απλούστατο περιβάλλον το οποίο μπορεί πολύ άνετα να χρησιμοποιηθεί από μαθητές είτε ατομικά στο σπίτι είτε ομαδοσυνεργατικά με φορητό υπολογιστή στην τάξη είτε στο σχολικό εργαστήριο Πληροφορικής. Είναι, επίσης, δυνατόν απλά να κατασκευαστεί το μοντέλο διαγραμματικά ή να προστεθεί και ένα μαθηματικό υπόστρωμα για αριθμητική προσομοίωση με την παραγωγή χρονομεταβλητών καμπυλών.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Η διδακτική πρόταση της χρήσης της δυναμικής μοντελοποίησης στην τάξη περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

Α) Καθορισμός του συστήματος – προβλήματος:

Το θέμα το οποίο επιλέχθηκε για μελέτη από μαθητές της Γ΄ Λυκείου είναι ο «Καταναλωτισμός», ένα θέμα πλούσιο σε μεταβλητές και βρόγχους ανάδρασης. Διδακτικός μας στόχος ήταν η διαγραμματική οργάνωση και αποτύπωση της συλλογιστικής των μαθητών και εν συνεχεία η αξιολόγησή της από τους ίδιους, οι οποίοι χειρίζονται και το λογισμικό.

Β) Δημιουργία ομάδων μαθητών:

Δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες μαθητών, καθεμιά από τις οποίες ανέπτυξε το δικό της διαγραμματικό μοντέλο. Προηγήθηκε σύντομη εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον του προγράμματος και επιλογή ενός από αυτούς για τον χειρισμό του υπολογιστή.

Γ) Καθορισμός μεταβλητών:

Από τους μαθητές ζητήθηκε σε πρώτη φάση να καταγράψουν στην επιφάνεια εργασίας του προγράμματος τις βασικές μεταβλητές που σχετίζονται με το φαινόμενο του Καταναλωτισμού. Η κάθε ομάδα αποτύπωσε τις μεταβλητές του δικού της μοντέλου. Στο σημείο αυτό δεν έγινε καμιά κρίση για την πληρότητα των επιλογών ούτε συζητήθηκαν προσθήκες ή αλλαγές.

Δ) Συσχετισμός μεταβλητών:

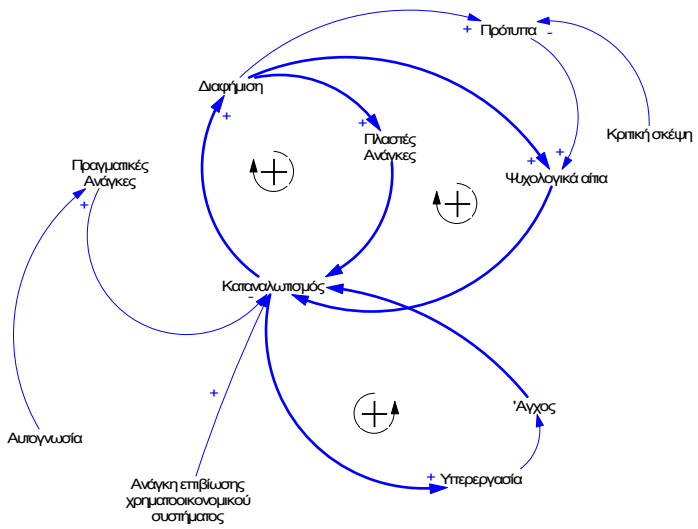
Σε δεύτερη φάση ζητήθηκε από τους μαθητές να συσχετίσουν τις μεταβλητές με βέλη αιτιότητας. Πρόκειται για την κονστρουκτιβιστική φάση, η οποία παρουσίασε και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, μιας και εμφανίστηκαν διαφωνίες στο εσωτερικό των ομάδων, οι οποίες σταδιακά αμβλύνθηκαν και κάθε ομάδα κατέληξε στο δικό της μοντέλο. Οι μαθητές είχαν το δικαίωμα στη φάση αυτή να προσθέσουν και να αφαιρέσουν μεταβλητές.

Ε) Διαπίστωση συστημικής συμπεριφοράς:

Εφόσον οι ομάδες σταθεροποίησαν τα μοντέλα τους, ζητήθηκε ο εντοπισμός βρόγχων ανάδρασης (φαύλων ή ενάρετων κύκλων). Δεν ζητήθηκε ο εντοπισμός άλλων δομών, όπως εξισορροπητικός κύκλος ή χρονικές υστερήσεις. Αυτό αποτέλεσε τη δημιουργική φάση της όλης προσέγγισης.

ΣΤ) Σύγκριση των μοντέλων και εξαγωγή συμπερασμάτων:

Στη φάση αυτή οι ομάδες είχαν σύντομη συνεργασία, προκειμένου να ανταλλάξουν απόψεις και να συσχετίσουν τα μοντέλα τους. Στη συνέχεια, και με τη χρήση προβολέα, κατασκευάστηκε από τον εκπαιδευτικό το τελικό μοντέλο με βάση τις εισηγήσεις των μαθητών.



Σχήμα 3. Ενδεικτική μορφή παραγόμενου μοντέλου στη φάση της επεξεργασίας του

Η όλη διδακτική πρόταση αποτελεί και μια εφαρμογή μεθόδων, όπως ο καταιγισμός ιδεών, αλλά και η διαλεκτική σύνθεση διαφορετικών μοντέλων. Ο υπολογιστής και το ειδικό λογισμικό λειτούργησαν ως οργανωτές και σε καμιά περίπτωση δεν υπονόμευσαν τη λειτουργία του μαθήματος. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο λιτό και λειτουργικό interface του προγράμματος Vensim. Ως υλικοτεχνική υποδομή χρησιμοποιήθηκε η υλικοτεχνική υποδομή του εργαστηρίου Πληροφορικής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι δυνατόν, με τη χρήση εξειδικευμένου λογισμικού, οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας να μπουν στη λογική της μοντελοποίησης, προσομοίωσης και συστημικής προσέγγισης πολύπλοκων προβλημάτων και συστημάτων. Η όλη διαδικασία υλοποιείται εύκολα με τον υπάρχοντα υλικοτεχνικό εξοπλισμό των σχολείων, ενώ απαιτεί πολύ μικρή εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι μαθητές δουλεύουν με διαθεματικές έννοιες, όπως «σύστημα», «μεταβολή», «αλληλεπίδραση», ασκούνται στη συνεργασία, και αποκτούν μεταγνωστικές ικανότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ενδεικτική)

1. Albin, S., “Building a System Dynamics Model Part 1: Conceptualization”, Systems Dynamics in Education Project – Sloan School of Management, MIT, 2001.
2. Ljun Lennart, Glac Torkel, Modeling of Dynamic Systems, Prentice Hall, 1994.
3. Radzicki, J. Michael, Foundations of System Dynamics Modeling, Sustainable solutions, Inc, 1997.
4. Richmond, B., “Systems thinking: critical thinking skills for the 1990s and beyond”, System Dynamics Review, Vol. 9, no. 2 (Summer 1993), p. 113-133.
5. Vensim 5 Reference Manual, Ventana Systems, Inc., 2003.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ Δ. Ε.
1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ - ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2007
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΗ – ETWINNING: ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Νιάρρου Βασιλική
Καθηγήτρια Πληροφορικής - Εκπαιδευτικός - Δ.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Το εκπαιδευτικό μας σύστημα τα τελευταία χρόνια έχει επηρεασθεί σημαντικά από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις. Η εισαγωγή και ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική και συνιστά ίσως την πιο καταλυτική αλλαγή των τελευταίων χρόνων, προάγοντας τη γνώση και την επικοινωνία. Η Δράση Ηλεκτρονικής Αδελφοποίησης Σχολείων (eTwinning) συμβάλλει στη διείσδυση των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο ως μέσο γνώσης, έρευνας και μάθησης που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όσο και ως στοιχείο της γενικής κουλτούρας και κοινωνικό φαινόμενο. Ταυτόχρονα προάγει τη Βιωματική και Συνεργατική μάθηση, εμπλουτίζει τις Πηγές Μάθησης, δίνει μια Ευρωπαϊκή Διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, προσφέρει κίνητρα στους μαθητές και προάγει την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: eTwinning, Βιωματική & Συνεργατική Μάθηση

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΑΔΕΛΦΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΟΛΕΙΩΝ– ETWINNING

Η Δράση eTwinning δημιουργήθηκε για να δώσει στους μαθητές της Ευρώπης την ευκαιρία να μάθουν συνεργατικά, να μοιραστούν τις ιδέες τους και να δημιουργήσουν νέες φιλίες (eTwinning Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη, 2007). Από το Νοέμβριο του 2004, αποτελεί μία από τις δράσεις του προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και η επίσημη έναρξή της έγινε στις 14/01/2005. Πρόκειται για μια συνεργατική δράση με την οποία σχολεία από δύο ή περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, κάνοντας χρήση των ΤΠΕ, συνεργάζονται ώστε να αποκομίσουν παιδαγωγικά, κοινωνικά και πολιτισμικά οφέλη. Οι Ευρωπαίοι μαθητές και μαθήτριες με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, συμμετέχουν σε κοινές εκπαιδευτικές εργασίες με κάποιο σχολείο από άλλη ευρωπαϊκή χώρα, μαθαίνοντας έτσι τη σχολική και κοινωνική κουλτούρα άλλων χωρών και παράλληλα εξασκώντας τις δεξιότητες τους στις ΤΠΕ.

Το eTwinning έχει βασικό στόχο να βελτιώσει την παιδαγωγική διαδικασία, προσθέτοντας αξία στη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα στοχεύει σε μια πλήρη και συστηματική συνεργασία σε όλα τα επίπεδα: μαθητές, δάσκαλοι, καθηγητές, σχολικές τάξεις, διευθύνσεις σχολικών μονάδων. Η αδελφοποίηση του σχολείου μπορεί να γίνει με αφορμή την αδελφοποίηση των πόλεων, μια παλαιότερη συνεργασία στα πλαίσια άλλων Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων ή την επιθυμία για μια νέα συνεργασία που θα ενδυναμώσει την έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης στο προσωπικό και στους μαθητές. Η αδελφοποίηση των διευθυντών των σχολείων μπορεί να είναι μια συνεργασία αμοιβαίας κατάρτισης σχετικά με θέματα σχολικής οργάνωσης. Η αδελφοποίηση εκπαιδευτικών μπορεί να αφορά στην επιλογή ενός θεματικού ή διαθεματικού προγράμματος από δύο εκπαιδευτικούς ή ομάδες εκπαιδευτικών σε δύο διαφορετικές χώρες. Η αδελφοποίηση μπορεί να βασιστεί επίσης σε δραστηριότητες, όπως συναυλίες, αγώνες, εκθέσεις, θεατρικές παραστάσεις ή ακόμα και στην αμοιβαία κατάρτιση εκπαιδευτικών που ανταλλάσσουν τις εμπειρίες τους σχετικά με τη μεθοδολογία, την παιδαγωγική, την χρήση των ΤΠΕ ή τη διδασκαλία.

Ένας ακόμα βασικός στόχος του eTwinning, είναι να βελτιώσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη χρήση των ΤΠΕ, έτσι ώστε να ενσωματωθούν στην παιδαγωγική τους

πρακτική. Ταυτόχρονα προσφέρει στον εκπαιδευτικό ένα μέσο για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών του κάνοντας κάτι πρωτοποριακό, νέο και συναρπαστικό, για να ενημερωθεί για τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, για να διδάξει και να μάθει για διαφορετικούς πολιτισμούς, αναπτύσσοντας έτσι την πολιτισμική συνείδηση των μαθητών του, για να ανταλλάξει παιδαγωγικές ιδέες με άλλους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς, για να ενισχύσει τις γνώσεις του σε ένα συγκεκριμένο θέμα, να εξασκήσει τις γνώσεις του στις ξένες γλώσσες, να βελτιώσει τη μέθοδο διδασκαλίας του, συγκρίνοντας και υιοθετώντας καινοτόμες προσεγγίσεις. Τέλος, το eTwinning προσφέρει προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη Βιωματική Μάθηση, τα οφέλη της Συνεργασίας, την Ευρωπαϊκή διάσταση, τη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών και την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και όλα αυτά τα προσφέρει με τρόπο ασφαλή, άμεσο και ευχάριστο.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ETWINNING

Στο χώρο της εκπαίδευσης, με τον όρο βιωματική μάθηση αναφερόμαστε στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση το «Learning by doing» του Dewey, που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι δημιουργικές συνθέσεις, κλπ. και σχετίζεται με επιταγές ορόσημα στην ιστορία της παιδαγωγικής, τη «μάθηση μέσω ανακάλυψης» του Bruner, τη «μέθοδο Project» του Kilpatrick, την εκπαίδευση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, τη δια βίου μάθηση κλπ. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η βιωματική μάθηση ακουμπά στη διερευνητική μάθηση και τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων, βρίσκεται στον αντίποδα των παραδοσιακών παιδαγωγικών θεωριών και διδακτικών προσεγγίσεων και η ενεργός συμμετοχή αποτελεί βασικό στοιχείο της. Οι μαθητές για να κατακτήσουν τη γνώση θα πρέπει να μιλούν και να γράφουν για αυτό που μαθαίνουν, να το συσχετίζουν με προηγούμενες εμπειρίες και να το εφαρμόζουν στην καθημερινή τους ζωή. Η εμπειρία από το χώρο της εκπαίδευσης δείχνει πως οι ενεργητικές-βιωματικές μέθοδοι οδηγούν σε μακροβιότερη διατήρηση της γνώσης, στην καλλιέργεια ανώτερων δεξιοτήτων στην επίλυση προβλημάτων, σε θετικότερες στάσεις και σε μεγαλύτερη θέληση για μελλοντική μάθηση, σε σύγκριση με τις μεθόδους παθητικής μάθησης (Καμαρινού, 1999). Καθώς η βιωματική μάθηση στο σχολείο εμπλέκει ολόκληρη την τάξη ή μια ομάδα μαθητών, είναι κατανοητό ότι καθώς οι νέοι επηρεάζονται έντονα από τους συνομηλίκους τους, η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα θα συμβάλει ώστε να αλληλοεπηρεαστούν, να προχωρήσουν μαζί, να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τους, να τα επεξεργαστούν και να τα κατανοήσουν.

Τα στάδια της βιωματικής μάθησης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα εξής: Ενεργώ/ Βιώνω. Πρόκειται για μια σειρά δραστηριοτήτων – παιχνίδια, συζητήσεις περιπτώσεων, παίξιμο ρόλων, αναπαραστάσεις, παρουσιάσεις. Η πληροφορία βγαίνει μέσα από την εμπειρία. Ανταλλάσσω εμπειρίες. Οι συμμετέχοντες συγκρίνουν τις εμπειρίες τους. Προωθείται η συζήτηση σε μικρές ομάδες για να επιτευχθεί μεγαλύτερη συμμετοχή. Κατανοώ και ερμηνεύω. Οι συμμετέχοντες καλούνται να κατανοήσουν συναισθήματα και εμπειρίες των δύο προηγούμενων σταδίων. Γενικεύω. Γενικεύονται οι αρχές και τα συμπεράσματα που προέκυψαν στα δύο προηγούμενα στάδια. Εφαρμόζω. Γίνεται ο σχεδιασμός για την εφαρμογή της γνώσης που έχει αποκτηθεί, επίσης εποπτεία για το τι έχει εμπεδωθεί και σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις έχουν αλλάξει ή τροποποιηθεί.

Μέσα στο eTwinning η Βιωματική Μάθηση γίνεται πραγματικότητα: μαθητές και εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε πραγματικές καταστάσεις εργασίας με πραγματικούς συνεργάτες και κοινούς στόχους (ανταποδοτική συνεργασία). Έτσι για παράδειγμα η τυπική ανάπτυξη

παραγράφων στο μάθημα της ξένης γλώσσας, αποκτά πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα όταν αποτελεί επιστολή που προορίζεται για ένα πραγματικό αναγνώστη σε μια άλλη χώρα, που θα απαντήσει με τη σειρά του. Το σχολικό βιβλίο παύει να αποτελεί τη μόνη Πηγή Μάθησης: οι Πηγές Μάθησης εμπλουτίζονται από το καθημερινό περιβάλλον και την τριβή με μια άλλη κουλτούρα. Οι μαθητές εργάζονται πρόθυμα για ένα καλύτερο τελικό αποτέλεσμα το οποίο να είναι άμεσα αντιληπτό από τους αλλόγλωσσους εταίρους, είτε αυτό είναι για παράδειγμα η περιγραφή ενός φαινομένου στη Φυσική, είτε η εκφώνηση μιας άσκησης στα Μαθηματικά. Επιδίωξη είναι η σαφήνεια στην επικοινωνία. Ενσωματώνοντας ένα έργο eTwinning στο πρόγραμμα σπουδών οι μαθητές μαθαίνουν μαζί με άλλους μαθητές και από άλλους μαθητές. Επιπλέον γνωρίζουν τη στιγμή που επιτελούν μια εργασία τον λόγο για τον οποίο την επιτελούν. Επικοινωνούν με πραγματικά πρόσωπα, αντιμετωπίζουν πραγματικά γεγονότα. Ταυτίζονται με τους ρόλους που έχουν στην ομάδα, συνεργάζονται και τελικά δημιουργούν Πηγές Γνώσης, επαναχρησιμοποιήσιμες από άλλους.

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ETWINNING

Συνεργατική Μάθηση είναι ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων και μπορεί να οριστεί ως η από κοινού εργασία πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα με τρόπο τέτοιο ώστε να προωθείται η ατομική μάθηση μέσω των συνεργατικών διεργασιών. Αποτελεί σημαντικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας καθώς δίνει ώθηση σε μια ανεξάρτητη και αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, και αλλάζει την οργάνωση και τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των διαφόρων δραστηριοτήτων (Slavin, 1995). Ο συνεργατικός τρόπος εργασίας μπορεί αρχικά να χρειαστεί αρκετή προετοιμασία, μεσοπρόθεσμα όμως παρουσιάζει μείωση στην προσπάθεια από μέρους του εκπαιδευτικού καθώς η ανταλλαγή της πληροφορίας, η γνώση και το εκπαιδευτικό υλικό διαχέεται μέσα στην ομάδα η οποία αποκτά δικούς της μηχανισμούς αλληλοϋποστήριξης των μαθητών. Ταυτόχρονα βελτιώνεται και η ατμόσφαιρα εργασίας μέσα στην τάξη και αυτό συμβάλει στο να νιώθουν άνετα και τα μέλη της ομάδας, βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους. Εξάλλου προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να ασκηθούν και αποκτήσουν τη δεξιότητα εργασίας σε ομάδας, βασικό προσόν στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία.

Τα συστατικά στοιχεία της Συνεργατικής Μάθησης συνοψίζονται στα εξής: Μαθησιακό έργο – πρόβλημα για λύση: για να υπάρχει συνεργατική προσπάθεια πρέπει να υπάρχει κοινός μαθησιακός στόχος π.χ. μία αναζήτηση στο Διαδίκτυο, μία ανάπτυξη παραγράφου. Μικρές ομάδες: 2 – 6 μέλη. Ανομοιογένεια στη σύνθεση των ομάδων. Αλληλεπίδραση: η αλληλεπίδραση εκδηλώνεται ως αμοιβαία βοήθεια, ενθάρρυνση, προσφορά γνώσης, ανταλλαγή υλικού, ανατροφοδότηση, κ.ά.. Αλληλεξάρτηση: η έννοια της αλληλεξάρτησης είναι το κλειδί της επιτυχίας της Συνεργατικής Μάθησης. Αλληλεξάρτηση υπάρχει όταν η ομάδα για να επιτύχει το έργο της χρειάζεται και εξασφαλίζει τη συμβολή του κάθε μέλους της. Αλλά και αντίστροφα, κάθε μέλος της ομάδας επιτυγχάνει το στόχο του μόνο αν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας επιτύχουν τους δικούς τους στόχους. Η αλληλεξάρτηση μπορεί να εξασφαλιστεί με διάφορους τρόπους, όπως οι κοινοί στόχοι και οι κοινές αμοιβές, κατανομή ρόλων, καταμερισμός έργου, κλπ. Συνεργατικές - κοινωνικές δεξιότητες: μαθητές που δεν κατέχουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες είναι δύσκολο να επιτύχουν συνεργασία υψηλής ποιότητας. Γι΄ αυτό πρέπει τα παιδιά να διδάσκονται πρώτα συνεργατικές δεξιότητες και στη συνέχεια να ασκούνται μέσα στην ομάδα για την εφαρμογή τους. Ίσες ευκαιρίες για επιτυχία. Προσωπική και συλλογική ευθύνη (Ξυλογιαννοπούλου & Γέπης, 2006).

Ποια η θέση του εκπαιδευτικού σε αυτή την πραγματικότητα Μάθησης που συνάδει με τη φύση των συνεργατικών έργων; Αυτό που συμβαίνει είναι η ανάληψη νέων ρόλων: Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν ως ειδικοί αλλά και ως σύμβουλοι, καθοδηγητές και συντονιστές της διαδικασίας μάθησης και μαθητές με τη σειρά τους. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τον κάθε μαθητή, προγραμματίζει τη μάθηση, οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον και τις ομάδες, παρακολουθεί τη μάθηση, συμβουλεύει, καθοδηγεί, ενισχύει, ανατροφοδοτεί, αξιολογεί και αυτοαξιολογείται. Ο μαθητής γίνεται πομπός και δέκτης, συνεργάζεται, ενεργοποιείται, ερευνά, ανακαλύπτει, υπευθυνοποιείται, αυτοκαθορίζεται, αυτοαξιολογείται. Η χρήση της συνεργατικής μάθησης παρουσιάζει κι άλλα σημαντικά πλεονεκτήματα όπως την προώθηση των διαπολιτισμικών σχέσεων και της επαφής με διαφορετικές κουλτούρες, ιδεολογίες, κ.λ.π. και την αύξηση αυτοεκτίμησης: στο πλαίσιο της κοινότητας μάθησης τα μέλη της εργάζονται με κοινό στόχο και συμφωνημένους ρόλους. Αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη αισθήματος κοινής ευθύνης, αλληλοϋποστήριξης και καλλιέργειας ενός φιλικού κλίματος που ενθαρρύνει τη μάθηση. Ένα τέτοιο πλαίσιο ευνοεί την κοινωνικοποίηση των ατόμων και μπορεί να έχει ιδιαίτερα ευεργετικές επιδράσεις στα μέλη εκείνα που για διάφορους λόγους (π.χ. μειωμένη αυτοεκτίμηση) διστάζουν να εκφράσουν τις απόψεις τους. Παιδιά και έφηβοι σχηματίζουν μικρές ομάδες με κοινούς στόχους (παιχνίδι, διασκέδαση) και από αυτή τη συνύπαρξη αντλούν μεγάλη συναισθηματική ικανοποίηση (Ματσάγγουρας, 1998). Η οργάνωση, επομένως, των μαθητών σε κοινότητες μάθησης με στόχο τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών γνωσιακών στόχων, είναι απόλυτα προσαρμοσμένη στη φύση και στις ανάγκες τους, ενώ αντίθετα η απομόνωσή τους παραβιάζει τις έμφυτες τάσεις τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Για τους παραπάνω λόγους η εργασία των ατόμων στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης μπορεί από μόνη της να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για μάθηση ενώ ταυτόχρονα προωθούνται οι δεξιότητες που σχετίζονται με την οργάνωση και την εργασία στο πλαίσιο ομάδων (Κανάκης, 2001).

Τα Προγράμματα Ηλεκτρονικής Αδελφοποίησης προϋποθέτουν ακριβώς αυτόν τον τρόπο συνεργασίας, καθώς αφορούν συνεργασίες ομάδων μαθητών και καθηγητών πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και παρέχουν έτσι μια θαυμάσια ευκαιρία για την υλοποίηση ευχάριστης και αυθεντικής συνεργατικής μάθησης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα χωρίς να απαιτεί πληθώρα πηγών και μέσων, χρησιμοποιώντας μάλιστα τις ΤΠΕ για να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα (Κακλαμάνης, 2005). Οι μαθητές μαθαίνουν να επικοινωνούν με άλλους Ευρωπαίους, να κάνουν πλάνα και επιλογές, να παίρνουν αποφάσεις από κοινού, να επιχειρηματολογούν και να συμβιβάζονται. Μεταβαίνουν έτσι από τη μηχανική αναπαραγωγή γνώσεων στη δημιουργική μάθηση. Αυτός ο τρόπος εργασίας μιμείται την ενήλικη ζωή, προσφέροντας ουσιαστικά εφόδια στους μαθητές για την ενηλικίωση.

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ξεκινώντας ένα έργο eTwinning, έρχονται στην επιφάνεια δύο παράγοντες που δεν υπάρχουν στις παραδοσιακές σχολικές τάξεις: οι ΤΠΕ και η Ευρωπαϊκή διάσταση. Η υποβοηθούμενη από υπολογιστή συνεργατική μάθηση, έχει ήδη μια μακρά παράδοση και έχει εφαρμοστεί σε ποικίλες περιπτώσεις θεματολογίας και εκπαιδευτικών βαθμίδων (Stahl, κ.ά., 2006). Οι ΤΠΕ παρέχουν αμεσότητα στην επικοινωνία και δυνατότητα συνεργασίας των απομακρυσμένων σχολείων μεταξύ τους, σε καθημερινή βάση. Η χρήση τους προσφέρει επιπλέον κίνητρο για μάθηση στους μαθητές. Το eTwinning παρέχει ηλεκτρονικά εργαλεία για όλα τα στάδια μιας συνεργασίας μεταξύ σχολείων. Τα εργαλεία αυτά είναι εύχρηστα, χωρίς να χρειάζονται εξειδικευμένες

γνώσεις και επικοινωνιακά ασφαλή. Έτσι με το eTwinning όλοι, μαθητές και καθηγητές, μπορούν να έρθουν σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες, καλύτερα και αποδοτικότερα.

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους πραγματοποιείται η συνεργασία, δεν ανήκουν στο ίδιο σχολείο, κοινότητα ή χώρα και η επικοινωνία θα βασιστεί σε ένα διαπολιτισμικό διάλογο. Έτσι αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών. Θεμελιώνονται σχέσεις αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού, εξαλείφεται η ξενοφοβία και ο ρατσισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί από διαφορετικές χώρες έρχονται σε ουσιαστική επαφή καθώς μέσω της συνεργασίας μαθαίνουν για μια άλλη χώρα και κατανοούν καλύτερα και πολυπρισματικά τα ιστορικά γεγονότα. Αναπτύσσεται κοινή Ευρωπαϊκή συνείδηση. Σε ένα συνεργατικό έργο, το θέμα της συνεργασίας αφορά και τα δύο σχολεία - κοινοί προβληματισμοί, κοινοί στόχοι και επιδιώξεις. Μέσω των σχολικών συνεργασιών στην Ευρώπη, οι μαθητές αποκτούν νέες ικανότητες, καινούργια γνώση και νέες διαπολιτισμικές εμπειρίες, ενώ τα σχολεία επωφελούνται από την υποστηρικτική δομή που έχει ως κύριο στόχο την προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαιδευτική κοινότητα, παρέχοντας τη δυνατότητα αναβάθμισης των επαγγελματικών προσόντων.

Τέλος, σημαντική πτυχή των έργων eTwinning αποτελεί και η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Αυτό γίνεται μέσω του διαμοιρασμού γνώσης και συνεργασίας με εταίρους άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, την ανταλλαγή απόψεων και διδακτικών πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών ίδιας ειδικότητας, αλλά άλλης εκπαιδευτικής κουλτούρας και την ανανέωση των διδακτικών μεθόδων. Αυτή η ώσμωση συστημάτων, απόψεων και πρακτικών, σε συνδυασμό με τη συνεργασία μεταξύ των εταίρων, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στη δουλειά τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κλείνοντας 2 χρόνια υλοποίησης στα Ελληνικά Σχολεία, η δράση eTwinning παρουσιάζει μεγάλο βαθμό διείσδυσης στη σχολική ζωή. Μέχρι και τον Ιανουάριο του 2007, πάνω από 1200 σχολεία εκδήλωσαν ενδιαφέρον πραγματοποίησης Ηλεκτρονικής Αδελφοποίησης με την εγγραφή τους στη Δράση και πάνω από 550 σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, έχουν συνάψει ήδη συνεργασίες, οι οποίες πρωτεύουν με την ποιότητα τους σε Εθνικούς και Ευρωπαϊκούς Διαγωνισμούς. Ταυτόχρονα οργανώνονται σε πανελλαδικό επίπεδο, σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλως των βαθμίδων, σε θέματα της δράσης.

Η ενσωμάτωση του eTwinning στο Αναλυτικό πρόγραμμα όλων των βαθμίδων της Εκπαίδευσης, μπορεί να προσφέρει προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη Βιωματική και Συνεργατική Μάθηση, καθώς μαθητές και εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε πραγματικές καταστάσεις εργασίας με πραγματικούς συνεργάτες και κοινούς στόχους, μαθαίνουν να επικοινωνούν, να κάνουν πλάνα και επιλογές, να παίρνουν αποφάσεις από κοινού, να επιχειρηματολογούν και να συμβιβάζονται, μεταβαίνοντας έτσι από τη μηχανική αναπαραγωγή γνώσεων στη δημιουργική μάθηση. Οι Πηγές Μάθησης εμπλουτίζονται από το καθημερινό περιβάλλον και την τριβή με μια άλλη κουλτούρα. Η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει μια Ευρωπαϊκή Διάσταση καθώς αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών και θεμελιώνονται σχέσεις αλληλεγγύης και αλληλοσεβασμού και αναπτύσσεται κοινή Ευρωπαϊκή συνείδηση μεταξύ των εταίρων. Οι ΤΠΕ παρέχουν αμεσότητα στην επικοινωνία και η χρήση τους προσφέρει επιπλέον κίνητρο για μάθηση στους μαθητές. Ταυτόχρονα προάγεται και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω του διαμοιρασμού γνώσης και συνεργασίας με εταίρους άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, την ανταλλαγή απόψεων και διδακτικών πρακτικών και την ανανέωση διδακτικών μεθόδων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Κακλαμάνης, Θ., Συνεργατική Μάθηση και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Τ. 10, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005
2. Καμαρινού Δ., Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο, Αυτοέκδοση, Κόρινθος, 1999
3. Κανάκη, Ι.Ν., Η Οργάνωση της Διδασκαλίας – Μάθησης με Ομάδες Εργασίας, Αθήνα, 1987
4. Ματσάγγουρας, Η.Γ., Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα, 1998
5. Ξυλογιαννοπούλου, Γ., Γέπης, Γ., Η Συνεργατική Μάθηση στο Ελληνικό Σχολείο, 2006, [online http://epirus.sch.gr/educonf-1/ksinogianopoulou-giepis.pdf , τελευταία επίσκεψη 9/2/2007]
6. ETwinning Συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη, Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης http://www.etwinning. net, Ελληνική Υπηρεσία Υποστήριξης http://etwinning.sch.gr, 2007
7. Slavin, R.E., Cooperative Learning: Theory, Research And Practice, Boston: Allyn & Bacon, 1995
8. Stahl, G., Koschmann, T., Suthers, D., Computer-supported collaborative learning: An historical perspective, based on a chapter in: R. K. Sawyer (ed.), (2006), Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Cambridge UK: Cambridge University Press, 2006, [online http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/cscl/CSCL_English.pdf, τελευταία επίσκεψη 9/2/2007]

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ: 'ΤΑ ΚΑΣΤΡΑ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ'

Πουλλά Ελένη
Αγγλικής Φιλολογίας, ΜΑ - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Εκτός από την δυνατότητα επικοινωνίας σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, στόχος της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας είναι η ανάπτυξη του μαθητή σε γνωστικό και νοητικό επίπεδο έτσι ώστε να καταστεί ικανός να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή των ενηλίκων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου ο διδάσκων, αφού λάβει υπόψη του το πολιτισμικό κεφάλαιο (Fairclough, 1991) που ο κάθε μαθητής καταθέτει στην τάξη καθώς και τις συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό του περιβάλλον ('context of situation' Malinowski, 1996), προχωρεί σε ανάλογες εκπαιδευτικές πράξεις. Στην εργασία αυτή θα γίνει παρουσίαση μίας διδακτικής προσέγγισης της Αγγλικής Γλώσσας στους μαθητές του B_1 τμήματος του Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου, μέσα από την συμμετοχή τους σε ένα πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα: 'Τα Κάστρα της Κρήτης'.

Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου

'*Κάθε κοινωνία φροντίζει να αποκτήσουν τα μέλη της γνώσεις που θεωρούνται απαραίτητες στη ζωή. Όμως, οι κοινωνίες διαφέρουν σημαντικά ως προς την αξία που δίνουν στην μάθηση, στους ιδιαίτερους μαθησιακούς στόχους που βάζουν και στους τρόπους με τους οποίους υποστηρίζουν και ενισχύουν την μάθηση'* (Hendrik van der Zee, 1996).

Οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες συνδέουν όλο και περισσότερο τη μόρφωση των μελών τους με την οικονομική τους ανάπτυξη.Η μετάβαση από την Φορντική στην μετά-Φορντική περίοδο, ως κυρίαρχη οργανωτική δύναμη στις οικονομίες αυτών των κοινωνιών απαιτεί ένα πολύ μορφωμένο και εξειδικευμένο εργαζόμενο, ο οποίος θα είναι ικανός να προσαρμόζει τις δεξιότητές του στις απαιτήσεις μιας οικονομίας που αλλάζει ακολουθώντας την ταχύτητα των αλλαγών που η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας επιφέρει στα μέσα παραγωγής

(Richard Edwards, 1996). Επειδή ο ρυθμός αυτής της ανάπτυξης είναι πάρα πολύ ταχύς, υπάρχει αδυναμία πρόβλεψης της εξέλιξής τους. Αυτό ενέχει το ενδεχόμενο, επαγγέλματα που έχουν ζήτηση την παρούσα περίοδο να θεωρηθούν ξεπερασμένα και άχρηστα στο άμεσο μέλλον, χωρίς να μπορεί να υπάρξει πρόβλεψη για το ποια νέα άλλα θα τα αντικαταστήσουν. Συνεπώς, δεν μπορεί να υπάρξει διασφάλιση σίγουρης και μόνιμης εργασίας, γεγονός που επαναπροσδιορίζει όχι μόνο τις οικονομίες των κοινωνιών αλλά και τις παραδοσιακές δομές της οικογένειας και των κοινωνικών σχέσεων γενικότερα. (Jansen and Veen, 1996)
Ο σύγχρονος εργαζόμενος απαιτείται να γνωρίζει πώς να ανατροφοδοτεί τις γνώσεις του συνεχώς και να καλλιεργεί δεξιότητες που να μπορούν να του διασφαλίσουν εργασιμότητα. Επιπλέον, καλείται να μπορεί να προσαρμόζεται σε διαφορετικά εργασιακά και κοινωνικά περιβάλλοντα (ΦΕΚ 303/304, 2003) και να ζει σε κλίμα ανασφάλειας όχι μόνο για την ποιότητα της ζωής του αλλά και την ίδια την ύπαρξή της, κλίμα που απορρέει από τις συνεχείς οικολογικές καταστροφές και την μη προβλέψιμη ανάπτυξη της βιογενετικής. Στο πλαίσιο αυτό ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται να μάθει πώς να διαχειρίζεται την αγωνία του για επιβίωση χωρίς να χάνει την αξιοπρέπειά του και να προστατεύει τον εαυτό του από τον κίνδυνο της πνευματικής και σωματικής κατάρρευσης (Jansen and Veen, 1996)
Η αμφίδρομη σχέση κοινωνίας - σχολείου επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό του και την αναδιαμόρφωσή του προκειμένου να ανταποκριθεί στα νέα κοινωνικά δεδομένα. (ΦΕΚ 303/304, 2003) Το σχολείο καλείται, στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας, να δώσει ίσες ευκαιρίες στον κάθε αυριανό εργαζόμενο και ενεργό πολίτη να καλλιεργήσει την δεξιότητα να μπορεί να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται την ζωή του μέσα σε ένα κόσμο που οι αποφάσεις και οι επιλογές γίνονται όλο και πιο σύνθετες και απρόβλεπτες. Καλείται να βοηθήσει εξίσου όλους τους μαθητές να γίνουν ανεξάρτητοι δια βίου ενήλικες μαθητές για να μπορούν να επιβιώσουν σε 'ένα κόσμο που δεν θα χωράει αυτούς που θα περιμένουν να πάρουν εντολές για το τι θα κάνουν'. (Stephen McNair, 1996) Η αυτοεκτίμηση, η αυτονομία, η συνεργατικότητα, η πολυπολιτισμικότητα είναι στάσεις που θα πρέπει να καλλιεργηθούν παράλληλα με τον εγγραματισμό και την πολυγλωσσία, προκειμένου να αναπτυχθούν οι μαθητές τόσο σε γνωστικό όσο και σε πνευματικό και συναισθηματικό επίπεδο, για να καταστούν ικανοί να μεταβούν από την προστατευτική μικροκοινωνία του σχολείου στην ανταγωνιστική παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία των ενηλίκων (ΦΕΚ303/304, 2003).
Αναπροσαρμόζοντας τις διδακτικές μεθόδους και το αναλυτικό του πρόγραμμα καλείται, λοιπόν, το σύγχρονο σχολείο και ο κάθε δάσκαλος ξεχωριστά ανά ειδικότητα ή σε συνεργασία μεταξύ τους να ανατρέψουν τους μέχρι τώρα δασκαλοκεντρικούς εαυτούς τους και τρόπους διδασκαλίας και να υιοθετήσουν περισσότερο μαθητοκεντρικούς τρόπους διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000, ΦΕΚ 303/304, 2003), συμβάλλοντας στη δημιουργία της 'ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης' δηλαδή του υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο μαθητής θα αφεθεί ελεύθερος να αναπτυχθεί ολιστικά (Vygotsky σε παράθεση από τον Mercer, 1996). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και για την εξυπηρέτηση των προαναφερθέντων στόχων, αποφασίστηκε να ενταχθεί το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας στο διαθεματικό πολιτιστικό πρόγραμμα τα 'Κάστρα της Κρήτης'.

Το πρόγραμμα

Το πρόγραμμα εκπονήθηκε, το σχολικό έτος 2005-06 και συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της Β τάξης (80 μαθητές) και τέσσερις διδάσκουσες διαφορετικών ειδικοτήτων (δύο Αγγλικής, μία Γαλλικής και μία Αισθητικής Αγωγής). Ακολουθώντας την μέθοδο project (Karl Frey, 2002), έγινε ολομέλεια στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές και οι διδάσκουσες, οι οποίες είχαν συγκροτήσει την ομάδα πρωτοβουλίας. Στην πρώτη αυτή ολομέλεια, επιλέχθηκε το θέμα

ανάμεσα σε άλλα προτεινόμενα, καθορίσθηκε το πλαίσιο δράσης και αποφασίσθηκε να πραγματοποιηθεί η υλοποίηση του από τέσσερις ομάδες εργασίας που θα δούλευαν ένα διδακτικό δίωρο επί πλέον του κανονικού ωρολογίου προγράμματος κάθε βδομάδα. Η θεματική των ομάδων είχε άμεση σχέση με το αντικείμενό της κάθε διδάσκουσας. Έτσι διαμορφώθηκαν δύο ομάδες που θα εκπονούσαν τις εργασίες τους στην αγγλική γλώσσα, μία στη γαλλική και μία που θα είχε την καλλιτεχνική επιμέλεια της παρουσίασης του προγράμματος στο τέλος της χρονιάς καθώς και του τελικού προϊόντος που θα ήταν ένα CD Rom. Οι ομάδες είχαν αυτονομία να επιλέξουν η κάθε μία ξεχωριστά τον τρόπο με τον οποίο θα προσέγγιζαν το θέμα τους και συνεργάστηκαν όλες μαζί στις ολομέλειες για τη σύνθεση και την παρουσίαση του τελικού προϊόντος. Κατά την διάρκεια του προγράμματος γίνονταν επίσης προγραμματισμένες ολομέλειες των ομάδων για αλληλοενημέρωση και ανατροφοδότηση.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας στα πλαίσια της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας.

α. Στόχοι

Εναρμονίζοντας τη στοχοθεσία του με τους στόχους που βάζει το σύγχρονο σχολείο (ΦΕΚ 303/304, 2003) το μάθημα της αγγλικής γλώσσας εντάχθηκε στο διαθεματικό πολιτιστικό πρόγραμμα 'Τα Κάστρα της Κρήτης' για να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα:

●Να αναπτυχθούν σε γλωσσικό επίπεδο.
●Να ασκηθούν στις δεξιότητες της διαμεσολάβησης και της μετάφρασης
●Να παρουσιάζουν τα μνημεία του τόπου τους σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου.
●Να γνωρίσουν μία σημαντική περίοδο της ιστορίας του τόπου τους, αυτή της Βενετοκρατίας.
●Να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της συντήρησης των κάστρων ως μνημεία ιστορίας, πολιτισμού και τέχνης.
●Να μάθουν για την αρχιτεκτονική των κάστρων και τους στόχους που εξυπηρετούσε.
●Να κατανοήσουν την σημαντικότητα της επιλογής του χώρου για το χτίσιμο ενός κάστρου.
●Να επισκεφτούν τα κάστρα, που κτίστηκαν κατά την ίδια περίοδο.
●Να ασκηθούν στην έρευνα και τη μελέτη των πηγών.
●Να μάθουν να κάνουν βιβλιογραφικές αναφορές
●Να χρησιμοποιούν το Internet για την αναζήτηση πηγών
●Να ασκηθούν στη χρήση των ΗΥ γράφοντας τις εργασίες τους (word) και να τις παρουσιάζουν (power point).
●Να μάθουν να συνεργάζονται και να παίρνουν συλλογικές αποφάσεις.
●Να μάθουν να αξιολογούν την εργασία τους και την εργασία των άλλων.
●Να μάθουν να παρουσιάζουν τις εργασίες τους σε κοινό.

β. Μεθοδολογική προσέγγιση

Ακολουθήθηκε η μέθοδος project και έγινε προσπάθεια να επιτευχθούν ισόρροπα η ατομική και η συλλογική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2000, Frey 2002).Αναλυτικότερα έγιναν κατά σειρά τα εξής βήματα:

● Επιλέχθηκε από τη διδάσκουσα σε συνεργασία με φιλόλογο με εξειδίκευση στην Βενετική ιστορία η βασική βιβλιογραφική πηγή. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε το βιβλίο της Δρ Καρποδίνη - Δημητριάδη (1995) 'Κάστρα και Φορτέτσες της Κρήτης, Εικόνες και Μνήμες'.
● Οι μαθητές διδάχθηκαν πώς να γράφουν περιγραφή ιστορικού μνημείου στην αγγλική γλώσσα.

● Στους μαθητές δόθηκε έτοιμο ένα βασικό ελληνοαγγλικό γλωσσάριο με σχετικές λέξεις και όρους το οποίο μπορούσε να συμπληρωθεί από τους ίδιους, καθώς προχωρούσαν οι εργασίες.
● Οι μαθητές διδάχθηκαν την τεχνική της διαμεσολάβησης. Διδάχθηκαν πώς να επιλέγουν μέσα από το βιβλίο 'Κάστρα και Φορτέτσες της Κρήτης, Εικόνες και Μνήμες' τις πληροφορίες που χρειάζονταν και να τις χρησιμοποιούν για να γράψουν στην αγγλική γλώσσα την περιγραφή του κάστρου τους. Τα πρώτα κείμενα γράφτηκαν συλλογικά προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές αυτοπεποίθηση στην άσκηση αυτής της δεξιότητας.
● Οι μαθητές διδάχθηκαν πώς να επιλέγουν τις κατάλληλες πληροφορίες μέσα από διαφορετικές πηγές (ελληνικά και αγγλικά κείμενα) και να τις χρησιμοποιούν για να συνθέσουν το δικό τους κείμενο, προσαρμόζοντάς το όσο το δυνατόν στο διδαγμένο πρότυπο. Τα πρώτα κείμενα γράφτηκαν συλλογικά προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές αυτοπεποίθηση στην άσκηση αυτής της δεξιότητας.
● Έγινε ανάθεση έργου στους μαθητές οι οποίοι επέλεξαν να ασχοληθούν με ένα κάστρο της αρεσκείας τους, ατομικά ή σε ομάδες. Μαζί με την αντίστοιχη βιβλιογραφία που πήραν ο καθένας για το κάστρο του, τους δόθηκαν και οι εξής οδηγίες:
α. Να ερευνήσουν το θέμα τους και μέσα από άλλες πηγές ψάχνοντας σε βιβλιοθήκες.
β. Να κάνουν χρήση του Internet για αναζήτηση πηγών και φωτογραφιών .
γ. Να γράφουν το κείμενο στα αγγλικά χρησιμοποιώντας την δεξιότητα της διαμεσολάβησης προσαρμόζοντάς το στο πρότυπο κείμενο περιγραφής μνημείου που τους είχε δοθεί στη αντίστοιχη διδασκαλία.
δ. Να αποθηκεύουν τα κείμενά τους σε ηλεκτρονικά αρχεία.
ε. Να κάνουν αναφορά στη βιβλιογραφία που χρησιμοποιούν. Τονίστηκε ιδιαίτερα η ηθική αυτής της υποχρέωσης.
● Ορίστηκαν οι τελικές ημερομηνίες παρουσίασης της κάθε εργασίας ξεχωριστά σε ένα ημερολόγιο τάξης.
● Οι μαθητές παρουσίαζαν τις εργασίες τους στην τάξη και έκαναν αυτοαξιολόγηση με κριτήρια την δομή, το περιεχόμενο και την εμφάνιση της εργασίας. Επίσης, μπορούσαν να κάνουν αναφορές στις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την έρευνα και την συγγραφή των κειμένων. Στόχος η διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων.
● Η τάξη αξιολογούσε την κάθε εργασία με πρώτο κριτήριο την εύκολη ή δύσκολη πρόσληψη των πληροφοριών μέσα από την παρουσίαση της εργασίας, που βεβαίως αναδείκνυε τις ελλείψεις στη δομή του κειμένου και στην επάρκεια του περιεχομένου και πρότεινε βελτιωτικές αλλαγές.
● Οι μαθητές παρέδιδαν τις εργασίες τους στη διδάσκουσα για τις τελικές διορθώσεις.
● Η διορθωμένη εργασία επιστρεφόταν στους μαθητές οι οποίοι με τη σειρά τους έπρεπε να ξαναγράψουν το διορθωμένο κείμενο και να το αποθηκεύσουν σε ηλεκτρονικό αρχείο.
● Μετά την συγγραφή και την παρουσίαση όλων των εργασιών στη αγγλική γλώσσα οι μαθητές διδάχθηκαν την τεχνική της μετάφρασης, επιχειρώντας την απόδοση των πρώτων αγγλικών κειμένων στην ελληνική γλώσσα μέσα στην τάξη.
● Κάθε μαθητής ή ομάδα έπρεπε τώρα να μεταφράσει την εργασία του στην Ελληνική γλώσσα. Τα κείμενα διορθώθηκαν από τη διδάσκουσα και καταχωρήθηκαν από τους μαθητές στα ηλεκτρονικά αρχεία που ήταν αποθηκευμένα τα αγγλικά κείμενα.
● Οι εργασίες παρέμεναν αποθηκευμένες σε ηλεκτρονικά αρχεία μέχρι την τελική καταγραφή τους σε CD Rom.
● Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, ομάδα μαθητών κατέγραψε το τελικό προϊόν σε CD Rom και παρουσίασε το project και στις τρεις γλώσσες εργασίας σε εκδήλωση που έγινε στο τέλος του σχολικού έτους.

Συμπεράσματα

Στην τελική αξιολόγηση του προγράμματος μέσα στην ομάδα, αλλά και στην τελική ολομέλεια αξιολόγησης τους προγράμματος από όλες τις ομάδες, διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας σ'αυτό το διαθεματικό project εκπλήρωσε τους στόχους της διδασκαλίας της όπως αυτοί διαμορφώνονται μέσα από τους άξονες γνωστικού περιεχομένου, δηλαδή τον εγγραμματισμό, την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, που προτείνει το ΥΠΕΠΘ. (ΦΕΚ303/304, 2003)

Μαθαίνοντας την Αγγλική γλώσσα, οι μαθητές γνώρισαν τη Βενετική περίοδο της Κρητικής Ιστορίας. Κατανόησαν την αναγκαιότητα της διαφύλαξής των κάστρων, ως έργα ύψιστης αρχιτεκτονικής τέχνης, ιστορικής αξίας και διαπολιτισμικής κληρονομιάς, καθόσον κτίστηκαν μεν από Βενετούς για να εξυπηρετήσουν τις στρατιωτικές ανάγκες τους, αλλά χρησιμοποιήθηκαν και από τους Κρητικούς για αντίστοιχες ανάγκες σε πολύ σημαντικές στιγμές της τοπικής ιστορίας ενώ σήμερα κάποια από αυτά χρησιμοποιούνται για πολιτιστικούς σκοπούς (διοργάνωση καλλιτεχνικών εκδηλώσεων). Ασκήθηκαν σε γλωσσικές δεξιότητες για να μπορούν να χρησιμοποιούν κατάλληλες λεκτικές πράξεις σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας τόσο στο γραπτό λόγο με κείμενα περιγραφής μνημείων, όσο και στον προφορικό λόγο με την παρουσίαση των εργασιών τους στην ομάδα και τις απαντήσεις που έπρεπε να δώσουν στις σχετικές ερωτήσεις των συμμαθητών τους (διάδραση). Εξοικειώθηκαν με τη μεταφορά δεξιοτήτων σε διαφορετικές γλώσσες, καλλιεργώντας παράλληλα μεταγνωστικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες. Ασκήθηκαν στην έρευνα και στη χρήση ΗΥ και απέκτησαν συνείδηση του ηθικού κώδικα που επιβάλλει τις βιβλιογραφικές αναφορές στις πηγές. Αυτενέργησαν και εργάστηκαν συλλογικά, συζητώντας, ανταλλάσσοντας απόψεις και λαμβάνοντας αποφάσεις. Κοινωνικοποιήθηκαν μέσα από την επαφή τους με πρόσωπα και φορείς έξω από το σχολικό περιβάλλον με επισκέψεις και ξεναγήσεις σε κάστρα. Απέκτησαν την κριτική ικανότητα επιλογής της πληροφορίας, καθώς επίσης, και της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, σε συνάρτηση με τους στόχους που έθεσαν και μπόρεσαν να προβούν στη διατύπωση βελτιωτικών προτάσεων. Διαπίστωσαν πως μπορούν να επεκτείνουν το project τους ερευνώντας μόνοι τους ή συλλογικά, άλλα κάστρα στην Ελλάδα ή στον κόσμο. Έκαναν διάχυση της γνώσης που απεκόμισαν πουλώντας σε συμβολική τιμή το CD στο χριστουγεννιάτικο παζάρι του σχολείου, στους γονείς και στους συμμαθητές τους, με πρόθεση να χρησιμοποιήσουν τα χρήματα για να συμμετέχουν στη κάλυψη των αναγκών που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα και στο νέο πρόγραμμα που ετοιμάζουν.

Εν κατακλείδι, εκτιμάται ότι έμαθαν πως μπορούν να εξελιχθούν σε δια βίου μαθητές εφόσον το επιθυμήσουν και καλλιέργησαν στάσεις και αξίες χρήσιμες για να διαμορφώσουν προσωπικότητες, συναισθηματικά και νοητικά ισχυρές.

Βιβλιογραφία

1. Ματσαγγούρας Η., 'Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση', Εκδόσεις Γρηγόρη, 2000.
2. ΦΕΚ 303-304 / 13-3-2003, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.
3. Edwards R., 'The inevitable future? : post Fordism in work and learning' in Edwards R., Sieminski S. and Zeldin D. (eds), 'Adult learners, education and training', Routledge, 1996.
4. Fairclough N., 'Language and Power', Longman, 1991.
5. Frey K., 'Η μέθοδος project', Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 2002.
6. Jansen T. and Veen (van der) R., 'Adult education in the light of the risk society' in Raggat P., Edwards R. and Small N. (eds), 'The learning society –challenges and trends', Routledge, 1996.

7. McNair S., 'Learner autonomy in a changing world' in Edwards R., Hanson A. and Raggat P.(eds), 'Boundaries of adult learning', Routledge, 1996.
8. Malinowski B., 'The problem of meaning in primitive languages' in Maybin J.(ed), 'Language and Literacy in Social Practice', Open University, 1994.
9. Mercer N., 'Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education' in Stierer B. and Maybin J. (eds), 'Language Literacy and Learning in Educational Practice', Open University, 1994.
10. Zee (van der) H., 'The learning society' in Raggat P., Edwards R. and Small N. (eds), 'The learning society, challenges and trends', Routledge, 1996.

Ευχαριστίες
Ευχαριστώ θερμά:
*τις συναδέλφους Κτιστάκη Δήμητρα (Αγγλική Φιλολογία), Κριτσωτάκη Μαρία (Γαλλική Φιλολογία) και Γρηγοριάδη Μαρία (Αισθητική Αγωγή) για την συνεργασία τους στην υλοποίηση αυτού του προγράμματος.
*τη διευθύντρια του Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου, Τζεδάκη Ελένη για τις συμβουλές και την υποστήριξή της.
*τη συνάδελφο Χαιρετάκη Μαρία (Πληροφορική) για την υποστήριξη της στη τεχνική επεξεργασία του κειμένου
*τους μαθητές που πήραν μέρος σε αυτό το πρόγραμμα για όλα όσα αυτοί με δίδαξαν κατά την διάρκειά του.
*το σύλλογο των καθηγητών του Πειραματικού Γυμνασίου Ηρακλείου για την ηθική υποστήριξή του.
*Ιδιαίτερα ευχαριστώ την συνάδελφο φιλόλογο - ιστορικό Πατραμάνη Μαρία για την υπόδειξη της σχετικής βιβλιογραφίας και τις διορθώσεις της σε αυτό το κείμενο.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΑΝΑΛΟΓΙΚΩΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ (ΕΠΑ.Λ.) ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ (ΕΠΑ.Σ.)

Εγγονόπουλος-Παπαδόπουλος Βασίλειος, Φυσικός, ΜΔΕ Ηλεκτρονικής Φυσικής, ΜΔΕ Φυσικής Υλικών, Διευθυντής Δντής Σχολικής Μονάδας
Στεργίου Αναγνώστης, Φυλάκης Αθανάσιος, Στεργίου Χαράλαμπος, Εργαστήριο Εφαρμοσμένης Φυσικής, Τμήμα Φυσικής, ΑΠΘ

Περίληψη
Στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ) και στην Επαγγελματική Σχολή (ΕΠΑ.Σ) που ιδρύθηκαν με τον Ιδρυτικό Νόμο 3475/2006,το μάθημα των Αναλογικών Ηλεκτρονικών είναι βασική γνώση που παρέχει ο Τομέας των Ηλεκτρονικών, διδάσκεται στην Β΄ τάξη του Α΄ κύκλου του ΤΕΕ και είναι και βασικό αλλά και αναγκαίο κομμάτι ύλης στην ΤΕΕ, Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση,(νόμος 2640/1998).

Το πρότυπο διδασκαλίας που συνθέτουν οι πολυμεσικές εφαρμογές, είναι αναντικατάστατο για μάθηση αφού μέσα από την εμπλοκή τους οι μαθητές αναπτύσσονται και πετυχαίνουν απαντήσεις και αποφάσεις σχετικά με την οικοδόμηση του γνωστικού τους μοντέλου (Duit, 1995)

Όπως οι διάφορες έννοιες περνούν μέσα από το παραμύθι στους μικρούς μαθητές με τον αυτοσχεδιασμό και την δημιουργική φαντασία του δασκάλου (Ματσαγγούρας, 1998) έτσι και οι πολυμεσικές εφαρμογές δημιουργούν την αίσθηση του ξεχωριστού και μοναδικού περιβάλλοντος.

Η σχεδίαση άλλωστε εκπαιδευτικού λογισμικού με χρήση εφαρμογών που θα συνδυάζουν σύγχρονες μεθόδους και ταξινόμηση του διδασκόμενου υλικού ώστε να εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να εξασκηθεί σε εφαρμογές θεωρητικές και σε ασκήσεις στο εργαστήριο. Αυτή ακριβώς η σύνδεση

φαίνονταν αδύνατη λόγω χαοτικής σχέσης θεωρίας και εργαστηρίου, επικαλύψεων, κενών στην δομή της ύλης.

Επιπλέον σημαντικότατη είναι η αστοχία της ύλης Θεωρητικής και Εργαστηριακής που ποτέ σχεδόν δεν συμβαδίζουν ή απλά η μία προπορεύεται από την άλλη (Αξιολόγηση Βιβλίων της ΤΕΕ, 2002)

Η ύλη στα Αναλογικά Ηλεκτρονικά προτείνουμε να είναι ένα εκπαιδευτικό πακέτο θεωρίας και εργαστηριακής άσκησης και μάλιστα θεωρούμε ότι θα έχει ως προαπαιτούμενο την σύνδεση και την άμεση σχέση με τον ΗΥ, (Ηλεκτρονικό Υπολογιστή, PC).

Είναι αλήθεια ότι οι άνθρωποι από την αρχαιότητα, όπως από την εποχή των σπηλαίων έως σήμερα χρησιμοποιούν τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας. Ο κώδικας χρησιμοποιείται για να ανταλλάξουμε πληροφορίες τις οποίες και καταγράφουμε ως κουλτούρα της εικόνας αν πρόκειται για αναπαραστάσεις της καθημερινότητάς μας από τον τοίχο της σπηλιάς (στον άνθρωπο των σπηλαίων) ή στον τοίχο του ναού (κλασσικοί χρόνοι) και σήμερα στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο. Ειδικά στην εικόνα και την σχέση της με το σήμερα, είμαστε στις απαρχές μιας νέας κουλτούρας και οι προβληματισμοί για τις συνέπειες αυτής της κουλτούρας διαφαίνονται κάθε μέρα και φυσικά και στην εκπαίδευση (Kirrane, 1992)

Η δομή της εφαρμογής, προτείνουμε να ξεκινά με την παραδοσιακή μορφή κλασσικού εγχειρίδιου εμπλουτισμένου με τις αρχές που διέπουν πολυμεσικές εφαρμογές. Έτσι ανεξάρτητα από το αν πραγματεύεται θεωρία ή εργαστηριακές ασκήσεις περιέχει ενότητες: κεφαλαίων, παραγράφων, διαγωνισμάτων, ασκήσεων, test.Το συνολικό υλικό προτείνεται να είναι σε dvd, ή αποθηκευμένο το υλικό σε κεντρικό Υπολογιστή και φυσικά και σε έντυπη μορφή.

Στόχος της εισήγησης μας είναι, η συνολική εικόνα του μαθήματος να είναι υλοποιήσιμη με επιπλέον δυνατότητες διαδραστικότητας, προσθήκης, διαμόρφωσης του υλικού όχι μόνο από απόσταση αλλά και μέσα από τις προσωπικές επιλογές του εκπαιδευτικού. Στόχος το τελικό υλικό να είναι σύγχρονο και επεκτάσιμο κάθε στιγμή ανάλογα με την εμπειρία και το ενδιαφέρον των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Προτείνεται η σύγχρονη δημιουργία τράπεζας θεμάτων εξετάσεων θεωρίας και των εργαστηριακών ασκήσεων όπου θα υπάρχουν καταχωρημένα τα αποτελέσματα μετρήσεων των εργαστηριακών ασκήσεων αλλά και οι ανοχές καθώς και ένα εικονικό εργαστήριο (Ε. Κουσλόγλου, 2005).

Εισαγωγή

Στο μάθημα των Αναλογικών Ηλεκτρονικών, το θεωρητικό και το εργαστηριακό του τμήμα διδάσκεται ανεξάρτητα για το περιεχόμενό του και σε κάθε αντίστοιχο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ) αλλά και σε συναφή τμήματα όπως πχ σε τμήματα πληροφορικής (Τμήμα ΤΕΙ, Τηλεπληροφορικής και Διοίκησης, 2007)

Ειδικά όμως στο ΕΠΑΛ, βασικός σκοπός του μαθήματος αυτού είναι, αφενός να εισαγάγει τον μαθητή στις βασικές έννοιες λειτουργίας των Ηλεκτρονικών (Αναλογικών) και αφετέρου να τον βοηθήσει να κατανοήσει τις βασικές αρχές της θεωρίας των Ηλεκτρονικών.(Schuler, 2000), (Charles, 1998) (Chi-Tsong, 1998), (Schnell, 1999).

Στο θεωρητικό τμήμα του μαθήματος η ύλη που διδάσκεται έως τώρα αφορά την αναλυτική παρουσίαση της βασικής θεωρίας των Αναλογικών Ηλεκτρονικών ενώ πρέπει να παρουσιαστούν και οι στόχοι της θεωρίας των αναλογικών ηλεκτρονικών:

- δηλ η εισαγωγή, στην θεωρία και τις αρχές μελέτης και σχεδίασης των αναλογικών ηλεκτρονικών κυκλωμάτων για να εφαρμοστούν κατάλληλα στις εργαστηριακές ασκήσεις.

- Η εξοικείωση των μαθητών ώστε είναι σε θέση να κατανοήσουν την βασική θεωρία και τις αρχές σχεδίασης και ανάλυσης των αναλογικών ηλεκτρονικών κυκλωμάτων αυτοδύναμα αλλά και μέσα σε άλλα κυκλώματα.
- Σε εργαστηριακό επίπεδο να δύνανται οι μαθητές να υλοποιούν και να λειτουργούν τουλάχιστον τα βασικά αναλογικά κυκλώματα.
- Αν θέλουμε βέβαια να υπάρξει και κατανόηση και εμπέδωση θεωρίας και των βασικών γνώσεων των αναλογικών, που αφορούν επίλυση κυκλωμάτων θα πρέπει η ύλη να συνοδεύεται από πληθώρα ασκήσεων θεωρητικών και πειραματικών.

Θεωρία και Μοντέλο:

Το Θεωρητικό μοντέλο διδασκαλίας των Αναλογικών Ηλεκτρονικών σχετίζεται σαφώς και με το μοντέλο που ακολουθούμε που μπορεί να είναι είτε:

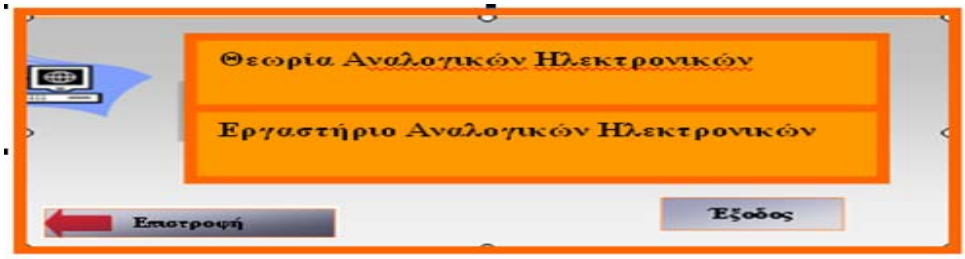
- Δασκαλοκεντρικό μοντέλο (teacher centered),ή
- Μαθητοκεντρικό μοντέλο (student centered),ή
- Αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητών, ή
- Μοντέλο συνθετικών εργασιών, project-based learning (Π. Πολίτης κ.α., 2001).

Είναι ορθότερο ως πρότυπο μοντέλο διδασκαλίας να προταθεί ένα σύνθετο μοντέλο συνθετικών εργασιών και αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητών στο επίπεδο του ΗΥ (PC).

Στην διαφάνεια (πιο κάτω), εμφανίζεται η σύνδεση Θεωρίας και Εργαστηρίου με την άμεση είσοδο είτε στο ένα σκέλος της μαθησιακής διδασκαλίας είτε στο άλλο.

Προσοχή με την ενοποιημένη αυτή παρουσίαση καταργείται η μέχρι τώρα στρεβλή και απατηλή διαχωριστική γραμμή της διάκρισης που υφίσταται το σκέλος Θεωρία και Εργαστήριο στην Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ).

Με πολύ απλά λόγια, δεν μπορεί κανείς μαθητής που δεν κατάλαβε μία θεωρία να την εφαρμόσει σωστά ή αν την εφαρμόσει αυτό θα γίνει μηχανικά και όχι τεχνοκρατικά και ορθά με αποτέλεσμα λάθη επί λαθών όπως άλλωστε επιστημονικά έχει αποδειχθεί και καλά το γνωρίζουμε από την θεωρία των Πιθανοτήτων και της Στατιστικής (Σ. Κουνιάς κ.α., 1995).



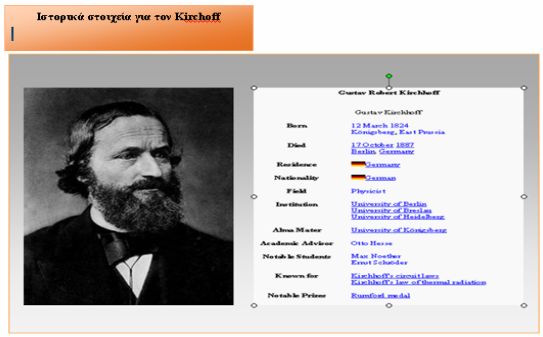
Σε κάθε επίσης διαφάνεια επισημαίνεται και η δυνατότητα της εξόδου από το πρόγραμμα με το εικονίδιο Έξοδος, που βρίσκεται στο κάτω και δεξιό τμήμα της διαφάνειας και επιπλέον και η επιστροφή στην προηγούμενη διαφάνεια με το εικονίδιο Επιστροφή ή για την είσοδο σε κάποιο άλλο βοηθητικό πρόγραμμα ή για την χρήση άλλης εκπαιδευτικής εφαρμογής ταυτόχρονα ή για την είσοδο σε εκπαιδευτικά υπολογιστικά εργαλεία.
(Michael Yerushalmy, 1999).

Στην διαφάνεια 3, έχουμε την Θεωρητική παρουσίαση της Αναλογικής Ηλεκτρονικής. Την Θεωρία των Αναλογικών Ηλεκτρονικών πειραματικά εδώ την παρουσιάζουμε με 5 Κεφάλαια,

θεωρίας και 3 ακόμα καινοτόμες επιλογές: 1) Τράπεζα Πληροφοριών, 2) Ερωτήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών στο Π.Ι., 3) Σημειώσεις Ηλεκτρονικού Τετραδίου.

Διαφάνεια 3, Θεωρία Αναλογικών Ηλεκτρονικών, με 5 κεφάλαια και δυνατότητες τράπεζας Πληροφοριών, Ερωτήσεων των μαθητών και εκπαιδευτικών κατευθείαν στο Π.Ι.

Η δεύτερη από αυτές είναι η προτεινόμενη σύνδεση με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,(Π.Ι.). και η δυνατότητα να επεκταθεί άμεσα το υλικό που διαθέτουμε με κατευθείαν επέμβαση στο υλικό της τράπεζας πληροφοριών του Π.Ι., από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
Έτσι αποκτά κίνηση πολλών ταχυτήτων το προτεινόμενο υλικό και δεν μένει σταθερό και κυρίως ο καθένας μέσα από το υλικό μπορεί να θέσει παρατηρήσεις και ερωτήματα ο ίδιος ο καθηγητής ή οι μαθητές του μέσα από σχετικές ερωτήσεις στην θεωρητική ή εργαστηριακή ύλη στις ασκήσεις ή σε άλλο μέρος του προτεινόμενου υλικού.
Η άμεση διόρθωση λαθών από τους συγγραφείς του υλικού αυτού είναι ισχυρή καινοτομία και πρωτοτυπία μέσα από την χρήση του διαδικτύου γιατί έτσι μηδενίζονται οι χρονοβόρες διαδικασίες της επανέκδοσης σε περίπτωση λάθους κάθε έκδοσης του εκπαιδευτικού υλικού πχ έκδοση 1 (version1) κλπ. Πρότυπο τέτοιας δημιουργίας στο διαδίκτυο με πρωτοτυπία και καινοτομία αποτελεί και η σε οποιοδήποτε σημείο του υλικού διόρθωση όπως στην θεωρία, στα γραφήματα, σε ασκήσεις, σε βίντεο,σε κείμενα, σε φωτογραφίες ή σε άλλο ψηφιακό υλικό.



Οι ιστοσελίδες με τέτοιες αρχές ανοικτού κώδικα είναι σήμερα εξαιρετικά χρήσιμες σε εκατομμύρια αναγνώστες.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι εγκυκλοπαίδειες που έχουν ανοικτό κώδικα όπως η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια (Free Software Foundation. USA).

Η επέκταση του υλικού είναι προφανής αν σημειωθεί η δυνατότητα προσθήκης από τον εκπαιδευτικό προς την ομάδα εργασίας του ΥΠΕΠΘ δηλ προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που έχει και την ευθύνη του παραγόμενου υλικού για τα σχολεία ή γιατί όχι και από τις 13 Περιφέρειες που πρόσφατα έχουν δημιουργηθεί ή και σε συνεργασία και των δύο φορέων.

Η τεράστια αξία αυτής της διαδραστικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών-Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Περιφέρειας, φαίνεται και στις παρουσιάσεις σε ένα σημαντικό αριθμό διερευνητικών εκπαιδευτικών λογισμικών (Α. Δημητρακοπούλου, 1999).

Συμπεράσματα:

Τα πλεονεκτήματα αυτής της πολυμεσικής εκπαιδευτικής εφαρμογής είναι αξιοποιήσιμα με την ενοποίηση Θεωρίας και Εργαστηρίου σε ένα εκπαιδευτικό πακέτο με επιπλέον και ένα χώρο με δυνατότητα να έχουμε Σημειώσεις Ηλεκτρονικού Τετραδίου του μαθητού.

Έτσι ο μαθητής του ΕΠΑΛ μπορεί να βρει χρήσιμα στοιχεία στην Θεωρία είτε στο Εργαστήριο του για κάθε έννοια που συναντά είτε για τους ερευνητές που έδωσαν το όνομά τους στην ανακάλυψή τους με ένα χρήσιμο λεξικό και ευρετήριο συνδεδεμένο. Η αναζήτηση σε εργαστηριακά θέματα έδωσε την ιδέα της πρότυπης δημιουργίας εικονικού εργαστηρίου μέσα στο πολυμεσικό περιβάλλον του μαθήματος όπως στην περίπτωση των Εικονικών εργαστηρίων μέσα στο διαδίκτυο (Εικονικά Εργαστήρια, 1999-2007)

Οι εξαιρετικές εφαρμογές του πολυμεσικού περιβάλλοντος επεκτείνονται με την προσθήκη της επιπλέον συλλογής στοιχείων όπως βαθμολογία, αξιολόγηση μαθητού, της άσκησης, γραφήματα, στοιχεία του καθηγητή όπως οι προβλεπόμενες απαντήσεις για τον μαθητή για να βοηθηθεί, όπως και απαντήσεις μερικές ή υποδειγματικές πάντως όχι από την αρχή ολοκληρωμένες ώστε να προβληματιστεί.

Η βαθμιαία καθοδήγηση των ασκήσεων αλλά και η συνεργασία με αντίστοιχα εκπαιδευτικά εργαστηριακά πακέτα, είναι απαίτηση οποιουδήποτε χρηστικού πακέτου, όπως στην περίπτωση των Αναλογικών Ηλεκτρονικών είναι τα γνωστά μέχρι τώρα πακέτα Workbench, το Tina ,το Spice κλπ. (Εκπαιδευτικά Πακέτα, 1999-2007).

Τα αποτελέσματα της χρήσης μέσω του ΗΥ εφαρμογών έχει εξαιρετικής σημασίας αποτελέσματα με αποτέλεσμα όλες οι σχετικές μελέτες να δείχνουν μονόδρομο πλέον στις μορφές αυτού του τύπου συνεργατικής μάθησης. (Ράπτης, 2001)

Η διαπίστωση της μοναδικής αξίας των εφαρμογών του ΗΥ δεν ισχύει μόνο στα Αναλογικά Ηλεκτρονικά ή γενικότερα στην Φυσική αλλά και στην Χημεία, ή στα Μαθηματικά και σε κάθε άλλου τύπου μάθηση και εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται μαθητές (Π.Μπαζάνου, 1998).

Ειδικότερα η πολυμεσική αυτή εφαρμογή με την άμεση είσοδο στο διαδίκτυο προσφέρει χιλιάδες σελίδες και ίσως αρκετές δεκάδες αναφορές από το έργο του κάθε ερευνητή όπως πχ στους νόμους ή και στους κανόνες του Kirchoff. Αυτόματα προτείνεται να αναζητείται και να ευρίσκεται επιπλέον, ο ερευνητής πχ ο Kirchoff, μέσω της δικτυακής αναζήτησης στο σχετικό εδάφιο αυτόματα και κάθε φορά που επιθυμεί κάτι τέτοιο ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός.

Βιβλιογραφία-Διαδικτυακές αναφορές

Αξιολόγηση των Βιβλίων της ΤΕΕ,2002,Αναλογικά Ηλεκτρονικά Β΄Τάξης του 1ου Κύκλου των ΤΕΕ του Τομέα των Ηλεκτρονικών,αρ.12/22-3-2001 πράξη του Συντονιστικού Συμβουλίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.3.2 ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ ιγ-Γ΄Κ.Π.Σ. –ΓΕΦΥΡΑ του ΕΡΓΟΥ << Αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των βιβλίων ΤΕΕ.>>

Α. Δημητρακοπούλου, Ποιοτικά Διερευνητικά Λογισμικά: Ποιες Κεντρικές Αρχές Σχεδιασμού τα Προσδιορίζουν; 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Μαθηματικών και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση,1-3 Οκτώβρη 1999, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ρέθυμνο Κρήτης, Ελλάδα).

Εικονικά εργαστήρια στο διαδίκτυο. http://mstemac4.ed.uiuc.edu/murphy/LightBulb/default.html http://mstemac4.ed.uiuc.edu/murphy/Resistance/default.html

Εκπαιδευτικά εργαστηριακά πακέτα, όπως για τα Αναλογικά Ηλεκτρονικά είναι το Workbench,το Tina ,το Spice κλπ.1999-2007.

Εικονικά Εργαστήρια, 1999-2007 (1-5):

1. http://www.edu.physics.uoc.gr/~ph102/VirtualLabs.htm

2.Τμήμα Ιατρικής Σχολή Επιστημών Υγείας -Πανεπιστήμιο Κρήτης http://vml.med.uoc.gr/moodle/Εικονικά Ιατρικά Εργαστήρια - Virtual Medical Lab

3. http://www.geo.auth.gr/gr_proptyxiaka_e-labs.htm Προπτυχιακά Εικονικά Εργαστήρια ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΛΟΓΙΑΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

4.Εικονικών Εργαστηρίων του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχ. & Μηχ. Υπολογιστών του ΕΜΠ http://www.image.ece.ntua.gr/old/vlabs/page2_intro.html

5. http://www.geocities.com/kampranis/mathlab.htm

Ε. Κουσλόγλου. Περιοδικό e-Φ PH, Πανελλήνιος Σύλλογος Μεταπτυχιακών Φυσικών Ηλεκτρονικής Ραδιοηλεκτρολογίας, Εικονικά Εργαστήρια Φυσικής στο Διαδίκτυο, Τεύχος 2,Ανοιξη 2005,

Ιδρυτικός Νόμος 3475/2006 για τα ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ.

Ιδρυτικός Νόμος 2640/1998 για την ΤΕΕ -Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση.

Ματσαγγούρας, Η.(1998) Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής τάξης. Αθήνα: Γρηγόρης

Π.Πολίτης,Μ.Καραμάνης,Β.Κόμης, Συνθετικές Εργασίες:Μοντέλο Διδασκαλίας και Μάθησης στην περίπτωση μαθημάτων Πληροφορικής ,1ο Συνέδριο στην Σύρο,ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.,σελ.405-413,
Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη" ... 1ο Συνέδριο για τις ΤΠΕ-Σύρος (11-13 Μαΐου 2001) /http://www.epyna.gr/

Π. Μπαζάνου, χημικού - καθηγητή στο γυμνάσιο Γαργαλιάνων,περιοδικό ΧΗΜΙΚΑ ΧΡΟΝΙΚΑ, τεύχος 7-8, Ιούλιος-Αύγουστος 1998.

Σ. Κουνιάς και Χ. Μωυσιάδης, ΘΕΩΡΙΑ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΩΝ Ι ,ΚΛΑΣΙΚΗ ΠΙΘΑΝΟΤΗΤΑ - ΜΟΝΟΔΙΑΣΤΑΤΕΣ ΚΑΤΑΝΟΜΕΣ Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη, 1995.

ΤΜΗΜΑ ΤΕΙ ΤΗΛΕΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ /Τίτλος Μαθήματος : ΦΥΣΙΚΗ - ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ / Τυπικό εξάμηνο διδασκαλίας: 1ο Εξάμηνο/Επίπεδο μαθήματος: ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ/ Διδακτικέςμονάδες:5,2007.

Ράπτης ,Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας,2001.

Υ.Α. Μετατροπής Τ.Ε.Ε. σε ΕΠΑ.Λ. (ΦΕΚ 146 τ.Α΄ / 13-07-06) / http://www.ypepth.gr/el_ec_category6537.htm

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Charles A. Desoer, Ernest S. Kuh, Basic Circuit Theory, McGraw Hill ISBN 0-07-Y85183-2,1998

Chi-Tsong Chen (1998), Linear System Theory and Design, Oxford Series in Electrical and Computer Engineering.ISBN0-19-511777-8,1998.

Kirrane, D,E. (1992) Visual learning. Training & Development 46(9),58-63.

L. Schnell , Technology of Electrical Measurements, Wiley. ISBN: 0471934356,1999

Michael Yerushalmy,Making Exploration Visible:On Software Design and School Mathematics Reform.Haifa,

Schuler, Εφαρμοσμένα Ηλεκτρονικά, Εκδόσεις Τζιόλα, ISBN: 960-7219-29-5,2000.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: «ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ» ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΔΡΟΜΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ. ΕΝΟΤΗΤΑ: «ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ»

Πλιάκης Ηρακλής
Οικονομολόγος, Msc- Εκπαιδ. Δ.Ε.

Τραϊανού Ευδοξία
Φιλόλογος, Μετ. Φοιτ. - Εκπαιδ. Δ.Ε.

Εισαγωγή

Η εισήγηση έχει ως θέμα την παρουσίαση του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης μιας διαθεματικής πρότασης διδασκαλίας μίας ενότητας του μαθήματος Κοινωνιολογίας Γενικής Παιδείας Γ' Ενιαίου Λυκείου.

Σκοπός της διαθεματικής διδασκαλίας είναι η διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το παραπάνω μάθημα, η αποτελεσματικότερη πρόσληψη του μαθήματος με την εμπλοκή περισσοτέρων του ενός γνωστικών αντικειμένων, η προσέγγιση ενός θέματος, που άπτεται της κοινωνιολογικής επιστήμης, με τη συνδρομή διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, η ανάπτυξη

νέων δεξιοτήτων των μαθητών, η όξυνση της κριτικής τους ικανότητας, η κατανόηση ότι ανάμεσα στα σχολικά μαθήματα μπορούν να μην υπάρχουν στεγανά, η καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης των παιδιών. Επίσης σημαντικός στόχος ήταν η δημιουργία κινήτρων για μία ευρύτερη γνωριμία με την τέχνη, όπως τα λογοτεχνικά κείμενα, η ζωγραφική, η φωτογραφία, ο κινηματογράφος, η μουσική και η συσχέτισή τους με κοινωνικά θέματα της καθημερινότητάς τους.

Συγκεκριμένα η διαθεματική πρόταση διδασκαλίας υλοποιήθηκε σε πέντε διδακτικές ώρες στη Γ' τάξη του Ενιαίου Λυκείου Πάστρας, Κεφαλονιάς, την τρέχουσα σχολική χρονιά (2006 – 2007) από τους εισηγητές. Η διδακτική ενότητα που προσεγγίζεται έχει τον τίτλο: «Σύγχρονη ελληνική οικογένεια: μορφές, προβλήματα, προοπτικές». Παρακάτω παρουσιάζεται η σκοποθεσία και στοχοθεσία της διδασκαλίας, ο αναλυτικός σχεδιασμός της, η υλοποίηση/εφαρμογή της διδακτικής πρότασης από τους εκπαιδευτικούς μέσα στη σχολική τάξη και στη συνέχεια η αξιολόγηση της με ερωτηματολόγιο από τους μαθητές και περιγραφικά τους ίδιους τους διδάσκοντες/ εισηγητές.

Η Διαθεματικότητα στο σχολείο

Με τον όρο «διαθεματική προσέγγιση» [1] εννοούμε εκείνη τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από τη μια το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενοποιείται και από την άλλη η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Από τη διευκρίνηση αυτή προκύπτει ότι η διαθεματική προσέγγιση συνιστά καινοτομία, τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο επεξεργασίας.

Συγκεκριμένα το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αφορά ξεχωριστά μαθήματα που γίνονται σε τακτή ώρα το καθένα, αλλά καταστάσεις μάθησης οι οποίες προσεγγίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο. Με άλλα λόγια, κατά τη διαθεματική προσέγγιση, και ανάλογα πάντα με το θέμα που εξετάζεται, διάφορα μαθήματα ενοποιούνται. Όταν λέμε ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενοποιείται, εννοούμε ουσιαστικά ότι τα ξεχωριστά μαθήματα καταργούνται και τη θέση τους παίρνει μια εργασία που σχετίζεται συγχρόνως με διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι το ωρολόγιο πρόγραμμα στην παραδοσιακή του μορφή, παύει να ισχύει. Όταν μια ομάδα παιδιών εργάζεται διαθεματικά, για μια ορισμένη χρονική περίοδο, τα ξεχωριστά μαθήματα καταργούνται για την περίοδο αυτή και η εργασία που κάνουν σχετίζεται με δραστηριότητες διαθεματικής μορφής. Παραμερίζονται οι παραδοσιακές μορφές μάθησης και οικοδομούνται δυνατότητες για αυτόνομη δράση.

Συγχρόνως η διαθεματική προσέγγιση σχετίζεται και με ορισμένη μέθοδο εργασίας, που τη χαρακτηρίζουν τα ακόλουθα στοιχεία: Οι μαθητές αυτενεργούν κατά τη διδασκαλία και η μάθηση αποβαίνει βιωματική και οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από το δικό τους προβληματισμό.

Αντικειμενικές συνθήκες διδασκαλίας

Το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία είναι το Γενικό Λύκειο Πάστρας Κεφαλονιάς, στο οποίο και εργάζονται οι εισηγητές [2]. Πιο συγκεκριμένα η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στην Γ' Λυκείου Γενικής Παιδείας του σχολείου, όπου οι εισηγητές διδάσκουν τα μαθήματα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Κοινωνιολογία.

Στη Γ' Γενικού Λυκείου, στην οποία πραγματοποιήθηκε η διδασκαλία, φοιτούν 13 παιδιά, 6 κορίτσια και 7 αγόρια. Ο μικρός αριθμός των μαθητών δεν λειτούργησε περιοριστικά, αντίθετα βοήθησε στην επίτευξη υψηλής συνοχής στην τάξη και στη δημιουργία ζεστού κλίματος μεταξύ των μαθητών και των διδασκόντων, παράγοντες που λειτούργησαν θετικά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Για τις ανάγκες της υλοποίησης της παρακάτω διαθεματικής

διδακτικής πρότασης ήταν απαραίτητα δύο διδακτικά δίωρα και μία διδακτική ώρα, σε διάστημα τριών εβδομάδων [3].

Περιγραφή της ενότητας του εγχειριδίου

Η ενότητα έχει τίτλο: *Η σύγχρονη ελληνική οικογένεια: Μορφές, προβλήματα, προοπτικές.* Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες, για τις οποίες και το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαθέτει πέντε διδακτικές ώρες αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα η 1η περιλαμβάνει την εισαγωγή, τις μορφές, λειτουργίες και κοινωνικό – οικονομικές βάσεις της ελληνικής οικογένειας. Η 2η αναφέρεται στις μορφές οικογένειας στο παρόν και στο πρόσφατο παρελθόν, η 3η στον καταμερισμό της εργασίας στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια. Η 4η πραγματεύεται τη μάθηση του ρόλου του άνδρα και της γυναίκας μέσα στα πλαίσια της οικογένειας ως παράδειγμα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και τέλος, η 5η διδακτική ενότητα εξετάζει τα προβλήματα, τις προκλήσεις και τις προοπτικές της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας.

Γενικός σκοπός και στόχοι της ενότητας

Γενικός σκοπός του μαθήματος, όπως αυτός ορίζεται από το Α.Π.Σ. είναι η κατανόηση της δυναμικής των κοινωνιών και η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της κοινωνικής συνείδησης με απώτερο στόχο τη δημιουργική ένταξη και την παρέμβαση του ατόμου σε ένα πολυπολιτισμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον.

Ειδικοί στόχοι [4] της συγκεκριμένης ενότητας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η οικογένεια είναι ένας οικουμενικός θεσμός, που διαφοροποιείται και εξελίσσεται ανάλογα με την κοινωνία και το χρόνο αναφοράς. Να αντιληφθούν πως ακριβώς επειδή γεφυρώνει το δημόσιο με το ιδιωτικό, επηρεάζεται ως προς τη δομή και τις λειτουργίες της από την ευρύτερη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική οργάνωση της κοινωνίας. Να κατανοήσουν ότι οι μεταβολές που πραγματοποιούνται σε πολυάριθμους άλλους θεσμούς διαφοροποιούν τη φυσιογνωμία της. Να συνειδητοποιήσουν πως τα τεχνολογικά επιτεύγματα, οι συνθήκες ζωής και οι αλλαγές στον εργασιακό χώρο δημιουργούν ρευστότητα και αβεβαιότητα στο πεδίο των οικογενειακών σχέσεων και οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων μέσα στην οικογένεια, θέτοντας νέα ζητήματα.

Στους ειδικούς στόχους των ενοτήτων περιλαμβάνονται επίσης να συγκρίνουν οι μαθητές τις λειτουργίες και μορφές της οικογένειας ως θεσμού στο παρόν σε σχέση με το παρελθόν, να συνδέσουν οι μαθητές τις αλλαγές που συντελούνται στην οικογένεια με τις γενικότερες κοινωνικές μεταβολές, να εντοπίσουν τις αλλαγές στην οικογένεια που προκλήθηκαν με την είσοδο της γυναίκας στη μισθωτή εργασία, να αντιληφθούν πως ο καταμερισμός της εργασίας επέφερε μεταμορφώσεις στους ρόλους των δύο φύλων, να συνειδητοποιήσουν τη καθοριστική σημασία της οικογένειας ως φορέα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και τη σημαντική συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και συμπεριφοράς, να εντοπίσουν οι μαθητές τα προβλήματα και τα διλλήματα της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας και να προβληματιστούν σε σχέση με αυτά [5].

Μέσα διδασκαλίας

Ως μέσα διδασκαλίας υπήρξαν το σχολικό εγχειρίδιο [6], εικόνες και φωτογραφίες [7], λογοτεχνικά κείμενα [8], μουσική [9], απόσπασμα από κινηματογραφική ταινία [10], στατιστικοί και συγκριτικοί πίνακες [11], ερωτηματολόγια [12]. Ως μέσο προβολής επιλέχθηκε το

πρόγραμμα Power Point Office 2003, που προσφέρει τις δυνατότητες παρουσίασης όλων των παραπάνω.

Μεθοδολογική προσέγγιση

1ο διδακτικό δίωρο: Διαπραγμάτευση της ενότητας 4.1 Μορφές, λειτουργίες και κοινωνικό – οικονομικές βάσεις της ελληνικής οικογένειας (4.1.1. Μορφές οικογένειας στο παρόν και το πρόσφατο παρελθόν

Αφόρμιση – Εισαγωγή στο νέο

Για την αφόρμιση στηριζόμαστε στο χωρίο του σχολικό βιβλίου που αναφέρει: *« ... η οικογένεια δεν είναι παρούσα μόνο ως πρωταρχικό κύτταρο στην οργάνωση της κοινωνικής ζωής, αλλά αποτελεί και το βασικό καμβά πάνω στον οποίο υφαίνονται οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις...»* [13], το οποίο προβάλλουμε μεμονωμένο σε διαφάνεια του Power Point. Ζητάμε από τους μαθητές να προσπαθήσουν να ανιχνεύσουν το νόημα αυτού του αποσπάσματος, αφού προηγουμένως τους τονίσουμε ότι για την περιγραφή της έννοιας «οικογένεια» μπορούμε να δανειστούμε όρους από άλλα επιστημονικά πεδία (βιολογία) και εκφράσεις που συνηθίζουμε να απαντάμε στο δοκιμιακό λόγο («*καμβάς πάνω στον οποίο υφαίνονται…*»).

Προσέγγιση της νέας ενότητας

Στη συνέχεια εισάγουμε τους μαθητές στη νέα ενότητα. Προτεραιότητά μας είναι να κατανοήσουν την έννοια «οικογένεια» και τον εννοιολογικό της χωρισμό από τη λέξη «νοικοκυριό». Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε λεξικό [14], από όπου τα παιδιά κλήθηκαν να εντοπίσουν τις διαφορετικές χρήσεις της λέξης «οικογένεια» και τις διαφορές της με τη λέξη «νοικοκυριό».

Οι μαθητές εντοπίζουν την ετυμολογία της λέξης και επισημαίνουν τη σημαντική αλλαγή της σημασίας της λέξης από την αρχαιότητα ως σήμερα. Κατόπιν εστιάζουμε στη διαπίστωση ότι η λέξη «νοικοκυριό» αναφέρεται στην πιο μικρή οικονομική μονάδα του πληθυσμού, χωρίς απαραίτητα συγγενικούς δεσμούς. Στη συνέχεια μέσα από το διάλογο και τη συζήτηση, ζητούμε από τους μαθητές να καθορίσουν τις λειτουργίες της οικογένειας ως κοινωνικού θεσμού. Σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν οι πρότερές τους γνώσεις, από τη διδασκαλία των προηγουμένων ενοτήτων του μαθήματος της Κοινωνιολογίας, αλλά και η ανάκληση των προσωπικών εμπειριών και διαπιστώσεών τους. Συνάγουμε δηλαδή ότι ο θεσμός συμβάλλει: α) στην κοινωνικοποίηση των νεαρότερων μελών της οικογένειας, β) στην κάλυψη βιοτικών και συναισθηματικών αναγκών, γ) στην αναπαραγωγική δραστηριότητα.

Διαθεματική σύνδεση με τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Η προσπέλαση του νέου συνεχίζεται με την εισαγωγή στις νέες έννοιες της ενότητας: Οι μορφές οικογένειας που συναντάμε στο παρελθόν και στο παρόν, της εκτεταμένης οικογένειας και της πυρηνικής οικογένειας αντίστοιχα. Θέση σε αυτό το σημείο της διδασκαλίας έχει ένα κείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, που αναφέρεται στην καθημερινή ζωή μίας εκτεταμένης οικογένειας [15]. Οι μαθητές ύστερα από την ανάγνωση του αποσπάσματος και την προβολή μιας φωτογραφίας από μία εκτεταμένη οικογένεια, προσπαθούν να αντλήσουν στοιχεία για τα μέλη που απαρτίζουν την εκτεταμένη οικογένεια, τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, τους ρόλους που κατέχουν και τις λειτουργίες μίας τέτοιας οικογένειας. Κατόπιν τα παιδιά καταρτίζουν μία λίστα η οποία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της εκτεταμένης οικογένειας, όπως τον προσδιορισμό των ρόλων βάση φύλου και ηλικίας και τη διάκριση των ρόλων στον

ιδιωτικό και δημόσιο χώρο. Επίσης εντοπίζουν τις λειτουργίες της, δηλαδή την κάλυψη αναγκών επιβίωσης, τη φροντίδα παιδιών και ηλικιωμένων, την εκπαίδευση νέων, την περίθαλψη και την παραγωγή και κατανάλωση αγαθών.

Διεξαγωγή Ιδεοθύελλας

Οι διδάσκοντες, προκειμένου να διεγερθεί η επαγωγική σκέψη και συνδυαστική ικανότητα των παιδιών ώστε να συμμετέχουν δημιουργικά στην κατάκτηση της νέας γνώσης, προτρέπουν τους μαθητές στη διεξαγωγή μίας ιδεοθύελλας [16], που θα αποτελέσει την μέθοδο παραγωγής μιας μεγάλης ποσότητας ιδεών σχετικά με τα αίτια εξέλιξης του θεσμού της οικογένειας, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουμε στη συνέχεια για να προσεγγίσουμε την νέα γνώση. Αυτές στη συνέχεια καταγράφονται και ερμηνεύονται. Από τη διαδικασία περιμένουμε οι μαθητές να επισημάνουν ως αίτια: την εκβιομηχάνιση, την αστικοποίηση, την οικονομική ανάπτυξη, την ισότητα των δύο φύλων με την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας.

Διαθεματική σύνδεση με τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και επεξεργασία της έννοιας «πυρηνική οικογένεια»

Η εισαγωγή στη έννοια «πυρηνική οικογένεια» γίνεται με την παρουσίαση μίας ανάλογης φωτογραφίας και ρωτώντας τους μαθητές να διατυπώσουν τον ορισμό της πυρηνικής οικογένειας (η οικογένεια που περιλαμβάνει τους γονείς και τα ανύπαντρα παιδιά). Παράλληλα ζητάμε από τα παιδιά, βασιζόμενα στην εμπειρία τους, να απαριθμήσουν τα είδη της σύγχρονης οικογένειας, δηλαδή την οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας, την ελεύθερη συμβίωση, τη μονογονεϊκή οικογένεια και την οικογένεια δεύτερου γάμου. Θέτουμε επίσης το ερώτημα γιατί στις μέρες μας έχουμε τόσους διαφορετικούς τύπους οικογένειας. Μετά από διάλογο αναμένουμε να επισημανθούν ως αίτια οι αλλαγές στη νοοτροπία σχετικά με το γάμο, την αυτονόμηση ατόμου από οικογενειακή ομάδα, την ιδεολογία των ίσων ευκαιριών και τις αλλαγές στην αγορά εργασίας. Για να αισθητοποιήσουμε τις μορφές οικογένειας που συναντάμε στις μέρες μας διαβάζουμε απόσπασμα από το διήγημα του Κώστα Ταχτσή, «Τα ρέστα» [17]. Μέσα από την ανάγνωση ενός βιωματικού κειμένου επιδιώκουμε οι μαθητές να αποκτήσουν μία αίσθηση της ζωής σε μία μονογονεϊκή οικογένεια.

Εξέταση και σχολιασμός στατιστικού πίνακα με τη σύνθεση των νοικοκυριών στην Ελλάδα με ή χωρίς πυρηνική οικογένεια (1991 – 2001) από το σχολικό βιβλίο

Ακολουθεί ο σχολιασμός των στοιχείων της απογραφής για τη σύνθεση των ελληνικών νοικοκυριών [18]. Τα παιδιά παρατηρώντας τον πίνακα καλούνται να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους για τις αλλαγές στη μορφή της οικογένειας τα τελευταία χρόνια. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση φωτογραφικών στιγμιότυπων από οικογένειες από διάφορες περιοχές του πλανήτη. Οι διδάσκοντες αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα να εκφράσουν τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους. Τέλος, ένα απόσπασμα από την κινηματογραφική ταινία «Γάμος αλά… ελληνικά», παρουσιάζει το πόσο διαφορετικές μπορεί να είναι δύο οικογένειες μεταξύ τους, που ωστόσο μπορούν να συνυπάρξουν.

2ο διδακτικό δίωρο - Διαπραγμάτευση των ενοτήτων 4.2 Καταμερισμός εργασίας στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια και 4.3 Μαθαίνοντας το ρόλο του άνδρα και της γυναίκας, ένα παράδειγμα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης.

Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο, η διδασκαλία ξεκινά με το μοίρασμα ενός ερωτηματολογίου που έχει ως στόχο να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις και τα ενδεχόμενα στερεότυπα των μαθητών για το ρόλο των δύο φύλων μέσα στην ελληνική οικογένεια. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ακούγεται μουσικό κομμάτι. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια θα αποτελέσουν αντικείμενο προβληματισμού και μελέτης στη τελευταία διδακτική ώρα της διαθεματικής διδασκαλίας.
Η διδασκαλία ξεκινά με την προβολή μίας διαφάνειας με ζωγραφικό πίνακα του Γεώργιου Ιακωβίδη «Τα πρώτα βήματα», που απεικονίζει την κουζίνα ενός σπιτιού με τις γυναίκες να δρουν σε αυτό και από την άλλη μίας φωτογραφίας με τους άνδρες μίας οικογένειας στην ύπαιθρο με αυτοκίνητο. Έχοντας οι μαθητές σαν αφετηρία παρατήρησης τις δύο αντιθετικές εικόνες, προσπαθούν μέσα από κατευθυνόμενη συζήτηση να προσδιορίσουν από πού φαίνεται η ανδρική κυριαρχία έως τον 20ο αιώνα στην ελληνική οικογένεια (στην οργάνωση του χώρου και στη διάκριση στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο). Κατόπιν με συζήτηση προτρέπουμε τους μαθητές να μας απαριθμήσουν τους λόγους που άλλαξαν τον καταμερισμό της εργασίας στην οικογένεια, δηλαδή την είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας (στο σημείο αυτό δίνεται η πληροφορία πως το 65% του γυναικείου εργατικού δυναμικού είναι έγγαμες), την τεχνολογική ανάπτυξη, τη δυνατότητα οικογενειακού προγραμματισμού, την πολιτική ισότητα και την αλλαγή του Οικογενειακού Δικαίου

Πίνακας από το σχολικό βιβλίο με τη σύγκριση των ρυθμίσεων Οικογενειακού Δικαίου πριν και μετά το 1983.

Από την παρατήρηση του πίνακα οι μαθητές σχολιάζουν τις εξελίξεις στη νομοθεσία του Οικογενειακού Δικαίου [19] και πως αυτές επηρεάζουν τη θέση της γυναίκας.
Οι διδάσκοντες στη συνέχεια προβάλουν διαφάνεια όπου καταγράφονται οι θεωρίες που εξηγούν πως μεταβιβάζονται τα χαρακτηριστικά των δυο φυλών. Η θεωρία του βιολογικού παράγοντα από τη μια, δηλαδή ότι οι ψυχολογικές ιδιότητες και οι κλίσεις των παιδιών συνδέονται με τις ανατομικές διαφορές των δύο φύλων και πως το φύλο αποτελεί κριτήριο φυσιολογικής συμπεριφοράς. Και από την άλλη θεωρία της κοινωνικής εκμάθησης, που ορίζει πως η κοινωνία επιδρά καθοριστικά στην κατασκευή του φύλου με το παιχνίδι, τις καθημερινές πρακτικές και τον άτυπο έλεγχο. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία οδηγούμαστε στη διαιώνιση των ανισοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλα, ενώ με τη δεύτερη η οικογένεια είναι ο βασικός μηχανισμός που μετατρέπει το βιολογικό σε κοινωνικό φύλο. Για να αντιληφθούν τη θεωρία αυτή, οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν εικόνα του αλφαβηταρίου του Δημοτικού.

Διαθεματική σύνδεση με τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Με την ανάγνωση των ποιημάτων της Κικής Δημουλά «Σκόνη» και του Σπύρου Τσακνιά «Επίσκεψη» [20], προσεγγίζεται η θέση της γυναίκας μέσα στην οικογένεια και αισθητοποιείται με λυρικό τρόπο η αναπαραγωγή των στερεοτύπων. Στόχος είναι να δειχθεί πως εναλλακτικές μορφές έκφρασης, όπως η ποίηση επηρεάζονται από τα κοινωνικά δρώμενα. Οι μαθητές σχολιάζουν τους στίχους των ποιημάτων και εκφράζουν τις εντυπώσεις τους. Στο ίδιο κλίμα η ενότητα κλείνει με τη ακρόαση του τραγουδιού του Λουκιανού Κηλαϊδόνη «Μία μέρα από τη ζωή της Μαίρης Παναγιωταρά».

Τελευταία διδακτική ώρα - Διαπραγμάτευση της ενότητας 4.4. Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας.

Η αφόρμιση γίνεται με την ακρόαση του τραγουδιού του Γιάννη Μηλιώκα «Ροζ». Η ώρα διατίθεται για ελεύθερη συζήτηση, όπου προτρέπουμε όλους τους μαθητές να συνεισφέρουν με τις απόψεις στην προσέγγιση του ζητήματος των προβλημάτων της σύγχρονη οικογένειας, όπως η εμμονή στους παραδοσιακούς ρόλους άνδρα - γυναίκας στην οικογένεια, η υπογεννητικότητα, η ανταγωνιστική σχέση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής, οι έντονοι ρυθμοί ζωής, τα οικονομικά προβλήματα, η αλλαγή προτεραιοτήτων των νέων. Κλείνουμε τη διδασκαλία με τη διεξαγωγή ενός debate της τάξης. Οι μαθητές διαλέγουν να επιχειρηματολογήσουν για το θέμα: γάμοι και υιοθέτηση παιδιών από τα ομοφυλόφιλα ζευγάρια. Στόχος μας με τη χρήση τέτοιων «προκλητικών» θεμάτων είναι να ασκηθούν στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και ρητορικού λόγου, υποστηρίζοντας την άποψη της ομάδας τους, χωρίς απαραίτητα να την ενστερνίζονται, υπακούοντας στους κανόνες της διεξαγωγής των debates. Στο τέλος της ώρας τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της όλης διδακτικής προσπάθειας.

Αξιολόγηση διδασκαλίας – Τελικές παρατηρήσεις

Η ιδέα της διεξαγωγής της διαθεματικής διδασκαλίας προέκυψε από την ανάγκη μας να παρακινήσουμε μια σχετικά υποτονική τάξη (Γ' Λυκείου). Καθώς το μάθημα της Κοινωνιολογίας αποτελεί δεύτερη ανάθεση για καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, υπήρχε η ανησυχία για το εάν προσπαθούσαμε να παρακινήσουμε τα παιδιά με κατάλληλο τρόπο, όταν διδάσκαμε το συγκεκριμένο μάθημα. Το κοινό ενδιαφέρον μας για να παρουσιάσουμε μια διαφορετική προσέγγιση των μαθημάτων μας, μας οδήγησε στη διεξαγωγή αυτής της διδασκαλίας.

Χρειάστηκε αρκετός χρόνος για την προετοιμασία των μαθημάτων, αλλά το γεγονός ότι βρίσκαμε συνεχώς νέο υλικό (από άλλους τομείς δραστηριότητας) έκανε την προεργασία πολύ ενδιαφέρουσα. Έτσι δεν υπήρξε περιορισμός στη χρήση μόνο λογοτεχνικών κειμένων και ποιημάτων, αλλά κρίθηκε απαραίτητη η χρήση άφθονου οπτικοακουστικού υλικού.

Η αρχική ανταπόκριση των μαθητών στην ιδέα του συνδυασμού των μαθημάτων δεν ήταν ενθαρρυντική. Μπαίνοντας στην τάξη προϊδεάσαμε τα παιδιά για το τι πρόκειται να επακολουθήσει. Στις πρώτες διαφάνειες η αντιμετώπιση των παιδιών δεν ήταν διαφορετική απ' ό,τι συνήθως, αν και χάρηκαν βλέποντας τον προβολέα και τους υπολογιστές. Μετά την αναφορά μας όμως στην οικογένεια ως φορέα κοινωνικοποίησης (σύνδεση με προηγούμενη ενότητα) άρχισαν να συμμετέχουν πιο ενεργά. Στη συνέχεια τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σχολιασμό των εικόνων και η συμμετοχή τους στην ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων ήταν ιδιαίτερα αυξημένη. Γενικά, με τη δική μας καθοδήγηση, δημιουργήθηκε συζήτηση και οι μαθητές βοήθησαν σημαντικά να εξελιχθεί το μάθημα και να προσδιοριστούν οι έννοιες. Στα αξιοσημείωτα είναι η πιο ενεργή συμμετοχή των κοριτσιών, ιδιαίτερα σε θέματα που άπτονταν της ισότητας των δύο φύλων. Στο τέλος της πρώτου διδακτικού δίωρου η απόδοση των παιδιών ήταν πολύ ικανοποιητική και η προβολή αποσπάσματος του έργου ενθουσίασε τα παιδιά.

Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο, λόγω αναγκών της λειτουργίας του σχολείου έλειπε σημαντικός αριθμός μαθητών. Τελικά όμως αυτό δε λειτούργησε αρνητικά. Το μάθημα εξελίχθηκε πολύ ομαλά, ήταν ευχάριστο, οι μαθητές έδειξαν από την αρχή μεγάλο ενδιαφέρον και η τελική αίσθηση σε καθηγητές και μαθητές ήταν θετική. Μετά την εμπειρία της πρώτης διδακτικής ενότητας, εμπλουτίσαμε το κείμενο με περισσότερες φωτογραφίες πιο άμεσα συνδεδεμένες με το εκάστοτε θέμα συζήτησης. Το στοιχείο αυτό εκτιμήθηκε από τους μαθητές.

Στα αξιοσημείωτα ήταν η πολύ θετική αντίδρασή τους στα τραγούδια, στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, όπως και η πολύ καλή και αβίαστη επικοινωνία μας με τους μαθητές.

Επίσης σημαντική είναι η συναισθηματική επίδραση των ποιημάτων στους μαθητές που μας ξάφνιασε ευχάριστα. Τέλος, οι μαθητές εξέφρασαν τη λύπη τους που «και τα άλλα παιδιά δεν ήταν εδώ». Επιλέξαμε για το debate συνειδητά ένα θέμα που θα προκαλούσε τους μαθητές. Πράγματι τα αγόρια εξεπλάγησαν στην ιδέα ότι θα υποστήριζαν τους γάμους ομοφυλοφίλων. Η συζήτηση ήταν δυναμική και έγινε κατανοητό από τους μαθητές πως η αντιπαράθεση ιδεών είχε ως στόχο την άσκηση της επιχειρηματολογικής τους ικανότητας.
Η τελική αίσθηση διδασκόντων και διδασκομένων ήταν ότι μία εναλλακτική διδασκαλία ανανεώνει, θερμαίνει και εμπλουτίζει την καθημερινή διδακτική πρακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Τζάνη Μ., «Η Διαθεματικότητα στο Ολοήμερο. Πιλοτικό Δημοτικό Σχολείο» ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 8/2/2007 και http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/diathematikothta_oloimero.pdf.
2. Η διδασκαλία έγινε από την κ. Τραϊανού Ευδοξία, φιλόλογο, πτυχιούχο του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Α.Π.Θ. και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και τον κ. Ηρακλή Πλιάκη, οικονομολόγο, πτυχιούχο του τμήματος Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιά, κάτοχο μεταπτυχιακού διπλώματος Msc International Business Economic Integration. Και οι δύο μόνιμοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
3. Επιλέχτηκαν οι ώρες διεξαγωγής των μαθημάτων της Κοινωνιολογίας και των Κειμένων, που στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου είναι συνεχόμενες. Πρόκειται για την τέταρτη και πέμπτη ώρα του προγράμματος της Παρασκευής 26 Ιανουαρίου 2007, της Παρασκευής 2 Φεβρουαρίου 2007 και η τέταρτη ώρα της Παρασκευής 9 Φεβρουαρίου 2007. Οι ημερομηνίες επιλέχθηκαν διότι θα ήταν και οι ημερομηνίες κατά τις οποίες η τάξη θα προσπέλαζε τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.
4. ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου, Βιβλίο του Καθηγητή», ΟΕΔΒ, 2006
5. ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου, Βιβλίο του Καθηγητή», ό.π.
6. ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου», ΟΕΔΒ, 2006
7. Οι εικόνες και οι φωτογραφίες της παρουσίασης είναι οι ακόλουθες:

- Ομοίωμα σπιτιού νεότερης νεολιθικής εποχής με απεικόνιση εκτεταμένης οικογένειας από σχολικό βιβλίο ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου», ΟΕΔΒ, 2006 σελ. 74.
- Ανάγλυφο των κλασσικών χρόνων με απεικόνιση οικογένειας ανακτήθηκε από το διαδίκτυο www. el.wikipedia.org/wiki/Οικογένεια στις 8/2/2007.
- Φωτογραφία εκτεταμένης ελληνικής οικογένειας, δεκαετία 1960 φωτογραφικό αρχείο Ε. Τραϊανού.
- Φωτογραφία πυρηνικής οικογένειας, φωτογραφικό αρχείο Η. Πλιάκης.
- Απόσπασμα από το κόμικ «*Χαμηλές Πτήσεις*», Αρκάς με παράδειγμα μονογονεϊκής οικογένειας, ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 8/2/2007 www.arkas.gr.
- Φωτογραφία εκτεταμένης ασιατικής οικογένειας (Σιγκαπούρη), πυρηνικής ινδικής οικογένειας (Καλκούτα) , μονογονεϊκής ινδικής οικογένειας (Δελχί) , πυρηνικής αγγλικής οικογένειας, Ιρανικής οικογένειας ανακτημένες από το διαδίκτυο στις 8/2/2007.
- Ζωγραφικός πίνακας του Γεωργίου Ιακωβίδη, «*Τα πρώτα βήματα*», ελαιογραφία (1892) Εθνική Πινακοθήκη.
- Φωτογραφία ανδρικής συντροφιάς με αυτοκίνητο φωτογραφικό αρχείο Ε. Τραϊανού.
- Φωτογραφία σειράς παιχνιδιών, αναπαραγωγής οικογενειακών στερεοτύπων ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 8/2/2007 www.playmobil.com.
- Εικόνες και κείμενο από το Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού Ο.Ε.Σ.Β. 1957 που αναπαράγουν τα στερεότυπα του φύλου.

8. Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. 1998. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 'Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, λήμματα Οικογένεια, νοικοκυριό.

Αποσπάσματα από τα λογοτεχνικά έργα:
- Σουρούνη Α., «*Το μονοπάτι στη θάλασσα»,* Καστανιώτης, 2007
- *Ταχτσή Κ., «Τα ρέστα»,* Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου
- Χατζής Δ., «*Σιούλας ο Ταμπάκος»,* Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου
- Δημουλά Κ., «*Σκόνη*», Λογοτεχνία Γ Λυκείου Θεωρητική κατεύθυνση Γ΄Λυκείου
- Τσακνιάς Σ., *«Επίσκεψη»*, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου
-Απόσπασμα από το Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού Ο.Ε.Σ.Β. 1957.

9. Cranberies, Ode to my Family, Λουκιανός Κηλαϊδόνης, Μια μέρα από τη ζωή της Μαίρης Παναγιωταρά, Γιάννης Μηλιώκας, Ροζ.
10. My Big Greek Fat Wedding (Γάμος αλά …ελληνικά), written by Nia Vardalos, directed by Joel Zwick, Gold Circle Films, HBO, MPH Entertainment, Playtone.
11. Πίνακας με τη σύνθεση των νοικοκυριών στην Ελλάδα με ή χωρίς πυρηνική οικογένεια (1991 – 2001) από το σχολικό βιβλίο ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου», ΟΕΔΒ, 2006 σελ. 78 και πίνακας σύγκρισης ρυθμίσεων Οικογενειακού Δικαίου, από τον Αστικό κώδικα, σχολικό βιβλίο ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου», ΟΕΔΒ, 2006 σελ. 80.
12. Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών και των τυχόν στερεοτύπων για τους ρόλους των δύο φύλων μέσα στην οικογένεια τους διανεμήθηκε κατασκευασμένο από τους εισηγητές ερωτηματολόγιο για τη συμπλήρωση μέσα στην τάξη. Επίσης στο τέλος της διδασκαλίας δόθηκε κατασκευασμένο από τους εισηγητές ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος.
13. ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου», ΟΕΔΒ, 2006, σελ. 71
14. Λεξικό της Νεάς Ελληνικής Γλώσσας, Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη λήμματα ανακτημένα από το δικτυακό τόπο www.komvos.edu στις 8/2/2007. οικογένεια η [ikojénia] Ο27 λόγ. γεν. και *οικογενείας* : 1α. σύνολο προσώπων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με πολύ στενό συγγενικό δεσμό (ο πατέρας, η μητέρα και τα παιδιά τους) και συνήθ. ζουν στην ίδια κατοικία || (γενικότ.) σύνολο ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με ποικίλους δεσμούς αίματος ή και αγχιστείας || (κοινων.) *Στενή* ~ ή *πυρηνική** ~. *Μονογονεϊκή** ~. β. σύνολο οικογενειών που κατάγονται διαδοχικά η μία από την άλλη, το σύνολο των παλαιότερων συγγενών μιας οικογένειας· (πρβ. *σόι, γενιά*) || (κοινων.) *Ευρεία* ~. *Πατριαρχική* ~. 2α. σύνολο προσώπων ή πραγμάτων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά || (γλωσσ.) *Γλωσσική* ~ ή ~ *γλωσσών,* για σύνολο συγγενών γλωσσών β. (ζωολ., βοτ.) υποδιαίρεση των ζώων και των φυτών, η τέταρτη στη σειρά, η οποία βρίσκεται ανάμεσα στην τάξη και στο γένος [λόγ.: 1: αρχ. *ο□κογεν(ής)* `δούλος γεννημένος στο σπίτι και όχι αγορασμένος΄ *-εια* (σύγκρ. ελνστ. *ο□κογένεια* `η ιδιότητα ενός τέτοιου δούλου΄) μτφρδ. ιταλ. famiglia (δες στο *φαμίλια*) < υστλατ. familia `το σύνολο των δούλων΄ (φαμίλια, οικογένεια στα αρχ. ελλην.: *ορκος, ο□κία*)· 2: σημδ. γαλλ. famille] νοικοκυριό το [niko<k>irjó] Ο38 : 1.οι δουλειές του σπιτιού, δηλαδή η καθαριότητα, το συγύρισμα, το μαγείρεμα κτλ., καθώς και γενικά η φροντίδα και η επίβλεψη του σπιτιού 2. ό,τι είναι απαραίτητο για ένα σπίτι, δηλαδή τα έπιπλα, ο ρουχισμός, οι διάφορες οικιακές συσκευές κτλ. 3. κάθε οικογένεια (ή και άτομο) που ζει στο ίδιο σπίτι, που έχει οικονομική αυτοτέλεια και που αποτελεί την πιο μικρή οικονομική μονάδα του πληθυσμού [μσν. νοικοκυριό < νοικοκυρ(εύω) -ιό]
15. Σουρούνης Α., «Το μονοπάτι στη θάλασσα», εκδόσεις Καστανιώτη, 2007
16. Gilbert G. G., Sawyer R. G., «Health Education: Creating Strategies for School and Community Health». Jones and Bartlett Publishers, 1997 και από το διαδίκτυο http://www.mindtools.com/brainstm.html και http://www.brainstorming.co.uk/contents.html
17. ΥΠΕΠΘ., Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Λυκείου, ΟΕΔΒ, 2007
18. ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου», ό.π. σελ. 78.
19. ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου», ό.π. σελ. 80.
20. ΥΠΕΠΘ., «Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου», ό.π. και ΥΠΕΠΘ., ΥΠΕΠΘ., «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Λυκείου», ΟΕΔΒ, 2007

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΩΝ ΩΣ ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

Διαμάντη Αρίστη
Γαλλικής Φιλολογίας - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Εισαγωγή

Η πρόσφατη εξέλιξη στη διδακτική των γλωσσών καθώς και οι σύγχρονες διδακτικές τάσεις ωθούν σε νέους προβληματισμούς και σκέψεις, τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές και οδηγούν σε νέες μεθόδους και μορφές διδασκαλίας. Όπως είναι λογικό, η εκμάθηση της

Γαλλικής ως ξένης γλώσσας δεν θα μείνει ανεπηρέαστη απ' αυτές τις εξελίξεις, οι οποίες μας οδηγούν και στη διδασκαλία του πολιτισμού και της κουλτούρας.

Πολιτισμός-Κουλτούρα

Θέλοντας να δώσουμε κάποιο ορισμό, θα εξετάσουμε την διαφορά που υπάρχει μεταξύ του «πολιτισμού» και της «κουλτούρας».

Εδώ και πολλά χρόνια, πολλοί γλωσσολόγοι προσπάθησαν να δώσουν έναν ορισμό στη λέξη «πολιτισμός», κάτι το οποίο δεν είναι εύκολο, αφού κατά τον Braudel παρουσιάζει τουλάχιστον δύο έννοιες, τις οποίες πολλοί συγγραφείς ορίζουν και χρησιμοποιούν μέσα από τις λέξεις, «πολιτισμός» και «κουλτούρα». Η λέξη «πολιτισμός» αναφέρεται στα δημιουργήματα του ανθρώπου όπως οι τέχνες, η λογοτεχνία και οι επιστήμες, ενώ η λέξη «κουλτούρα» στο τρόπο ζωής, στη συμπεριφορά και στις αξίες.

Ο Gallisson όμως, αντί να χρησιμοποιεί την λέξη «πολιτισμός», χωρίζει σε δύο υποσύνολα την λέξη «κουλτούρα», εκ των οποίων, το ένα παραπέμπει στο σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός λαού (τέχνες, επιστήμες, λογοτεχνία) και το άλλο στο σύγχρονο τρόπο ζωής (θεσμούς , κανόνες, ιδανικά, πιστεύω).

Κατόπιν ερευνών και μελέτης μπορούμε να πούμε ότι η «κουλτούρα της γνώσης» χωρίζεται σε δύο υποσύνολα στη «κουλτούρα της τέχνης» και στη «κουλτούρα της έρευνας» καθώς και η «κουλτούρα που μοιράζεται» στη «κουλτούρα της φιλοσοφίας» και στη «κουλτούρα της συνεισφοράς» και θεωρούμε ότι πρέπει να διαβάζονται και να διδάσκονται όλα αυτά μαζί.

Σχέση γλώσσας-κουλτούρας

Η γλώσσα δεν αποτελεί μόνον ένα μέσον επικοινωνίας, καθώς οι αξίες και οι κοινωνικές πρακτικές ενός λαού βρίσκουν τις ρίζες τους σ' αυτή. Η αξία μέσω της οποίας η κοινωνία παρουσιάζεται στον κόσμο παραμένει ουσιαστικά η γλώσσα. Είναι μέσα από την γλώσσα που το άτομο βρίσκει την ταυτότητά του και διαφοροποιείται από άλλες ομάδες ανθρώπων. Έτσι ξεκινάει η κοινωνικοποίηση του ατόμου και η ένταξή του στη κουλτούρα.

Υπάρχει ένας βαθύς σύνδεσμος μεταξύ της γλώσσας και των χαρακτηριστικών γραμμών μιας κουλτούρας. Οι κοινωνικές αυτές διαστάσεις δεν είναι αποκομμένες, αντίθετα η μια εισέρχεται σε βάθος στην άλλη.

Αλήθεια, πως ο άνθρωπος οδηγείται στη κουλτούρα, εάν όχι μέσω της γλώσσας, η γνώση της οποίας προϋπάρχει σ' αυτόν;

Αυτή η γνώση είναι που κάνει τον άνθρωπο μέλος μίας κοινότητας, που τον εμπλέκει σε μία κουλτούρα και σε μία κοινωνία, καθώς η κουλτούρα είναι ένα προϊόν της γλώσσας. Ο λόγος παρουσιάζει στοιχεία της κουλτούρας όπως οι αξίες, οι μύθοι, τα πιστεύω, οι ιδεολογίες και οι γνώσεις. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι η γλώσσα αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα της κοινωνικοποίησης ενός ανθρώπου, καθώς αντανακλά τις αξίες, την ιστορία, την εθνική ταυτότητα, την μεγαλοφυΐα, το πνεύμα, τον τρόπο ζωής, τους κανόνες, τα έθιμα και την ευγένεια ενός λαού. Αυτό που χαρακτηρίζει περισσότερο απ' όλα ένα λαό είναι η κουλτούρα του.

Κατά την Kramsch η γλώσσα δεν μπορεί να διδαχθεί ξεχωριστά από την κουλτούρα, καθώς δεν υπάρχει ίχνος κοινωνικοπολιτισμού που να είναι ανεξάρτητο από την γλώσσα. Σύμφωνα με τον Mounin για να διεισδύσει κανείς στην κουλτούρα πρέπει να γνωρίζει καλύτερα την γλώσσα και για να τελειοποιηθεί στη γλώσσα πρέπει να εξοικειωθεί με την κοινωνική κουλτούρα. Και αυτό γιατί η γλώσσα είναι στενά συνδεδεμένη με την κουλτούρα.

Το πέρασμα από μια γλώσσα σε μια άλλη, προϋποθέτει το πέρασμα σε άλλους τρόπους κρίσης και σκέψεις, άρα σε μία άλλη μορφή κουλτούρας. Η διδακτική των γλωσσών δείχνει την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα και στη κουλτούρα. Το να μάθεις μία γλώσσα σημαίνει να

εξοικειωθείς με την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της χώρας, της οποίας μαθαίνεις την γλώσσα. Η επικοινωνία δεν στηρίζεται μόνο στη γνώση της γλώσσας αλλά και στους κοινωνικούς κανόνες, γι' αυτό κατά την Calliabetsou στη τάξη της γλώσσας δεν πρέπει να διαχωρίζουμε την διδασκαλία της κουλτούρας από την διδασκαλία της γλώσσας.
Όπως συμπεραίνουμε από τα προαναφερόμενα, κύριος στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η μετάδοση της κουλτούρας μέσω της γλώσσας, αλλά και η τεκμηρίωση της γλώσσας μέσω της κουλτούρας.
Η ξένη γλώσσα και η σωστή χρήση της, δηλαδή η γνώση της σύνταξης και της γραμματικής, οι οποίες αποτελούν τον κορμό της γλώσσας, παρουσιάζουν στοιχεία κοινωνικοπολιτισμικά, τα οποία είναι απαραίτητα σε οποιονδήποτε θέλει να την χρησιμοποιεί.
Γι' αυτό και οι Κλαίρης Χ. και Γ Μπαμπινιώτης αναφέρουν στη «Γραμματική της Νέας Ελληνικής» (2004 : VII) «Η σύνταξη μιας γραμματικής οποιασδήποτε φυσικής γλώσσας δεν αποτελεί απλώς ένα επιστημονικό εγχείρημα των γλωσσολόγων αλλά σημαντική, καθοριστική θα τη λέγαμε, συμβολή στη συνειδητοποίηση και αξιοποίηση της γλώσσας ως συνεκτικού δεσμού της κοινωνίας και ως στοιχείου ταυτότητας ενός λαού».
Η γνώση της ξένης γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στο να γνωρίζει κάποιος να την μιλάει καλά, αλλά και στο να ξέρει να την χειρίζεται σε βάθος. Οι μαθητές μας πρέπει να καταλάβουν ότι υπάρχουν κανόνες που πρέπει να ακολουθούν καθώς και στόχοι που πρέπει να φθάσουν. Δεν πρέπει να θεωρούν ότι η γνώση της γλώσσας αποτελεί μόνο το μέσον επικοινωνίας με τους ανθρώπους μίας άλλης χώρας, αλλά και το μέσον για να γνωρίσουν τον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας αυτής, ώστε να προσεγγίσουν τον τρόπο ζωής και σκέψης των κατοίκων της για να κρατήσουν οτιδήποτε χρήσιμο και ενδιαφέρον παρουσιάζει. Η κουλτούρα μιας χώρας είναι εμφανής στη χρήση της γλώσσας της αλλά και της γραμματικής της. Η γραμματική της Γαλλικής υπέστη αλλαγές μέσα στους αιώνες καθώς ακολούθησε και αυτή τόσο την εξέλιξη της γλώσσας όσο και την εξέλιξη της κουλτούρας του λαού.

Διαπολιτισμική συνείδηση

Στην εποχή μας, η ανάγκη της εισαγωγής της κουλτούρας στη διδασκαλία / εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας είναι αδιαμφισβήτητη. Πρώτος στόχος μας ως καθηγητές ξένης γλώσσας είναι να οδηγήσουμε τους μαθητές μας στην ανακάλυψη της δικής τους κουλτούρας και στη συνέχεια στην ανακάλυψη της ξένης που θα τους οδηγήσει στην δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης. Με αυτό τον τρόπο θα τους ευαισθητοποιήσουμε ως προς τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα σε αυτές τις δύο κουλτούρες. Σύμφωνα με τον Clanet, είναι η γνώση ή η αναγνώριση της κουλτούρας του κάθε ανθρώπου που μας οδηγεί στην ικανότητα να αποκτήσουμε διαπολιτισμικές γνώσεις σε άλλες κουλτούρες ανθρώπων ή λαών. Η διαπολιτισμική προσέγγιση οδηγεί τους μαθητές σε ένα άνοιγμα στο διαφορετικό, στην κατανόηση του άλλου λαού και στην ανοχή απέναντι στην διαφορά της κουλτούρας. Όπως λέει ο Sartre το πέρασμα από τον άλλο είναι υποχρεωτικό για να γνωρίσει κάποιος τον εαυτό του. Μπορούμε να πούμε ότι η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έναν άξονα για να εκπαιδεύσουμε τους μαθητές μας να ζήσουν σε μία πολυεθνική κοινωνία. Στην εποχή μας οι κοινωνίες γίνονται πολύγλωσσες και η διαπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση αυτών των κοινωνιών.
Σκοπός της πολυγλωσσίας είναι μέσω της κουλτούρας και της διαπολιτισμικότητας η ένωση των λαών.

Στόχοι του καθηγητή της ξένης γλώσσας

Ο καθηγητής των Γαλλικών πρέπει όχι μόνο να εμπλουτίζει με γνώσεις τους μαθητές του, αλλά και να τους ευαισθητοποιεί ως προς την Γαλλική κουλτούρα σε σύγκριση με την δική τους κουλτούρα. Πρέπει δε, να διεγείρει την περιέργεια τους επιλέγοντας βιβλία ή μεθόδους, που να

μην δίνουν προνομιούχα θέση στη γλωσσολογία εις βάρος της κουλτούρας, καθώς επίσης και να χρησιμοποιεί αυθεντικά κείμενα. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές οδηγούνται συνειδητά στη γνώση και στην ικανότητα να διακρίνουν το διαφορετικό και έτσι σταδιακά να αποκτούν διαπολιτισμική συνείδηση. Στόχος μας πρέπει να είναι η κατανόηση της ξένης κουλτούρας από τον μαθητή, μέσω της συμπεριφοράς και των συνηθειών του λαού, του οποίου διδάσκεται την γλώσσα.

Γι' αυτό, οι καθηγητές πρέπει να είναι πολύ καλά μορφωμένοι, γιατί κατά τους Puren Chr., Bertocchini P. και Constanzo Ed., η πολύ γρήγορη εξέλιξη, μερικές φορές, των κοινωνιών απαιτεί από τον εκπαιδευτικό, μία συνεχή και δύσκολη προσπάθεια. Όπως έχει δηλώσει ο Germain εάν διδάσκουμε μία γλώσσα χωρίς να διδάσκουμε συγχρόνως την αντίστοιχη κουλτούρα, διδάσκουμε στοιχεία χωρίς έννοια και στοιχεία στα οποία ο μαθητής αποδίδει εσφαλμένη έννοια.

Ένας από τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας μας πρέπει να είναι να μάθουμε τους μαθητές μας να σέβονται τον άλλο, να κατανοούν την διαφορά, τις διαφορετικές απόψεις, καθώς και να δείχνουν ανοχή και να ευαισθητοποιούνται απέναντι στα προβλήματα του άλλου, ώστε να απομακρυνθούν από τον εθνοκεντρισμό και την ξενοφοβία. Αυτή η πολυμορφική, πολιτισμική και διαπολιτισμική προσέγγιση θα κάνει τους μαθητές μας, κατά το δυνατόν, συμβατούς με την αυριανή αγορά εργασίας ως σύγχρονους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Κλαίρης Χ., Γ. Μπαμπινιώτης, *Γραμματική της Νέας Ελληνικής,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.
2. Braudel F.,*Grammaire des civilisations*, Flammarion, Paris, 1993, (pour Les Editions Arthaud, 1987).
3. Calliabetsou – Coraca P., *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique,* éditions Eiffel, Athènes, 1995.
4. Galisson R., D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Nathan, Clé International, Paris, 1980.
5. Germain Cl., *Evolution de l'enseignement de langues :5000 ans d'histoire*, Clé International, Paris, 1993.
6. Kramsch C., *Context and culture in language teaching*..University Press, Oxford, 1993
7. Mounin G., « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues », *Le français dans le monde,* n°188, Hachette-Larousse, Paris, 1984.
8. Puren Chr., Bertocchini P., Constanzo Ed., *Se former en didactique des langues*, Clé International, Paris.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ

Εγγονόπουλος-Παπαδόπουλος Βασίλειος, Φυσικός, ΜΔΕ, Διευθυντής Σχ. Μονάδας
Στεργίου Αναγνώστης, Φυλάκης Αθανάσιος, Στεργίου Χαράλαμπος
Εργαστήριο Εφαρμοσμένης Φυσικής, Τμήμα Φυσικής ΑΠΘ

Περίληψη

Στο νέο τύπο σχολείου που είναι το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) η Φυσική του προσδίδει νέο χαρακτήρα αφού η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι πλέον ισότιμη και από τον νέο αυτό τύπου Λυκείου. Αναγκαία είναι λοιπόν η αναβάθμιση της ύλης και η βαθιά κατανόηση των φυσικών εννοιών, και του περιεχομένου της Φυσικής που θα διδάσκεται εδώ ώστε και ελκυστική να είναι και κατάλληλη για τους μαθητές που ταυτόχρονα θα εξασκούνται σε μαθησιακές δεξιότητες στα Εργαστήρια του Επαγγελματικού Λυκείου από το πρώτο κιόλας χρόνο για το ένα τρίτο των ωρών διδασκαλίας του Αναλυτικού τους Προγράμματος.

Μοντέλο κατάλληλο είναι το πρότυπο διδασκαλίας που παρουσιάζεται με τις πολυμεσικές εφαρμογές και όχι μόνο αφού ο μαθητής καλείται να εξασκηθεί και σε εφαρμογές και ασκήσεις εμπέδωσης της ύλης σε πρώτο επίπεδο συναγωνισμού με τους μαθητές του Γενικού Λυκείου και σε ανάλογη προφανώς ύλη.

Η διδασκαλία της Φυσικής που θα διδαχθεί προτείνουμε να υλοποιείται με την ουσιαστική συνδρομή του ΗΥ,(Ηλεκτρονικό Υπολογιστή) και να στοχεύει στην μάθηση με ενότητες, υποενότητες, παραγράφους, διαγωνίσματα, ασκήσεις, test, ενότητες μέσα από ένα ηλεκτρονικό βοήθημα, σε μορφή dvd ή cd,σε έντυπη μορφή και ταυτόχρονα σε δικτυακή μορφή, ώστε να είναι υλοποιήσιμη η προσθήκη και η διαμόρφωση του υλικού όχι μόνο από απόσταση αλλά και μέσα από τις προσωπικές επιλογές του εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: έννοιες φυσικής, πολυμεσικές εφαρμογές, dvd, προσωπικές επιλογές εκπαιδευτικού.

Εισαγωγή

Η Φυσική διδάσκεται στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) [1], και πλέον από την 1.9.2006 και στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) [2], ακυρώνει την απαξίωση που ίσχυε στην τόσο σημαντική αυτή παράμετρο της επιστήμης ισότιμα πλέον με τα Μαθηματικά και την Χημεία αφού εξισώνει την άνιση κατανομή του ετήσιου διδακτικού χρόνου που μέχρι τώρα υφίστατο μεταξύ Ενιαίων Λυκείων και ΤΕΕ. Το τελευταίο στοιχείο επισημαίνεται και από τις σχετικές οδηγίες του Υπουργείου που επιτέλους οργανώνει Εργαστήρια Φυσικών Επιστημών [3], [4], [5].

Ταυτόχρονα όμως διεθνώς το εργαστήριο και πιο ειδικά το εικονικό εργαστήριο (Π. Μπαζάνου, 1998) δίνουν άλλη διάσταση στα εκπαιδευτικά δρώμενα με την χρήση των τοπικών (LAN) [6] ή των ευρείων (WAN) [7] δικτύων Πανεπιστημίων ή άλλων φορέων κυρίως όμως ερευνητικών Ιδρυμάτων, [12], [13], [14], [15], [16], [17].

Βέβαια ήδη στο τεύχος «Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα – Συνοπτική Εικόνα σε Αριθμούς» που αποτελεί την μετάφραση του «The Greek Education System-Facts and Figures» του 2002 από το ΚΕΕ (Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας) [8], στην παρουσίαση του ετήσιου διδακτικού χρόνου κάθε μαθήματος (2000-1) οι Φυσικές Επιστήμες [9] κατέχουν μόλις το 6% του συνόλου των ωρών σε επίπεδο Δημοτικού και Γυμνασίου ενώ ειδικά στα ΤΕΕ ο χρόνος γίνεται 9%. Ας μην μας διαφεύγει της προσοχής ότι η αναντιστοιχία με την Θεωρητική, Θετική και Τεχνολογική κατεύθυνση του Ενιαίου Λυκείου σε γράφημα την ίδια περίοδο (2001-2) δίνει 250, 500, 420 ποσοστιαίες μονάδες σε 600 μονάδες αναφοράς ή 5/12, 5/6, 21/30 αντίστοιχα και τα Μαθηματικά έχουν το 11% και οι Ανθρωπιστικές επιστήμες το 12% [8]. Εξαιρετικά σαφές ότι δεν μας χρειάζεται να έχει ο μαθητής σχέση με την τεχνολογία γνωρίζοντας όμως και το γιατί, βασική ένσταση των επιστημόνων για την απαξίωση της Φυσικής τα τελευταία χρόνια όπως και των άλλων επιστημών που ερευνούν και εξηγούν τον κόσμο [10].

Στην κατανόηση της Φυσικής, είναι σκόπιμη η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας γιατί θα δώσει στους μαθητές εικόνες στα μαθήματα που διδάσκει ο καθηγητής Φυσικής στην τάξη και θα αλλάξει δίνοντας όψη στα πράγματα που διδάσκονται από τα αφηρημένα στο επίπεδο του πρακτικού και του πειραματικού. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα που προτείνουμε την εισαγωγή των πολυμεσικών εφαρμογών στην Φυσική εξετάζουμε μία κλασσική έννοια όπως το ρεύμα και ο νόμος του Ohm.

Στον ορισμό του Νόμου του Ohm ορίζουμε ότι:

Σε τμήμα αγωγού που έχει αντίσταση R:

«Η ένταση του ρεύματος I που διαρρέει τον αγωγό είναι ανάλογη με την τάση U στα άκρα του και αντιστρόφως ανάλογη με την αντίσταση R του αγωγού»

Νόμος του Ohm: I = U / R, όπου η τάση U σε Volts, η αντίσταση R σε Ωhms, και η ένταση I σε Amperes.

Σε κύκλωμα με πηγή ΗΕΔ, Ε και ολικής αντίστασης Rολικής :

«Η ένταση του ρεύματος I που διαρρέει τον αγωγό είναι ανάλογη με την ΗΕΔ Ε της πηγής, και αντιστρόφως ανάλογη με την συνολική αντίσταση Rολική».

Νόμος του Ohm: $I = E / R_{\text{ολική}}$, όπου η τάση Ε σε Volts, η αντίσταση R σε Ωhms, και η ένταση I σε A, Amperes.

Σε απλά κυκλώματα έχουμε τους παραπάνω τύπους που αφορούν τμήματα αγωγών και κλειστά κυκλώματα ενός βρόγχου, ενώ σε πιο σύνθετα με πολλές πηγές και σύνθετης μορφής αντιστάσεις και συνδυασμούς τους χρησιμοποιούμε τους δύο, 1ο και 2ο κανόνες του Kirchoff.

Παρουσίαση

Στην πιλοτική -πολυμεσική εφαρμογή που παρουσιάζουμε στην 1η , πρώτη διαφάνεια, που μας εμφανίζεται είναι τον ΤΙΤΛΟ του κεφαλαίου, ΚΑΝΟΝΕΣ KIRCHOFF, που θα μελετήσουμε. Επίσης μας προσφέρεται κάθε στιγμή η δυνατότητα της εξόδου από το πρόγραμμα με το εικονίδιο ΕΞΟΔΟΣ, που βρίσκεται συνεχώς και σε κάθε επόμενη διαφάνεια στο κάτω και δεξιό τμήμα της διαφάνειας.

Η παρουσίαση και τα πλεονεκτήματα μιας πολυμεσικής εκπαιδευτικής εφαρμογής είναι πολλά και μπορούν να φανούν καλύτερα μελετώντας και παρουσιάζοντας ένα δεύτερο ή τρίτο επίπεδο παρουσίασης ή διαφάνειας που ακολουθεί την πρώτη διαφάνεια ή εικόνα εισόδου που απλά αναφέρεται στον τίτλο του Κεφαλαίου: π.χ. ΚΑΝΟΝΕΣ KIRCHOFF.

1η ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ
ΤΙΤΛΟΣ
ΚΑΝΟΝΕΣ KIRCHOFF
ΕΞΟΔΟΣ

Στην δεύτερη εικόνα (2η ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ), ξετυλίγεται το πλαίσιο του μαθήματος με το σχέδιο που υπάρχει για αυτό και επιπλέον μέσα σε μία διαφάνεια ξετυλίγεται όλο το κεφάλαιο με τις εφαρμογές και τα επιπλέον στοιχεία που θέλουμε να παρουσιάσουμε:

2η ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ	
ΤΙΤΛΟΙ ΘΕΩΡΙΑΣ	
Νόμος του Ohm για αντίσταση	
Νόμος του Ohm σε κλειστό κύκλωμα.	
Ιστορικά στοιχεία για τον Kirchoff	Δικτυακή αναζήτηση
1ος Νόμος του Kirchoff	
2ος Νόμος του Kirchoff	
Εφαρμογές 1ου Νόμου του Kirchoff	
Εφαρμογές 2ου Νόμου του Kirchoff	Εργαστηριακές Ασκήσεις
ΕΞΟΔΟΣ	Εικονικό Εργαστήριο

Τμήματα της θεωρίας παρουσιάζεται στις πιο κάτω ενότητες:

Νόμος του Ohm για αντίσταση, Νόμος του Ohm σε κλειστό κύκλωμα, ο 1ος Νόμος του Kirchoff και ο 2ος Νόμος του Kirchoff, ενώ στην ενότητα: Ιστορικά στοιχεία για τον Kirchoff, εισέρχεται μία εξαιρετικά ιστορική και ενδιαφέρουσα ενότητα. Εδώ ο μαθητής πληροφορείται για τον επιστήμονα μέσα από πρώτο επίπεδο και κυρίως χωρίς περιττά στοιχεία, αλλά όσα είναι απαραίτητα για τον μαθητή ώστε να αντιληφθεί το μέγεθος των ανακαλύψεών του ερευνητή και κυρίως τις εφαρμογές της θεωρίας.

Στο τμήμα Ιστορικά στοιχεία για τον Kirchoff, μπορεί να βρει κανείς εκτός από την βιογραφία του Kirchoff, την επιστημονική του καλλιέργεια, την έρευνά του, μία σύντομη περιγραφή της καριέρας του και τις εφαρμογές της δουλειάς του. Βέβαια μέσω της δικτυακής αναζήτησης στην πολυμεσική εφαρμογή, μπορούν να παρουσιαστούν χιλιάδες σελίδες και δεκάδες αναφορές από το έργο του ερευνητή. Για κλασσική πχ έρευνα στην μηχανή αναζήτησης Google.com με το όνομα του ερευνητή Kirchoff, επιφέρει 824.000 λήμματα (αναφορές) με χρόνο 0.20δευτερόλεπτα. [10] (έρευνα της 22.1.2007 στο δίκτυο του ΑΠΘ) [10].

Επιπλέον υπάρχουν και άλλες παράγραφοι άρα και άλλες διαφάνειες αν προχωρήσει παρακάτω όπως: Οι εφαρμογές 1ου Νόμου του Kirchoff και του 2ου Νόμου Kirchoff.

Το λογισμικό αυτό που προτείνεται μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την διδασκαλία της Φυσικής, της Χημείας, ή άλλων κλάδων των Θετικών Επιστημών εισαγωγικά αλλά και σε κεφάλαια και μαθήματα όπως στην Φυσική του Επαγγελματικού Λυκείου, του ΕΠΑ.Λ., για την εκμάθηση τμημάτων που σχετίζονται με ειδικότητες όπως των Μηχανολόγων ή των Ηλεκτρολόγων ή των Ηλεκτρονικών ή Πληροφορικής ή Ειδικοτήτων εφαρμογών των στρατιωτικών σχολών. Όπως σε σχολές ασυρματιστών ή σε σχολές μηχανικών ή πλοιάρχων του εμπορικού ναυτικού. Σε πιο εξειδικευμένες περιπτώσεις όπως σε ειδικά μαθήματα που απαιτείται και εργαστηριακή εφαρμογή για την εμπέδωση της θεωρίας μπορεί να παρουσιαστεί με παρόμοιο τρόπο. Παράδειγμα οι Εργαστηριακές Ασκήσεις [12],στην Φυσική που συχνά παραμένει σε επίπεδο απλά παρουσίασης όπως πχ στο Γενικό Λύκειο ή και στο ΕΠΑΛ, όπου η τεράστια ύλη είναι αδύνατον να υλοποιηθεί πειραματικά. Έτσι η πολυμεσική εφαρμογή είναι ένα μοντέλο για εκπαίδευση αφού μπορεί σε κάθε νόμο ή θεωρία ή άσκηση να έχει και ένα επόμενο επίπεδο πειραματικής εφαρμογής πχ με την μορφή βίντεο (video), ενός τρέιλερ, ή μιας άλλου είδους εκτελέσιμης λειτουργίας σε μορφή .exe που όμως δεν θα παρουσιάζεται σε πρώτο επίπεδο αλλά θα εκτελείται όπως μέσα από την μάσκα των Windows. Αυτό ήδη συμβαίνει και σε πλήθος εφαρμογών που φαινομενικά «τρέχουν» αλλά αυτό που φαίνεται είναι το παράθυρο που επιλέγει ο σχεδιαστής του λογισμικού ενώ στην ουσία το αποτέλεσμα είναι το νέο παράθυρο υλοποίησης της εφαρμογής και είναι το εικονίδιο Εικονικό Εργαστήριο [13], [14], [15], [16], [17].

Συμπεράσματα

Η διάχυση των πολυμεσικών εφαρμογών όπως προτείνουμε να υλοποιηθεί μέσω του διαδικτύου δίνει νέα δυναμική μια που κατά τον τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί κάθε στιγμή να συνδεθεί και να υλοποιήσει και εφαρμογές που τυχόν δεν προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου [11], ή και να δώσει στους μαθητές εικόνες από το πείραμα που λόγω χρόνου και αναλυτικού προγράμματος δεν προλαβαίνει να τους παραδώσει, μέσω του Εικονικού Εργαστηρίου. Υπάρχει άραγε σημείο όπου η δικτυακή παρουσίαση θα ήταν δυνατόν να σταματήσει να επεκτείνετε; Η απάντηση στο σημείο αυτό αφορά το επίπεδο στο οποίο θα σταματήσει η ανάλυση και η μέθοδος παρουσίασης ώστε να έχει την μέγιστη αποδοχή από τους μαθητές της αντίστοιχης βαθμίδας πχ του ΕΠΑΛ. Αυτή όμως η αποδοχή διαφέρει και επειδή είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων όπως του εκπαιδευτικού που διδάσκει, του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της αντίστοιχης δυνατότητας που θα παρέχει η εφαρμογή την οποία

χρησιμοποιεί. Το παρόν σύστημα μάθησης που σήμερα υφίσταται είναι αναποτελεσματικό διότι είναι κυρίως καθηγητοκεντρικό και όχι μόνο στο μάθημα της Φυσικής. Το μέλλον όμως του μαθήματος της Φυσικής καθώς και οι προοπτικές της επαναπροσδιορίζονται από μία νέα οπτική που προσφέρεται στο μοντέλο που προτείνεται [11], [17].

Αναφορές:

[1] ΦΕΚ 206 Α΄, άρθρο 4,νόμου 264/1998)
[2] Υ.Α. Μετατροπής Τ.Ε.Ε. σε ΕΠΑ.Λ. (ΦΕΚ 146 τ.Α΄ / 13-07-06)
[3] Υπεύθυνοι Εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών και Τεχνολογίας. Διευκρινιστική εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ αρ. 146939/Γ7/24-12-2003
[4] Εργαστηριακή Διδασκαλία των Φυσικών Μαθημάτων στα ΤΕΕ. ΣΧΕΤ: Υ.Α 42270/Γ7-7.5.2004
[5] Φ.Ε.Κ. αρ. 24 /13 Φεβρουαρίου 2002 /Νόμος υπ' αρ. 2986 - Άρθρο 2, παρ. 4.
[6] Local area network (LAN) is a computer network covering a local area, like a home, office, or group of buildings.[1] Current LANs are most likely to be based on switched IEEE 802.3 Ethernet technology, running at 10, 100 or 1,000 Mbit/s, or on Wi-Fi technology (http://en.wikipedia.org/wiki/Local_area_network)
[7] A wide area network (WAN) is a computer network that covers a broad geographical area (i.e., any network whose communications links cross metropolitan, regional, or national boundaries [1]). Or, less formally, a network that uses routers and public communications links [1]. Contrast with personal area networks (PANs), local area networks (LANs), campus area networks (CANs), or metropolitan area networks (MANs) which are usually limited to a room, building, campus or specific metropolitan area (e.g., a city) respectively. The largest and most well-known example of a WAN is the Internet.
[8] Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα –Συνοπτική Εικόνα σε Αριθμούς, The Greek Education System-Facts and Figures,ομάδα εργασίας του ΚΕΕ ,Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Β.Κουλαίδη, Αντιπροέδρου του ΚΕΕ, ISBN 960-541-108-3.,Αθήνα 2003.
[9] Φυσικές Επιστήμες, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται η Φυσική, η Χημεία και η Βιολογία. Σελίδα 36, παρατήρηση 1, Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα –Συνοπτική Εικόνα σε Αριθμούς, The Greek Education System-Facts and Figures,ομάδα εργασίας του ΚΕΕ ,Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Β.Κουλαίδη, Αντιπροέδρου του ΚΕΕ, ISBN 960-541-108-3.,Αθήνα 2003.
[10] Ανθρωπιστικές επιστήμες, στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τα μαθήματα,Ιστορία,Μελέτη Περιβάλλοντος,Γεωγραφία,Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή του Δημοτικού καθώς και τα αντίστοιχα του Γυμνασίου. Σελίδα 36, παρατήρηση 1, Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα –Συνοπτική Εικόνα σε Αριθμούς, The Greek Education System-Facts and Figures,ομάδα εργασίας του ΚΕΕ ,Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Β.Κουλαίδη, Αντιπροέδρου του ΚΕΕ, ISBN 960-541-108-3.,Αθήνα 2003.
[10] Μηχανή αναζήτησης google.com /824.000 λήματα (αναφορές) με χρόνο 0.20δευτερόλεπτα/Gustav Kirchhoff
From Wikipedia, the free encyclopedia/ Gustav Robert KirchhoffGustav Robert Kirchhoff (March 12, 1824 – October 17, 1887) was a German physicist who contributed to the fundamental understanding of electrical circuits, spectroscopy, and the emission of black-body radiation by heated objects. He coined the term "black body" radiation in 1862, and two sets of independent concepts in both circuit theory and thermal emission are named "Kirchhoff's laws" after him.
[11] Μάθηση και Διδασκαλία :Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις –Συμπόσιο Επιμορφωτικό Σεμινάριο,Δελφοί 18-20 Δεκεμβρίου 1998,Αθήνα 2002.Έκδοση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας ΚΕΕ.
[12] Π. Μπαζάνου,χημικού - καθηγητή στο γυμνάσιο Γαργαλιάνων,περιοδικό ΧΗΜΙΚΑ ΧΡΟΝΙΚΑ, τεύχος 7-8, Ιούλιος-Αύγουστος 1998.
[13] http://www.edu.physics.uoc.gr/~ph102/VirtualLabs.htm
[14]Τμήμα Ιατρικής Σχολή Επιστημών Υγείας -Πανεπιστήμιο Κρήτης http://vml.med.uoc.gr/moodle/Εικονικά Ιατρικά Εργαστήρια - Virtual Medical Lab
[15] http://www.geo.auth.gr/gr_proptyxiaka_e-labs.htmΠροπτυχιακά Εικονικά Εργαστήρια ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΛΟΓΙΑΣ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
[16] Εικονικών Εργαστηρίων του Τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχ. & Μηχ. Υπολογιστών του ΕΜΠ http://www.image.ece.ntua.gr/old/vlabs/page2_intro.html
[17] http://www.geocities.com/kampranis/mathlab.htm

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ Δ. Ε.
1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ - ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2007
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Ο ΓΥΓΗΣ ΤΟΥ ΠΛΑΤΩΝΑ ΚΑΙ Ο ΦΡΟΝΤΟ ΤΟΥ ΤΟΛΚΙΝ (ΔΥΟ ΔΑΚΤΥΛΙΔΟΚΟΥΒΑΛΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΕΛΕΞΕ Η ΜΟΙΡΑ ΤΥΧΑΙΑ). ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ – ΔΙΑΦΟΡΕΣ – ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ ΙΔΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΛΛΗΨΕΩΝ

Αλεξανδρίδης Γ. Αλέξανδρος
Φιλόλογος - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Με απόσταση 2400 χρόνων η συγγραφική Μούσα έπλασε ξανά το ίδιο παραμύθι…

- «…ἰδεῖν ἐνόντα νεκρόν, ὡς φαίνεσθαι μείζω ἢ κατ' ἄνθρωπον, τοῦτον δὲ ἄλλο μὲν οὐδέν, περὶ δὲ τῇ χειρὶ χρυσοῦν δακτύλιον ὄν<τα> περιελόμενον…» (Πλάτωνος, *«Πολιτεία»*, Βιβλίο Β΄, 359 d).
(Μετάφραση: …και είδε ότι υπήρχε κάποιος νεκρός, μεγαλύτερος από κανονικό άνθρωπο καθώς φαινόταν, [ότι] αυτός άλλο τίποτα δεν είχε, και αφού (αυτός) πήρε *ένα χρυσό δακτυλίδι* που υπήρχε στο δάκτυλο…).
- «…φτιάχτηκε ακόμα ένα δακτυλίδι. Στη χώρα της Μόρντορ, στις φωτιές, στο βουνό του Χαμού, ο Άρχοντας Σόρον μυστικά σφυρηλάτησε *το Ένα Δακτυλίδι*…Μέσα σ' αυτό το Δακτυλίδι έβαλε τη μεγάλη κακία του και τη θέλησή του να κυριαρχήσει σε όλη του τη ζωή…» (τηλεοπτική μεταφορά του βιβλίου του Τόλκιν, *«Ο Άρχοντας των Δακτυλιδιών», μέρος Α΄, Η συντροφιά του Δακτυλιδιού*).

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να παρουσιάσει το μοτίβο ενός μαγικού δακτυλιδιού, όπως αυτό αξιοποιείται σε ένα αρχαίο κείμενο και σε μια σύγχρονη κινηματογραφική τριλογία. Παρουσιάζεται αναλυτικά η ιστορία του Γύγη, την οποία αφηγείται ο Γλαύκων στην πλατωνική «Πολιτεία» και σχολιάζονται οι παράμετροί της σε σχέση με το θέμα του δικαίου. Στη συνέχεια σκιαγραφείται η προσωπικότητα του τολκινικού δακτυλιδοκουβαλητή, του Φρόντο, όπως αυτός εμφανίζεται στη γνωστή κινηματογραφική τριλογία «Ο Άρχοντας των Δακτυλιδιών». Στο τελευταίο μέρος πραγματοποιείται προσπάθεια συγκριτικής παρουσίασης των δύο διηγήσεων (Γύγη – Φρόντο) και επιχειρείται ο εντοπισμός ομοιοτήτων, διαφορών, καθώς και ανάλυση της διακειμενικότητας των ιδεών και των συλλήψεων.

Εισαγωγή

Ο Πλάτωνας και ο Τόλκιν «φορούν» το ίδιο δακτυλίδι

Δύο διαφορετικοί συγγραφείς, ένας της ελληνικής αρχαιότητας – μέγιστος φιλόσοφος όλων των εποχών – και ένας της σύγχρονης πραγματικότητάς μας – αν και παλαιότερος από τη σημερινή μας γενιά, πάντως μεγαλωμένος στην Αγγλία και διακεκριμένος φιλόλογος – ένωσαν το νήμα της έμπνευσής τους, παρά το ότι απέχουν 24 αιώνες, προσπαθώντας να αξιοποιήσουν το ίδιο πολύτιμο αντικείμενο και συνάμα σύμβολο δύναμης και εξουσίας: ένα χρυσό δακτυλίδι (χρυσοῦν δακτύλιον).

Δύο δακτυλιδοκουβαλητές σε διαφορετικό χωροχρόνο – πάντως σε κάθε περίπτωση φανταστικό – πλάστηκαν από δύο ευρηματικούς ανθρώπους και έγιναν φορείς μιας τεράστιας μαγικής δύναμης. Ο πλατωνικός Γύγης, ο οποίος βρήκε το δικό του χρυσό δακτυλίδι στο άψυχο σώμα ενός γίγαντα στα έγκατα της γης, μετά από μία τρομερή καταιγίδα και έναν τρομακτικό σεισμό και ο τολκινικός Φρόντο, (– που δεν είναι άνθρωπος, αλλά ένα αθώο χόμπιτ, δηλαδή ένας άκακος νάνος –) ο οποίος κληρονόμησε μοιραία το «πολύτιμο» δακτυλίδι από το θείο του Μπίλμπο.

Πλάτωνας και Τόλκιν ασχολούνται ο καθένας από τη δική του σκοπιά και με τα δικά του πιστεύω, αξιοποιώντας τα δεδομένα της εποχής τους και τις εμπειρίες ζωής που αποκόμισαν, με το τεράστιο θέμα του δικαίου στην κοινωνική πραγματικότητα. Τους απασχολούν τα διττά – αντικρουόμενα ζεύγη καλού – κακού, ευτυχίας – δυστυχίας, γνώσης – άγνοιας, δικαιοσύνης – αδικίας, γενναιότητας – δειλίας, κοινωνικής προσφοράς – απραγίας, αρμονίας – δυσαρμονίας και οραματίζονται την κυριαρχία του αγαθού σε ένα «φωτεινό», δηλαδή ευτυχισμένο και αρμονικό κόσμο.

Μέρος 1ο

Ο πλατωνικός Γύγης

Ο ευρηματικός φιλόσοφος, στο Β΄ βιβλίο της *«Πολιτείας»* του και με το στόμα του αδελφού του Γλαύκωνα, επινοεί ένα μύθο. Ένας βοσκός του βασιλιά της Λυδίας ονόματι Γύγης βρίσκει τυχαία ένα μαγικό δακτυλίδι μετά από δύο καταστρεπτικά φυσικά φαινόμενα. Την ώρα που έβοσκε τα πρόβατα του άρχοντά του, έπιασε φοβερή καταιγίδα και έγινε τόσο δυνατός σεισμός, ώστε άνοιξε η γη κάτω απ' τα πόδια του. Κατέβηκε στο χάσμα που δημιουργήθηκε και εκεί μέσα στα σπλάχνα της γης, είδε ένα μεγάλο χάλκινο κούφιο άλογο. Από κάποια ανοίγματα στα πλευρά του κοίταξε μέσα του και διαπίστωσε ότι εκεί ήταν ξαπλωμένος ένας νεκρός με διαστάσεις σχεδόν γιγαντιαίες. Και το σημαντικότερο, φορούσε στο χέρι του ένα χρυσό δακτυλίδι. Ο Γύγης το πήρε και ανέβηκε πάλι στην επιφάνεια. Κάποια μέρα διαπίστωσε ότι το πολύτιμο εύρημά του είχε μία αξιοπερίεργη μαγική δυνατότητα. Περιστρέφοντας την πέτρα του (*«σφενδόνην»* την ονομάζει ο Πλάτωνας) προς το εσωτερικό της παλάμης του, γινόταν αόρατος και εμφανιζόταν πάλι, γυρίζοντας το δακτυλίδι προς την αντίστροφη φορά.

Η δύναμη του δακτυλιδιού

Ο ταπεινός βοσκός είχε λοιπόν στα χέρια του ένα τεράστιο όπλο. Μπορούσε να κάνει ο,τι επιθυμούσε, χωρίς να γίνεται αντιληπτός και κυρίως, χωρίς να τιμωρείται ή έστω να επιπλήττεται. Έγινε από τη μια στιγμή στην άλλη φορέας μιας τουλάχιστον παράδοξης και απρόσμενης δύναμης, η οποία μπορούσε να λειτουργήσει προς όφελός του, πάντα όμως υπό το βάρος μιας έστω και λανθάνουσας αδικίας, που μπορούσε να φτάσει κι ως το έγκλημα. Και πραγματικά έτσι έγινε. Ο ασήμαντος μέχρι τότε Γύγης έγινε εραστής της βασίλισσας και με τη βοήθειά της σκότωσε τον αφέντη του και πήρε ο ίδιος την εξουσία. Κατέλαβε λοιπόν μια θέση που του χάρισε η δύναμη ενός χρυσού κρίκου, χωρίς να υπολογίσει τα αθέμιτα μέσα που χρησιμοποίησε, αλλά με μοναδικά κίνητρά – συνηθισμένα στην ανθρώπινη φύση – τη δόξα και τον πλούτο.

Η σημειολογία της πλατωνικής διήγησης

Ο Γλαύκωνας, που διηγείται τη φανταστική αυτή ιστορία, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τελικά είναι στη φύση του ανθρώπου να αδικεί, όταν μάλιστα ξέρει εκ των προτέρων ότι δε θα υποστεί τις συνέπειες της αδικίας του. Και αυτό γιατί η κοινή λογική ενός ανθρώπου λέει ότι η δικαιοσύνη δεν είναι τελικά ένα αγαθό στη ζωή μας, αφού η εφαρμογή της προσκρούει στο προσωπικό μας συμφέρον και είναι ανασταλτικός παράγοντας, τις περισσότερες φορές, για τα οποιασδήποτε ποιότητας κέρδη μας. Για όλους μας λοιπόν το βασανιστικό ερώτημα *«ἀδικεῖν ἢ ἀδικεῖσθαι;»* γίνεται πολύ απλό. Και η απάντηση στη συνείδησή μας δεν είναι τουλάχιστον μία ανώδυνη ουδετερότητα, αλλά μία συνειδητή επιλογή συμφέροντος: «*ἀδικεῖν*» και μάλιστα αν είναι δυνατόν ατιμώρητα.

Ένα δακτυλίδι λοιπόν έγινε η αιτία να διαφθαρεί ένας απονήρευτος βοσκός και να περάσει από το φως του ενάρετου στη σκιά του εγκληματία. Ένα αντικείμενο γίνεται η φυλακή μιας συνείδησης, ο μοχλός καταστροφής μιας έντιμης ζωής, το παραδεισένιο μήλο, που όμως ως γνωστόν καταδικάζει τον άνθρωπο να ζει αιώνια στο σκοτάδι της αμαρτίας. Αμαρτία που ο Πλάτωνας, μη γνωρίζοντας τόσο παλιά τη χριστιανική ηθική, ονομάζει αδικία, δηλαδή άρση της δικαιοσύνης. Ο Γλαύκωνας, βέβαια, φερέφωνο της αριστοκρατικής του καταγωγής και προσπαθώντας να μιμηθεί το σοφιστή Θρασύμαχο και να «ερεθίσει» έτσι το μεγάλο δάσκαλο Σωκράτη, συμφωνεί με την ανθρώπινη επιλογή της αδικίας, αφού αυτό επιτάσσει η λογική του συμφέροντος και αυτό θα έπραττε ο οποιοσδήποτε του δινόταν η ευκαιρία να κερδίσει κάτι λαθραία. Ο Πλάτων όμως και φυσικά ο Σωκράτης διαφωνούν και αυτό θα φανεί και θα τεκμηριωθεί επαρκώς στα υπόλοιπα βιβλία της *«Πολιτείας»*. Η δικαιοσύνη και το αγαθό είναι

στην Πλατωνική Πολιτεία οι ύψιστες αναζητήσεις και ενδεχόμενες κατακτήσεις για τον άνθρωπο. Θα έλεγε κανείς ότι παρουσιάζονται ως επίγειες απεικονίσεις της προσωπικής και περισσότερο της συλλογικής ευτυχίας. Αν και ο Γλαύκωνας στα συμπεράσματά του, δηλαδή στο επιμύθιο της ιστορίας του, είναι απόλυτος και ελαφρά τη καρδία αναγορεύει την αδικία σε μία τουλάχιστον επιβεβλημένη κατάσταση, η συλλογιστική του πορεία είναι μόνο φαινομενικά τεκμηριωμένη με τη λογική. Και αυτό γιατί, ενώ πραγματικά η ανθρώπινη λογική υποστηρίζει το *ἀδικεῖν*, αυτό όμως συμβαίνει μόνο μέσα σε μια κοινωνία που νοσεί. Ο Πλάτωνας, αντίθετα, είναι θερμός οπαδός μιας υγιούς, δίκαιης και ως εκ τούτου «φωτεινής» πραγματικότητας. Ο άνθρωπος, επομένως, καλείται να αλλάξει νοοτροπία, να παλέψει με το κακό, να θεαθεί το φως, δηλαδή το ωραίο, το δίκαιο, το αρμονικό και τελικά να κατακτήσει τη μακαριότητα στη ζωή του. Από τον ίδιο το φιλόσοφο, με το στόμα του δασκάλου του Σωκράτη προτείνεται ένα μοναδικό και ίσως ανίκητο (ακόμη και σήμερα) όπλο: η ολοκληρωμένη παιδεία. Και μπορεί και ο ίδιος ο Πλάτωνας, λόγω αριστοκρατικής καταγωγής, να οραματίζεται μια ταξική πολιτεία, αλλά το μοντέλο που έχει στο μυαλό του δεν είναι μια αριστοκρατία του πλούτου, αλλά μία αριστοκρατία του πνεύματος, όχι στατική, αλλά εμπλουτισμένη με κοινωνική κινητικότητα. Δηλαδή, τέτοια που να προβλέπει την εξέλιξη των ανθρώπων, ανάλογα με τις ικανότητές τους, μέχρι τις ανώτατες κοινωνικές – πνευματικές διαβαθμίσεις.

Ο Γλαύκωνας ξεχνάει ότι ο άνθρωπος που θα προτιμήσει να αδικηθεί κι όχι να αδικήσει τιμά πάνω απ' όλα την ανθρωπιά του. Γι' αυτήν την ανθρωπιά, τελικά, νομίζω ότι φιλοσοφεί ο Πλάτωνας στην *«Πολιτεία»* του. Στα χρόνια μας πια, ένας άλλος στοχαστής με διεισδυτικό μάτι το έχει διατυπώσει εξαίρετα: «…αν είναι αναγκαίο να επιλέξουμε ανάμεσα στο να αδικήσουμε ή να αδικηθούμε, η φυσική μας τάση είναι να προτιμήσουμε το πρώτο, αλλά επιλέγοντας το δεύτερο τιμούμε την ανθρωπιά μας».

Μέρος 2ο

Ο τολκινικός Φρόντο

Για να μη χαθεί όμως η σκοποθεσία αυτής της μελέτης, είμαι υποχρεωμένος να σημειώσω ότι το θέμα μας είναι το λογοτεχνικό μοτίβο του μαγικού δακτυλιδιού. Ένα τέτοιο, περίπου, δακτυλίδι δημιούργησε και η φαντασία του αριστοτέχνη συγγραφέα Τόλκιν. Ο άνθρωπος αυτός έπλασε ένα ολόκληρο έπος, σε δικό του χωροχρόνο και με δικούς του ήρωες και το ονόμασε *«Ο Άρχοντας των Δακτυλιδιών»*. Πρόκειται για μια εκπληκτική τριλογία δράσης, περιπέτειας και μυστηρίου, η οποία τελικά τα έχει όλα: πολεμικό μένος, ασύλληπτες σε σκληρότητα μάχες, πάλη του καλού με το κακό, ευαισθησία, φιλία, αυταπάρνηση, γενναιότητα, έρωτα και πάνω απ' όλα απρόσμενες ανατροπές. Έχει όμως πριν απ' όλα κάτι που τη «δένει» με την αιώνες παλαιότερη διήγηση του Γλαύκωνα: ένα χρυσό δακτυλίδι…

Ο Φρόντο είναι ο τολκινικός δακτυλιδοκουβαλητής, διάδοχος του Γύγη. Ο χαρισματικός συγγραφέας πλάθει μια εναλλακτική εκδοχή, τύπου ομηρικής οδύσσειας, εμπλουτισμένης με εντονότερα φαντασιακά στοιχεία και προσαρμοσμένης στο πλαίσιο των γοητευτικά θελκτικών αγγλοσαξονικών μύθων. Ένας μικρός νάνος – χόμπιτ (Φρόντο), αθώος και άκακος, αναλαμβάνει την επικίνδυνη αποστολή να καταστρέψει στον τόπο δημιουργίας του ένα πανάρχαιο σύμβολο του κακού επί της γης. Πρόκειται για ένα μαγικό δακτυλίδι φτιαγμένο από χρυσό, μέσα στο οποίο συμπυκνώνονται όλες οι δυνάμεις της αδικίας, του σκότους και των καταχθόνιων δαιμόνων. Ο ταπεινός νεαρός ήρωας του βιβλίου γίνεται κληρονόμος μιας τεράστιας, πλην όμως εγκληματικής δύναμης. Κρατάει στα χέρια του την τύχη ολόκληρου του τολκινικού κόσμου και πρέπει να αντισταθεί στους σαγηνευτικούς πειρασμούς του κακού, οι οποίοι τηλεπαθητικά εκπορεύονται από το ίδιο το δακτυλίδι. Ο θείος του μικρού χόμπιτ, Μπίλμπο, έδωσε στον ανεψιό του μία τουλάχιστον δύσχρηστη κληρονομιά. Να νικήσει από τη μια το κακό και να σώσει τον

κόσμο·και από την άλλη να αποδείξει την αξία του ως δίκαιος και ενάρετος άνθρωπος, αντιστεκόμενος στα πανίσχυρα δαιμόνια του σκότους. Σ' αυτήν την περιπέτεια ζωής ο Φρόντο, ευτυχώς, δεν είναι μόνος, αν και αυτός κουβαλά πάνω του το «βάρος» του δακτυλιδιού και την επιταγή της μοίρας να το καταστρέψει. Γύρω του κινούνται και άλλα πρόσωπα, που διεκδικούν μερίδιο αρετής και συμπεριφορά αντίστασης απέναντι στο κακό. Κάποιοι τα καταφέρνουν, κάποιοι όχι, κάποιοι ταλαντεύονται βασανιστικά στο μεταίχμιο δικαίου – αδικίας. Το μικρό χόμπιτ όμως είναι ακλόνητο στην αγνότητά του. Η αθώα ψυχή του με ευκολία νικά το σκοτάδι του κακού και τελικά εκπληρώνει την αποστολή του, μέσα από αδυσώπητες και άνισες μάχες, εκτεταμένες καταδιώξεις και τρομακτικές απειλές. Ίσως εκ πρώτης όψεως να μη φαίνονται οι αντιστοιχίες αυτής της ιστορίας με το πιο σύντομο παραμύθι του Γύγη. Κι όμως, μια προσεκτικότερη ματιά πείθει ότι υπάρχει έντονος – συνεκτικός δεσμός στον πυρήνα των δύο ελκυστικών διηγήσεων. Αυτές τις ομοιότητες, αλλά και τις διαφορές στη θεματική των δύο ιστοριών, καθώς και στις ιδέες και συλλήψεις τους, θα προσπαθήσω παρακάτω να ανιχνεύσω.

Συγκριτική αποτίμηση

Δύο κρίκοι από το ίδιο υλικό

Ένα πρώτο σημείο εξόφθαλμης ομοιότητας ήδη έχει αποκαλυφθεί. Πρόκειται, φυσικά, για το χρυσό δακτυλίδι, το οποίο κυριαρχεί σαν αντικείμενο – σύμβολο και στους δύο μύθους. Αν τώρα εξετάσουμε την ποιότητα και των δύο δακτυλιδιών, ως προς τα αποτελέσματα που επιφέρουν, θα διαπιστώσουμε ότι σε κάθε περίπτωση αυτά οδηγούν προς το κακό. Στην πλατωνική εφεύρεση το δακτυλίδι σκαρώνει δόλια μία βασιλική δολοφονία, στην τολκινική εκδοχή παρουσιάζεται να ανήκει στον άρχοντα του σκότους και να πρωτοστατεί στην υποδούλωση όλου του κόσμου. Διαπιστώνεται μία κλιμάκωση συσσωρευμένης αρνητικής ενέργειας στα δύο δακτυλίδια, προϊόν ίσως μιας διακειμενικότητας ιδεών, την οποία εφάρμοσε ο Τόλκιν, μελετώντας τον Πλάτωνα.

Υπάρχει όμως και μία πρακτικότερη ομοιότητα των δύο χρυσών κρίκων, ομολογουμένως κάπως διαφοροποιημένη στο πέρασμα του χρόνου. Τα δύο δακτυλίδια δίνουν τη δυνατότητα στους κατόχους τους να γίνονται αόρατοι. Το ζεύγος ορατός – αόρατος δεσπόζει τόσο στην πλατωνική όσο και στην τολκινική εκδοχή του μύθου. Ο μεν Γύγης περιστρέφοντας την πέτρα του δακτυλιδιού εξαφανίζεται ή εμφανίζεται, ανάλογα με τη φορά της περιστροφής. Ο δε Φρόντο γίνεται αόρατος κάθε φορά που φορά το δακτυλίδι, ενώ επανεμφανίζεται μόλις το βγάλει από το χέρι του. Το προνόμιο αυτό έκανε το Γύγη να σκεφτεί το «*ἀδικεῖν*», δίχως τιμωρία, μέχρι που έφτασε στην ειδεχθή πράξη του φόνου. Ο μικρός χόμπιτ από την πλευρά του, κάθε φορά που φορά το δακτυλίδι, βιώνει τον ανυπόφορο και απειλητικό κόσμο του κακού μπροστά στα αθώα μάτια του. Μπορεί να μη διαπράττει ο ίδιος αδικίες, αλλά διαπιστώνει τη βδελυρή δύναμη του «δώρου», που πήρε από το θείο του. Ο ίδιος δείχνει σε όλη την ιστορία δύναμη αρετής και έτσι αντιστέκεται στο «σειρήνιο» κάλεσμα του δακτυλιδιού. Ο Γύγης όμως δεν κάνει το ίδιο. Ακολουθεί την ανθρώπινη φύση: *«ἀδικεῖν παρὰ ἀδικεῖσθαι»*. Ας μην ξεχνούμε, βέβαια, κι αυτό: ο Φρόντο δεν είναι άνθρωπος και έτσι δεν παρουσιάζει τις πιθανές αδυναμίες όλων μας.

Και η ίδια η προέλευση των δύο δακτυλιδιών είναι κοινή. Ο Πλάτων τοποθετεί το δακτυλίδι του στα έγκατα της γης. Αποκαλύπτεται δε η ύπαρξή του μετά από ένα φοβερό σεισμό. Και ο Τόλκιν σημειώνει ότι το δακτυλίδι της ιστορίας του φτιάχτηκε στη λάβα των σπλάχνων της γης, δηλαδή στα σκοτεινά ρήγματα που οδηγούν στο κέντρο της.

Από τους δύο δακτυλιδοκουβαλητές τώρα, ο Φρόντο χαρακτηρίζεται ενάρετος, δίκαιος και γενναίος απέναντι στο κακό. Η προσωπικότητά του δημιουργεί ζωηρή αντίθεση με τον ιδιοτελή, πονηρό και άδικο Γύγη. Ο Πλάτων είναι απόλυτος στο μύθο του και καταδικάζει συλλήβδην το ανθρώπινο γένος της εποχής του να αδικεί από συμφέρον και μάλιστα πιο εύκολα

με την παρηγοριά της ατιμωρησίας. Ο Τόλκιν αφήνει μία ελπίδα αντίστασης στο άδικο και την κάνει πράξη με τη στάση του Φρόντο στο βιβλίο του. Βέβαια, την ελπίδα αυτή δεν την τοποθετεί στη χορεία των θνητών ανθρώπων, αλλά σε μια φανταστική φυλή νάνων. Όταν αναφέρεται σε ανθρώπους, παρουσιάζει τη στάση τους, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, ασταθή. Και οι δύο πάντως συγγραφείς πιστεύουν στη δυνατότητα και στην αναγκαιότητα της κυριαρχίας της δικαιοσύνης στη ανθρώπινη κοινωνία. Και αυτό γιατί φαίνεται τελικά ότι το δίκαιο είναι απαραίτητη αρετή στον άνθρωπο. Ο Πλάτωνας το τονίζει και αλλού μέσα στην *«Πολιτεία»* του: στον εσχατολογικό μύθο του Ηρός στο 10ο βιβλίο. Εκεί ο φιλόσοφος χρησιμοποιεί το μύθο ως εποπτικό τρόπο, για να δείξει τις ευεργετικές συνέπειες που εξασφαλίζει στη μεταθανάτια τύχη της ψυχής η δίκαιη συμπεριφορά κατά την επίγεια ζωή και ποιες συμφορές επιφυλάσσει στην ψυχή του άδικου η διάπραξη αδικιών σε συνανθρώπους του στη γη. Ο Τόλκιν το δείχνει καθαρά με το τέλος που επιλέγει για τη συναρπαστική του περιπέτεια. Η αιώνια μάχη του καλού και του κακού (του δίκαιου και του άδικου) έχει αδιαμφισβήτητο νικητή το καλό, δηλαδή το Φως του τολκινικού κόσμου ή το Αγαθό του πλατωνικού.

Οι δακτυλιδοκουβαλητές όμως κάποτε αποσύρονται. Ο Πλάτων ολοκληρώνει το μύθο του και ο Τόλκιν το φανταστικό του έπος. Ο φιλόσοφος καταδίκασε το Γύγη του στο βούρκο της αδικίας και ο Τόλκιν εξύψωσε το Φρόντο του στη λάμψη της αρετής. Μία γνωριμία του Πλάτωνα με το Φρόντο, ίσως να έκανε το μεγάλο στοχαστή να τοποθετήσει το νεαρό χόμπιτ στην ελίτ τάξη των φιλοσόφων – βασιλέων της *«Πολιτείας»* του, ακόμη κι αν ήταν κάτω από πενήντα ετών.

Συμπεράσματα

Συστηματοποιώντας τις παρατηρήσεις μας από την παραπάνω συγκριτική μελέτη της πλατωνικής και τολκινικής διήγησης, σε σχέση με το μοτίβο του μαγικού δακτυλιδιού, διαπιστώνουμε κυρίως τα εξής:

α) Υπάρχει ολοφάνερα ένα νήμα που συνδέει τις δύο ιστορίες. Ο Τόλκιν μοιάζει καθοριστικά επηρεασμένος από τον Πλάτωνα, τουλάχιστον στο θέμα του δακτυλιδιού. Τηρεί βέβαια τις συνθήκες και τις αναλογίες του δικού του φανταστικού κόσμου, αλλά τα χαρακτηριστικά του τολκινικού χρυσού κρίκου είναι σχεδόν απόλυτα όμοια με εκείνα του Πλάτωνα.

β) Η διακειμενικότητα των ιδεών, την οποία φαίνεται ότι εφάρμοσε ο Τόλκιν, μελετώντας τον Πλάτωνα, διαπιστώνεται και στην κλιμάκωση συσσωρευμένης αρνητικής ενέργειας στα δύο δακτυλίδια.

γ) Τα δύο δακτυλίδια δίνουν τη δυνατότητα στους κατόχους τους να γίνονται αόρατοι.

δ) Ο Πλάτων τοποθετεί το δακτυλίδι του στα έγκατα της γης. Αποκαλύπτεται δε η ύπαρξή του μετά από ένα φοβερό σεισμό. Και ο Τόλκιν σημειώνει ότι το δακτυλίδι της ιστορίας του φτιάχτηκε στη λάβα των σπλάχνων της γης, δηλαδή στα σκοτεινά ρήγματα που οδηγούν στο κέντρο της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Γνωριμία προσώπων και άλλων όρων:

1. Σωκράτης: (470 – 399 π.Χ.) επιφανής Αθηναίος φιλόσοφος που ερεύνησε τις έννοιες και τα ηθικά προβλήματα μέσω της διαλεκτικής μεθόδου.
2. Πλάτων: (427 – 347 π.Χ.) επιφανής Αθηναίος φιλόσοφος, μαθητής του Σωκράτη. Ιδρυτής της πασίγνωστης φιλοσοφικής σχολής της αρχαιότητας με το όνομα *«Ακαδημία»* και δημιουργός της βαθυστόχαστης φιλοσοφικής *«Θεωρίας των Ιδεών»*.
3. Τζον Ρόναλντ Ρόιελ Τόλκιν: (1892 – 1973) ένας από τους πιο γνωστούς Άγγλους φιλολόγους του κόσμου. Καθηγητής του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης. Το όνομά του δεσπόζει στην παγκόσμια λογοτεχνική ιστορία για το αριστούργημα που δημιούργησε και κυκλοφόρησε πρώτη φορά το 1954 σε τρία βιβλία, με τίτλο: *«Ο Άρχοντας των*

Δακτυλιδιών». Γνωρίζοντας σε βάθος τους αρχαιοελληνικούς και αγγλοσαξονικούς μύθους, έπλεξε ένα εντυπωσιακό έπος, του οποίου τα δρώμενα κινεί μαγικά ένας χρυσός δακτύλιος (…το Ένα Δακτυλίδι).
4. *«Πολιτεία»:* πρόκειται για φιλοσοφικό διάλογο του Πλάτωνα, που τοποθετείται στα έργα της ωριμότητας του φιλοσόφου και έχει ως κεντρικό θέμα των δέκα (10) βιβλίων του τη δικαιοσύνη και την ιδεώδη πολιτεία (*«καλλίπολιν»*).
5. Γλαύκων: είναι το ένα από τα δύο μεγαλύτερα αδέλφια του Πλάτωνα και βασικός συμμέτοχος στο φιλοσοφικό διάλογο της *«Πολιτείας»*, ο οποίος λαμβάνει χώρα στο σπίτι του πλούσιου μέτοικου Κέφαλου (πατέρα του ρήτορα Λυσία), και έχει ως κεντρικό πρόσωπο το μεγάλο δάσκαλο Σωκράτη. Ο άλλος αδελφός του Πλάτωνα ονομάζεται Αδείμαντος. Ο φιλόσοφος είχε επίσης και μία αδελφή με το όνομα Ποτόνη.
6. Θρασύμαχος: (τέλη 5ου – αρχές 4ου αι. π.Χ.) ρήτορας και σοφιστής. Καταγόταν από τη Χαλκηδόνα, αλλά έζησε το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του στην Αθήνα. Ήταν σύγχρονος του Σωκράτη. Αρχικά, ασχολήθηκε με τη φιλοσοφία, αργότερα όμως περιορίστηκε στη διδασκαλία της ρητορικής. Είναι ένας από τους συμμετέχοντες στο φιλοσοφικό διάλογο του Πλάτωνα *«Πολιτεία»*.
7. Γύγης: βασιλιάς της Λυδίας από το 675 – 650 π.Χ. (περίπου), φημίστηκε για τα πλούτη του, υποδούλωσε ελληνικές πόλεις στα παράλια της Μικράς Ασίας και σκοτώθηκε αντιμετωπίζοντας του Κιμμέριους. Σύμφωνα με τον Ηρόδοτο, ο Κροίσος ήταν ο πέμπτος απόγονος του Γύγη. Και στους δύο ο Πλάτωνας κάνει υπαινικτική αναφορά στην *«Πολιτεία»* του και συγκεκριμένα στο μύθο για το δακτυλίδι ενός προγόνου του Λυδού (*«τῷ τοῦ Λυδοῦ προγόνῳ»*). Λυδός είναι ο Κροίσος και πρόγονός του ο Γύγης. Ίσως όμως ο πλατωνικός Γύγης να ήταν ένας ομώνυμος πρόγονος του ηροδότειου Γύγη, δηλαδή του αρχιστράτηγου του βασιλιά Κανδαύλη (Λυδία 7ος αι. π.Χ.). Πρόκειται για τη γνωστή νουβέλα του Ηροδότου *«Η γυναίκα του Κανδαύλη»* (Ηροδότου, Ιστορ. 1.8.7 – 12.9), η οποία από μία άλλη σκοπιά σημειώνει το πώς ένας άνθρωπος (Γύγης) μπροστά στο θάνατο αυτή τη φορά, προτίμησε το «*ἀδικεῖν»* και τελικά έγινε βασιλιάς στη σκιά ενός εγκλήματός του. Σημειώνουμε ότι το ζεύγος ορατό – αόρατο, που είναι το κεντρικό νήμα διήγησης και στον Πλάτωνα και στον Τόλκιν, παρουσιάζεται κι εδώ, μόνο που εμφανίζεται μεταλλαγμένο και καθοδηγούμενο από την παραφροσύνη και την ίντριγκα του ερωτομανή βασιλιά Κανδαύλη. Και μία αναγκαία διευκρίνιση: το όνομα του Γύγη στο πλατωνικό κείμενο βρίσκεται σε ορθογώνιες αγκύλες ([…]). Αυτό σημαίνει ότι η λέξη αυτή υπάρχει σε μερικά από τα σωζόμενα χειρόγραφα της πλατωνικής *«Πολιτείας»*, αλλά σύμφωνα με ορισμένες εκτιμήσεις της φιλολογικής επιστήμης κρίνεται ότι δεν αποτελεί γνήσιο στοιχείο του κειμένου. Δηλαδή, στην ανάγνωση και ερμηνεία του κειμένου η λέξη «*Γύγου*» δε λαμβάνεται απαραίτητα υπόψη.

Βιβλιογραφία

1. Κοπιδάκης Μ., Πατρικίου Ε., *«Φιλοσοφικός Λόγος για την Γ΄ τάξη του Ενιαίου Λυκείου–Πλάτων»*, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2001.
2. Lesky A., *«Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας»*, μτφ. Α. Γ. Τσοπανάκης, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1988[5].
3. Παπανούτσος Ε., *«Το δίκαιο της πυγμής»*, εκδόσεις Δωδώνη, 1975[1], Αθήνα 1989.
4. Σκουτερόπουλος Ν., *«Πλάτων, Πολιτεία»*, εκδόσεις πόλις, Αθήνα 2002.
5. Τόλκιν Τζ., *«Ο άρχοντας των δακτυλιδιών. Η συντροφιά του δακτυλιδιού»*, τόμος Α΄, μτφ. Ευγενία Κόλλια, κέδρος, Αθήνα 1985.
6. Τόλκιν Τζ., *«Ο άρχοντας των δακτυλιδιών. Οι δύο πύργοι»*, τόμος Β΄, μτφ. Ευγενία Κόλλια, κέδρος, Αθήνα 1987.
7. Τόλκιν Τζ., *«Ο άρχοντας των δακτυλιδιών. Η επιστροφή του βασιλιά»*, τόμος Γ΄, μτφ. Ευγενία Κόλλια, εκδόσεις κέδρος, Αθήνα 1988.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΤΠΕ: «ΕΜΑΘΑ OFFICE ΚΑΙ ΛΟΙΠΟΝ …»

Παπαδάκης Σταμάτης
Msc, Καθηγητής Πληροφορικής
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Δρ. Καλογιαννάκης Μιχάλης
Ερευνητής
Πανεπιστήμιο Παρίσι 5-Rene Descartes

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας ποιοτικού τύπου έρευνας είναι η παρουσίαση της αξιολόγησης του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και η εύρεση των στάσεων των εκπαιδευτικών που το παρακολούθησαν στο νομό Ηρακλείου. Ανάμεσα στα βασικότερα συμπεράσματα αποτελούν οι ιδιαίτερα θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ καθώς και η ανάγκη τους για συνεχή παιδαγωγικού τύπου επιμόρφωση στις ΤΠΕ.

1. Το πλαίσιο της έρευνας - Εισαγωγικά στοιχεία

Στο πλαίσιο της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υλοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας η πράξη «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση». Πρωταρχικό στόχο του προγράμματος αποτελεί η απόκτηση από τους εκπαιδευτικούς βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα καλύπτει εισαγωγικές έννοιες της πληροφορικής και βοηθάει στην απόκτηση ορισμένων εισαγωγικών γνώσεων για την περαιτέρω αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικό στόχος είναι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ για την αναβάθμιση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία που απαιτεί χρόνο και συνεχή προσπάθεια στο κέντρο της οποίας βρίσκεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Kalogiannakis, 2004, Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006). Ωστόσο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι ένας εκπαιδευτικός έχει πραγματικά θετικά στάση απέναντι στις ΤΠΕ, όχι με το να κάνει μόνο περιστασιακά χρήση της τεχνολογίας με τους μαθητές του, αλλά με το να έχει δημιουργικά αξιοποιήσει τις δυνατότητες των ΤΠΕ για τη μεταβολή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται. Σήμερα, το ερώτημα αν θα πρέπει να εισαχθεί η χρήση των ΤΠΕ έχει πια αντικατασταθεί από το ερώτημα ποιες μορφές της τεχνολογίας πρέπει να χρησιμοποιήσουμε και πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά (Στυλιανού & Μελετίου-Μαυροθέρη, 2003).

Σύμφωνα με τον Pelgrum (2001), οι σημαντικότεροι παράγοντες που αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ είναι: (α) ο ανεπαρκής αριθμός των υπολογιστών, (β) η έλλειψη γνώσεων / δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών και (γ) η δυσκολία ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Με βάση τα παραπάνω, η συνεχής επιμόρφωση και ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Vosniadou & Kollias, 2001).

2. Θεωρητική προσέγγιση

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα του αναγκαίου εκσυγχρονισμού των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας (Vosniadou & Kollias, 2001, Kalogiannakis, 2004) και στις μέρες μας κρίνεται επιβεβλημένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στη χρήση αλλά κυρίως στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πρακτική. Γενικότερα, η χρήση των ΤΠΕ έχει διαπιστωθεί (Σολομωνίδου, 2000) ότι επιφέρει ενθαρρυντικά αποτελέσματα σε πολλά επίπεδα

για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με την προϋπόθεση ότι οι τελευταίοι είναι θετικά διακείμενοι στις ΤΠΕ και ακολουθούν εποικοδομητικά - συνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αρκετές έρευνες (Αναστασιάδης κ.α., 2006, Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006) δείχνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ χαρακτηρίζονται συχνά από αμφιθυμία. Κοινή συνιστώσα όλων των ερευνών αποτελεί η παραδοχή, ότι η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, προϋποθέτει τη διερεύνηση και αναδιαμόρφωση των γενικότερων στάσεων, πεποιθήσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία και το ρόλο τους σ' αυτήν.

Οι διαφοροποιήσεις που επέρχονται με τη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη δημιουργούν νέες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μια καινοτομία για να πετύχει πρέπει να πραγματοποιηθεί αλλαγή, όχι μόνο στα υλικά, αλλά και τις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις και κατά συνέπεια, για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν να πιστεύουν στην αναγκαιότητά της (Kalogiannakis, 2004). Η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών παραμένει ακόμα και σήμερα ένα ανοιχτό ερευνητικό ζήτημα (Kalogiannakis, 2004, Αναστασιάδης κ.α., 2006). Η γνώση για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την επίδρασή τους στις ευρύτερες διδακτικές προσεγγίσεις είναι πολύ σημαντική, καθώς: (α) οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των προσπαθειών για εκπαιδευτικές αλλαγές, τόσο ως συμμετέχοντες όσο και ως καθοδηγητές των μαθητικών δραστηριοτήτων, και (β) οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν γενικότερα τις αντιλήψεις, τις ιεραρχήσεις και τις αξιολογήσεις των μαθητών και κατά συνέπεια, επηρεάζουν καθοριστικά τις στάσεις των μαθητών για τη χρήση εργαλείων των ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006).

3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις με βάση την πεντάβαμθη κλίμακα Likert. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω της Επιτροπής Επιμόρφωσης του νομού Ηρακλείου, στα 27 ιδιωτικά και δημόσια Κ.Σ.Ε. (Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης) τα οποία είχαν αναλάβει να διεκπεραιώσουν το έργο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών την περίοδο 2005-06.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δημιουργήθηκε με βάση 2 θεματικούς άξονες. Ο 1ος αφορούσε τη διερεύνηση δημογραφικών και άλλων ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση και περιλάμβανε 11 ερωτήσεις κυρίως κλειστού τύπου γύρω από το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, το μορφωτικό επίπεδο καθώς και την ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής σχετική με τις ΤΠΕ. Ειδικότερα, διερευνούσε την ύπαρξη και συχνότητα χρήσης του υπολογιστή καθώς και του διαδικτύου. Ο 2ος άξονας μελετούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τη διδακτική αξιοποίησή τους. Ο άξονας αυτός περιλάμβανε 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου που διερευνούσαν κυρίως την ετοιμότητα και την πρόθεσή των εκπαιδευτικών για μελλοντική ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας δόθηκαν 338 ερωτηματολόγια, τα οποία αντιστοιχούσαν στο 100% του δείγματος που συμμετείχε στο πρόγραμμα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ. Το δείγμα αυτό αποτελούσαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατά το σχολικό έτος 2005-2006 υπηρετούσαν σε Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια και Τ.Ε.Ε. του νομού Ηρακλείου. Τελικά, συγκεντρώθηκαν 310 ερωτηματολόγια από 85 άνδρες και 225 γυναίκες, τα οποία αντιστοιχούσαν στο 91,71% των προς κατάρτιση στις ΤΠΕ εκπαιδευτικών του νομού Ηρακλείου.

4. Αποτελέσματα

Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, το δείγμα ήταν μοιρασμένο καθώς το 49,4% δίδασκε στην πρωτοβάθμια ενώ το 50,6% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 23 μέχρι 60 ετών (Μέσος Όρος = 40,63 έτη, τυπική απόκλιση = 8,33 έτη). Το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε τρία επίπεδα ηλικίας όπου οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 23-35 ετών καταλάμβαναν ποσοστό 26,1%, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-45 ετών καταλάμβαναν ποσοστό 44,5% και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 46 ετών και άνω ποσοστό 29,4% του συνολικού δείγματος, όπως παρουσιάζονται στα στοιχεία του πίνακα 1 που ακολουθεί.

Φύλλο	**Απόλυτη Συχνότητα**	**Σχετική Συχνότητα**	**Ηλικιακή Ομάδα**	**Απόλυτη Συχνότητα**	**Σχετική Συχνότητα (%)**
Άνδρες	85	27,4	23-35	81	26,1
Γυναίκες	225	72,6	36-45	138	44,5
Σύνολο	**310**	**100,0**	46 και άνω	91	29,4
			Σύνολο	**310**	**100,0**

Πίνακας 1: Κατανομή συχνότητας του δείγματος κατά φύλο και ηλικιακή ομάδα

Με βάση τη στατιστική επεξεργασία του δείγματος αναφορικά με τον 1ο θεματικό άξονα με τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, οι διάφορες ειδικότητες συμπτύχθηκαν σε 6 βασικές κατηγορίες (όπου οι δύο πρώτες κατηγορίες περιλάμβαναν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δηλαδή νηπιαγωγούς και δασκάλους και οι άλλες δύο τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρισμένους ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας τους σε εκπαιδευτικούς θετικών και θεωρητικών μαθημάτων). Τέλος, 2 ξεχωριστές κατηγορίες αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών και φυσικής αγωγής ανεξαρτήτως της βαθμίδας στην οποία δίδασκαν (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια) όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα 2 ο οποίος περιλαμβάνει και δεδομένα για το μορφωτικό επίπεδο και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Ειδικότητα	**Σχετική Συχνότητα (%)**	**Μορφωτικό επίπεδο**	**Σχετική Συχνότητα (%)**	**Διδακτική εμπειρία**	**Σχετική Συχνότητα (%)**
Νηπιαγωγοί	11,0	Απόφοιτος ΤΕΙ	4,8	0 έως 5 έτη	31,9
Δάσκαλοι	32,6	Απόφοιτος ΑΕΙ	84,2	6 έως 10 έτη	16,5
Θεωρητικών μαθημάτων	26,8	Κάτοχος μεταπτυχιακού	7,7	11 έτη και άνω	51,6
Θετικών μαθημάτων	14,5	Κάτοχος διδακτορικού	1,6		
Ξένων γλωσσών	7,7				
Φυσικής αγωγής	7,4				

Πίνακας 2: Κατανομή συχνότητας του δείγματος με βάση την ειδικότητα, το μορφωτικό επίπεδο και τη διδακτική εμπειρία

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, η μικρότερη τιμή ήταν 1 έτος, η μεγαλύτερη ήταν τα 34 έτη και ο μέσος όρος ήταν 12 έτη με τυπική απόκλιση 9,09 έτη. Όσον αφορά τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών, περισσότεροι από τους μισούς (ποσοστό

58,6%) εργάζονται σε σχολεία στην πόλη του Ηρακλείου ενώ σε ποσοστό 68% δήλωσαν ότι είχαν υπολογιστή στο σπίτι. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στο ερώτημα σχετικά με την κατοχή υπολογιστή (N=208) δήλωσαν ότι κατείχαν υπολογιστή σε ένα χρονικό διάστημα το οποίο κυμαινόταν από 1 μήνα μέχρι και 20 χρόνια (Μέσος Όρος=4,68 έτη, τυπική απόκλιση=3,67 έτη).

Σχετικά με τη συχνότητα χρήσης του υπολογιστή το μεγαλύτερο ποσοστό (40,6%) δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί ποτέ υπολογιστή, ενώ σπάνια (χρονικό διάστημα μεγαλύτερο του μήνα) χρησιμοποιεί υπολογιστή το 10,3%, μηνιαία το 6,8% του δείγματος, εβδομαδιαία το 24,5%, ενώ καθημερινά δήλωσε ότι χρησιμοποιεί υπολογιστή το 17,7% των ερωτώμενων. Επίσης, σύνδεση στο διαδίκτυο διέθετε το 47,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=147) η χρονική διάρκεια της οποίας κυμαινόταν από 1 μήνα μέχρι και 13 χρόνια (Μέσος Όρος = 3,21 έτη, τυπική απόκλιση = 2,50 έτη). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (72,9%) δεν είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης στις ΤΠΕ ενώ το 27,1% (N=84) είχε παρακολουθήσει προγράμματα που προσφέρονταν κυρίως από διάφορους ιδιωτικούς φορείς στα ΚΕΚ (Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, 34,52%, N=29) και σε ιδιωτικές επιχειρήσεις αλλά και από κρατικούς φορείς σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ κατά τη διάρκεια των σπουδών (20,24%, N=17).

Αναφορικά με το 2ο θεματικό άξονα, αναζητήσαμε αρχικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμβολή των λογισμικών τα οποία διδάχθηκαν, δηλαδή τόσο των λογισμικών γενικής χρήσης όπως οι εφαρμογές του Microsoft office (Word, Excel, PowerPoint), του διαδικτύου (Internet Explorer), όσο και των εκπαιδευτικών λογισμικών τα οποία αντιστοιχούσαν στην ειδικότητά τους, στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και την προσωπική τους βελτίωση ως εκπαιδευτικοί (πίνακας 3).

Συμβολή λογισμικών στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας	**Σχετική Συχνότητα (%)**	**Συμβολή λογισμικών στην προσωπική βελτίωση**	**Σχετική Συχνότητα (%)**
Πολύ θετική	46,8	Πολύ θετική	42,6
Θετική	52,3	Θετική	55,5
Αδιάφορη	1,0	Αδιάφορη	1,6
Αρνητική	0,0	Αρνητική	0,3
Πολύ αρνητική	0,0	Πολύ αρνητική	0,0

Πίνακας 4: Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την συμβολή των λογισμικών στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και στην προσωπική βελτίωσή τους

Στην ερώτηση αν σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν κάποιο ή κάποια από τα πακέτα λογισμικού που διδάχθηκαν κατά την επόμενη σχολική χρονιά, το 51,90% του δείγματος απάντησε σχετικά συχνά και το 36,29% συχνά στοιχεία που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της επιμόρφωσης. Σε όσους εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά στην παραπάνω ερώτηση, τους ζητήθηκε στη συνέχεια να προσδιορίσουν αναλυτικά ποια ή ποιους τίτλους λογισμικών σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα 5 που ακολουθεί και στις οποίες κυριαρχεί ο κειμενογράφος (word).

Πακέτα λογισμικού	**Σχετική Συχνότητα (%)**
Internet (Διαδίκτυο)	18,20

Word (Κειμενογράφος)	39,34
Excel (Λογιστικά φύλλα)	20,22
PowerPoint (Παρουσιάσεις)	21,69
E-mail (Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο)	0,37
Λοιποί τίτλοι λογισμικού	0,18

Πίνακας 5: Πακέτα λογισμικού που θα χρησιμοποιηθούν κατά την επόμενη σχολική χρονιά

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν για το κατά πόσο αισθάνονται έτοιμοι να αξιοποιήσουν διδακτικά τις ΤΠΕ και επιπλέον αν τους δινόταν η δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα παρόμοιο επιμορφωτικό σεμινάριο στο μέλλον σε ποιο τομέα θα επιθυμούσαν να δοθεί περισσότερη βαρύτητα (πίνακας 6).

Επιθυμίες για μελλοντική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	**Σχετική Συχνότητα (%)**	**Διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ**	**Σχετική Συχνότητα (%)**
Στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ	75,2	Ετοιμότητα διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ	67,4
Στα ίδια ακριβώς αντικείμενα μ' εκείνα στα οποία επιμορφώθηκαν	15,2	Έλλειψη ετοιμότητας διδακτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ	32,6
Στην απόκτηση εξειδικευμένων δεξιοτήτων στις ΤΠΕ	8,7		
Έλλειψη ενδιαφέροντος για οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης	1,0		

Πίνακας 6: Επιθυμία εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο του μελλοντικού σεμιναρίου στο οποίο θα ήθελαν να επιμορφωθούν και την ετοιμότητά τους στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ

5. Συμπεράσματα - Προοπτικές

Αναμφίβολα, οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας με την ανάπτυξη και χρήση των ΤΠΕ σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής έχουν δημιουργήσει νέες ανάγκες για την εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πεπεισμένοι για την ουσιαστική συμβολή της στη μάθηση ψάχνουν τρόπους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα αλλά η προσπάθεια τους αυτή δυσχεραίνεται από πολλούς παράγοντες, με κυριότερο την έλλειψη τεχνολογικής και παιδαγωγικής επιμόρφωσης (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006).

Μια τεχνολογικού τύπου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως των πλεονεκτημάτων που αδιαμφισβήτητα που αυτή επιφέρει, δεν αποτελεί από μόνη της ικανή και αναγκαία συνθήκη για την εισαγωγή και την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη. Κατά συνέπεια, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι δεν αρκεί ο τεχνολογικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών αλλά αντίθετα ιδιαίτερη βαρύτητα πλέον πρέπει να δοθεί στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Μελέτες, όπως αυτή που παρουσιάσαμε γύρω από τις στάσεις των εκπαιδευτικών σκιαγραφούν το μέτρο της ετοιμότητάς τους να εμπλακούν σε μια διαδικασία εκπαίδευσης, ενημέρωσης και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη εκπαιδευτική διαδικασία μέσω μιας διττής μορφής επιμόρφωσης τεχνολογικού αλλά και παιδαγωγικού χαρακτήρα.

6. Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Π., Γκερτσάκης, Ν., Μαρινάτος, Γ. & Καρβούνης, Λ. , Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στη σχολικήπράξη, στο Δ. Ψύλλος, Β. Δαδιλέλης (επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»,* Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου 2006, 803-812, 2006

Σολομωνίδου, Χ., Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστή: δεδομένα ερευνών, *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 75-100, 2000

Στυλιανού, Δ. & Μελετίου-Μαυροθέρη, Μ., «Δυναμικά» Λογισμικά: Νέες Προοπτικές για τη Χρήση Τεχνολογίας στη Διδασκαλία των Μαθηματικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 132-133, 2003

Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β., Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο Δ. Ψύλλος, Β. Δαδιλέλης (επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»,* Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου 2006, 829-836, 2006

Kalogiannakis M., *Réseaux pédagogiques et communautés virtuelles: de nouvelles perspectives pour les enseignants*, Paris: L'Harmattan, 2004

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

Vosniadou, S. & Kollias, V., Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams, and the Harsh Reality, *Themes in Education*, 2(4), 341-365, 2001

4), 341-365, 2001

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ Δ.Ε. ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ρουσομάνης Κωνσταντίνος
Μαθηματικός, Καθηγητής Πληροφορικής - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ένταξη και εφαρμογή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διδακτική πρακτική απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς γνώσεις και ικανότητες, τις οποίες όμως στην πλειονότητά τους δεν διαθέτουν. Επομένως η κατάλληλη επιμόρφωσή τους κρίνεται αναγκαία.

Ποια είναι όμως η στάση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στην επιμόρφωσή τους στις Τ.Π.Ε. και την εισαγωγή τους στην εκπαίδευση; Απαντήσεις στο ερώτημα αυτό επιχειρείται να δοθούν σε έρευνα που εκπονήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας για το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) την περίοδο Φεβρουαρίου – Απριλίου 2006 και που το αντίστοιχο τμήμα της παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε η έντονα ευνοϊκή στάση και ταυτόχρονα η μεγάλη επιθυμία των καθηγητών για την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να χρησιμοποιούν τις εφαρμογές των Τ.Π.Ε και ακόμη να τις ενσωματώνουν κατάλληλα στη διδασκαλία τους.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εποχή της «Κοινωνίας της Πληροφορίας» η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αλλάξει ριζικά μορφή και να βελτιωθεί σημαντικά, αν ενσωματωθούν κατάλληλα σε αυτήν οι νέες δυνατότητες, που μπορούν να προσδώσουν στη διδακτική και μαθησιακή πρακτική οι Τ.Π.Ε. Αν και ο χώρος της εκπαίδευσης καθυστέρησε να κατανοήσει και να υιοθετήσει τις νέες αυτές δυνατότητες, η χρήση τους και η ανάπτυξη της διδασκαλίας με τη βοήθειά τους, έχει τεθεί πλέον ως βασικός στόχος πολλών εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτό αποδεικνύεται από τα μεγάλα κονδύλια, που δαπανώνται τα τελευταία χρόνια για το σκοπό αυτό.

Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποτελέσουν το βασικότερο παράγοντα της

εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στα σχολεία. Ο ρόλος τους θα γίνει περισσότερο καθοδηγητικός και συμβουλευτικός, προκειμένου να βοηθούν και να εμψυχώνουν τους μαθητές στην αναζήτηση των πληροφοριών και τη δημιουργία της νέας γνώσης. Όμως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν διάφορες δυσκολίες στη χρήση και αξιοποίηση των Η/Υ, οι οποίες τους κάνουν επιφυλακτικούς απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Ωστόσο αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα που μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές τους και δέχονται ότι στην ψηφιακή εποχή όπου ζούμε, δεν επιτρέπεται να παραμένουν αμέτοχοι. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες μπορούν να έχουν αρχικά θετική στάση απέναντι στις νέες τεχνολογίες και στη συνέχεια να επιτύχουν την αρμονική ένταξή τους στη διδασκαλία και στο γνωστικό τους αντικείμενο (Οικονόμου, 2004, σ. 181-184).

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις Τ.Π.Ε., με την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού και του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι επομένως αναγκαία. Για να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στο νέο τους ρόλο, θα πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με νέες και εξειδικευμένες γνώσεις, τις οποίες όμως δεν έχουν αποκτήσει από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Επομένως η ανάγκη της επιμόρφωσής τους στις νέες τεχνολογίες κρίνεται άμεση και επιτακτική. Ταυτόχρονα δημιουργούνται ερωτήματα σχετικά με τις προθέσεις και τις διαθέσεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα.

Στα πλαίσια προγράμματος μεταπτυχιακής επιμόρφωσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου εκπονήθηκε διπλωματική εργασία με θέμα «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης για την εφαρμογή και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία». Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται ένα τμήμα της εργασίας, στο οποίο στόχος του ερευνητή ήταν να καταγράψει και να αναλύσει τη στάση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απέναντι στην επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες και την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για τις Τ.Π.Ε. και διακατέχονται, στην αρχή τουλάχιστον, από διάθεση για ενημέρωση στη χρήση και τις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών. Στη συνέχεια εμφανίζεται η επιθυμία για γνωριμία με τους εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, ενώ ταυτόχρονα αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι η τεχνολογία αργά, αλλά σταθερά, βρίσκει το δρόμο της προς το εκπαιδευτικό σκηνικό. Ακόμη διαπιστώνουν ότι η γνώση των Τ.Π.Ε. αποτελεί σημαντικό προσόν για την επιλογή τους σε διοικητικές θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση του προγράμματος «Ενδοσχολική Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας» κατά το σχολικό έτος 2001-2002, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη και αποζητούν την επιμόρφωσή τους στις Τ.Π.Ε., ανάγκη που γίνεται ιδιαίτερα εμφανής, καθώς αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το 57% των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν στο πρόγραμμα αυτό είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 46 ετών. Επίσης ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί με 16 – 25 χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γεωργιάδου, Κασκαντάμη & Μαρνέλη, 2003).

Άλλες μελέτες δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διακατέχεται θετικά στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Μπρατίτσης, Μηναϊδη, Χλαπάνης, & Δημητρακοπούλου, 2003• Κυνηγός, Καραγεώργος, & Γαβρίλης, 2000). Οι Κοτζαμπασάκη & Ιωαννίδης (2004) διαπίστωσαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των καθηγητών θεωρεί απαραίτητη την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και δείχνει διάθεση για απόκτηση περαιτέρω

γνώσεων για τις νέες τεχνολογίες, θετική στάση και αυτοπεποίθηση στη χρήση του υπολογιστή. Οι απαντήσεις αυτές όμως, δόθηκαν από καθηγητές με θετικές στάσεις απέναντι στις νέες τεχνολογίες, ενώ αυτοί που είχαν αρνητικές στάσεις, δεν τις μετέβαλαν μετά το τέλος του επιμορφωτικού προγράμματος που μελέτησαν οι δύο ερευνητές.

Σε άλλη έρευνα (Καρτσιώτης, 2002) διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στις Τ.Π.Ε., έχουν συνειδητοποιήσει ότι θα κληθούν σύντομα να τις χρησιμοποιήσουν στην εκπαίδευση, αισθάνονται άμεσα την ανάγκη της επιμόρφωσής τους στις νέες τεχνολογίες και μάλιστα την επιθυμούν ιδιαίτερα, ενώ οι Αλμπανοπούλου, Βεντούρης, Μάνθος & Φραγκοπούλου (2005) διαπίστωσαν ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (83%) των ερωτώμενων εκπαιδευτικών με ιδιαίτερα θετική στάση για την επιμόρφωσή τους στις Τ.Π.Ε. και στο εκπαιδευτικό λογισμικό.

Στα αποτελέσματα της αξιολόγησης της δράσης «Οδύσσεια» ήταν προφανής η επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιπλέον επιμόρφωση, όχι τόσο σε τεχνικά ζητήματα, αλλά κυρίως σε παιδαγωγικά θέματα ορθής χρήσης των νέων τεχνολογιών. Μάλιστα οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν είχαν εντάξει τις Τ.Π.Ε. στην καθημερινή τους πρακτική, ταυτόχρονα αναγνώρισαν ότι αυτές δεν είναι απλώς ένα μέσο βελτίωσης των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και ένα εργαλείο ενθάρρυνσης για την υιοθέτηση νέων τρόπων προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων (Κασωτάκης, Κυνηγός, Καραγεώργος, Βαβουράκη & Γαβρίλη, 2000).

3. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στην Ελλάδα διάφορες ερευνητικές προσπάθειες έχουν εστιασθεί στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στις Τ.Π.Ε., στην ύπαρξη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής ή στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να πληροί το εκπαιδευτικό λογισμικό. Ωστόσο λίγοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωσή τους για την εφαρμογή και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην προαναφερόμενη στην εισαγωγή εργασία εφαρμόσθηκε η ποσοτική μέθοδος και υιοθετήθηκε μία συνήθης περιγραφική μέθοδος στην εκπαιδευτική έρευνα, η έρευνα επισκόπησης, ενώ το ερωτηματολόγιο κρίθηκε ως το καταλληλότερο εργαλείο συλλογής των πρωτογενών δεδομένων. Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου δοκιμάσθηκε πιλοτικά σε ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, με την παράκληση προς αυτούς να προτείνουν και να διατυπώσουν βελτιώσεις, προτάσεις και παρατηρήσεις, οι οποίες πάρθηκαν σοβαρά υπόψη στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Ο πληθυσμός – στόχος του ερευνητικού πονήματος ήταν το σύνολο όλων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε από ένα αντιπροσωπευτικό υποσύνολο του συνολικού πληθυσμού. Στάλθηκαν 175 ερωτηματολόγια, όσος ήταν ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών, που υπηρετούσαν στις συμμετέχουσες σχολικές μονάδες την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 107. Ο καθορισμός του δείγματος των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να συμμετάσχουν, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά δεσμίδες. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα του νομού θεωρήθηκε ως μία δεσμίδα, και έγινε κλήρωση μεταξύ τους για την επιλογή αυτών που θα συμμετείχαν στη μελέτη. Για να επιτευχθεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος τηρήθηκε, κατά προσέγγιση, η σχετική συχνότητα Γυμνασίων / Λυκείων / ΤΕΕ (50,5% / 36,3% / 13,2%) στο νομό.

Στο παρόν άρθρο θα επιχειρηθεί να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις στο εξής ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης απέναντι στην επιμόρφωσή τους στη χρήση και την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Με τις τέσσερις πρώτες ερωτήσεις εκτιμήθηκε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εργασία τους, καθώς και η άποψή τους για τη χρησιμότητα αυτής της επιμόρφωσης.

Με το πρώτο ερώτημα εκτιμήθηκε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και τις εφαρμογές τους. Διαπιστώθηκε ότι είναι ιδιαίτερα μεγάλο, αφού το 36% των ερωτηθέντων ενδιαφέρονται πάρα πολύ, το 39% πολύ, το 18% αρκετά, μόνο το 6% λίγο και ένα αμελητέο ποσοστό (το 1%) καθόλου.

Αντίστοιχες ήταν οι απαντήσεις στο δεύτερο ερώτημα που αφορούσε την επιθυμία των καθηγητών να επιμορφωθούν σε θέματα ένταξης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται για τέτοιου είδους επιμόρφωση πάρα πολύ (το 43%), πολύ (το 30%), αρκετά (το 16%), λίγο (το 10%) και μόνο το 1% δεν ενδιαφέρεται καθόλου.

Στο τρίτο ερώτημα ανιχνεύθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα της επιμόρφωσής τους στη χρήση των υπολογιστών και τις εφαρμογές τους σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη. Διαπιστώθηκε ότι αυτές ήταν μοιρασμένες, αφού από τις απαντήσεις τους προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα: πάρα πολύ (25%), πολύ (26%), αρκετά (23%), λίγο (15%), καθόλου (11%).

Στο τέταρτο ερώτημα η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών συμφώνησε για τη μεγάλη χρησιμότητα που θα έχει για προσωπική χρήση και αξιοποίηση η (αρχική ή περαιτέρω) επιμόρφωσή τους στη χρήση των Η/Υ και τις εφαρμογές τους. Το 41% πιστεύει ότι θα τους είναι πάρα πολύ χρήσιμη, το 31% πολύ χρήσιμη, το 19% αρκετά χρήσιμη, το 8% λίγο και μόνο το 1% ότι δεν θα τους είναι καθόλου χρήσιμη.

Με το πέμπτο ερώτημα διερευνήθηκε το κυρίαρχο συναίσθημα των καθηγητών στη περίπτωση της επιμόρφωσής τους στις νέες τεχνολογίες. Ζητήθηκε μόνο το κυρίαρχο συναίσθημα, γιατί εκτιμήθηκε ότι έτσι η πληροφορία που θα λαμβανόταν θα ήταν περισσότερο αξιοποιήσιμη. Οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους (κατά 66%) αισθάνονται ικανοποίηση στο ενδεχόμενο της επιμόρφωσής τους στη χρήση των Τ.Π.Ε. και την αξιοποίησή τους στις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Μικρότερα ποσοστά δήλωσαν περιέργεια (16%), χαρά (9%), αδιαφορία (6%), ενώ στην επιλογή "Άλλο" δηλώθηκε η ανασφάλεια (κατά 3%).

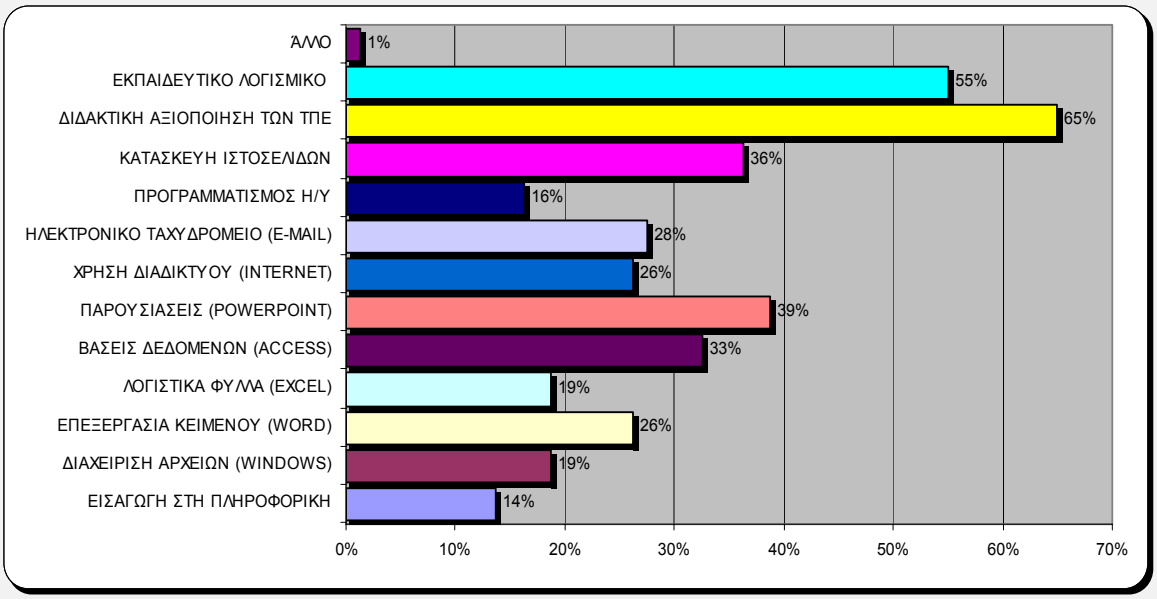
Με το έκτο ερώτημα διερευνήθηκε η συνειδητοποίηση της ανάγκης για επιμόρφωση σε συγκεκριμένα βασικά γνωστικά αντικείμενα των νέων τεχνολογιών, ενώ με το έβδομο ερώτημα η επιθυμία τους για επιμόρφωση στα ίδια γνωστικά αντικείμενα.

Η διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και οι εφαρμογές εκπαιδευτικού λογισμικού ήταν τα δημοφιλέστερα γνωστικά αντικείμενα για τα οποία πιστεύουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (με ποσοστά 65% και 60% αντίστοιχα). Ακολουθούν οι παρουσιάσεις (με ποσοστό 43%), η χρήση του διαδικτύου (με ποσοστό 39%), και οι βάσεις δεδομένων (με ποσοστό 35%). Χαρακτηριστικά είναι τα μικρά ποσοστά που δηλώθηκαν για τις εισαγωγικές γνώσεις πληροφορικής (13%), για τη διαχείριση αρχείων και φακέλων (25%) και για τα λογιστικά φύλλα (24%), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί

εκτιμούν πως οι γνώσεις τους για τα γνωστικά αυτά αντικείμενα είναι ικανοποιητικές. Τέλος στην επιλογή "Άλλο" δηλώθηκε η επεξεργασία εικόνας (εφαρμογή Photoshop) (κατά 1%), ενώ το 6% δήλωσε αδυναμία απάντησης στην ερώτηση αυτή.

Τα αποτελέσματα για την επιθυμία επιμόρφωσης ανά γνωστικό αντικείμενο που προέκυψαν από τις απαντήσεις στο έβδομο ερώτημα, είναι παραπλήσια με αυτά του έκτου ερωτήματος και παρουσιάζονται αναλυτικά στο παρακάτω Γράφημα 1.

Ερώτημα 7:
Για ποια από τα παρακάτω αντικείμενα, επιθυμείτε να επιμορφωθείτε;



Γράφημα 1

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε το ιδιαίτερα μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στη χρήση των Η/Υ και τις εφαρμογές τους, καθώς και για θέματα ένταξης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Η πλειοψηφία των καθηγητών συμφωνεί για τη μεγάλη χρησιμότητα που έχει η επιμόρφωση αυτή για προσωπική τους χρήση και αξιοποίηση, αλλά όχι απαραίτητα και για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η ικανοποίηση είναι το κυρίαρχο συναίσθημα για την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες. Η διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και οι εφαρμογές εκπαιδευτικού λογισμικού είναι τα δημοφιλέστερα γνωστικά αντικείμενα για τα οποία πιστεύουν ότι χρειάζονται, αλλά και ταυτόχρονα επιθυμούν να επιμορφωθούν.

Η διάθεση επομένως από τη πλευρά των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους στις Τ.Π.Ε. είναι δεδομένη. Απομένει η υλοποίηση κατάλληλων δράσεων που θα προσφέρουν σε όλους τους εκπαιδευτικούς κατάλληλη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, που θα ανταποκρίνεται στις πραγματικές τους ανάγκες. Η επιμόρφωση αυτή θα είναι αποτελεσματική εάν ενταχθεί οργανικά και ενσωματωθεί πλήρως στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, εάν επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και γίνει μέρος μιας διαδικασίας δια βίου

μάθησης. Ταυτόχρονα θα ήταν χρήσιμη η θέσπιση ειδικών δράσεων σε όλα τα προγράμματα σπουδών της αρχικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, για την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Οι ανάγκες αυτές πρέπει να καταγραφούν με ακρίβεια από αξιόπιστους μηχανισμούς διερεύνησης και καταγραφής, η δημιουργία των οποίων κρίνεται απολύτως απαραίτητη.

Επιπλέον χρειάζεται να οργανωθεί η συστηματική προώθηση και εφαρμογή των νέων τρόπων οργάνωσης της διδασκαλίας, καθώς και η σύνδεση του σχολείου με ευρύτερες κοινότητες μάθησης, όπου θα εντάσσονται και θα συνεργάζονται αρμονικά ομάδες (σχολικές μονάδες, επιμορφωτικά κέντρα), αλλά και μεμονωμένα άτομα (επιστήμονες, εκπαιδευτικοί). Όλα αυτά προϋποθέτουν τη ριζική μεταβολή του τρόπου σκέψης και εργασίας των εκπαιδευτικών. Γιατί είναι βέβαιο ότι η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και η δημιουργία ποιοτικού ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού δεν είναι από μόνα τους ικανά να βελτιώσουν την εκπαιδευτική λειτουργία, εάν δεν τα χειρίζονται σωστά οι κατάλληλοι δάσκαλοι και παιδαγωγοί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αλμπανοπούλου Α., Βεντούρης Α., Μάνθος Γ., Φραγκοπούλου Α., "Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση", Μέντορας, 8, 41-64, 2005.
2. Γεωργιάδου Α., Κασκαντάμη Μ., Μαρνέλη Λ., "Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Προγράμματος Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε.", Πρακτικά 2ου Συνεδρίου για την Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη: "Εκπαιδευτικό λογισμικό και διαδίκτυο", Σύρος, 2003.
3. Καρτσιώτης Θ., (2002), "Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.: η αναγκαιότητα, η στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, τα πρώτα συμπεράσματα", Διαθέσιμο στο: http://www.e-yliko.gr/genarticles.htm/plirarticle001.zip (5/1/2005).
4. Κασωτάκης Μ., Κυνηγός Π., Καραγεώργος Δ., Βαβουράκη Α., Γαβρίλη Κ., "Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση", Πρακτικά Συνεδρίου:"Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση", Θεσσαλονίκη, 2000.
5. Κοτζαμπασάκη Ε. Ιωαννίδης Χ., "Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε.: Κίνητρα, στάσεις και δυσκολίες στην εκπαίδευση". Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Αθήνα, 2004.
6. Κυνηγός Π., Καραγεώργος Ν., Βαβουράκη Α., Γαβρίλης Κ., "Οι απόψεις των καθηγητών του «Οδυσσέα» για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση", Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου "Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση", Πάτρα, 2000.
7. Μπρατίτσης Θ., Μηναϊδη Α., Χλαπάνης Ε., Δημητρακοπούλου Α., "Σχεδιασμός προγράμματος διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από απόσταση, με βάση δεδομένα έρευνας από τρέχουσα επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε.", Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση", Πάτρα, 2003.
8. Οικονόμου Κ., "Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές". Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 172-186, 2004.

e-ΕΚΦΕ: ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Θεοχαρόπουλος Ιωάννης
Φυσικός - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Χαρακόπουλος Καλλίνικος
Φυσικός - Υπεύθ. ΕΚΦΕ

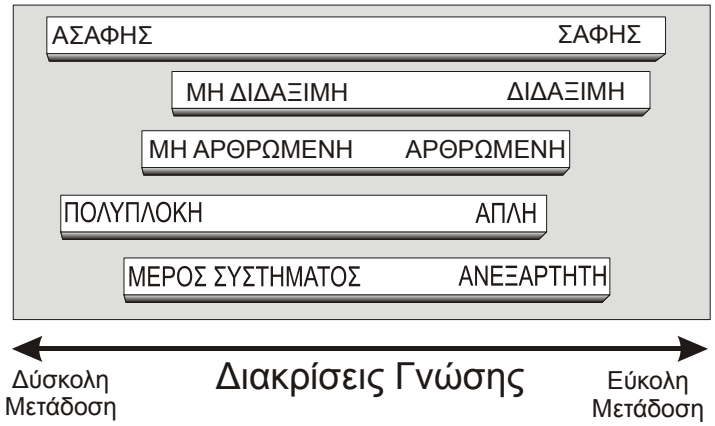
Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, η οποία χαρακτηρίζεται από την αλματώδη ανάπτυξη των ΤΠΕ, ιδιαίτερη άνθηση και διάδοση γνωρίζει η Συνεργατική Μάθηση στο διαδίκτυο μεταξύ μελών

επαγγελματικών αλλά και ευρύτερων ομάδων κυρίως με τη δημιουργία οργανωμένων διαδικτυακών Μαθησιακών Κοινοτήτων. Οι Μαθησιακές αυτές Κοινότητες είναι ένα σύνολο ανθρώπων με κοινές ιδέες και ιδανικά, οι οποίοι επικοινωνούν μεταξύ τους και συνεργάζονται με σκοπό τη μάθηση (Kowch & Schwier, 1997), ενώ η Μαθησιακή Κοινότητα περιγράφεται ως ένα τόπος όπου ενθαρρύνεται η συμμετοχή και η συνεργασία των μελών πέρα από προσωπικούς ανταγωνισμούς (McLellan, 1998). Σε μια μαθησιακή κοινότητα τα μέλη μαθαίνουν το ένα από το άλλο μέσω συνεργατικών διεργασιών και αλληλεπίδρασης. Στο περιβάλλον μιας μαθησιακής κοινότητας προάγεται ο συνεργατικός τρόπος μάθησης μέσω συζητήσεων, ατομικών ή ομαδικών επιστημονικών ερευνών, εκπόνησης ομαδικών εργασιών και συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων. Όταν τα μέλη μιας κοινότητας μάθησης χρησιμοποιούν για την επικοινωνία σχεδόν αποκλειστικά τεχνολογίες διαδικτύου, η κοινότητα καλείται και Εικονική Κοινότητα Μάθησης (ΕΚΜ). Προσπερνώντας τους χωροχρονικούς και άλλους περιορισμούς της πραγματικής συνεργατικής μάθησης, τα μέλη των ΕΚΜ είναι σε θέση με τη βοήθεια των ΤΠΕ να ανταλλάσσουν ρητή και άρρητη γνώση συγχρονικά ή ασύγχρονα, επιτυγχάνοντας πραγματικά αποτελέσματα. Αν και υπάρχουν κανόνες –κυρίως διαχειριστικής φύσης–, οι ΕΚΜ αναπτύσσονται και λειτουργούν ακολουθώντας τα οργανικά συστημικά πρότυπα της ανάδυσης και αυτοοργάνωσης. Αποκτούν έτσι πολύ μεγάλη ευελιξία στην ανάπτυξη αλλά και τη διαχείριση συλλογικής - οργανωσιακής γνώσης και μάθησης. Στο παραπάνω πλαίσιο προτείνεται στην εργασία αυτή η δημιουργία ΕΚΜ στο χώρο των εκπαιδευτικών Α-βάθμιας και Β-βάθμιας Εκπαίδευσης η οποία θα υποστηρίζει τη διδασκαλία των εργαστηριακών μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών αλλά και τη γενικότερη ανάπτυξη των εργαστηριακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων έρευνας στα πλαίσια του σχολικού εργαστηρίου.

Λέξεις Κλειδιά: Εικονικές Κοινότητες Μάθησης, Ηλεκτρονική Μάθηση, Λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα, Εργαστηριακές Φυσικές Επιστήμες.

1. Βασικές Θεωρητικές Τοποθετήσεις

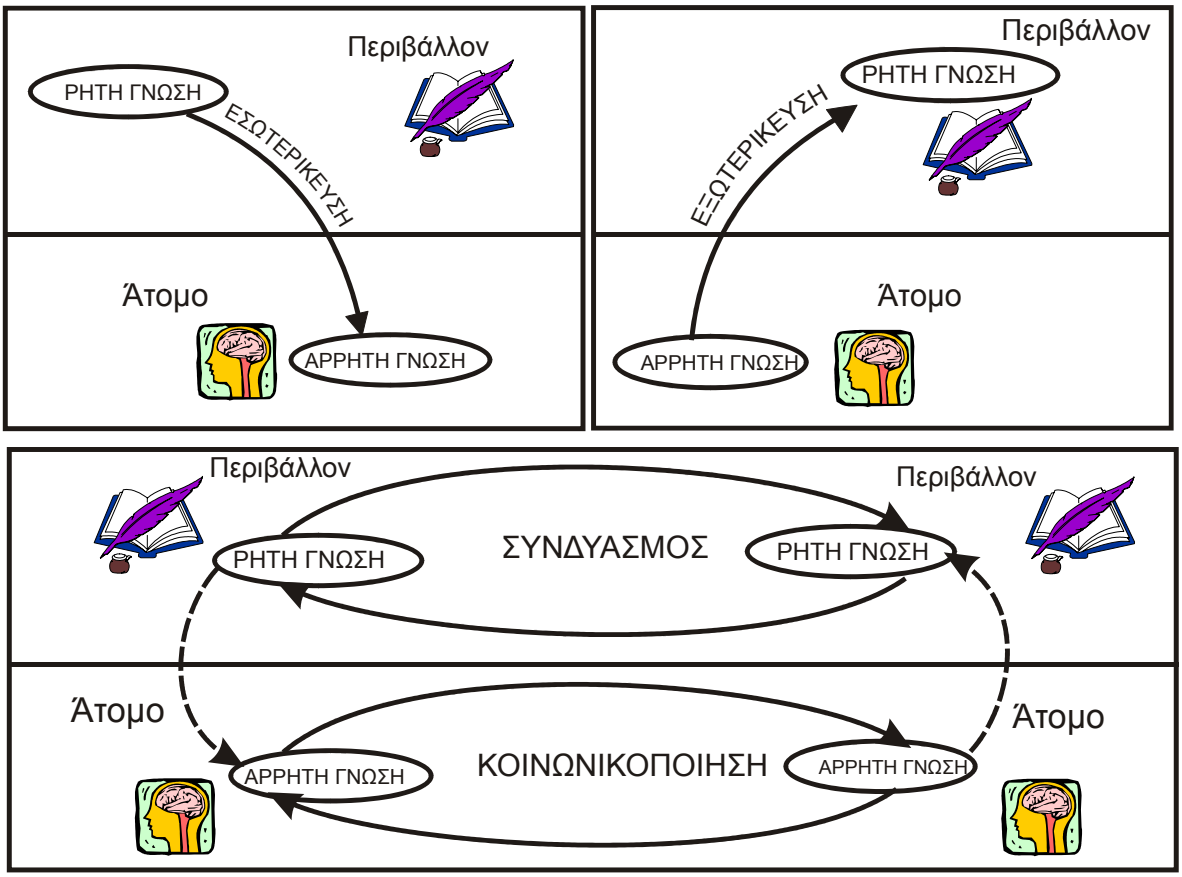


Σχήμα 1: Διακρίσεις της Γνώσης ως προς την ευκολία μετάδοσης

Η ολιστική προσέγγιση του φαινομένου της μάθησης έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη πολύ δυναμικών ταξινομιών της γνώσης (Boisot, 1987), αλλά και πολύ λειτουργικών θεωριών ατομικής και οργανωσιακής μάθησης. Για να θεμελιώσουμε τη μάθηση σε επίπεδο ΕΚΜ, θα παρουσιάσουμε το μοντέλο ανταλλαγής γνώσης των Nonaka-Takeushi, όπως επίσης και στοιχεία από τη θεωρία οργανωσιακής μάθησης. Ο λόγος ύπαρξης των Εικονικών Κοινοτήτων Μάθησης έγκειται κυρίως στην ικανότητά τους να εξασφαλίζουν την ικανοποιητική κυκλοφορία της μορφής γνώσης η οποία χαρακτηρίζεται από ασάφεια, δυσκολία στη ρητή έκφρασή της και τη δόμηση σε γνωστές μορφές κωδικοποίησης και μετάδοσης, όπως είναι η προφορική και η γραπτή επικοινωνία. Είναι γνωστό πως πολλές από τις ικανότητές μας σε διάφορα πεδία, όπως αθλητισμός οδήγηση, κατασκευές κτλ., δεν μπορούμε να τις περιγράψουμε με ρητό,

κατηγορηματικό τρόπο. Οι ίδιες οδηγίες κατασκευής ενός πειράματος για παράδειγμα δεν εκτελούνται με τον ίδιο τρόπο από δυο εργαστηριακούς καθηγητές. Η ρητή γνώση των οδηγιών αναμιγνύεται με την άρρητη ασαφή και μη εντοπισμένη γνώση της εμπειρίας, ταλέντου, ικανοτήτων κτλ., δίνοντας πολλές φορές απρόσμενα, διαφορετικά αποτελέσματα. Το ζητούμενο από όλα τα μοντέλα Οργανωσιακής Γνώσης είναι η δημιουργία εκείνου του περιβάλλοντος το οποίο θα ευνοεί την ανταλλαγή αυτής της μορφής ασαφούς γνώσης και ενίοτε της μετατροπής της σε ρητή διανεμημένη γνώση. Σε μια κοινότητα μάθησης με θέμα την εργαστηριακή διδασκαλία αυτό θα σήμαινε ότι καλές πρακτικές, διαπιστώσεις, τεχνικές, εμπειρίες θα μπορούσαν να κυκλοφορούν, να δοκιμάζονται, να διαμορφώνονται και σταδιακά να μετατρέπονται σε ρητή, δηλωτική, καταγεγραμμένη γνώση η οποία μπορεί να διαχέεται και να διαμοιράζεται σε όλα τα μέλη της κοινότητας.

1.1 Το μοντέλο μετασχηματισμού της γνώσης των Nonaka και Takeuchi



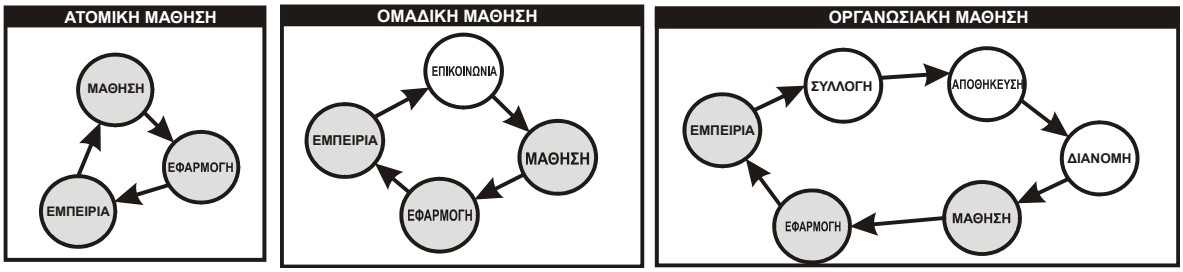
Σχήμα 2: Μετασχηματισμοί Γνώσης κατά Nonaka-Takeushi

Η βασική παραδοχή του πολύ γνωστού αυτού μοντέλου είναι πως η γνώση συντίθεται από άρρητα (tacit) και ρητά (explicit) συστατικά. Με βάση τη θέση του Polanyi, η άρρητη γνώση ορίζεται ως η μη εκφρασμένη γνώση, η διαισθητικά επηρεαζόμενη και η μη καταγεγραμμένη. Αντιθέτως, η ρητή γνώση είναι εκφρασμένη και αποτυπωμένη γνώση. Η προσέγγιση των Nonaka

και Takeuchi, διακρίνει τέσσερις καταστάσεις μέσω των οποίων γίνεται ένας δυναμικός μετασχηματισμός από μια μορφή γνώσης σε άλλη. Έτσι, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (socialization) επιτυγχάνεται ανταλλαγή ρητής και άρρητης γνώσης, ενώ με τη διαδικασία της εξωτερίκευσης επέρχεται η μετατροπή της άρρητης γνώσης σε ρητή. Επίσης, το μοντέλο παραδέχεται ότι η ρητή γνώση συνδυάζεται με άλλη σε ρητή μέσω του μηχανισμού του συνδυασμού, ενώ μέσω της διαδικασίας της εσωτερίκευσης μετατρέπεται σε άρρητη γνώση. Οι μετασχηματισμοί αυτοί είναι δυνατόν να επιτευχθούν μόνο μέσα στα πλαίσια οργανισμών ή κοινοτήτων που χαρακτηρίζονται μαθησιακοί.

1.2 Η Εικονική Κοινότητα Μάθηση ως Μαθησιακός Οργανισμός

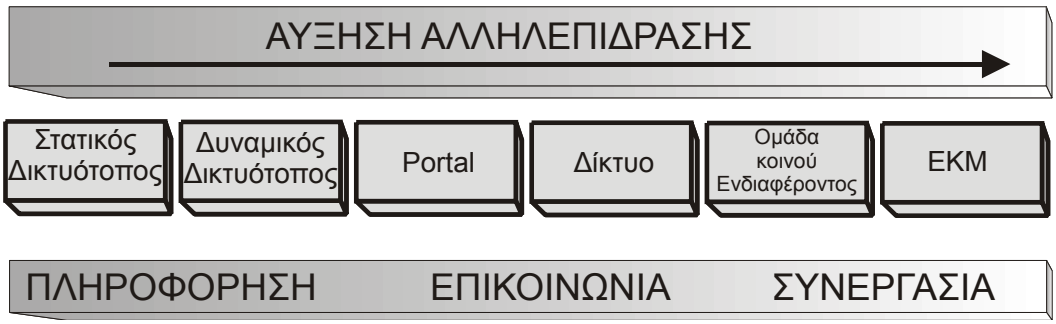
Ο Μαθησιακός Οργανισμός αποτελεί μια συστημική προσέγγιση των μηχανισμών κατανομής και διάχυσης γνώσης και πληροφορίας στα άτομα μιας κοινότητας ή ενός οργανισμού. Στα πλαίσια του Μαθησιακού οργανισμού η αντιληπτική ικανότητα και το γνωστικό δυναμικό των ατόμων μετασχηματίζεται ποιοτικά μέσα από συνεισφορές στην ομάδα ή στον οργανισμό. Πραγματοποιείται με τον τρόπο αυτό υπέρβαση και επέκταση της ατομικής μάθησης και μετατροπή της μέσω των μηχανισμών της κοινωνικοποίησης σε οργανωσιακή μάθηση.



Σχήμα 3: Από την Ατομική στην Οργανωσιακή Γνώση και Μάθηση

2. Σχεδιασμός και υλοποίηση του πληροφοριακού συστήματος ΕΚΜ

Ο σχεδιασμός του κατάλληλου πληροφοριακού συστήματος για την ΕΚΜ θα πρέπει να διευκολύνει τη λειτουργία της κοινότητας ως Μαθησιακού Οργανισμού, οργανισμού δηλαδή στο πλαίσιο του οποίου θα επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός της ατομικής γνώσης, ρητής και άρρητης, σε κατανεμημένη Οργανωσιακή Γνώση. Θα πρέπει το πληροφοριακό σύστημα να εξασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της κοινότητας. Οι τεχνολογίες επικοινωνίας ως προς το βαθμό αλληλεπίδρασης διαβαθμίζονται σύμφωνα με το σχήμα 4.

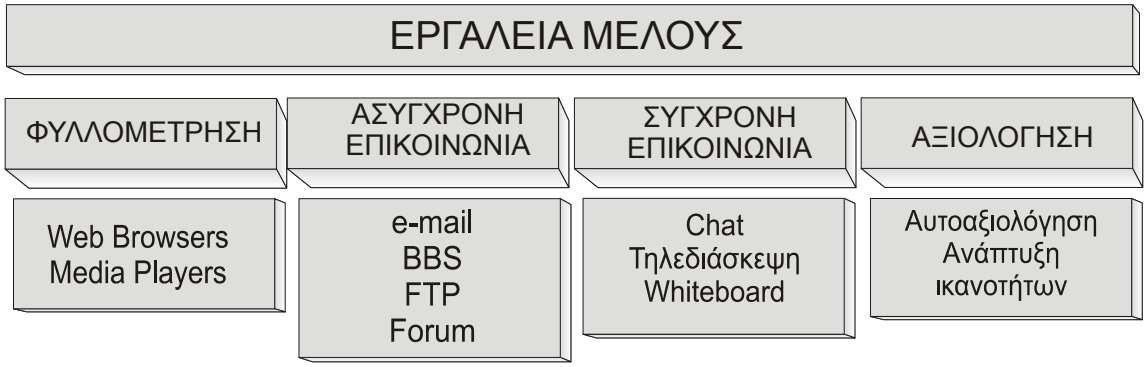


Σχήμα 4: Κλιμάκωση της αλληλεπίδρασης σε Πληροφοριακά Συστήματα

Ο κλασσικός δικτυότοπος που είναι και ο πλέον διαδεδομένος τρόπος δικτυακής έκφρασης στην Ελληνική εκπαίδευση (site σχολείων, ΕΚΦΕ, site Γραφείων κτλ.) είναι στατικός και δεν ικανοποιεί παρά μόνο στοιχειώδεις ανάγκες πληροφόρησης χωρίς διάδραση. Οι δυναμικοί δικτυότοποι και τα portal είναι επίσης διαδεδομένα μέσα παρουσίας για υπηρεσίες του Υπουργείου, προσφέροντας, εκτός από την πληροφόρηση, και κάποιες δυνατότητες αλληλεπίδρασης και σχηματισμού ομάδων. Με την εξάπλωση της ευρυζωνικότητας εμφανίζονται τοπικής κλίμακας δίκτυα και ομάδες ενδιαφέροντος τα οποία όμως με την κατάλληλη υποδομή μπορούν να εξελιχθούν σε κοινότητες μάθησης.

2.1. Σχεδιασμός Πληροφοριακού Συστήματος e-ΕΚΦΕ

Ο σχεδιασμός ενός πληροφοριακού συστήματος για την υποστήριξη των ΕΚΜ περιλαμβάνει αρχικά την επιλογή εργαλείων που αφορούν τα μέλη, όπως δείχνει το σχήμα 5. Στη συνέχεια, επιλέγονται τα εργαλεία ανάπτυξης εφαρμογών τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτές ή από μέλη της κοινότητας προκειμένου να παράγεται μαθησιακό υλικό για τη χρήση μεταξύ των μελών της ομάδας ή και από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, όπως για παράδειγμα νοητικοί χάρτες, flash tutorials, wiki εγκυκλοπαίδειες κτλ. (σχήμα 6). Τέλος, επιλέγονται τα κατάλληλα συστήματα διαχείρισης του πληροφοριακού συστήματος (σχήμα 7).



Σχήμα 5: Εργαλεία μέλους του Πληροφοριακού συστήματος e-ΕΚΦΕ

Σχήμα 6: Εργαλεία Ανάπτυξης Εφαρμογών του Πληροφοριακού Συστήματος e-ΕΚΦΕ

Σχήμα 7: Εργαλεία Διαχείρισης του Πληροφοριακού Συστήματος e-ΕΚΦΕ

2.2. Υλοποίηση του Πληροφοριακού Συστήματος e-ΕΚΦΕ

Θα έλεγε κανείς ότι η απαραίτητη τεχνογνωσία αλλά και το κόστος υλοποίησης υπερβαίνει τις δυνατότητες αυτόνομων ομάδων όπως αυτές που μπορούν να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί. Η ερευνητική αυτή εργασία καταδεικνύει ότι το σύγχρονο λογισμικό ανοιχτού κώδικα έχει μηδενίσει το κόστος ανάπτυξης πολύ εξελιγμένων δικτυακών εφαρμογών. Το κόστος φιλοξενίας είναι και αυτό σχεδόν μηδενικό, εφόσον η όλη εφαρμογή η οποία είναι περίπου 100-150MB μπορεί άνετα να φιλοξενηθεί σε server που διαθέτουν τα κατά τόπους Γραφεία. Για την ανάπτυξη της εφαρμογής επιλέχθηκαν οι παρακάτω εφαρμογές ανοιχτού κώδικα:

SERVER	**Apache Server +PHP**
Βάση δεδομένων:	**MySQL**
Σύστημα Διαχείρισης Στατικής Πληροφόρησης:	**Mambo CMS**
Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακού Υλικού και Εικονικής Συνεργασίας:	**Moodle LMS**
Σύστημα διαχείρισης χώρων συζητήσεων:	**phpBB2**
Σύστημα διαχείρισης οργανωσιακής μάθησης:	**WIKI**
Ανάπτυξη νοητικών χαρτών για εκπαιδευτική χρήση:	**CMAP Tools**
Ανάπτυξη δικτυακού εκπαιδευτικού υλικού:	**WEBCT**

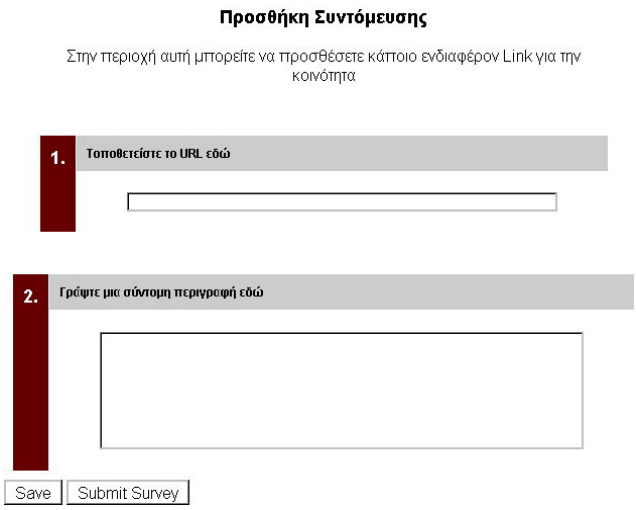
Σχεδόν όλες οι παραπάνω εφαρμογές υπάρχουν με άδεια ανοιχτού λογισμικού και είναι δυνατόν να συνδυαστούν σε μια ενιαία πλατφόρμα ανοιχτού λογισμικού.

2.3.1 Σενάρια χρήσης του Πληροφοριακού Συστήματος e-ΕΚΦΕ

Θα παρουσιάζουμε τα σενάρια χρήσης με βάση τους μετασχηματισμούς γνώσης στο μοντέλο Nonaka - Takeuchi.

Α. Εσωτερίκευση: Η εσωτερίκευση ρητής γνώσης σε μια μαθησιακή κοινότητα παίρνει τη μορφή της οργανωμένης μάθησης μέσω ειδικά σχεδιασμένου μαθησιακού υλικού. Το υλικό αυτό σχεδιάζεται και υλοποιείται είτε εσωτερικά από μέλη της ομάδας είτε παράγεται από φορείς και προσφέρεται στην ομάδα. Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτική σειρά μάθησης του εργαστηριακού παλμογράφου θα μπορούσε να παραχθεί εσωτερικά από μια ομάδα της κοινότητας ή να προσφερθεί στην κοινότητα από κάποιο πανεπιστήμιο ή ερευνητικό κέντρο.

Β. Εξωτερίκευση: Η μετατροπή άρρητης εσωτερικής γνώσης σε ρητή οργανωσιακή γνώση είναι ίσως η πιο σημαντική λειτουργία της εικονικής κοινότητας μάθησης. Πολλά βοηθητικά προγράμματα υλοποιούν αυτό το μετασχηματισμό, όπως για παράδειγμα οι ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες wiki. Έτσι, στην καταχώρηση «Multilog» που αφορά την καταγραφέα των εργαστηρίων, για παράδειγμα τα μέλη μπορούν να συνεισφέρουν άρρητη γνώση η οποία προέρχεται από την εργαστηριακή εμπειρία. Επίσης, μέσω ειδικών δυναμικών στοιχείων τα μέλη μπορούν να συνεισφέρουν γνώση, όπως για παράδειγμα ενδιαφέρουσες συνδέσεις (Links). Στο σχήμα 8 παρουσιάζεται μια φόρμα διαλόγου με την οποία το μέλος καταθέτει ένα σύνδεσμο με την περιγραφή του.



Σχήμα 8: Ενδεικτική Φόρμα Υποβολής Υλικού

Γ. Συνδυασμός: Ο συνδυασμός αφορά την οργάνωση και διασύνδεση της ρητής γνώσης που παράγεται και συλλέγεται από την ομάδα. Ο όγκος της γνώσης αυτής θα πρέπει να συντηρείται να καταλογοποιείται και να οργανώνεται, ώστε να επιτυγχάνεται ο μέγιστος βαθμός χρηστικότητας. Η καταχώρηση της γνώσης γίνεται σε πολύ καλά οργανωμένες βάσεις δεδομένων. Για παράδειγμα, όλη η γνώση που αφορά εξοπλισμό και συντήρηση των εργαστηρίων (κατάλογος οργάνων, συντήρηση, ανταλλακτικά, αναλώσιμα, διευθύνσεις σέρβις και αντιπροσωπειών, ψηφιοποιημένα εγχειρίδια κτλ.) οργανώνεται σε μια λειτουργική βάση δεδομένων η οποία συντηρείται και ενημερώνεται από ομάδες της κοινότητας που αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο.

Δ. Κοινωνικοποίηση: Η απευθείας ανταλλαγή άρρητης γνώσης στην ομάδα μπορεί να πραγματοποιηθεί με την αλληλεπίδραση στους χώρους συζητήσεων ή με ανταλλαγή παιδαγωγικού υλικού, όπως για παράδειγμα βίντεο από την διεξαγωγή ενός πειράματος ή ακόμη και συγχρονική / ασύγχρονη παρουσίαση πειραμάτων και εργαστηριακών ασκήσεων.

3. Συμπεράσματα

Η σύγχρονη τεχνολογία λογισμικού ανοιχτού κώδικα δίνει τη δυνατότητα σε ομάδες κοινών ενδιαφερόντων να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικές Εικονικές Κοινότητες Μάθησης με μέσο επικοινωνίας το διαδίκτυο. Εξειδικευμένο διαδικτυακό λογισμικό είναι δυνατόν να υποστηρίξει όλες τις φάσεις της οργανωσιακής μάθησης και διαχείρισης ρητής και άρρητης γνώσης. Η τεχνογνωσία σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας ενός τέτοιου πληροφοριακού συστήματος δεν είναι πλέον απαγορευτική και πολλές ομάδες έχουν ξεκινήσει να λειτουργούν τις εικονικές διαδικτυακές τους κοινότητες. Το πληροφοριακό σύστημα e-ΕΚΦΕ φιλοδοξεί να καλύψει τις ανάγκες της ομάδας των

εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για τις εργαστηριακές προεκτάσεις των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών. Το σύστημα αυτό βασίζεται αποκλειστικά σε ελεύθερο λογισμικό, ακολουθώντας τις διεθνείς τάσεις και εξελίσσεται προσθέτοντας σταδιακά λειτουργικές μονάδες.

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ενδεικτική)

1. Nonaka I., Takeushi H., *The knowledge Creating Company*, Oxford University Press, Oxford 1995.
2. Dasgupta S., *Encyclopedia of Virtual Communities and Technologies*, Idea Group, New York 2006.
3. Λύτρας Μ., *Διαχείριση Γνώσης και Μάθησης*, Παπασωτηρίου, Αθήνα 2003.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Δρ. Σκοταράς Νίκος, Χημικός Μηχανικός, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ12
Καλτσάς Ιωάννης, MSc Στατιστικής, Δ/ντης Σχολικής Μονάδας
Κανίδης Ευάγγελος, MSc, Καθηγητής Πληροφορικής - Εκπ/κός Δ.Ε.
Μαντά Τίνα, Καθηγήτρια Πληροφορικής - Εκπ/κός Δ.Ε.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα πρωτότυπο πρόγραμμα που κατασκευάσαμε σε περιβάλλον Excel ,το οποίο με απλό τρόπο, προσιτό σε όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικές γνώσεις Η/Υ:

- Αποτυπώνει σε εύχρηστα διαγράμματα την απόδοση των μαθητών ενός τμήματος.
- Αξιολογεί τις ερωτήσεις ενός τεστ η διαγωνίσματος ως προς το δείκτη δυσκολίας τους και το βαθμό διακριτικότητάς τους.

Το πρόγραμμα βοηθάει τον εκπαιδευτικό στην αξιολόγηση των μαθητών, αφού παρουσιάζει με την ακρίβεια του Η/Υ το τι και το πώς απάντησαν οι μαθητές ενός τμήματος σε ένα τεστ ή διαγώνισμα μέσα από εύχρηστα διαγράμματα. Παράλληλα συγκρίνει διαγράμματα πρώτου, δεύτερου τετραμήνου, τελικών εξετάσεων κλπ, με σκοπό την καλύτερη πληροφόρηση του εκπαιδευτικού για την απόδοση του τμήματος.

Επίσης πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για την καταλληλότητα ή όχι των ερωτήσεων του σε ένα τεστ ή διαγώνισμα, αφού συγκρίνει την κατανομή των σωστών απαντήσεων των μαθητών σε κάθε ερώτηση αλλά και συνολικά, με τα επιτρεπόμενα παιδαγωγικά όρια του δείκτη δυσκολίας και βαθμού διακριτικότητας.

Φυσικά το πρόγραμμα δεν απαντά στο γιατί οι μαθητές απάντησαν με αυτόν τον τρόπο. Η αιτιολόγηση αυτή είναι εργασία του εκπαιδευτικού που πρέπει να εκμεταλλευτεί τα αποτελέσματα του προγράμματος της στατιστικής ανάλυσης, να μελετήσει, να κρίνει και τελικά με ανατροφοδότηση να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση των μαθητών στις νεότερες και στις σύγχρονες μορφές εκπαίδευσης συνιστά ένα βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι των παιδαγωγικών πρακτικών. Παρά τα αξιόλογα επιχειρήματα που υπάρχουν κατά της σχολικής αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 1998) σήμερα αξιολόγηση εφαρμόζεται σε κάθε στάδιο της μάθησης και αποτελεί τον κύριο μηχανισμό για τον έλεγχο και την αποτίμηση της επιτυχίας που είχαν οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος καθώς και η διδασκαλία του εκπαιδευτικού. Ο σκοπός της αξιολόγησης των μαθητών σύμφωνα

με τα προεδρικά Διατάγματα του Γυμνασίου, Λυκείου και Δ/θμιας Τεχνικής Εκπ/σης είναι "*να προσδιορίσει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα των αντίστοιχων μαθημάτων*" και συγχρόνως να "*πληροφορεί τον εκπαιδευτικό για τα αποτελέσματα του έργου του και να ανατροφοδοτεί τη διδακτική πράξη, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της. Τέλος, υπηρετεί και την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών*" (Π.Δ. 409/1994, Π.Δ 26/2002, Π.Δ 323/2003)

Δηλαδή, πέρα από τη σύγκριση και ιεραρχική τοποθέτηση των μαθητών είτε μεταξύ τους, είτε με βάση κριτήρια που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός, η αξιολόγηση των μαθητών είναι ένας μηχανισμός ελέγχου και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σολομών, 1992).

Τα πρόβλημα που συχνά απασχολεί τους εκπαιδευτικούς είναι πότε μια αξιολόγηση είναι "σωστή" και αποτυπώνει το πραγματικό γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της αξιολόγησης και ορισμένοι από αυτούς αναλύονται στη συνέχεια.

Παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της αξιολόγησης

Η αξία των αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης εξαρτάται από ορισμένους παράγοντες που πρέπει να πληρεί η σχετική διαδικασία. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ένα μεγάλο πλήθος παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της εξέτασης (Stiggins, 1991). Ένας ευρύτερα αποδεκτός πυρήνας από τους παράγοντες αυτούς είναι:

- *Η εγκυρότητα ή κύρος*:

Η έννοια της εγκυρότητας αναφέρεται στο κατά πόσο ή αξιολόγηση επιτελεί σωστά το σκοπό της, δηλαδή αν εξετάζει πραγματικά το αντικείμενο για το οποίο πραγματοποιείται.(Joppe, 2000; Wainer & Braun, 1998)

Μια αξιολόγηση θεωρείται έγκυρη, όταν η κατάταξη την οποία επιτυγχάνει:

- Προέρχεται από μια ποικιλία δραστηριοτήτων αξιολόγησης.
- Εξετάζει όχι μόνο την επίδοση ενός μαθητή σε σχέση με τους άλλους μαθητές αλλά και σε σχέση με τις δυνατότητές του.
- Αντικατοπτρίζει το πραγματικό επίπεδο γνώσεων ή άλλων δεξιοτήτων των οποίων η ανάπτυξη επιδιώχθηκε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

- *Η αξιοπιστία*:

Μία διαδικασία αξιολόγησης θεωρείται αξιόπιστη, αν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Γενικά σαν αξιοπιστία θεωρείται ο βαθμός εμπιστοσύνης που μπορούμε να έχουμε στα αποτελέσματά της, δηλαδή πόσο σταθερά και ακριβή είναι τα αποτελέσματα της μέτρησης (Kerlinger, 1979). Κάθε επίδοση σε μια εξέταση ουσιαστικά αποτελείται από δύο παράγοντες: Από την πραγματική επίδοση και το σφάλμα εκτίμησης της επίδοσης από τους αξιολογητές (Ebel,1979)

- *Η αντικειμενικότητα:*

Αντικειμενική είναι μια αξιολόγηση, όταν η τελική κατάταξη δεν επηρεάζεται από άλλους παράγοντες (όπως η συμπάθεια, η αντιπάθεια, η εντοπιότητα κλπ) πέρα από τη επίδοση του κρινόμενου. Η αντικειμενικότητα προϋποθέτει ομοιόμορφο και καθορισμένο τρόπο εκτίμησης της επίδοσης των μαθητών.

- *Η διακριτικότητα ή διακριτότητα:*

Σε μια σωστή εξέταση αναμένεται να υπάρχουν κακοί βαθμοί, μέτριοι, σχεδόν καλοί, καλοί, πολύ καλοί και άριστοι. Η εξέταση για να έχει διακριτικότητα, θα πρέπει να κατατάσσει τους μαθητές ανάλογα με τη γνώση του καθενός σε διαφορετικές κατηγορίες αξιολόγησης. Στενά συνδεδεμένη με τη διακριτικότητα είναι και η έννοια της ευκολίας ή δυσκολίας μιας εξέτασης. Η ευκολία της εξέτασης υπολογίζεται από το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν με επιτυχία στα θέματα. Όσο πιο πολλοί μαθητές απαντούν με επιτυχία τόσο πιο εύκολη θεωρείται η εξέταση. Η μέγιστη διακριτικότητα επιτυγχάνεται, όταν το 50% των μαθητών απαντήσει με επιτυχία, ενώ υπάρχει ελάχιστη διακριτικότητα, όταν απαντούν με επιτυχία όλοι οι μαθητές ή όταν αποτυγχάνουν όλοι οι μαθητές. Θεωρητικά η διακριτικότητα μιας εξέτασης είναι άριστη, όταν δίνει αποτελέσματα που κατανέμονται σύμφωνα με την κανονική κατανομή (Κασσωτάκης, 1981).

Υπάρχουν πολλές μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών (τεστ, προφορικές εξετάσεις, γραπτές εξετάσεις, εργασίες κ.λπ). Ο Δημητρόπουλος (1998) τονίζει ότι μια και μοναδική μέθοδος αξιολόγησης πολύ σπάνια δίνει αποτελέσματα που συνθέτουν μια "ολική εκτίμηση" του μαθητή. Αντίθετα, ένας συνδυασμός μέσων, μεθόδων και τεχνικών είναι συνήθως αποδοτικότερος από κάθε άποψη. Τα αποτελέσματα κάθε εξέτασης αποτελούν μετρήσεις απόδοσης των μαθητών στη συγκεκριμένη εξέταση. Μέσα από την κατάταξη και την επεξεργασία αυτών των μετρήσεων επιτυγχάνεται η αξιολόγηση (Κασσωτάκης 1981).

Πρόγραμμα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

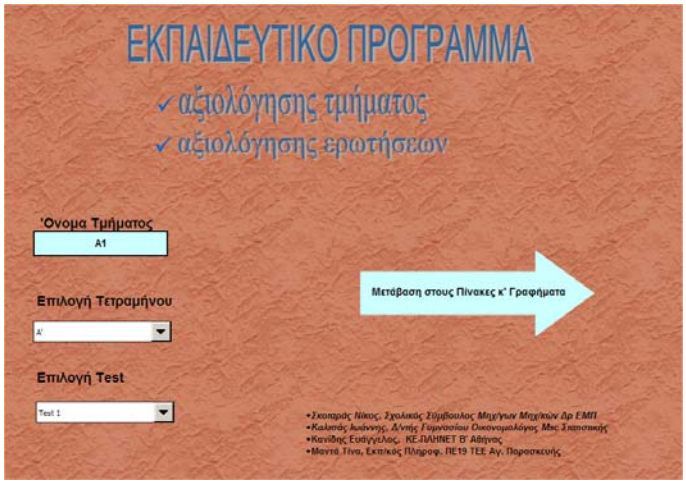
Το πρόγραμμα που έχουμε αναπτύξει μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση των μαθητών των Γυμνασίων (με μικρή προσαρμογή), των Γ. Λυκείων και των ΕΠΑΛ.
Η αξιοποίηση του προγράμματος αυτού, προσφέρει σημαντική βοήθεια στον εκπαιδευτικό γιατί αποτυπώνει με τη μορφή καταστάσεων και διαγραμμάτων (σε τεστ, διαγωνίσματα, βαθμούς τετραμήνων, τελικές εξετάσεις, προφορικά) την απόδοση ενός τμήματος. Η χρήση των διαγραμμάτων απαντά, σε πολλές ερωτήσεις που θα ήταν πολύ δύσκολο να απαντηθούν με την απλή αναφορά της βαθμολογίας, όπως:

- Ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών που έχουν «σχετικά καλή» βαθμολογία σ' ένα διαγώνισμα ή στους βαθμούς τετραμήνου κλπ, η έχουν βαθμούς πάνω από 15.5, η ανεπαρκή απόδοση;
- Ποια είναι η επικρατούσα βαθμολογία, ποια η διακύμανση της βαθμολογίας, το εύρος της, η μεγαλύτερη και η μικρότερη τιμή της κλπ;
- Ποια είναι η σχέση της βαθμολογίας μεταξύ πρώτου, δεύτερου τετραμήνου και τελικών εξετάσεων;

Η δεύτερη λειτουργία του προγράμματος συνίσταται στην βοήθεια που παρέχει στον εκπαιδευτικό να αυτοαξιολογήσει τις ερωτήσεις ενός τεστ η ενός διαγωνίσματος. Η αξιολόγηση επιτυγχάνεται με τον υπολογισμό του *δείκτη δυσκολίας* κάθε ερώτησης κλειστού τύπου ή και όλου του τεστ η διαγωνίσματος καθώς και με τον υπολογισμό του *βαθμού διακριτότητας* κάθε ερώτησης. Μελετώντας το δείκτη δυσκολίας και το βαθμό διακριτότητας, ο εκπαιδευτικός εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα για τη βελτίωση των ερωτήσεων που χρησιμοποιεί. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία μιας προσωπικής τράπεζας ερωτήσεων η οποία να περιλαμβάνει τις επιλεγμένες και δοκιμασμένες ερωτήσεις.

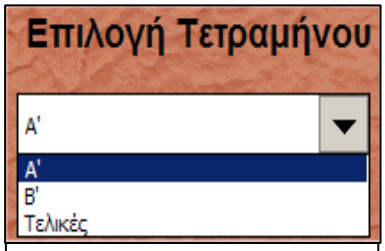
Περιγραφή του προγράμματος

Με την έναρξη του προγράμματος εμφανίζεται η εικόνα 1.

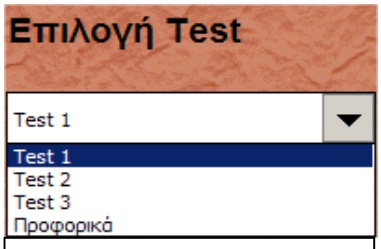


Εικόνα 1. Η έναρξη του προγράμματος

Η λειτουργία του προγράμματος είναι προσανατολισμένη κατά τμήμα. Το όνομα του τμήματος τοποθετείται στο αντίστοιχο πλαίσιο (βλέπε εικόνα 1) και από τα άλλα δύο πλαίσια γίνεται η επιλογή του τετραμήνου και του τεστ. Η διαθέσιμες επιλογές του τετραμήνου εμφανίζονται στην εικόνα 2, ενώ οι επιλογές των τεστ εμφανίζονται στην εικόνα 3.

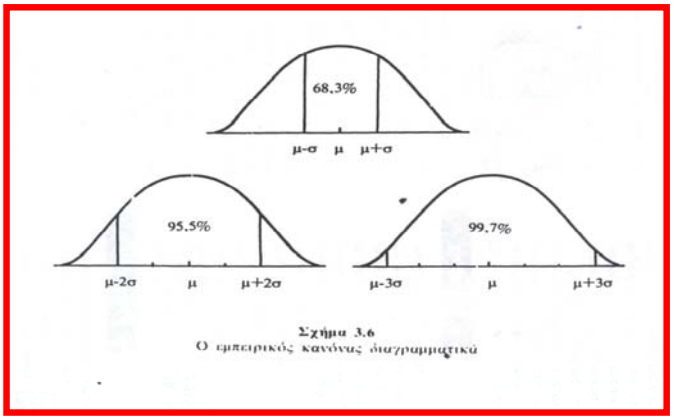


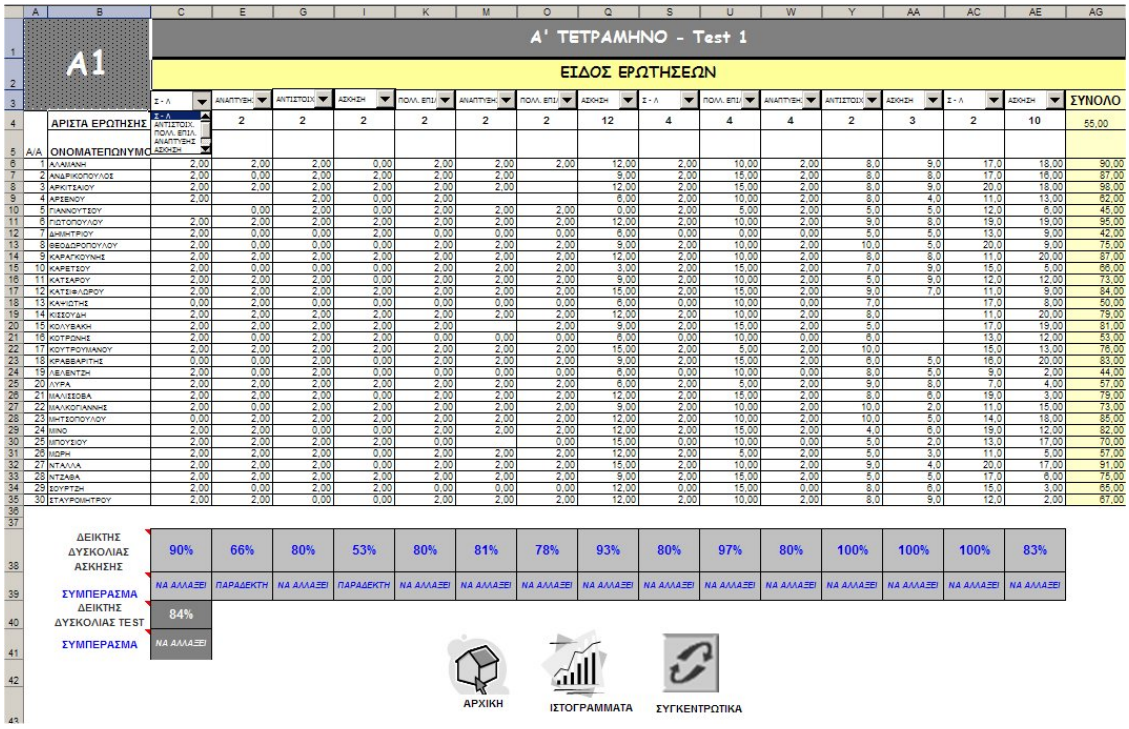
Εικόνα 2: Επιλογή τετραμήνου



Εικόνα 3: Επιλογή Τεστ

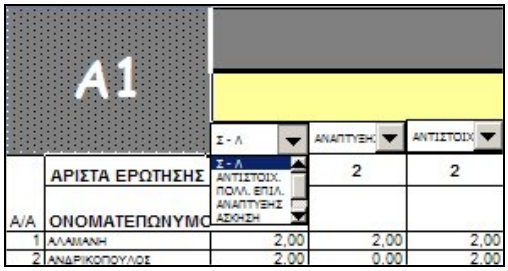
Τα ονόματα των μαθητών ενός τμήματος, εισάγονται με την επιλογή του πρώτου τετραμήνου και ενός τεστ. Ένα παράδειγμα παρουσιάζεται στην εικόνα 4.





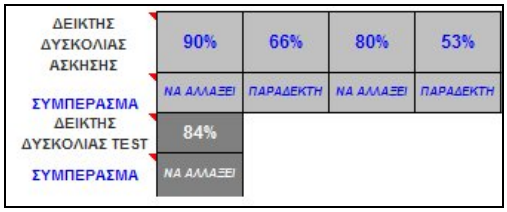
Εικόνα 4: Εισαγωγή ονομάτων μαθητών ενός τμήματος σε ένα τεστ

Το πρόγραμμα αναγνωρίζει ερωτήσεις ή τεστ του τύπου, Σωστού – Λάθους, Αντιστοίχισης, Πολλαπλής επιλογής, Ανάπτυξης και Ασκήσεις. Η επιλογή του είδους εμφανίζεται στην εικόνα 5. Σε κάθε ερώτηση θα πρέπει να καθορίζεται και να τοποθετείται στο αντίστοιχο κελί η μέγιστη βαθμολογία της. Το άθροισμα όλων των βαθμών των ερωτήσεων πρέπει να είναι 20.



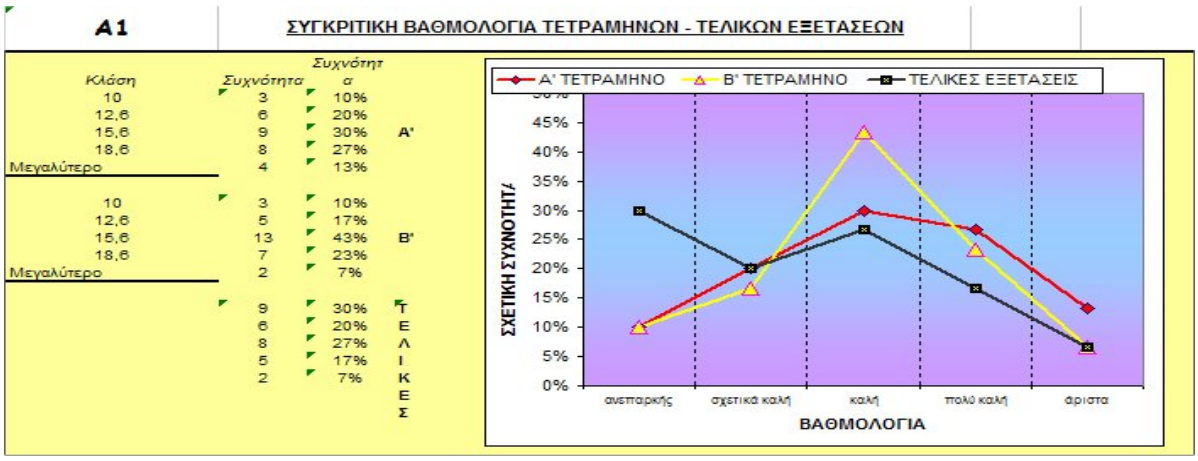
Εικόνα 5: Επιλογή είδους ερώτησης

Το πρόγραμμα σε κάθε ερώτηση υπολογίζει το βαθμό ή δείκτη δυσκολίας της και εμφανίζει σχετική ένδειξη (*Παραδεκτή, Να αλλάξει*) για την καταλληλότητα της ερώτησης. Ορίζεται ότι μια ερώτηση είναι παιδαγωγικά παραδεκτή όταν μπορεί να απαντηθεί σωστά από το 40 έως 70% των μαθητών. Η λειτουργία αυτή του προγράμματος εμφανίζεται στην εικόνα 6. Η δυνατότητα αυτή δίνει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό και τον βοηθά στην επιλογή κατάλληλων ερωτήσεων.



Εικόνα 6: Δείκτης Δυσκολίας ερώτησης

Το πρόγραμμα παρέχει τη δυνατότητα συγκριτικής μελέτης των κατανομών βαθμολογίας των τετραμήνων και της τελικής εξέτασης. Οι πληροφορίες εμφανίζονται και ποσοτικά (%) και σε γραφική παράσταση (εικόνα 7).



Εικόνα 7: Συγκριτική παρουσίαση βαθμολογίας τετραμήνων και τελικής εξέτασης

Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τον εκπ/κό, αφού με απλό αντικειμενικό και αξιόπιστο τρόπο, εφ' ενός αυτοαξιολογεί τις ερωτήσεις ενός τεστ ή διαγωνίσματος, αφ' ετέρου παρουσιάζει σε εύχρηστα διαγράμματα την απόδοση ενός τμήματος. Παράλληλα έχει την δυνατότητα της σύγκρισης μεταξύ των τεστ ή διαγωνισμάτων του μαθήματος καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Για τη λειτουργία του προγράμματος από τον εκπ/κό, απαιτούνται ελάχιστες γνώσεις Η/Υ. Οι πρώτες πιλοτικές εφαρμογές αξιοποίησης του προγράμματος από εκπαιδευτικούς είναι θετικές. Η γενικότερη εφαρμογή του θα επιτρέψει τη βελτίωση του έτσι ώστε να καλύψει επιπλέον ανάγκες των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα θα μοιραστεί στους εκπ/κούς του συνεδρίου σε CD.

Βιβλιογραφία

1. Δημητρόπουλος Γ. Ε., Εκπαιδευτική αξιολόγηση η αξιολόγηση του μαθητή, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα. (1998)
2. Κασσωτάκης Ι. Μ., Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα (1981)
3. Π.Δ 409 /ΦΕΚ 226/2-12-1994 τ. Α. Αξιολόγηση μαθητών Γυμνασίων
4. Π.Δ. 26/ΦΕΚ 21/12-2-2002 τ.Α. Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου
5. Π.Δ. 323/ΦΕΚ 272/28-11-2003 τ.Α. Αξιολόγηση των μαθητών Τεχνικών – Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων.
6. Σολομών, Ι. Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο 1820-1900, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα (1992)
7. Ball, S. Foucault and Education. Disciplines and Knowledge, Routledge, Λονδίνο (1990)
8. Ebel, R. LEssentials of education Measurement, Prentice Hall, N.J. .,(1979)
9. Kerlinger, R. J., Foundations of behavioural Research, Holt, Rinehart & Winston, N.Y (1979)
10. Stiggins, R. J. Assessment literacy. Phi Delta Kappan. 72 (7) (1991)

ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ, ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ, ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ Β΄ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Βαρσαμίδου Αθηνά
Γαλλικής Φιλολογίας, Med
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Γιάννης Ρες
Δάσκαλος - ΜΔΕ, Υ. Δ.

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση του μαθητή ως «προσώπου που μαθαίνει», ως «συνόλου». Η κίνηση της ολικής αξιολόγησης του εκπαιδευομένου εκφράζεται στην αγγλική βιβλιογραφία με τον όρο «αυθεντική αξιολόγηση» (Authentic Assessment). Κεντρικά σημεία της τάσης αυτής αποτελούν η πολλαπλότητα των κριτηρίων, οι συνδυαστικές τεχνικές, η πολλαπλότητα των μέσων και των υλικών αξιολόγησης του μαθητή, η διαχρονικότητα- εξελικτικότητα και η συνέχεια των διαδικασιών (Δημητρόπουλος, 2003˙ Ανδρεαδάκης, 2005β). Κατά τη διαδικασία της μάθησης, ιδιαίτερη βαρύτητα κατέχει η συμμετοχή του εκπαιδευομένου και η αλληλεπίδρασή του με το δάσκαλο. Ο συμμετοχικός τομέας αναφέρεται, σύμφωνα με τον Burk (1979, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2003) στη σχολική εργασία και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως η επιμονή, η προσοχή, η επιμέλεια, η πρωτοβουλία, η ικανότητα σκέψης, η αυτόνομη μάθηση, αλλά και το κλίμα συνεργασίας, η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ δασκάλου- μαθητή, η φιλική διάθεση. Ο Klafki (1987) τονίζει την ικανότητα του παιδιού να κρίνει, να αποφασίζει, να ενεργεί, σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια και την προσωπική του κρίση. Στα πλαίσια της κοινωνικής μάθησης, της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή και της ολικής αξιολόγησης έχουν προκύψει, ιδιαίτερα κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση ή αλληλοαξιολόγηση, η αξιολόγηση βάσει ατομικού φακέλου του μαθητή (portfolio), η συστηματική παρατήρηση, η κοινωνιομετρική τεχνική, οι εργασίες σε ομάδες, οι κατ΄οίκον εργασίες, τεχνικές, οι οποίες, σαφώς, διαφοροποιούνται από τις παραδοσιακές και που αποσκοπούν στην ποιοτική και πραγματική αποτίμηση της αξίας του εκπαιδευομένου, απαλλαγμένη από στοιχεία αυθαίρετης και υποκειμενικής κρίσης.

Θα έπρεπε κατά την αξιολόγηση να λαμβάνεται υπόψη το διαφορετικό αρχικό επίπεδο γνώσεων του κάθε μαθητή, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας του, η προσπάθεια που καταβάλει, η συνέπειά του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η συνολική του δραστηριότητα σε εκδηλώσεις του σχολείου. Με το παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, όπως αυτό εφαρμόζεται στη χώρα μας, δεν αξιολογείται παρά η επίδοση σε γραπτές και προφορικές δοκιμασίες και ελάχιστα συνυπολογίζονται τα στοιχεία που έχουν προαναφερθεί. Ο εκπαιδευτικός, λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης σε ζητήματα αξιολόγησης χρησιμοποιεί παραδοσιακές τεχνικές, μέσα σε ένα κατεξοχήν δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας και δεν είναι σε θέση να μπορεί να παρακολουθεί και να αξιολογεί με επιστημονικό τρόπο την ατομική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Εναλλακτικές μορφές ελέγχου της επίδοσης ή συνδυασμός τεχνικών χρησιμοποιούνται σπάνια ή αποφεύγονται λόγω άγνοιας ή ανύπαρκτης παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης. Οι ερωτήσεις ανάπτυξης που κατεξοχήν χρησιμοποιούνται, τόσο στις γραπτές, όσο και στις προφορικές δοκιμασίες, συνιστούν μονομερή και αποσπασματική διαδικασία της εξέτασης της επίδοσης και καθιστούν ευάλωτο και τρωτό το παραδοσιακό σύστημα εξετάσεων.

Το μέχρι σήμερα καθιερωμένο σύστημα αξιολόγησης βασίζεται στη σύγκριση επιδόσεων μαθητών, κάτι που σε καμιά περίπτωση δεν διευκολύνει τη μάθηση. Η σύγχρονη παιδαγωγική τείνει προς την εξατομίκευση της διδασκαλίας, επομένως, κρίνεται αναγκαία και η απόλυτη-ατομική αξιολόγηση, όπου η σύγκριση γίνεται μεταξύ της επίδοσης του ίδιου του μαθητή και των δυνατοτήτων του (Δημητρόπουλος, 2003). Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι Μαραθεύτης (1986) και Κοσμόπουλος (1983), οι οποίοι κάνουν λόγο για εξατομικευμένη αξιολόγηση, που θα αναφέρεται στο μαθητή ως «όλον», στο οποίο η επίδοση δεν αποτελεί παρά μόνο μια διάσταση. Στο παραπάνω πλαίσιο, συχνά, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθεια τους να φανούν δίκαιοι και αντικειμενικοί, εφαρμόζουν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, η χρήση των οποίων δεν είναι θεσμικά κατοχυρωμένη και έτσι χρησιμοποιούνται παράλληλα και συνεπικουρικά με την

παραδοσιακή αξιολόγηση που προβλέπεται από την Πολιτεία. Εναλλακτικοί τρόποι- τεχνικές αξιολόγησης θεωρούνται το φύλλο παρατήρησης του μαθητή, η αυτοαξιολόγηση του, η αξιολόγηση του μαθητή από συμμαθητές του, ο «φάκελος» εργασιών του μαθητή.

α) *Φύλλο παρατήρησης συμπεριφοράς:* Ως ποιοτική μέθοδος αξιολόγησης, η παρατήρηση αποδίδει, με την προϋπόθεση να γίνεται από εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί ανάλογα. Πρόκειται για τη συστηματική παρατήρηση του συνόλου της συμπεριφοράς του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος και γενικά της παραμονής του στο χώρο του σχολείου. Ο μαθητής παρακολουθείται στο φυσικό του περιβάλλον για σχετικά μεγάλα χρονικά διαστήματα, όποτε διαπιστώνονται η φυσική συμπεριφορά του και οι πραγματικές αντιδράσεις του. Στον ελληνικό σχολικό μηχανισμό, αυτός ο τρόπος αξιολόγησης δεν έχει τύχει ευρείας χρήσης και αποδοχής για λόγους πολύ συγκεκριμένους: Η παραδοσιακή νοοτροπία για την αξιολόγηση που επικεντρώνεται γύρω από την εξέταση της επίδοσης, δρα ανασταλτικά στην επίσημη υιοθέτηση οποιουδήποτε άλλου τρόπου αξιολόγησης. Επιπρόσθετα, καθώς το σχολείο περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων δεν θεωρείται αναγκαίο και υποχρεωτικό να γνωρίζει ο δάσκαλος σε βάθος το σύνολο της προσωπικότητας του μαθητή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν επιμορφώθηκαν ποτέ πάνω σε μεθόδους μελέτης της προσωπικότητας του μαθητή, κάτι που όπως έχει αναφερθεί, τίθεται σε δεύτερη μοίρα, αφού προέχει ο αμιγώς γνωστικός τομέας.

Ως κυριότερα πλεονεκτήματα της παρατήρησης θεωρούνται τα εξής: α) Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση βελτιώνεται το επίπεδο πληροφοριών που συγκεντρώνονται για το μαθητή, έτσι η αξιολόγηση του είναι σφαιρική και πιο ουσιαστική, β) υλοποιούνται με ρεαλιστικό τρόπο οι επιδιώξεις που σχετίζονται με τη γνώση του μαθητή, γ) όταν η παρατήρηση διενεργείται σωστά η συμπεριφορά που παρατηρείται είναι φυσική και αντιπροσωπευτική της τυπικής συμπεριφοράς του μαθητή, δ) όταν ο ίδιος ο δάσκαλος του μαθητή κάνει την παρατήρηση έχει διάρκεια και έχει πολλές πιθανότητες να έχει επιτυχία.

Τα σημαντικότερα μειονεκτήματα της είναι τα εξής: α) υπάρχει πολύ έντονο το στοιχείο του υποκειμενισμού, αφού ο αξιολογητής είναι ο δάσκαλος του μαθητή και αυτονόητα επηρεάζεται αισθητά από την καθημερινή επαφή που μαζί του, β) ο μαθητής συνδιαμορφώνει την κρίση του αξιολογητή, αλλά η συμπεριφορά του δεν είναι σε όλες τις συνθήκες η ίδια, κάτι που μεταφράζεται σε πιθανή μη αντιπροσωπευτική συμπεριφορά κατά το χρονικό διάστημα της παρατήρησης, γ) υπάρχει ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της συστηματικής παρατήρησης, δ) η παρατήρηση απαιτεί εφαρμογή σε βάθος χρόνου για να έχει ορατά αποτελέσματα, πράγμα που σημαίνει πως μεμονωμένες παρατηρήσεις δεν αρκούν για εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, ε) με την παρατήρηση εντοπίζονται μόνο μερικές αντιδράσεις του μαθητή, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εντοπιστούν όλες οι πτυχές του χαρακτήρα ή της συμπεριφοράς του, στ) η χρήση της συστηματικής παρατήρησης ως μέσου αξιολόγησης του μαθητή ενέχει πάντα το σφάλμα ερμηνείας, κάτι που σημαίνει πως υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να παρερμηνευτούν οι παρατηρήσεις του αξιολογητή (Δημητρόπουλος, 2003).

Ο Ανδρεαδάκης (2005β) χαρακτηριστικά επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σημειώνουν σε σχετικό φύλλο παρατήρησης, το οποίο καλείται φύλλο ποιοτικής αξιολόγησης και σε τακτά χρονικά διαστήματα, συνοπτικές παρατηρήσεις για κάθε μαθητή με βάση την πρόοδο που σημείωσε κατά το αντίστοιχο χρονικό διάστημα. Ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τα φύλλα στις δικές του ανάγκες (να προσθέσει, για παράδειγμα, παρατηρήσεις για τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, τις ιδιαίτερες κλίσεις του, τις σημαντικότερες αδυναμίες του…). Ενώ παράλληλα μπορεί να εξειδικεύσει τα φύλλα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των διαφόρων μαθημάτων που διδάσκει.

Βέβαια, είναι αυτονόητο πως χρειάζεται ιδιαίτερη διακριτικότητα και προσοχή κατά την παρατήρηση για να μην δοθεί στους μαθητές η εντύπωση πως παρακολουθούνται, κάτι που σίγουρα θα επηρεάσει αρνητικά τη σχέση τους με τους δασκάλους- αξιολογητές.

β) *Αυτοαξιολόγηση και αλληλοαξιολόγηση:* Ο Κασσωτάκης στην Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια ορίζει την αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία εκτίμησης από το ίδιο το άτομο των αποτελεσμάτων των προσπαθειών του με σκοπό τη βελτίωση ή την τροποποίηση τους, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2002), η αυτοαξιολόγηση είναι μια παρεμβατική τεχνική που το ίδιο το άτομο χρησιμοποιώντας την μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του. Ο Δημητρόπουλος (2003) συμφωνεί με τους παραπάνω ορισμούς, δίνοντας το χαρακτηριστικό παράδειγμα της βαθμολόγησης του γραπτού ενός μαθητή από τον ίδιο.

Σύμφωνα με τον Ανδρεαδάκη (2005β & 2005γ), η αυτοαξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγική διαδικασία ανάπτυξης της υπευθυνότητας και της αυτογνωσίας του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη διαδικασία αυτή, αντλεί χρήσιμα στοιχεία για τους μαθητές και για την αυτοαντίληψη τους. Όταν τα φύλλα ποιοτικής αξιολόγησης συνδυάζονται με αντίστοιχα φύλλα ποιοτικής αυτοαξιολόγησης, τότε η αξιολογική διαδικασία γίνεται πιο εποικοδομητική και αποδίδει περισσότερο.

Η αλληλοαξιολόγηση ή ετεροαξιολόγηση αναφέρεται σε καταστάσεις, όπου ο μαθητής αξιολογείται από τους συμμαθητές του. Η διαφορά ανάμεσα στις δυο πρακτικές έγκειται σε αυτό που είναι σε θέση να γνωρίζει ο μαθητής: Στην αυτοαξιολόγηση γνωρίζει για να δράσει, ενώ στην ετεροαξιολόγηση γνωρίζει για να κρίνει. Ο Ματσαγγούρας (1996 & 2000) υποστηρίζει πως η κοινωνική μάθηση προϋποθέτει συνεργατική διδασκαλία. Όταν η δασκαλοκεντρική διδασκαλία κρίνεται ανεπαρκής αναζητούνται λύσεις προς την κατεύθυνση της μαθητοκεντρικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, τόσο η αυτοαξιολόγηση, όσο και η ετεροαξιολόγηση μπορούν να συμβάλλουν στο να οδηγηθεί ο μαθητής στο ζητούμενο, δηλαδή την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη του.

Με την εφαρμογή των δύο παραπάνω ήπιων μορφών αξιολόγησης εξασφαλίζεται η συμμετοχή του μαθητή στην παιδαγωγική πράξη, δίνονται σαφείς πληροφορίες για τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών, ενισχύονται θετικά οι εκπαιδευόμενοι και υπάρχει διαφάνεια κατά την αξιολογική διαδικασία. Βέβαια, απαραίτητες προϋποθέσεις για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά αυτές οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης του μαθητή είναι το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, η σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου-μαθητή, η εξατομικευμένη διδασκαλία, η εχεμύθεια (Τσίνας, 2006).

Και οι δύο αυτές πρακτικές δεν χρησιμοποιούνται ευρέως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεν τέθηκαν ποτέ ως εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης στο αξιολογικό μας σύστημα. Όταν χρησιμοποιούνται έχουν περισσότερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα και λιγότερο εξεταστικό. Όπως είναι φανερό, σε κρίσιμες εξετάσεις ή σε εξετάσεις επιλογής είναι αδύνατο να εφαρμοστούν. Αυτό θεωρείται και το κυριότερο μειονέκτημα των παραπάνω πρακτικών (Δημητρόπουλος, 2003). Πολλοί υποστηρίζουν πως οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα τις διαδικασίες αυτές, εκλαμβάνοντας αυτή την έλλειψη υπευθυνότητας ως μειονέκτημα της διαδικασίας, αλλά έρευνα του Τσαγκαράκη (1984, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2003) έδειξε πως με κατάλληλη εκπαίδευση οι μαθητές έχουν την τάση να βαθμολογούν υπεύθυνα και με αυστηρότητα τόσο τον εαυτό τους, όσο και τους συμμαθητές τους. Έρευνα του Τσίνα (2006) έδειξε ότι οι δάσκαλοι αν και δηλώνουν πως έχουν χρησιμοποιήσει τις παραπάνω τεχνικές, αυτό το κάνουν, κατά κύριο λόγο στο τέλος του τριμήνου, αφού έχουν ήδη διαμορφώσει την τελική τους κρίση. Σύμφωνα με τους Δημητρόπουλο (1998) και Κασσωτάκη (1995), η στροφή προς ήπιες μορφές αξιολόγησης θα έπρεπε να

υποστηριχθεί και να τύχει εφαρμογής στο ελληνικό αξιολογικό σύστημα, αφού παρέχεται στο μαθητή η δυνατότητα να αναπτύσσει την αυτογνωσία και την υπευθυνότητα του, διαδραματίζοντας καθοριστικά πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας οι δυο διαδικασίες εμφανίζονται συρρικνωμένες έως ανύπαρκτες.

γ) *Αξιολόγηση βάσει φακέλου:* Η μέθοδος της αξιολόγησης βάσει φακέλου θεωρείται ως η βασικότερη μέθοδος υλοποίησης της Αυθεντικής Αξιολόγησης. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή ο ίδιος ο μαθητής, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, συλλέγει με κριτικό τρόπο ενδεικτικά δείγματα της δουλειάς του σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, τα αναλύει ο ίδιος και τα παρουσιάζει για αξιολόγηση και γενικότερη συζήτηση στην τάξη. Ο ατομικός φάκελος του μαθητή είναι ένας προσωπικός φάκελος που τον τηρεί και τον ενημερώνει ο ίδιος ο μαθητής (Ανδρεαδάκης, 2005β).

Αποτελεί βασική τεχνική αυτοαξιολόγησης του μαθητή. Μέσα σε αυτόν τοποθετούνται όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία που αντανακλούν την προσπάθεια που κατέβαλλε, όπως τις εργασίες που πραγματοποίησε, τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε, καταλόγους με βιβλία που έχει διαβάσει, σημειώσεις του, ζωγραφιές, φωτογραφίες (Δημητρόπουλος, 2003). Θεωρείται πως η επιμελής τήρηση του φακέλου μπορεί να αποδειχθεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του μαθητή, με τη βοήθεια του οποίου διαπιστώνεται η πρόοδος του. Ο μαθητής μέσα από συζήτηση με το δάσκαλο του είναι σε θέση να εντοπίζει τα κενά και τις αδυναμίες του, αλλά και να ανακαλύπτει τη χαρά της μάθησης μέσα από τις επιτυχίες του. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό της ενεργούς συμμετοχής δασκάλου- μαθητή και της αμφίδρομης επικοινωνίας ανάμεσα τους, η αξιολόγηση ξεφεύγει από τα παραδοσιακά στεγανά της εξέτασης και μετατρέπεται σε μια ευχάριστη, συνεργατική διαδικασία.

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από την εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει φακέλου είναι πολλά: Αναπτύσσεται η κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή μαθαίνοντας πώς να μαθαίνει, κεντρίζεται το ενδιαφέρον για διερεύνηση, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ασκείται στην εξεύρεση λύσεων. Επίσης, ο μαθητής έχει επίγνωση της μαθησιακής του πορείας και αποκτά εσωτερικά κίνητρα μάθησης (Τσίνας, 2006). Η Ryan (1994) ταξινομεί τα στάδια εφαρμογής της αξιολόγησης με φακέλους με τον ακόλουθο τρόπο: α) καθορισμός σκοπών που θα εκπληρώσει ο φάκελος, β) καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων, με συμμετοχή του μαθητή, γ) συλλογή υλικού του φακέλου και τέλος δ) αξιολόγηση του φακέλου. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου πρέπει να κοινοποιούνται και να γίνονται αντικείμενο συζήτησης, τόσο με τους μαθητές, όσο και με τους γονείς τους.

Η αξιολόγηση βάσει φακέλου δεν αποτελεί συστηματικό εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή, τουλάχιστον, στην ελληνική πραγματικότητα. Η υιοθέτηση αυτής της εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης σπανίζει και πολλές φορές αντιμετωπίζεται αρνητικά ή με καχυποψία, κυρίως από εκπαιδευτικούς με πολυετή υπηρεσία, επειδή κρίνουν πως έτσι απομυθοποιούνται και χάνουν το κύρος που τους προσδίδει η απονομή βαθμών.

δ) *Εργασίες και projects:* Οι εργασίες και τα projects νομιμοποιούνται περισσότερο ως προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας και λιγότερο ως προσεγγίσεις αξιολόγησης του μαθητή (Ματσαγγούρας, 1987). Ένα μεγάλης έκτασης project δεν αξίζει τον κόπο να χρησιμοποιείται μόνο για τους σκοπούς της αξιολόγησης. Ακόμη και μια μικρή γραπτή εργασία, δεν δίνεται με απώτερο σκοπό την αξιολόγηση του μαθητή που την πραγματοποίησε. Και τα δύο δίνονται για τους σκοπούς της μάθησης και αφού δίνονται αξιολογούνται. Βέβαια, η ύπαρξή τους και μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία κατοχυρώνει θετική επίδοση. Σύμφωνα με τον Frey (1986), μεταξύ εργασίας και project υπάρχουν βασικές διαφορές, όχι τόσο ως προς το σκοπό, όσο ως

προς την εμβέλεια, την έκταση, τον αριθμό των εμπλεκομένων ατόμων, τα μέσα που απαιτούνται. Ο Δημητρόπουλος (2003) χαρακτηριστικά τονίζει πως μια μεγάλης έκτασης και σύνθετη εργασία δεν διαφέρει από ένα project ή ένα project είναι μια μεγάλη εργασία. Επιπρόσθετα, αναφέρει πως όταν χρησιμοποιούνται ως μέθοδοι αξιολόγησης, τότε πρέπει από την αρχή να οριοθετούνται σαφή κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία θα αξιολογηθούν οι εργασίες. Τα κριτήρια ορίζονται από τα μέλη της ομάδας μαθητών υπό την παιδαγωγική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και αφορούν κυρίως στην τήρηση των χρονικών προδιαγραφών, των αρχών και των διαδικασιών, στον τρόπο παρουσίασης, στα χρησιμοποιούμενα μέσα (κύρος, αξιοπιστία).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να χρησιμοποιήσουν την παραπάνω εναλλακτική μέθοδο, έστω, παράλληλα με την τυπική αξιολόγηση, λόγω ελλιπούς κατάρτισης και επιμόρφωσης, αλλά και λόγω της δεσπόζουσας νοοτροπίας πως με την εφαρμογή ήπιων μορφών αξιολόγησης υπονομεύεται το κύρος και η θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Δημητρόπουλος (2003) αναφέρει πλήθος άλλων εναλλακτικών τεχνικών που βοηθούν τον εκπαιδευτικό, στα πλαίσια της εξατομικευμένης αξιολόγησης, να πληροφορηθεί με σαφήνεια το «όλον» του μαθητή, αρκεί βέβαια να έχει μια στοιχειώδη ενημέρωση σε αυτά. Τέτοιες τεχνικές είναι: τα έργα και οι ασχολίες του μαθητή, πληροφορίες και απόψεις τρίτων, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ημερολόγια, συγκεντρωτικό ατομικό δελτίο, κοινωνιομετρική τεχνική, ιχνογράφημα (για μαθητές, κυρίως, Δημοτικού).

Η ανεύρεση ενός αξιολογικού συστήματος που να επιτρέπει το σαφή προσδιορισμό των χαρακτηριστικών που πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την αξιολόγηση της σχολικής προόδου των μαθητών και την αντικειμενική εκτίμηση τους δεν πρέπει να φαντάζει ουτοπία, αν και μια δραστική αλλαγή σίγουρα θα προσέκρουε σε παγιωμένες αντιλήψεις δεκαετιών περί «μάθησης» και «εξέτασης» και η υιοθέτηση της θα απαιτούσε βάθος χρόνου. Σαφέστατα, είναι δύσκολο να εκπονηθεί ένα ιδανικό μοντέλο αξιολόγησης, αλλά όχι ανέφικτο, αν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής έρευνας. Η υιοθέτηση ήπιων και λιγότερο ανταγωνιστικών μορφών αξιολόγησης, αποτελεί τον πυρήνα της φιλοσοφίας της Αυθεντικής αξιολόγησης και σίγουρα θα έπρεπε να εξεταστεί ενδελεχώς η προοπτική πλήρους εφαρμογής της και στην ελληνική Β΄θμια εκπαίδευση.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Ερωτηματολόγιο* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2003-2004. Ρόδος.
2. Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005α). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, διπλωματικής, πτυχιακής.* Αθήνα: Ατραπός.
3. Ανδρεαδάκης, Ν. (2005β). *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., Ακαδημαϊκό έτος 2005-2006. Ρέθυμνο.
4. Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ. κ.ά. (2005γ). *Αυτοαξιολόγηση μαθητή ως διαδικασία αυτοπροσδιορισμού του στο σχολείο. Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ατραπός.
5. Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (4η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
6. Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή.* (7η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
7. Θεοφιλίδης, Χ. (1995). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας: Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Δαρδανός.
8. Κασσωτάκης, Μ. (1995). Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού.* Αθήνα: Σείριος, 417-444.
9. Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών.* (11η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
10. Κολιάδης, Ε. (2002). *Θεωρία Μάθησης και Διδακτική Πράξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
11. Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου.* Αθήνα: Γρηγόρης.

12. Μαραθεύτης, Μ. (1986). *Αγωγή του προσώπου.* Λευκωσία: εκδ. ιδ.
13. Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση.* Αθήνα: Γρηγόρης.
14. Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές της διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη.* Αθήνα: Gutenberg.
15. Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
16. Τσίνας, Ε. (2006). *Αυτοαξιολόγηση του μαθητή: Συγκριτική μελέτη απόψεων μαθητών, δασκάλων, γονιών.* Διδακτορική διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
1. Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
2. Klafki, W. (1987). Η αποστολή και η μεταρρύθμιση του Δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση,* 6, 47-80.
3. Ryan, C. (1994). *Authentic Assessment.* USA: Teacher Created Materials Inc.

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΙΑΡΚΟΥΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ. ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Δρ. Κιουλάνης Σπύρος
Θεολόγος, Περιφερειακός Σύμβουλος Διά Βίου Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Με την εισήγηση αυτή επιχειρείται να υποστηριχθεί και ως ένα βαθμό να αποδειχθεί ότι η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί ιδανικό πεδίο για την υποστήριξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζεται ένα καινοτόμο περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, το οποίο εφαρμόζεται πιλοτικά με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σκοπός είναι η καταγραφή των ιδιαιτεροτήτων που παρουσίασαν ο σχεδιασμός, η δημιουργία και η ανάπτυξή του. Στα χαρακτηριστικά του συμπεριλαμβάνονται η υποστήριξη ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος μάθησης, η εξατομικευμένη πρόσβαση και η πλατφόρμα διαχείρισης του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο δημιουργήθηκε υπό το πρίσμα των ιδιαίτερων προδιαγραφών που χαρακτηρίζουν τη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Το υλικό αφορά τη χρήση μορφών Σύγχρονης και Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης, την εφαρμογή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, την ανάδειξη των γνωστικών δυνατοτήτων των μαθητών ως σημαντικό κριτήριο επιλογής της ύλης και την επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Οι ταχύτατες επιστημονικές εξελίξεις και η συνακόλουθη απαξίωση των γνώσεων που επιφέρουν, καθώς και οι διάφορες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση. Η επιμόρφωση με αυτή την έννοια προϋποθέτει την καθιέρωση ενός πλέγματος δραστηριοτήτων και προγραμμάτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό έτσι ώστε να καλύπτονται ανάγκες που ανάγονται στην ανάπτυξη των επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών. Είναι, δηλαδή ανάγκη να λειτουργεί συστηματικά ένα

οργανωμένο περιβάλλον φορέων και μορφών επιμόρφωσης, με πρωταρχικό σκοπό την υποστήριξη της επιστημονικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Παπαδούρης, 2001).

Σήμερα, οι παραδοσιακοί τρόποι εκπαίδευσης δεν καλύπτουν απόλυτα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση από απόσταση υπηρετεί τη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων και τις δυνατότητες κάλυψης τους, παρέχοντας ταυτόχρονα πρόσβαση και επιτυχία σε διάφορες ομάδες του πληθυσμού και για ποικίλα θέματα.

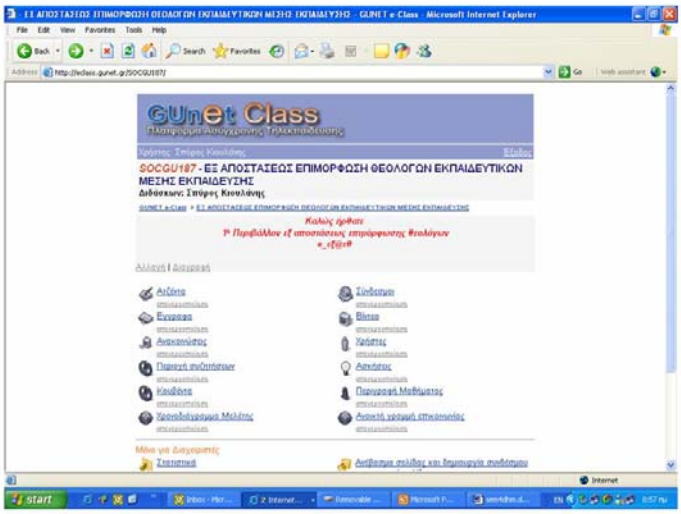
Η εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση δίνει την ευκαιρία σε όλους τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιλέξουν. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιορισμοί στον αριθμό των εκπαιδευτικών που μπορούν να επιμορφωθούν. Έτσι σε περίπτωση προώθησης καινοτομιών στην εκπαίδευση μπορούν με τον τρόπο αυτό να επιμορφωθούν άμεσα όλοι οι εκπαιδευτικοί με μικρό σχετικά κόστος. Επίσης, μπορούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα για την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους όσο συχνά οι ίδιοι το επιθυμούν (Μαυρογιώργος, 1993).

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως μεθοδολογίας δεν δημιουργεί προβλήματα για την παρακολούθηση των προγραμμάτων σε όσους εκπαιδευτικούς εργάζονται και ζουν σε περιοχές όπου δεν λειτουργούν Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, αφού δεν χρειάζεται να μετακινηθούν από τον τόπο της εργασίας τους. Αλλά και για εκείνους, που κοινωνικές ή οικογενειακές υποχρεώσεις, δεν τους επιτρέπουν να βρίσκονται στις αίθουσες διδασκαλίας σε συγκεκριμένες ημέρες και ώρες, η μέθοδος της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, διευκολύνει τη συμμετοχή τους στα προγράμματα επιμόρφωσης (Βεργίδης, κ.α. 1998).

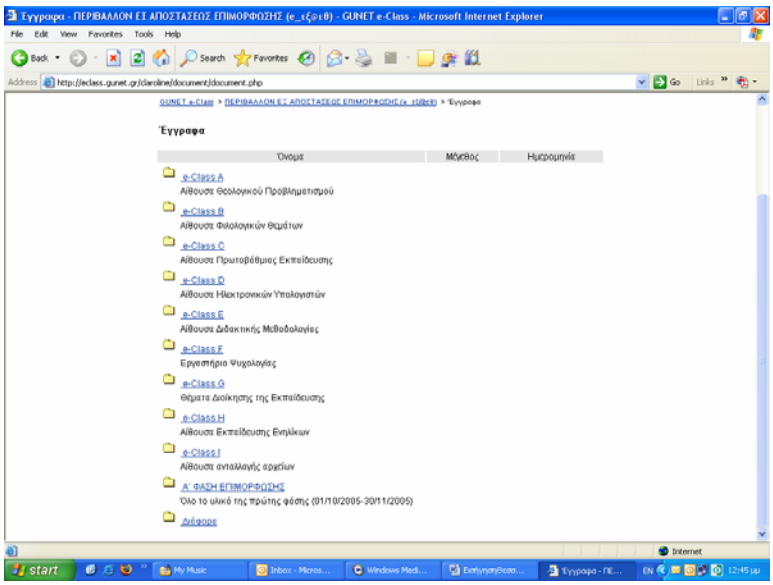
ΕΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Το περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης καθηγητών (e-εξ@εθ) σχεδιάστηκε από την αρχή με στόχο να δημιουργήσει ένα πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να δομήσουν από κοινού τη γνώση. Συνεπάγεται ουσιαστικά την υποστήριξη μιας συντονισμένης και συνεργατικής δόμησης της μάθησης. Είναι ένα περιβάλλον μάθησης όπου οι επιμορφούμενοι μπορούν να εργάζονται μαζί και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο, καθώς χρησιμοποιούν μια ποικιλία από εργαλεία και πληροφορίες, στην αναζήτηση μαθησιακών στόχων και δραστηριοτήτων. Είναι μία κοινότητα μάθησης και ανταλλαγής απόψεων η οποία στόχο έχει να προσφέρει συνεχή, συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωση, με σκοπό τη βελτίωση και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Η πρώτη φάση της επιμόρφωσης υλοποιήθηκε κατά το δίμηνο Οκτωβρίου – Νοεμβρίου 2005, στα θεματικά πεδία: «Θέματα διδακτικής μεθοδολογίας», «Η χρήση του Η/Υ στη διαδικασία της μάθησης», «Ψυχολογική υποστήριξη της μάθησης» και «Θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης». Στις οκτώ (8) συνολικά εβδομάδες μελέτης οι εκατόν ενενήντα (190) εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν μελέτησαν ένα ειδικά διαμορφωμένο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο ανακτούσαν από την πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης e-class (εικόνα 1) τμηματικά (ένα κεφάλαιο κάθε εβδομάδα). Παράλληλα, συμμετείχαν σε μία σειρά από δραστηριότητες όπως, ομάδες συζήτησης, ομάδες εργασίας, συμβουλευτικές συναντήσεις κά.



Εικόνα 1. Η ηλεκτρονική τάξη e-class του ακαδημαϊκού δικτύου GUnet που φιλοξένησε το Περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. http://eclass.gunet.gr/TELEGU187/



Εικόνα 2. Η ηλεκτρονική τάξη e-class του ακαδημαϊκού δικτύου GUnet που φιλοξένησε το Περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, στη δεύτερη φάση της λειτουργίας της. http://eclass.gunet.gr/TELEGU187/

Από το Φεβρουάριο του 2006, ξεκίνησε η δεύτερη φάση του προγράμματος. Το Περιβάλλον εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, λειτουργεί πλέον σε συνεχή βάση ως ένας υποστηρικτικός μηχανισμός της επιμόρφωσης και της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών.[1] Η βασική δομή πλέον της επιμόρφωσης στηρίζεται στην ύπαρξη μιας σειράς ηλεκτρονικών τάξεων. Κάθε τάξη αφορά ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ οι χρήστες του προγράμματος έχουν τη

[1] Έως τη στιγμή που γράφεται το παρόν κείμενο με 285 χρήστες. http://eclass.gunet.gr/SOCGU187/, τελευταία πρόσβαση 20-01-2007.

δυνατότητα της ελεύθερης πρόσβασης και περιήγησης στις ηλεκτρονικές αίθουσες με βάση βέβαια τις ιδιαίτερες κλίσεις τους. Οι ηλεκτρονικές αίθουσες είναι:

Αίθουσα Θεολογικού Προβληματισμού, Αίθουσα Φιλολογικών Θεμάτων, Αίθουσα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αίθουσα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, Αίθουσα Διδακτικής Μεθοδολογίας, Εργαστήριο Ψυχολογίας, Θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Αίθουσα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αίθουσα ανταλλαγής αρχείων (Εικόνα 2).

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Για να πετύχει ένα σύστημα εκπαίδευσης από απόσταση, απαιτείται προσεκτική δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Οι φοιτητές εξαρτώνται από το εκπαιδευτικό υλικό πολύ περισσότερο από ό,τι στα συμβατικά ΑΕΙ. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση πρέπει να (Βεργίδης κ.ά 1998):

- Εξυπηρετεί τις ανάγκες της ανοικτής εκπαίδευσης, παρέχοντας στους σπουδαστές τη δυνατότητα να μελετήσουν και να μάθουν στο δικό τους τόπο και χρόνο καθώς και στο ρυθμό της επιλογής τους.
- Αναπληρώνει, σε μεγάλο βαθμό, την απουσία του διδάσκοντα.
- Προάγει την αλληλεπίδραση του μαθητή με το μαθησιακό υλικό.
- Επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες.
- Αξιολογεί, ενημερώνει και ενθαρρύνει το σπουδαστή συνεχώς.

Οι σπουδαστές στους οποίους απευθύνεται το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δε διαθέτουν πάντα τα ίδια ατομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά. Παρουσιάζουν ανομοιογένεια αναφορικά με τη μέθοδο με την οποία προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο, το ρυθμό με τον οποίο μελετούν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τις σπουδές τους. Κατά συνέπεια είναι λογικό να προσεγγίζουν το εκπαιδευτικό υλικό με το δικό τους τρόπο, ακολουθώντας κατά προτεραιότητα τα τμήματα εκείνα που είναι γι΄ αυτούς περισσότερο χρήσιμα ή ενδιαφέροντα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι υπολογιστικές και δικτυακές τεχνολογίες, με τις τεράστιες δυνατότητες που προσφέρουν για άμεση επικοινωνία και πρόσβαση σε πηγές γνώσης και πληροφόρησης, δίνουν τη δυνατότητα για την αναζήτηση και την ανάπτυξη νέων μορφών οργάνωσης της επιμόρφωσης. Κυρίως, όμως, βοηθούν στην αξιοποίηση και περαιτέρω ενίσχυση των πλεονεκτημάτων της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Καθώς η χώρα μας εισέρχεται στην Κοινωνία της Πληροφορίας, γίνεται όλο και πιο φανερό πως το στρατηγικό της πλεονέκτημα δεν μπορεί να είναι άλλο από την ύπαρξη ενός σχολείου ανοικτού και δυναμικού, ενός σχολείου που προάγει, ταυτόχρονα με τις ανθρώπινες αξίες, τις σύγχρονες γνώσεις και δεξιότητες.

Η προσπάθεια για την ουσιαστική αυτή μεταβολή πρέπει να έχει ως αφετηρία τον εκπαιδευτικό, η επιμόρφωση του οποίου ανάγεται σε γεγονός υψηλής προτεραιότητας. Με την έννοια αυτή μια συνολική και συστηματική προώθηση, εφαρμογή και οργάνωση της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης μόνο θετικά μπορεί να εκληφθεί.

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση αποτελεί μια εκπαιδευτική μέθοδο που μπορεί να ικανοποιήσει τις αυξημένες και πολύπλοκες επιμορφωτικές ανάγκες που παρουσιάζει ο τομέας της εκπαίδευσης καθώς άρει τους περιορισμούς που θέτει το παραδοσιακό σύστημα

επιμόρφωσης ενώ χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες είναι σε θέση να υποστηρίξει τις διαδικασίες μάθησης και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Μέσω του διαδικτύου διανοίγονται νέες και ελπιδοφόρες προοπτικές για νέες μορφές και δυνατότητες υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μορφές μάλιστα που φαίνεται να εξυπηρετούν περισσότερο τις απαιτήσεις που έχει η σύγχρονη εποχή από τον εκπαιδευτικό: συνεχή αυτοεξέλιξη και παρακολούθηση των νέων επιστημονικών δεδομένων, συλλογικότητα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, συνεχή αναζήτηση και κριτική προσέγγιση κατά τη διδασκαλία.

Οι στόχοι αυτοί δε μπορούν εύκολα να επιτευχθούν μέσα από συμβατικές παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες επιβάλλουν τη μονόδρομη μεταφορά γνώσεων από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Στην ΑεξΑΕ οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται στο να αναζητήσουν και να διερευνήσουν όλες τις δυνατές πληροφορίες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να διαχειριστούν, να βρουν λύσεις και να σχεδιάσουν κατάλληλα πεδία δράσης.

Η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που εξυπηρετεί την αυτοδιδασκαλία και την αυτοεκπαίδευση πρέπει να περιλαμβάνει τα στάδια της Διερεύνησης, του Σχεδιασμού, της Συγγραφής, και της Αξιολόγησης (Κόκκος, Λιοναράκης, Ματραλής, Παναγιωτακόπουλος, 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Β., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ., «Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Θεσμοί και λειτουργείες», Τόμος Α΄, Πάτρα, ΕΑΠ.,1998.
2. Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής Χ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., "Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες" Πάτρα, Ε.Α.Π., 1998
3. Μαυρογιώργος, Γ., «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η Ομάδα Εργασίας» περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 46, 1989., Επιτέλους Επιμόρφωση σε Πανεπιστημιακά Επιμορφωτικά Κέντρα, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 72., 1993
4. Παπαδούρης, Π., "Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης." 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, 2001
5. http://eclass.gunet.gr/SOCGU187/ Πλατφόρμα ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης e-class.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΜΟΡΙΑΚΗΣ ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ, ΟΠΩΣ ΑΥΤΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΓΑΛΛΙΚΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΤΗΣ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Βασιλοπούλου Νικολέτα
Βιολόγος - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Η εργασία μου επικεντρώνεται σε δύο μεγάλους άξονες:

- καταγραφή των σταδίων ανάπτυξης της μοριακής βιολογίας της Γαλλικής Σχολής, ο ανασχετικός ρόλος που έπαιξε ο Λαμαρκισμός στην γαλλική παράδοση, ο προωθητικός ρόλος της μελέτης των φάγων και ο προωθητικός και ταυτόχρονα ανασχετικός ρόλος του οπερόνιου, οι προσωπικότητες των ερευνητών και η επιρροή τους στην πνευματική ζωή της Γαλλίας,
- από διδακτική σκοπιά, προσέγγιση των συνθηκών οι οποίες συνετέλεσαν στη μεταμόρφωση των αρχικών επιστημονικών εννοιών της μοριακής βιολογίας και της ενσωμάτωσής τους στη διδακτική διαδικασία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διδακτική έρευνα στηρίζεται στις

αντιλήψεις των σχολ. εγχειριδίων, γαλλικού και ελληνικού αντίστοιχα, της Γ' τάξης του Λυκείου. Υπόθεση της έρευνας μας είναι ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη διδακτική διαδικασία του οπερονίου στα σχολικά βιβλία, εξαρτώνται από τα επιστημολογικά εμπόδια τα οποία αναλύονται στην έρευνα αυτής της έννοιας.

Τα μυστήρια της ζωής αποδείχτηκαν πολύ πιο πολύπλοκα και συγκεχυμένα, απ' όσο έμοιαζαν στις δεκαετίες του 1960 και του 1970. Αφού επιβεβαιώθηκε ότι το DNA περιέχει κωδικοποιημένες τις γενετικές πληροφορίες των οποίων η μετάφραση καθορίζει τη διατήρηση , την αύξηση και την αναπαραγωγή του κυττάρου, αναδύθηκε μια νέα βιολογία, η οποία για σημασιολογικούς λόγους ονομάστηκε μοριακή βιολογία.

Η νέα αυτή επιστήμη είχε στόχο την κατανόηση των βιολογικών διαδικασιών με βάση τη μοριακή συγκρότηση και τις μοριακές αλληλεπιδράσεις του ζώντος κυττάρου αρχικά και του πολυκύτταρου οργανισμού αργότερα. Στο πρώτο στάδιο της ανάπτυξής της που αντιστοιχεί στα 1900-1940 με αφετηρία τις γενετικές και βιοχημικές έρευνες στους μικροοργανισμούς, πραγματοποιήθηκε η επαλήθευση και η καθιέρωση των Μεντελικών νόμων και ο προσδιορισμός της θέσης των γονιδίων στο γενετικό υλικό των χρωμοσωμάτων.

Στο δεύτερο στάδιο 1940-1970 πραγματοποιήθηκε η θεωρητική οικοδόμηση της Μοριακής Βιολογίας από τις έρευνες επτά διαφορετικών σχολών. Στο στάδιο αυτό αποσαφηνίστηκε η μακρομοριακή δομή του γενετικού υλικού, η ροή της γενετικής πληροφορίας , η απομόνωση των σημαντικότερων μεγαλομορίων και καθιερώθηκαν τα δόγματα του παραδείγματος.

Η ανακάλυψη του αγγελιοφόρου RNA επισήμαινε μια αποφασιστική καμπή στην ανάπτυξη της μοριακής βιολογίας χάρη στη συμβολή της λεγόμενης '' γαλλικής σχολής της μοριακής βιολογίας '' που θεωρήθηκε ως εξαιρετικά σημαντική από τους ιστορικούς της επιστήμης. Μια από τις κυριότερες επιτεύξεις αυτής της ''σχολής '' με πρωτεργάτες τους Andre Lwoff, Francois Jacob και Jacques Monod ήταν αρχικά η διευκρίνιση από τον Andre Lwoff του φαινομένου της λυσιγονίας με την ανακάλυψη του προφάγου. Την ακολούθησε η ανακάλυψη του φαινομένου της επαγωγής στη μετατροπή του προφάγου στη βλαστική του μορφή στα μολυσμένα βακτήρια που μελετήθηκε από τους Andre Lwoff, Francois Jacob και Elie Wollman.

Στη συνέχεια η στενή συνεργασία των Francois Jacob και Jacques Monod στη μελέτη του μοριακού μηχανισμού της βιοσύνθεσης των πρωτεϊνών, έφερε στο φως μια σειρά από καινούργιες έννοιες που εμπλούτισαν τη μοριακή βιολογία. Η απλή γενετική μονάδα του γονιδίου συμπληρώθηκε με την έννοια μιας συστοιχίας γονιδίων με συντονισμένη έκφραση που ονομάστηκε υπερόνιο (συνεργείωμα). Στα κλασσικά δομικά γονίδια που καθορίζουν τη δομή στα πρωτεϊνικά μόρια και που είχαν ήδη μελετηθεί, οι Francois Jacob και Jacques Monod πρόσθεσαν μια καινούργια κατηγορία, τα ρυθμιστικά γονίδια, που επεμβαίνουν στην έκφραση των δομικών γονιδίων ή στην αναστολή τους. Ο ρόλος των ρυθμιστικών κυκλωμάτων στις βιολογικές λειτουργίες των κυττάρων ερευνήθηκε ιδιαίτερα από τη γαλλική σχολή μοριακής βιολογίας, η οποία εισήγαγε έννοιες από αυτές που είχαν αναπτυχθεί στον τομέα της κυβερνητικής.

Για τους ιστορικούς των επιστημών της βιολογίας αποτελεί ένα παράδοξο η επιτυχία της γαλλικής σχολής, επειδή η σχολή αυτή ολοκλήρωσε το θεωρητικό οικοδόμημα της μοριακής βιολογίας , ενώ είχε συμβάλλει ελάχιστα στα θεμέλιά της. Οι μελέτες των γάλλων ερευνητών θα πάρουν την εκδίκηση τους για την καθυστέρηση της βιοχημείας και της γενετικής στη Γαλλία και θα αποτελέσουν τον προωθητικό παράγοντα για την περαιτέρω εξέλιξη της μοριακής βιολογίας. Το βραβείο Νόμπελ της ιατρικής και της φυσιολογίας που απενεμήθη στους Andre Lwoff, Francois Jacob και Jacques Monod για τις έρευνες τους πάνω στους μηχανισμούς γονιδιακής ρύθμισης (τη γενετική ρύθμιση της σύνθεσης των ενζύμων και των ιών και την επεξεργασία του μοντέλου του οπερόνιου) το 1965 είναι η αναγνώριση της συμβολής της

γαλλικής σχολής στην πρόσφατη πρόοδο της βιολογίας. Οι τρεις ήρωες βιολόγοι είναι εξίσου εντυπωσιακοί με το στυλ τους , τις πεποιθήσεις τους , το ύφος τους. Συνεργαζόμενοι με άλλους , έμαθαν, με υπομονή , επιμονή, φαντασία και επινοητικότητα να φέρουν στην επιφάνεια, από τα περίπλοκα βιολογικά δεδομένα, τις βάσεις της νέας βιολογίας. Το μοντέλο του οπερόνιου, ακόμα και αν συχνά παραγκωνίζεται στα σχολικά εγχειρίδια , είναι πίσω από κάθε ανακάλυψη της σύγχρονης νέας βιολογίας.

Ο όρος οπερόνιο αναφέρεται σε μια συνδεόμενη ομάδα ρυθμιστικών στοιχείων και δομικών γονιδίων, των οποίων η έκφραση συντονίζεται από το προϊόν ενός άλλου ρυθμιστικού γονιδίου, που βρίσκεται κάπου αλλού στο γονιδίωμα. Ρόλος των ρυθμιστικών γονιδίων είναι να προκαλούν τη σύνθεση ενός καταστολέα, ο οποίος με τη σειρά του , ρυθμίζει τη μεταγραφή ενός δομικού γονιδίου προσδεόμενος στην περιοχή του χειριστή , γειτονική των δομικών γονιδίων. Τα δομικά γονίδια επιτρέπουν τη σύνθεση των ενζύμων και των πρωτεϊνών που είναι απαραίτητα για τις διαφορετικές κυτταρικές λειτουργίες. Οι Jacob και Monod διαπιστώνουν ότι τα δομικά γονίδια που ελέγχονται από το ίδιο ρυθμιστικό γονίδιο βρίσκονται στην ίδια θέση πάνω στο χρωμόσωμα. Ετσι, υποθέτουν την ύπαρξη μιας μοναδικής γενετικής δομής που ονομάζεται χειριστής και είναι η θέση στην οποία προσδένεται το προϊόν του ρυθμιστικού γονιδίου. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα της συνεργασίας τους ήταν η επεξεργασία του μοντέλου της κυτταρικής ρύθμισης το οποίο ερμηνεύει τον διπλό γενετικό ντετερμινισμό που ισχύει στη σύνθεση των πρωτεϊνών: ένα γονίδιο καθορίζει τη δομή ενός προϊόντος (καταστολέας), μπλοκάροντας την έκφραση άλλων γονιδίων και ένα άλλο ρυθμίζει την έκφρασή του. Το ίδιο μοντέλο αποτέλεσε το θεμέλιο για την αποκάλυψη του αγγελιοφόρου RNA και προσέφερε τα εργαλεία για τη μελέτη των πολύπλοκων διαδικασιών, όπως της εμβρυϊκής ανάπτυξης και της κυτταρικής διαφοροποίησης.

Το μοντέλο του οπερόνιου απορρίφθηκε γιατί θεωρήθηκε πολύ απλό για την κατανόηση της πολυπλοκότητας της λειτουργίας και της ανάπτυξης των ανώτερων οργανισμών. Η αξία του όμως αναγνωρίζεται σήμερα γιατί αποτελεί ένα αποφασιστικό βήμα στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών βιολογικών μακρομορίων, ιδιαίτερα, στην περιγραφή των μηχανισμών που ελέγχουν την δραστηριότητα των γονιδίων κατά την διάρκεια της ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα νέα ευρήματα, οι πολύπλοκες ιδιότητες των οργανισμών δεν εξαρτώνται από τη δομή των συστατικών μορίων τους, αλλά από τη συγκεκριμένη ολοκληρωμένη λειτουργικότητα και αλληλεπίδρασή τους.

Συνεπώς, διεξάγονται πολλές έρευνες με σκοπό να αποδειχθεί η επίδραση του περιβάλλοντος στους ζωντανούς οργανισμούς και τους απογόνους τους. Ο γαλλικός νεολαμαρκισμός, απορρίπτοντας τις εξελικτικές δαρβινικές θεωρίες τάσσεται εναντίον της γενετικής που θεωρείται αφηρημένη επειδή αναφέρεται σε υποθετικές οντότητες , τα γονίδια, έχοντας σαν συνέπεια την καθυστέρηση της ανάπτυξής της στη Γαλλία. Αυτή η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γενετικής αποτέλεσε προωθητικό παράγοντα για την ανάπτυξη της μοριακής βιολογίας, λόγω του ότι οι γάλλοι ερευνητές παρέμειναν προσκολλημένοι στο παραδοσιακό και νεολαμαρκικό θέμα της ενζυμικής προσαρμογής , το οποίο έδωσε νέες διεξόδους στην έρευνα. Μέσα στο συγκεχυμένο κλίμα του νέο-λαμαρκισμού, οι βιολόγοι προτείνουν στη θέση του, τη γενετική πληροφορία της οποίας η έκφραση ρυθμίζεται από σύνθετους μηχανισμούς. Σε αυτό οφείλεται και η εκπληκτική ικανότητα των οργανισμών να προσαρμόζονται. Οι γάλλοι γενετιστές, με δυο λόγια, ερεύνησαν το πρόβλημα της γενετικής ρύθμισης της προσαρμοστικής ικανότητας των οργανισμών. Η συμβολή τους έγκειται στο ότι κατάφεραν να αποδείξουν πως μπορεί μια προσαρμοστική βιολογική διαδικασία να υποτάσσεται σε έναν αυστηρό γενετικό έλεγχο, ενώ παράλληλα βρίσκεται υπό την επιρροή του περιβάλλοντος.

Η γαλλική σχολή της μοριακής βιολογίας συνέβαλε σημαντικά στον γαλλικό επιστημονικό στοχασμό. Οι Jacob, Lwoff και Monod, ως υπέρμαχοι της επιστημονικής λογικής συνέβαλαν στην ανάπτυξη της επιστημολογίας της βιολογίας. Η επιρροή τους, όχι μόνο με τα γραπτά τους και τις διακηρύξεις τους, αλλά και με την δημοσίευση εκλαϊκευμένων άρθρων τους το 1969-1970 με χροιά επιστημολογική και φιλοσοφική είναι σημαντική. Ας υπενθυμίσουμε ότι η βασική συμβολή της γαλλικής σχολής της μοριακής βιολογίας, στον τομέα των ιδεών, είναι η ανανέωση της επιστημολογίας.

Ισχύει σύμφωνα με τον Kuhn σε μια συγκεκριμένη στιγμή στην εξέλιξη της επιστήμης ένα παράδειγμα, δηλαδή ένα σύνολο επιστημονικών ανακαλύψεων αναγνωρισμένων παγκόσμια, οι οποίες για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα προσφέρουν στους ερευνητές τύπους προβλημάτων και λύσεις. Η επιστήμη προχωρεί με άλματα. Μετά από περιόδους στασιμότητας, σε κάθε επιστημονικό κλάδο έρχονται φάσεις ταχείας εξέλιξης. Επάνω στο παράδειγμα χτίζεται η κανονική επιστήμη η οποία ισχύει μέχρις ότου οι αντιθέσεις ανάμεσα στο περιεχόμενο αυτής της επιστήμης και στις καινούργιες ανακαλύψεις καθιστούν αναγκαία μια αλλαγή του παραδείγματος, δηλαδή μια επιστημονική επανάσταση. Ορισμένες ανακαλύψεις αναχαιτίστηκαν και άλλες απορρίφτηκαν εξ αιτίας του δόγματος ότι η διπλή έλικα του DNA είναι ένα μόριο απαραβίαστο, απρόσιτο και σταθερό και των κανόνων του κεντρικού δόγματος της βιολογίας και της συγγραμικότητας των γονιδίων και των πρωτεϊνών. Το παράδειγμα που έχει επικρατήσει μετατρέπεται σε δόγμα.

Κάθε επιστημονική γνώση που μετατρέπεται σε δόγμα αποτελεί επιστημολογικό εμπόδιο για την προώθηση της επιστημονικής σκέψης και του ίδιου του παραδείγματος. Ο Bachelard λέει ότι "το πνεύμα όταν φθάνει μπροστά στην επιστήμη δεν είναι νέο πλέον, έχει την ηλικία των προκαταλήψεων" και επίσης ότι στην επιστημονική γνώση "τίποτα δεν είναι δεδομένο, όλα κατασκευάζονται". Το βασικό στην παιδαγωγική των επιστημών είναι να φέρουμε τους μαθητές μας μπροστά στην "έννοια του προβλήματος".

Η Διδακτική, σαν μια συγκροτημένη επιστήμη με όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, δηλαδή θεωρητικά μοντέλα, μεθόδους και τεχνικές έρευνας, ειδικά περιεχόμενα και εφαρμογές, ενδιαφέρεται για τις βασικές έννοιες ενός κλάδου , για την λειτουργική σχέση μεταξύ των εννοιών του , για την ιστορία τους , για τον επαναπροσδιορισμό τους, για τη διδακτική τους εφαρμογή.

Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδακτικής είναι μια διαπραγμάτευση της επιστημονικής γνώσης, έχει στόχο την εννοιολογική αλλαγή και την οικοδόμηση της γνώσης από τον μαθητή, με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο που να διευκολύνει τη μάθηση. Το επιστημολογικό εμπόδιο ερμηνεύεται σαν προωθητικός και ανασχετικός ταυτόχρονα μηχανισμός. Για να γίνει η αποδοχή της νέας γνώσης και η απόρριψη της παλιάς λανθασμένης αντίληψης, ο μαθητής πρέπει να περάσει από μια κατάσταση μέσα από την οποία θα διαπιστώσει την ανεπάρκεια της προηγούμενης γνώσης και την αναγκαιότητα της νέας. Πρέπει να προβληματιστεί για την ισχύ και την αλήθεια που έχει το νέο εννοιολογικό πλαίσιο που τον διδάσκουμε. Κατόπιν ο μαθητής οικοδομεί τις νέες έννοιες και τις ενσωματώνει σε ένα νέο γνωστικό σχήμα , το οποίο είναι συνεπές με τις νέες εννοιολογικές δομές.

Υπάρχει ένα ευρύτατο φάσμα ερευνητικών προσπαθειών για τις βιωματικές νοητικές παραστάσεις που συγκροτούν στη σκέψη τους μαθητές διαφόρων ηλικιών και εκπαιδευτικών βαθμίδων, για έννοιες και φαινόμενα της Βιολογίας, τα αποτελέσματα των οποίων είναι πολύ δύσκολο πλέον να αγνοήσει κάθε σοβαρός σχεδιασμός οργανωμένης διδακτικής παρέμβασης. Τα δεδομένα αυτά προσδιορίζουν με ακρίβεια τα νοητικά μοντέλα, τις εναλλακτικές ερμηνείες και τα γνωστικά εμπόδια τα οποία συναντώνται στη βιωματική σκέψη μαθητών και ενηλίκων και

κατά συνέπεια τις πραγματικές δυσκολίες και τους περιορισμούς του εκπαιδευτικού έργου από την πλευρά της γνωστικής συγκρότησης και λειτουργίας των μαθητών. Πρέπει να επιλεγούν οι κατάλληλες περιοχές της επιστημονικής γνώσης και οι διαδικασίες για το μετασχηματισμό της στο επιθυμητό κάθε φορά σχολικό επίπεδο.

Ο διδακτικός μετασχηματισμός υποδηλώνει το σεβασμό με τον οποίο η επιστημονική γνώση απλοποιήθηκε προκειμένου να γίνει προσιτή στους μαθητές. Υποστηρίζεται η αναγκαιότητα της ανάπτυξης αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία τα οποία δεν θα αποσκοπούν μόνο στην αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης, αλλά και στην προσέγγιση του συνόλου των όρων της παραγωγής της, δηλαδή της χρηματοδότησης , των συνθηκών διεξαγωγής της έρευνας, της χρήσης, των επιδράσεων αλλά και των τροποποιήσεων που επιφέρει στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.

Γιατί διδάσκουμε; Τι διδάσκουμε; Πως διδάσκουμε; Σε ποιους διδάσκουμε; Διδάσκουμε βιολογία για να οδηγηθεί η σκέψη των μαθητών στη συστηματική διερεύνηση, στη διαμόρφωση κριτικής και ερευνητικής στάσης, για να δημιουργήσουμε και να αναπτύξουμε εκπαιδευτικά πλαίσια , στα οποία με διαδικασίες ενεργητικής μάθησης δομούνται στη σκέψη των μαθητών μοντέλα ερμηνειών, για να δείξουμε ότι η επιστήμη και η κοινωνία είναι συστήματα που βρίσκονται σα αδιάκοπη επικοινωνία και αλληλεξάρτηση, για να κάνουμε φανερό ότι η επιστήμη δεν είναι ένας σωρός από αλήθειες αιώνιας ισχύος και απόλυτης εγκυρότητας , αλλά μια δομημένη απεικόνιση της πραγματικότητας όπως αυτή ερμηνεύεται σε κάθε εποχή και φάση της ανάπτυξής της , δεδομένου ότι οι επιστημονικές γνώσεις και θεωρίες ως ανοικτά συστήματα επιδέχονται διάλογο , αναθεωρήσεις , αμφισβητήσεις και ανατροπές. Το σωστό και το λάθος είναι συχνά θέμα οπτικής γωνίας , επιστημονικής εξέλιξης και ερευνητικής συγκυρίας και όχι απόλυτη αλήθεια.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εναρμονισμένη με αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τα κριτήρια και τη μέθοδο αξιολόγησης, διευκολύνει την εξέλιξη της τρέχουσας εκπαιδευτικής διαδικασίας προς αυτήν που επιθυμούν οι σχεδιαστές της νέας πρότασης για την εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα παρά τις αλλαγές , τα γενικά χαρακτηριστικά του εκπ/κού συστήματος παραμένουν τα ίδια, λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής που ελέγχεται πάντα από το ΥΠΕΠΘ.

Σε αυτή τη διδακτική έρευνα , γίνεται διερεύνηση για τη θέση που κατέχουν οι νέες έννοιες στα σχολικά βιβλία της βιολογίας και περιλαμβάνει παράλληλα ανάλυση του σχολικού βιβλίου της τελευταίας τάξης του Λυκείου στη Γαλλία και σύγκριση με το ελληνικό αντίστοιχο εγχειρίδιο.

Το μάθημα λοιπόν, ονομάζεται "Οι επιστήμες της Ζωής και της Γης" (SVT), είναι διαθεματικό, αφορά την βιολογία και την γεωλογία και δείχνει την εξέλιξη και την αλληλεπίδραση γεώσφαιρας και βιόσφαιρας μέσα στον χρόνο. Επειδή ο πλανήτης μας εμφανίζει σταθερότητα και ποικιλομορφία, φαίνεται ότι συγκρούονται οι ιδιότητες της βιόσφαιρας και της γεώσφαιρας. Αυτή η αντίθεση ισορροπείται με τη μελέτη της διάστασης του χρόνου. Ένας από τους σκοπούς του προγράμματος της τελευταίας τάξης είναι να δοθεί στους μαθητές που έχουν κατεύθυνση τις επιστήμες, ένα δυναμικό μοντέλο της γης. Αυτό το μοντέλο για να είναι πλήρες περιλαμβάνει την χρονική εξέλιξη για όλον τον πλανήτη. Οι ζωντανοί οργανισμοί παρουσιάζουν δομική και λειτουργική ενότητα αλλά και μεγάλη ποικιλομορφία, η οποία τους επιτρέπει να διατηρούνται στον χρόνο και να εξαπλώνονται στον χώρο. Για να αντιληφθούν οι μαθητές καλύτερα την βιολογική και γεωλογική εξέλιξη του πλανήτη χρησιμοποιείται η εμπειρική αντίληψη του χρόνου που έχουν. Αναφέρεται στο γεωλογικό παρελθόν του πλανήτη και πόσο αυτό επηρεάζει την μελλοντική του εξέλιξη (κλιματικές αλλαγές, ύψος θαλασσών). Για

οτιδήποτε ζητείται στην συνέχεια, συνιστάται η χρήση Η/Υ για συλλογή πληροφοριών, επεξεργασία λογισμικών, μοντελοποίηση και προσομοίωση.
Είναι εντυπωσιακό ότι σε κανένα βιβλίο του Λυκείου δεν γίνεται αναφορά στο μοντέλο του οπερόνιου, ένα μοντέλο της γαλλικής σχολής, γεγονός που αποδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία στην κατανόησή του από τους μαθητές. Διαπιστώνοντας την έλλειψη αναφοράς στα ονόματα των πρωταγωνιστών της γαλλικής σχολής της μοριακής βιολογίας, θα συμπεραίναμε ότι στο γαλλικό βιβλίο, η ιδιαίτερη συμβολή των γάλλων ερευνητών στη μοριακή βιολογία είναι ανύπαρκτη. Σημαντικοί ερευνητές στον τομέα της Διδακτικής της Βιολογίας θεωρούν απαραίτητη , κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας μιας έννοιας , την αναφορά στην ιστορική εξέλιξη της έννοιας, μια γέφυρα δηλαδή μεταξύ της Ιστορίας της Επιστήμης και του εποικοδομητικού μοντέλου μάθησης. Οι συγγραφείς του γαλλικού βιβλίου υποστηρίζουν ότι η σημασία της επιστήμης απορρέει από την ιστορική προσέγγισή της. Η επιστημονική γνώση στο γαλλικό βιβλίο δεν παρουσιάζεται γραμμικά, δογματικά και απόλυτα, η οικοδόμηση των εννοιών δεν γίνεται συσσωρευτικά αλλά με συνεχείς επαναπροσδιορισμούς. Τα βιβλία χρησιμοποιούν ως εννοιολογικά εργαλεία, συχνά κάποια κείμενα, τα οποία έχουν σχέση με την ιστορική αναδρομή της έννοιας που παρουσιάζουν, και τα οποία προέρχονται από βιβλία, δημοσιεύσεις , πρωτότυπα άρθρα πειραμάτων. Μέσα από αυτά τα κείμενα καλούνται οι μαθητές να εξηγήσουν τη γένεση των εννοιών. Η αξιολόγηση φαίνεται ότι είναι πιο αποτελεσματική δεδομένου ότι οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις παρανοήσεις τους μέσα από γνωστικές συγκρούσεις και αλλαγές. Συνολικά, η οργάνωση των γνώσεων στο γαλλικό βιβλίο ακολουθεί την αντίληψη της ιστορικής αναδρομής της κατασκευής των εννοιών και εισάγεται η έννοια της ρήξης στον τρόπο παρουσίασης των νέων βιολογικών παραδειγμάτων.

Αντιθέτως, οι επιστημονικές έννοιες που φθάνουν στον μαθητή μέσα από το ελληνικό σχολικό εγχειρίδιο, είναι απρόσωπες , χωρίς ιστορία και έξω από τον χώρο στον οποίο αναπτύχθηκαν. Δεν γίνεται αναφορά στους ερευνητές που επινόησαν αυτές τις έννοιες , στις συνθήκες της εξέλιξής τους και δεν συνδέονται με τα ερωτήματα που οδήγησαν τους ερευνητές στην ανακάλυψή τους. Δίνουν την εντύπωση μιας τελειωμένης και τεκμηριωμένης αλήθειας. Το ελληνικό βιβλίο βασίζεται σε μια συσσωρευτική και γραμμική ιδέα για την επιστημονική γνώση χωρίς « ρήξεις και ασυνέχειες», παρουσιάζοντας απρόσωπα και ανιστόρητα δεδομένα και αρχές. Τα περιεχόμενα του βιβλίου δεν είναι σχεδιασμένα με βάση τις νέες διδακτικές θεωρίες της μάθησης. Υπάρχει πλήρης απουσία της ιστορίας της επιστήμης στο εν λόγω βιβλίο.

Η έρευνα μας για το ρόλο της Γαλλικής σχολής στην ανάδυση της Μοριακής Βιολογίας και στην διδακτική της στο σχολικό πλαίσιο, μας οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα:
1) Ένα πρώτο επιστημολογικό εμπόδιο, τόσο στην επιστημονική πορεία των εννοιών της βιολογίας, όσο και στην διδακτική του κλάδου, αποτελεί το γεγονός ότι η πανεπιστημιακή μας κατάρτιση μας έχει εμποτίσει με την ιδέα της γραμμικής συσσωρευτικής αντίληψης της επιστήμης, μια ιδέα αντι-ολιστική και αντι-διεπιστημονική. 2) Οι αντιλήψεις που υπάρχουν στα αναλυτικά προγράμματα και στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ενισχύουν τη μονοδιάστατη και μονοεπιστημονική απομόνωση και προτείνουν ένα είδος διδακτικής πράξης σύμφωνα με τις θετικιστικές αρχές, η οποία δυστυχώς δεν ανανεώνεται συχνά. Γι' αυτό προτείνουμε: 1) Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ιστορική ανάλυση των εννοιών της μοριακής βιολογίας, δεδομένου ότι συμβάλλει στο να κατανοήσουν την επιστημονική και τεχνολογική πραγματικότητα και η οποία θα τους εξασφαλίσει ικανότητα να διαχειρίζονται θέματα διεπιστημονικότητας, επιστημολογίας, διδακτικής και ηθικής. 2) Την αλλαγή του Αναλυτικού προγράμματος ώστε να είναι ευέλικτο και διαρκώς εξελισσόμενο, να περιλαμβάνει τις τελευταίες ανακαλύψεις της επιστήμης, τις διασυνδέσεις μεταξύ Επιστήμης,

Τεχνολογίας και Κοινωνικής εξέλιξης και την αναγνώριση του ρόλου της πολιτισμικής διάστασης της επιστήμης. 3) Τα σχολικά εγχειρίδια χρειάζεται να περιλαμβάνουν στο περιεχόμενό τους, την επιστημονική διάσταση με ότι καινούργιο συμβαίνει στον χώρο της βιολογίας αφού μετασχηματιστεί σε διδάξιμη σχολική γνώση, την ιστορική διάσταση όπου θα παρουσιάζονται οι συνθήκες ανάπτυξης των επιστημονικών εννοιών, αλλά και οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επηρέασαν την ανάπτυξη τους, όπως η αποφασιστική καμπή της γαλλικής σχολής στη μοριακή βιολογία, την ηθική διάσταση με έμφαση στα βιοηθικά διλήμματα που πηγάζουν από τις εφαρμογές της βιολογίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βιολογία Θετικής Κατεύθυνσης, Γ΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου Ο.Α.Ε.Δ., Αθήνα, 2004
2. Βλάχος Ιωάννης ‘’Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, Η πρόταση της Εποικοδόμησης’’ Γρηγόρης, Αθήνα 2004
3. Γ.Ζησιμόπουλος, Κ.Καφετζόπουλος, Ε.Μουντζούρη-Μανούσου, Ν.Παπασταματίου « Θέματα διδακτικής για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών» Πατάκης, Αθήνα 2002.
4. Κουλαϊδής Β. ‘’Αναπαραστάσεις του Φυσικού κόσμου’’ Gutenberg ,Αθήνα 2002,
5. Λάκκα Λαοκρατία, Διδακτορική διατριβή με τίτλο ’’Ιστορική και επιστημονική ανάλυση του διττού ρόλου των ανακαλύψεων στην έρευνα της βιοτεχνολογίας και στην διδακτική των εννοιών της‘’ Θεσσαλονίκη 1999
6. Λάκκα Λαοκρατία ,’’Εξήντα χρόνια επιγένεσης’’, Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση, Leaderbooks, Αθήνα 1/05
7. Μονό Ζακ ‘’ Η τύχη και η αναγκαιότητα’’ Ράππα, Αθήνα 1971
8. Μοράνζ Μισέλ ‘’Ιστορία της Μοριακής Βιολογίας’’ Καστανιώτης, Αθήνα 1999
9. Μοράνζ Μισέλ ‘’ Το μερίδιο των γονιδίων’’ Καστανιώτης, Αθήνα 2002
10. Μπασελάρ Γκαστόν ‘’ Το Νέο Επιστημονικό Πνεύμα’’ Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1998
11. Μπρίκας Βαγγέλης ‘’Η αποφασιστική καμπή στη Μοριακή Βιολογία’’, Ράππα, Αθήνα 1998
12. Ραβάνης Κώστας ‘’Οι Φυσικές Επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση’’ Τυπωθήτω, Αθήνα 2005
13. Futuyma Douglas J. ‘’Εξελικτική Βιολογία’’, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1995
14. Buican Denis ‘’ Histoire de la biologie, Heredite-Evolution’’ Nathan Universite, Paris 1994
15. Buican Denis ‘’Mendel et la genetique d’ hier et d’ aujourd’ hui’’ Criterion, Paris 1993
16. Buican Denis”L’ Evolution: la grande aventure de la vie”, Nathan, Paris 1995
17. Fantini Bernardino La Recherche No 218 , Φεβρουάριος 1990
18. Gagliardi R. ‘’Pourquoi est-ce qu’ on enseigne seulement les resultats de la science ? ‘’ A. Giordan J.L. Martinand, Actes des Journees Internationales sur l’ Education Scientifiques III, Chamonix 1981
19. Hering Jean ‘’ Phenomenologie et philosophie religieuse’’ Στρασβούργο 1925.
20. Kahn Alex ‘’Societe et revolution biologique. Pour une ethique de la responsabilite’’,INRA, Paris 1996
21. Kerlan Alain ‘’ Didactique et epistemologie: eclairages bachelardiens’’ περιοδικό ASTER νούμερο 5
22. Lacombe Genevieve ‘’ Pour l’ introduction de l’ histoire des sciences dans l’ enseignement du second cycle’’ περιοδικό ASTER νούμερο 5, 1987
23. Lecourt Dominique ‘’ La philosophie des sciences’’ ,εκδόσεις PUF, Paris 2001
24. Martinand J.P. ‘’ Connaitre et transformer la matiere’’ Peter Lang Berne 1986
25. Mialaret G. ‘’ La formation des enseignants’’ PUF, Paris 1983
26. Michel Morange, περιοδικό Pour la Science ‘’ Les Genies de la Science : Les mousquetaires de la nouvelle biologie – Monod, Jacob, Lwoff ‘’, νούμερο10, Φεβρουάριος 2002
27. Raichvarg Daniel ‘’ La didactique a-t-elle raison de s’ interesser a l’ histoire des sciences?’’περιοδικό ASTER νούμερο 5
28. Rosmorduc Jean’’ L’ histoire de la physique, peut-elle eclairer les obstacles epistemologiques? Περιοδικό ASTER, νούμερο 5
29. Seve Lucien ‘’ Pour une critique de la raison bioethique’’. Jacob O. Paris 1994
30. ‘’Sciences de la vie et de la terre’’, Terminale S, Enseignement de specialite, Nouveau programme 2002 BELIN, Paris, 2002
31. Bulletin Officiel Αύγουστος 2000 HS no7 ‘’ www.education. fr’’
32. Bulletin Officiel 25 Αυγούστου 2005 ‘’ www.education. fr’

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ Δ. Ε.
1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ - ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2007
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΚΑΤΑ ΒΑΘΟΣ ΕΙΝΑΙ ΖΗΤΗΜΑ ΦΩΤΟΣ

Δρ. Τζάμου Αικατερίνη
Φιλόλογος - Ιστορικός της Τέχνης, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Είναι γνωστό πως τα έργα τέχνης στολίζουν συχνά τόσο τα διδακτικά εγχειρίδια όσο και τις επιστημονικές εκδόσεις. Η σχέση τέχνης και επιστήμης έχει αποτελέσει συχνά αντικείμενο μελέτης διατριβών, συγγραμμάτων, εικαστικών εκθέσεων αλλά και συνεδρίων. Καλλιτέχνες εμβαθύνουν σε θέματα της επιστήμης για να μπορέσουν να δημιουργήσουν και επιστήμονες ανατρέχουν στη δύναμη της τέχνης για να ανακαλύψουν. Όλα αυτά είναι γνωστά, η εισήγηση αυτή δεν προτίθεται να κομίσει γλαύκα εις Αθήνας συσχετίζοντας επιστημονικά αξιώματα με καλλιτεχνικά ρεύματα, ούτε να μιλήσει για το αυτονόητο: τη σχέση της τέχνης με τα γράμματα και τα άλλα πεδία των ανθρωπιστικών επιστημών.

Αυτό που προτίθεται να διερευνήσει η εισήγησή μας είναι ο τρόπος με τον οποίο το έργο τέχνης μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να κατανοήσει πληρέστερα τα διάφορα επιστημονικά πεδία που προσεγγίζουν τα σχολικά εγχειρίδια σε κάθε σχολικό μάθημα. Και κυρίως: ο τρόπος με τον οποίο το έργο τέχνης μπορεί να βοηθήσει τον διδάσκοντα να αποκαλύψει αυτό που η επιστήμη του προσπαθεί να αποδείξει.

Αν «η φαντασία είναι πιο σημαντική από τη γνώση», όπως μας διαβεβαίωσε ο Αϊνστάιν, τότε η σχολική τάξη έχει πολλά να ωφεληθεί από τον αποκαλυπτικό λόγο του έργου τέχνης. Και οι διδάσκοντες κάθε ειδικότητας έχουν κάθε λόγο να σκύψουν πάνω από τα έργα τέχνης και να θέσουν σ' αυτά τα ερωτήματα που θα οδηγήσουν τους μαθητές τους στη γνώση.

Στα περιορισμένα πλαίσια της παρούσας εισήγησης δεν είναι δυνατόν να δώσουμε σχέδια διδασκαλίας. Θα προσεγγίσουμε εικαστικά έργα μέσα από το πρίσμα των φυσικών επιστημών πρωτίστως, ως παράδειγμα διδακτικού πειραματισμού. Η πείρα μας λέει ότι, αν οι διδάσκοντες κάνουν το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση της φαντασίας, οι μαθητές θα ακολουθήσουν με πολύ πιο δυναμικές προτάσεις. Όχι μόνον για να καταλάβουν τους μαθηματικούς τύπους, όσο για να συλλάβουν (ή να διαισθανθούν) στην ολότητά τους την αλήθεια που κρύβουν.

Όταν το 1992 ο Jack Vettriano εξέθετε τον πίνακά του *The singing buttler* σε μια γκαλερί του Εδιμβούργου, αφού τον είχε προηγουμένως απορρίψει η Βασιλική Ακαδημία για την ετήσια θερινή της έκθεση, δεν φανταζόταν ότι το έργο αυτό, το 2004, θα δημοπρατούνταν για 744.800 στερλίνες. Σήμερα ο συγκεκριμένος πίνακας εκτιμάται ως ο δημοφιλέστερος στη Μ. Βρετανία και πουλάει περισσότερες αφίσες και κάρτες απ' ότι τα έργα του Βαν Γκογκ. Τον Οκτώβρη του 2005 μια κυριακάτικη εφημερίδα της Σκωτίας αποκάλυψε ότι το αινιγματικό θέμα του βασίζεται σε ένα γνωστό εγχειρίδιο εικονογράφησης για επίδοξους καλλιτέχνες, το *The Illustrator's Figure Reference Manual*. Όμως αυτή η επίθεση δεν κατάφερε να αμαυρώσει τη φήμη του Vettriano, ο οποίος, άλλωστε, ποτέ δεν απέκρυψε ότι είναι αυτοδίδακτος. Η μαγεία των έργων του δεν πηγάζει από τις ίδιες τις φιγούρες, αλλά από το γεγονός ότι τις τοποθετεί σε ένα ασυνήθιστο αφηγηματικό πλαίσιο. Ο ίδιος όμως επισημαίνει ότι τον ενδιέφερε «απλώς να αποδώσει αυτές τις ιδιαίτερες αντανακλάσεις των μορφών και του ουρανού πάνω στη βρεγμένη άμμο», κάτι που φαίνεται να μελετά με επιμονή και σε άλλα έργα του. (εικόνες 1, 2, 3)

Όταν μια φωτεινή δέσμη συναντήσει τη διαχωριστική επιφάνεια που χωρίζει το αρχικό μέσο διάδοσης από ένα άλλο, τότε ένα μέρος της ανακλάται προς το αρχικό μέσο διάδοσης. Οι ανακλώμενες ακτίνες συνεχίζουν να είναι παράλληλες και ακολουθούν μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η ανάκλαση αυτή ονομάζεται κατοπτρική ανάκλαση. Η ανάκλαση σε επίπεδη

επιφάνεια είναι αυτή που σαγηνεύει κυρίως τον καλλιτέχνη που όλοι κρύβουμε μέσα μας, με τον ίδιο τρόπο που η ηχώ, σαν μια αντίστοιχη γεωμετρική οπτική ηχητικής εικόνας, μαγεύει την ακοή μας.

Η έννοια του ειδώλου, πριν μελετηθεί με μαθηματικούς τύπους από τις θετικές επιστήμες, απασχόλησε κυρίως τους ζωγράφους. Στα 1656 ο Βελάσκεθ ξετυλίγει στον πίνακά του *Las Meninas* (εικόνα 4) μια σκηνή που θα μπορούσε να είναι η στιγμιαία αποτύπωση μιας τυχαίας καθημερινής σκηνής στη βασιλική αυλή της Ισπανίας, έτσι όπως θα την συνελάμβανε το κυρτό κάτοπτρο ενός φωτογραφικού φακού που θα κρατούσαμε εμείς, οι θεατές του πίνακα. Μόνο που στην πραγματικότητα, οι θεατές της σκηνής είναι το βασιλικό ζεύγος που ποζάρει στον ίδιο το Βελάσκεθ, ο οποίος διακρίνεται αριστερά με τα πινέλα και την παλέτα του επί το έργον. Αυτό που βλέπει ο καλλιτέχνης και αποτυπώνει στον μεγάλων διαστάσεων καμβά του μοιάζει να μας αποκρύπτεται, μιας κι εμείς, οι θεατές του πίνακα, δε βλέπουμε παρά μόνο το πίσω μέρος του τελάρου. Κι όμως, αν κοιτάξουμε προσεκτικά, θα δούμε στο βάθος του πίνακα, στο βάθος της μεγάλης βασιλικής αίθουσας, έναν καθρέφτη, ένα επίπεδο κάτοπτρο όπου αποτυπώνεται θολά το είδωλο του βασιλιά και της βασίλισσας που ποζάρουν. Το κάτοπτρο αυτό μάλιστα, τοποθετημένο στο κέντρο του πίνακα, μοιάζει να έλκει ως σημείο φυγής όλους τους άξονες της σύνθεσης, παρόλο που πόλος έλξης είναι η μικρή ινφάντα, η οποία αναδεικνύεται με το χρώμα και το φως του χρωστήρα, σα να εστίαζε σ' αυτήν ο φακός του φωτογράφου, αν υπήρχε φωτογραφία την εποχή του Βελάσκεθ. Σ' αυτό το «μνημείο του ιλουζιονισμού» όπου τα οπτικά ευρήματα και τεχνάσματα μοιάζουν να αποτελούν το πραγματικό θέμα του πίνακα, το βασικό ερώτημα που μοιάζει να μας θέτει η μικρή ινφάντα με το πλάγιο αινιγματικό χαμόγελό της είναι: ποιος είναι αλήθεια ο θεατής, ποιος ο θεασάμενος, ποιος ο πρωταγωνιστής της σκηνής και ποιο το νόημα του έργου;

Το νόημα του έργου κι εδώ, όπως και στον πίνακα του Γιαν βαν Άυκ *Οι αρραβώνες των Αρνολφίνι,* του 1434 (εικόνα 5), είναι, το δίχως άλλο, ότι, όλα «κατά βάθος είναι ζήτημα φωτός», για να παραφράσουμε το περίφημο ποίημα του Γιώργου Σεφέρη. Το φως που δημιουργεί τόσο το χρώμα όσο και τις ψευδαισθήσεις του υπαρκτού κόσμου, αυτές τις ψευδαισθήσεις που έγιναν νόμοι της φυσικής από το Νεύτωνα για να τεθούν υπό αμφισβήτηση από τον Αινστάιν. Στους *Αρραβώνες των Αρνολφίνι,* η συμβολική χειρονομία του ζεύγους που δίνουν τα χέρια για να επικυρώσουν την ένωσή τους, αποτυπώνεται με γεωμετρική προοπτική και ακριβέστατη γεωμετρική οπτική, στον καθρέφτη που βρίσκεται στο κέντρο του πίνακα, στο βάθος του δωματίου όπου τοποθετείται η σκηνή. Πάνω στον τοίχο, πάνω από τον καθρέφτη, ουσιαστικά ο ζωγράφος θέτει την υπογραφή του με τρόπο που θα έκανε κάποιος συμβολαιογράφος για να επικυρώσει την ένωση: "Johanes de Eyck fuit hic" (ο Γιαν βαν Άυκ ήταν παρών). Στον καθρέφτη όλη η σκηνή είναι ιδωμένη από πίσω, διακρίνονται οι πλάτες του ζεύγους ενώ ο ζωγράφος φαίνεται καθαρά καταπρόσωπο ως μάρτυρας που προσυπογράφει νομικά σχεδόν τη σκηνή των αρραβώνων. Η πραγματικότητα είναι αδιαμφισβήτητη: την κατέγραψε με την παρατήρηση ο ζωγράφος, την αποτύπωσε στην αιωνιότητα, είναι αληθινή.

Η ρεαλιστική τεχνοτροπία του βαν Άυκ όμως, δεν περιγράφει μόνον τις επιδράσεις του φωτός πάνω στα πρόσωπα και τα αντικείμενα, αλλά καταγράφει το ίδιο το φως έτσι όπως φαίνεται να εισχωρεί στο δωμάτιο, διαμέσου του παραθύρου που διακρίνεται στ' αριστερά και διαμέσου της πόρτας που βλέπουμε να ανακλάται στον καθρέφτη. Το φως ρίχνει σκιές, ρέει ανάμεσα στις φιγούρες και καταλαμβάνει το χώρο ακριβώς όπως ο αέρας, είναι σαν το φως της ημέρας στον πραγματικό κόσμο. Το τέχνασμα που επιτελεί αυτήν την ψευδαίσθηση είναι οι συνεχείς εναλλαγές των τονικών σχέσεων πάνω στη χρωματική επιφάνεια του πίνακα. Για παράδειγμα, ο δεξιός ώμος του Αρνολφίνι φωτίζεται για να προβληθεί η αντίθεση με το σκούρο

πλαίσιο του παραθύρου, ενώ ο αριστερός του ώμος προβάλλεται με σκούρο χρώμα για να τονιστεί προοπτικά σε σχέση με τον ανοιχτόχρωμο τοίχο στο βάθος. Είναι χαρακτηριστική η ικανότητα του βαν Άυκ να αποδίδει το χώρο μέσα από τη ροή του φωτός. Το φως εδώ είναι ο πρωταγωνιστής της σκηνής, είναι διάχυτο παντού, συμπεριφέρεται «ως κύμα και ως σωματίδιο», δημιουργεί ηλεκτρομαγνητικά κύματα όπως απέδειξε ο Maxwell, συνδέει το ζεύγος Αρνολφίνι και μεταφέρει ενέργεια η οποία αποτυπώνεται συμβολικά στην προτεταμένη καμπυλότητα της κοιλιάς της νεαρής γυναίκας υποδηλώνοντας καρποφόρο σύζευξη.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Maxwell, όταν ένα ηλεκτρικό φορτίο ταλαντώνεται, παράγει ηλεκτρομαγνητικό κύμα. Οι εντάσεις του ηλεκτρικού και του μαγνητικού πεδίου παίρνουν συγχρόνως την μέγιστη και την ελάχιστη τιμή τους και διαδίδονται με την ίδια ταχύτητα. Οι συνηθισμένες πηγές ορατού φωτός δίνουν τέτοιες συχνότητες (ή μήκη κύματος) ηλεκτρομαγνητικών κυμάτων, ώστε τα κύματα αυτά να γίνονται αντιληπτά από το μάτι. Το φως μεταφέρει ενέργεια ηλεκτρικού και μαγνητικού πεδίου, η οποία παράγεται από τις πηγές και μεταφέρεται με ηλεκτρομαγνητικό κύμα. Επομένως, ένα ταλαντευόμενο ηλεκτρόνιο σε αγωγό δημιουργεί πεδίο γύρω του, τέτοιο ώστε να έχει τη δυνατότητα αυτό το πεδίο να ασκεί δύναμη σε θετικά και αρνητικά φορτία.

Ο Coulomb απέδειξε ότι , στην ειδική περίπτωση που το υλικό φορτίο είναι ακίνητο, η δύναμη μεταξύ των φορτίων έχει τη μορφή:

$$F = K_c \frac{q_1 \cdot q_2}{r^2}$$

Και βέβαια τα ομώνυμα φορτία απωθούνται και τα ετερώνυμα έλκονται. (εικόνα 6α)

Ο Vettriano αποτύπωσε αυτές τις σχέσεις πολύ παραστατικά και εύλογα (εικόνες 6, 7, 8) λούζοντας τις ιστορίες του πάντα με το κατάλληλο φως. Οι έλξεις κι απωθήσεις (απώσεις) μεταξύ ετερώνυμων πόλων ορίζουν το βασικό νόμο στο παιχνίδι της ζωής, ωστόσο δεν εξηγούν πώς είναι δυνατόν οι πόλοι αυτοί να λειτουργούν άλλοτε ως ετερώνυμοι (και να έλκονται) και άλλοτε ως ομώνυμοι (και να απωθούνται), έτσι ώστε να διατηρούν την αγωνία, το δράμα ή απλώς το ενδιαφέρον της ιστορίας. Ο Planck, για να ερμηνεύσει την ακτινοβολία που παράγει ένα θερμαινόμενο σώμα διατύπωσε τη κβαντική θεωρία, σύμφωνα με την οποία το φως (και γενικότερα κάθε ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία) εκπέμπεται και απορροφάται από τα άτομα της ύλης όχι κατά συνεχή τρόπο, αλλά ασυνεχώς. Κάθε άτομο εκπέμπει ή απορροφά μεμονωμένα φωτόνια. Τα φωτόνια διαθέτουν και κυματικές ιδιότητες, η ενέργειά τους, λοιπόν, εξαρτάται από τη συχνότητά τους.

Το μήκος κύματος και η συχνότητα του φωτός κατά τη διάδοσή του επηρεάζει το φαινόμενο διάθλασης. Ίσως δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, που ο Vettriano επιλέγει τόσο συχνά να τοποθετεί τις σχέσεις έλξης κι απώθησης που περιγράφει πάνω σε ένα τοπίο ανακλάσεων. (εικόνα 9, 10, 11, 12) Η ποίηση των εικόνων του δεν πηγάζει μόνον από την ελλειπτικότητα της αφήγησής του, από την υποβλητική δύναμη των άχρονων μορφών του που συμπεριφέρονται ως αρχέτυπα θετικών κι αρνητικών πόλων, αλλά κυρίως από τη συγκλονιστική κυριαρχία του φωτός πάνω τους. Είναι σαν επαναλαμβανόμενη ηχώ των στίχων του Σεφέρη:

Είπες εδώ και χρόνια:
«Κατά βάθος είμαι ζήτημα φωτός».
Και τώρα ακόμη σαν ακουμπάς στις φαρδιές ωμοπλάτες του ύπνου
Ακόμη κι όταν σε ποντίζουν
Στο ναρκωμένο στήθος του πελάγου
Ψάχνεις γωνιές όπου το μαύρο έχει τριφτεί και δεν αντέχει

Αναζητάς ψηλαφητά τη λόγχη
Την ορισμένη να τρυπήσει την καρδιά σου
Για να την ανοίξει στο φως.

ΕΙΚΟΝΕΣ

Οι εικόνες που παρατίθενται θα παρουσιαστούν στη διάρκεια της εισήγησης σε power-point και θα αναλυθούν.

1. Jack Vettriano, The singing buttler, 1992.
2. Jack Vettriano, Narcissistic bathers, 1994.
3. Jack Vettriano, The road to nowhere, 1996
4. Diego Velasques, Las Meninas, 1656
5. Γιαν βαν Άυκ, Οι αρραβώνες των Αρνολφίνι, 1434.
6. Jack Vettriano, Mrs Cool, 1999
7. Jack Vettriano, Drifters, 2001
8. Jack Vettriano, Back where you belong, 1996
9. Jack Vettriano, Yesterdays dreams, 1994
10. Jack Vettriano, The Billy Boys, 1994
11. Jack Vettriano, Mad dogs, 1992
12. Jack Vettriano, Dance me to the end of love, 1998.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Αλεξάκης, Αμπατζής, Γκουγκούσης, κλπ, « Φυσική Γενικής Παιδείας Β΄Λυκείου», ΟΕΔΒ, Αθήνα, χ.χ.
2. Γεωργακάκος, Σφάρνας, Σκαλωμένος, Χριστακόπουλος, «Φυσική Γενικής Παιδείας, Γ΄Λυκείου», ΟΕΔΒ, Αθήνα, χ.χ.
3. Μίλερ, Άρθουρ, «Αινστάιν – Πικάσο», Τραυλός, Αθήνα, 2002
4. Σεφέρης Γιώργος, Ποιήματα, Ίκαρος, Αθήνα 1972
5. Χόνορ, Χ., Φλέμινγκ, Τζ., «Ιστορία της τέχνης», Υποδομή, Αθήνα 1992
6. Gombrich, E.H., Το χρονικό της τέχνης, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1994.
7. Quinn Anthony, "Vettriano", Pavillon Books, London, 2004
http://scotlandonsunday.scotsman.com
http://en.wikipedia.org
http://www.wga.hu.org

ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΥΠΑΡΧΟΝΤΟΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΝΕΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Γιαλούρης Παρασκευάς.
Δρ. Χημικός - Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ4

1. Κριτική θεώρηση του υπάρχοντος συστήματος.

Το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που εφαρμόζεται σήμερα άρχισε να εφαρμόζεται το 1999. Το σύστημα αυτό, που αντικατέστησε το προηγούμενο σύστημα των δεσμών, προσπάθησε να άρει τις αδυναμίες του προηγούμενου συστήματος και να προσδώσει αξία στο Λύκειο και σε όλα σχεδόν τα διδασκόμενα μαθήματα. Για το λόγο αυτό θεσμοθέτησε εξετάσεις στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου και αύξησε τα εξεταζόμενα μαθήματα σε δεκατέσσερα ανά τάξη. Ταυτόχρονα και στην προσπάθεια περιορισμού της αποστήθισης άλλαξε το είδος της αξιολόγησης των μαθητών. Έτσι περιορίσθηκαν οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου με την εισαγωγή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και «Σωστού- Λάθους». Το σύστημα βασίσθηκε στη φιλοσοφία που ήθελε τον απόφοιτο του Λυκείου να έχει πολύ καλή γενική παιδεία παράλληλα με

τις εξειδικευμένες γνώσεις της κατεύθυνσης που θα ακολουθούσε. Παράλληλα με τις εξετάσεις σε μεγάλο αριθμό μαθημάτων και μάλιστα σε δύο χρονιές περιοριζόταν ο παράγοντας τύχη. Από τεχνικής άποψης το σύστημα έδινε στον υποψήφιο τη δυνατότητα πρόσβασης σε οποιαδήποτε σχολή, ασχέτως αν ήταν συγγενής ή όχι με την κατεύθυνση που είχε ακολουθήσει.

Το σύστημα θεωρητικά εμφανίστηκε συγκροτημένο είχε όμως πολλά αδύνατα σημεία. Συγκεκριμένα ήταν εξαντλητικό για τους μαθητές αφού που ήταν αναγκασμένοι να διαγωνίζονται σε πανελλαδικό επίπεδο δύο φορές με αποτέλεσμα να μη γίνει αποδεκτό από την πλειονότητα των μαθητών. Επίσης δεν χαρακτηριζόταν από ευστοχία επιλογής μαθημάτων βαρύτητας. Για παράδειγμα για ποιο λόγο το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ήταν μάθημα αυξημένης βαρύτητας για τα Μ.Μ.Ε. και όχι η Νεοελληνική Γλώσσα ή με ποια λογική η Λογοτεχνία είχε την ίδια βαρύτητα με τη Φυσική για την εισαγωγή σε οποιαδήποτε Σχολή της Θεωρητικής Κατεύθυνσης. Προφανώς είχαν επικρατήσει συντεχνιακές λογικές. Εκτός αυτών η διδασκαλία μαθημάτων Γενικής Παιδείας ήταν σε βάρος της σε βάθος διδασκαλίας των μαθημάτων Κατεύθυνσης, με αποτέλεσμα το σύστημα να αποδεικνύεται ασύμβατο με τα δεδομένα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα όλων αυτών είναι το εξής. Μαθητές προερχόμενοι από Τεχνολογική Κατεύθυνση μπορούσαν να εισαχθούν σε Τμήματα Χημείας ή Γεωπονίας χωρίς να έχουν εξετασθεί στο μάθημα της Χημείας με συνέπεια να καθίσταται προβληματική η φοίτησή τους. Πέραν αυτών αυξήθηκε υπέρμετρα ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου και η πίεση και το στρες των μαθητών, με επιπτώσεις που αλυσιδωτά έφθασαν μέχρι και το Γυμνάσιο

Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στη μη αποδοχή του συστήματος από την κοινωνία πράγμα που οδήγησε σε πολιτικές αντιπαραθέσεις και εκπτώσεις. Αρχικά μειώθηκαν τα μαθήματα από 14 σε 9 και ακολούθως σε 6 με ταυτόχρονη κατάργηση των εξετάσεων της Β΄ Λυκείου. Τελικό αποτέλεσμα είναι το σύστημα στη σημερινή μορφή να έχει απολέσει την αρχική του φιλοσοφία και να προσιδιάζει περισσότερο με το προηγούμενο σύστημα των δεσμών που τόσες επικρίσεις είχε δεχθεί παρά με το αρχικό σύστημα του 1999. Η κατάσταση δε στη Γ΄ Λυκείου είναι τραγική για τα μαθήματα που εξετάζονται ενδοσχολικά καθώς και για τους εκπαιδευτικούς που τα διδάσκουν. Συνεπώς είναι επιβεβλημένη η αντικατάσταση του συστήματος πρόσβασης με ένα καινούργιο και μάλιστα το συντομότερο δυνατό.

2. Προτάσεις για ένα νέο σύστημα πρόσβασης.

2.1. Γενικά χαρακτηριστικά προτεινόμενου συστήματος.

Είναι αυταπόδεικτο ότι κάθε σύστημα πρόσβασης δεν είναι ανεξάρτητο από τη γενικότερη λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφού οι εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας τουλάχιστον ολόκληρου του Λυκείου αν όχι και του Γυμνασίου. Επιπρόσθετα το νέο σύστημα θα πρέπει να μπορεί να συνδέει τη Δευτεροβάθμια με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς πρέπει να είναι συμβατό με τις ανάγκες της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και με τις δυνατότητες της Δευτεροβάθμιας. Έτσι ένα νέο σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να ακολουθεί τις εξής γενικές αρχές. Το σύστημα πρόσβασης θα πρέπει να οδηγεί σε αναθέρμανση του παιδαγωγικού χαρακτήρα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που στο Λύκειο έχει σχεδόν πλήρως απολεσθεί και παράλληλα να εφοδιάζει με επιστημονική επάρκεια το νεοεισερχόμενο φοιτητή.

Συνεπώς θα πρέπει να διέπεται από τα ακόλουθα γενικά χαρακτηριστικά:

1. Το Λύκειο αποκτά το χαρακτήρα σχολείου γενικής Παιδείας με κατάλληλη αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών και απαλοιφή ύλης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που σταδιακά έχει μεταφερθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2. Η απαιτούμενη σύνδεση της δευτεροβάθμιας με την τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται σε ένα και μόνο σχολικό έτος με προπαρασκευαστικό χαρακτήρα όπου οι μαθητές θα διδάσκονται αποκλειστικά ή σχεδόν αποκλειστικά μαθήματα συμβατά προς την κατεύθυνση τους.
3. Το πρόγραμμα σπουδών του προπαρασκευαστικού έτους θα καθορίζεται με βάση τις ανάγκες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά η υλοποίηση του θα γίνεται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
4. Οι κατευθύνσεις πρέπει να είναι τρεις. Θεωρητική, Οικονομική και Θετική-Τεχνολογική.
5. Τα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα θα είναι 6, δηλαδή η Έκθεση και 5 μαθήματα ειδικότητας.
6. Η εξεταζόμενη ύλη θα περιλαμβάνει θεματικές ενότητες που θα έχουν διδαχθεί στο προ-πανεπιστημιακό έτος και όχι σελίδες συγκεκριμένου βιβλίου.
7. Ο βαθμός κάθε πανελλαδικά εξεταζόμενου μαθήματος θα μετέχει στο Συνολικό Βαθμός Πρόσβασης με συγκεκριμένο συντελεστή βαρύτητας που θα διαφοροποιείται για κάθε Πανεπιστημιακό Τμήμα.
8. Ο συντελεστής βαρύτητας κάθε μαθήματος θα καθορίζεται από κάθε τμήμα ΑΕΙ-ΤΕΙ

2.2. Διαχείριση και λειτουργία του προ-πανεπιστημιακού έτους.

Το προ-πανεπιστημιακό έτος θα ανήκει στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τους εξής λόγους

1. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει όλη την απαιτούμενη κτιριακή υποδομή, γεωγραφικά κατανεμημένη σε όλη την επικράτεια. Έτσι δεν θα υπάρχουν προβλήματα μετακίνησης των μαθητών που θα συνεπαγόταν η διαχείρισή του από Σχολές Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
2. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αυξημένων προσόντων, πολλοί από τους οποίους έχουν προσόντα μελών ΔΕΠ. Σε ότι αφορά στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού αυτό θα πρέπει να επιλέγεται από ειδικό Συμβούλιο με βάση το βιογραφικό τους. Για παράδειγμα θα μπορούσαν στο Συμβούλιο να συμμετέχουν 3 Σχολικοί Σύμβουλοι με Διδακτορικό δίπλωμα, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ένας καθηγητής ΑΕΙ που θα προεδρεύει. Σε περίπτωση έλλειψης κατάλληλου προσωπικού (π.χ. σε μικρά νησιά), το ΥΠΕΠΘ θα μπορεί να προσλαμβάνει, μετά από διαγωνισμό και συνυπολογισμό των τίτλων τους, εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα είναι υποχρεωμένοι να διδάξουν στα συγκεκριμένα σχολεία για χρονικό διάστημα τουλάχιστον 3 ετών (με τη διαδικασία που ίσχυε για τα δυσπρόσιτα σχολεία). Σε αντιστάθμισμα των αυξημένων υποχρεώσεών του οι εκπαιδευτικοί που θα διδάσκουν στο προπαρασκευαστικό αυτό έτος θα έχουν μειωμένο ωράριο (π.χ. κατά 3 ώρες λιγότερο από εκείνο που αντιστοιχεί στα έτη υπηρεσίας τους). Για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών θα πρέπει να υπάρχουν φροντιστηριακά τμήματα που θα λειτουργούν σε απογευματινή βάρδια, για τους μαθητές που θέλουν να συμπληρώσουν τις ελλείψεις τους. (Κατά το πρότυπο λειτουργίας της Π.Δ.Σ.).

Στο ερώτημα που θα ενταχθεί το προ-πανεπιστημιακό έτος, υπάρχουν οι εξής δυνατές απαντήσεις:

1. Το προ-πανεπιστημιακό έτος εντάσσεται ως Μεταλυκειακή Βαθμίδα.
2. Το προ-πανεπιστημιακό έτος αντικαθιστά τη σημερινή Γ΄ Λυκείου.

Πρέπει να επισημανθεί ότι για κάθε περίπτωση υπάρχουν παρενέργειες και πρέπει να ληφθεί πρόνοια επίλυσής των προβλημάτων που δημιουργούνται. Για το λόγο αυτό κάθε περίπτωση (μοντέλο) αναλύεται ακολούθως:

Μοντέλο 1. Το προ-πανεπιστημιακό έτος εντάσσεται ως Μεταλυκειακή Βαθμίδα.
Στον πίνακα 1 παρατίθενται ενδεικτικά προτεινόμενες κατευθύνσεις και μαθήματα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ		**ΘΕΤΙΚΗ**		**ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ**	
Μάθημα	***Ώρες***	***Μάθημα***	***Ώρες***	***Μάθημα***	***Ώρες***
Γλώσσα	2	Γλώσσα	2	Γλώσσα	2
Αρχαία	8	Μαθηματικά	8	Γενικά Μαθηματικά	6
Ιστορία	8	Φυσική	8	Οικονομία	8
Φιλοσοφία	6	Χημεία	6	Στατιστική-Πιθανότητες	6
Λογοτεχνία	6	Βιολογία	6	Οργάνωση Δ/ση Επιχειρήσεων	6
Λατινικά	4	Η/Υ	4	Η/Υ	4
Σύνολο Ωρών	34		34		32

Πίνακας 1. Κατευθύνσεις και μαθήματα προ-πανεπιστημιακού έτους σύμφωνα με τα σενάρια 1 και 2α

Η υιοθέτηση μιας τέτοιας πρότασης αποδεσμεύει πλήρως το Λύκειο από τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει όμως τις ακόλουθες συνέπειες:
Κατ' αρχήν προστίθεται ένα επιπλέον έτος στις σπουδές. Αυτό έχει αντανακλά σε πολλά θέματα ακόμη και μη εκπαιδευτικά όπως στην ανεργία (μείωση) και στο ασφαλιστικό πρόβλημα (επιδείνωση). Κατά δεύτερον η προσθήκη ενός επιπλέον έτους μπορεί να προκαλέσει μεγάλες κοινωνικές αντιδράσεις που θα μπορούσαν να ακυρώσουν ακόμη και την εφαρμογή του.
Το πρόβλημα θα μπορούσε να αντιμετωπισθεί με μείωση των Πανεπιστημιακών σπουδών ώστε να προσαρμοσθούν στο ευρωπαϊκό πλαίσιο 3 προπτυχιακά έτη + 1 μεταπτυχιακό. Αυτό προϋποθέτει αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ. Η ύπαρξη μάλιστα ενός προ-πανεπιστημιακού έτους δίνει τη δυνατότητα μεταφοράς ύλης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο έτος αυτό.
Επειδή η εφαρμογή αυτού του μοντέλου απαιτεί ριζικές τομές και μεγάλο χρόνο για την υλοποίησή του υπάρχει ένα δεύτερο μοντέλο (μοντέλο 2) πιο εύκολα εφαρμόσιμο και το οποίο περιγράφεται στη συνέχεια

Μοντέλο 2. Το προ-πανεπιστημιακό έτος αντικαθιστά τη σημερινή Γ΄ Λυκείου.
Εάν η εισαγωγή του προ-πανεπιστημιακού έτους είναι μη εφαρμόσιμη λόγω αδυναμίας αντιμετώπισης των προβλημάτων που δημιουργεί, τότε θα πρέπει η σημερινή Γ΄ τάξη Λυκείου να πάρει διαφορετική μορφή.
Θα πρέπει να γίνει αποδεκτό το γεγονός ότι οι μαθητές δεν ασχολούνται με μαθήματα που δεν συμβάλλουν στη βαθμολογία εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να επιβαρύνονται με διδασκαλία μαθημάτων που δεν παρακολουθούν ενώ η θέση των διδασκόντων γίνεται δύσκολη με τελικό αποτέλεσμα άσχημο κλίμα στην τάξη. Αλλαγή προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να γίνει με δύο διαφορετικά, παραπλήσιας δομής σενάρια, που περιγράφονται παρακάτω.

Σενάριο 2Α.

Το σενάριο αυτό προϋποθέτει τα ακόλουθα:

1. Η Γενική Παιδεία ολοκληρώνεται στη Β΄ Λυκείου ενώ η Γ΄ Λυκείου είναι τάξη στην οποία διδάσκονται αποκλειστικά τα μαθήματα κατεύθυνσης όπως στην μοντέλο 1.
2. Αναδιάρθρωση της διδασκόμενης ύλης σε όλα τα μαθήματα όλων των τάξεων Γυμνασίου – Λυκείου, ώστε τα μαθήματα να έχουν το χαρακτήρα της γενικής παιδείας.
3. Πρέπει να εξετασθεί αν στην Α΄ και Β΄ Λυκείου θα υπάρχουν μαθήματα επιλογής και ποιο ρόλο θα έχουν.
4. Πρέπει να εξετασθεί το ενδεχόμενο να υπάρχει κατεύθυνση που δεν θα οδηγεί σε ΑΕΙ/ΤΕΙ, αλλά θα παρέχει στους μαθητές γενικές γνώσεις (κατ' αναλογία προς την Ε΄ Δέσμη που στο παρελθόν είχε θεσμοθετηθεί).

Μία τέτοια λύση χαρακτηρίζεται με τα ακόλουθα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.
Στα πλεονεκτήματα λογίζονται: Η λύση αυτή είναι χωρίς οικονομικό κόστος, αφού διατηρείται η υπάρχουσα βασική δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι εύκολα υλοποιήσιμη και προκαλεί λιγότερες αντιδράσεις από την πρόταση του μεντέλου1.
Στα μειονεκτήματα λογίζεται η κατά 1 έτος μείωση του χαρακτήρα της γενικής παιδείας του Λυκείου. Αν και αυτό μπορεί να αντιμετωπισθεί με την αναδιάρθρωση των προγραμμάτων δεν παύει να εντάσσεται στο Λύκειο μια τάξη που δεν έχει το χαρακτήρα Γενικής Παιδείας.

Τα μειονεκτήματα του σεναρίου 2Α και οι αντιδράσεις που ενδεχομένως προέλθουν μπορούν να παρακαμφθούν με την υιοθέτηση ενός άλλου, ελαφρά παραλλαγμένου, σεναρίου (σενάριο 2Β) που περιγράφεται παρακάτω.

Σενάριο 2Β.

1. Η Γ΄ τάξη Λυκείου χωρίζεται σε κατευθύνσεις.
1. Οι μαθητές διδάσκονται τα εξής μαθήματα.

Α. 6 Μαθήματα Εξεταζόμενα Πανελλαδικά. Τα μαθήματα αυτά είναι: Γλώσσα, 4 μαθήματα κατεύθυνσης, ένα επιλεγόμενο μάθημα αντιθέτου χαρακτήρα της κατεύθυνσής τους. (*).
(Σύνολο ωρών: 25/εβδομάδα).
Β. 2 Μαθήματα Εξεταζόμενα Ενδοσχολικά. Τα μαθήματα είναι η Φυσική Αγωγή, και 2 επιλεγόμενα από μία ομάδα μαθημάτων όπως. Θρησκευτικά, Ξένη Γλώσσα, Κοινωνιολογία, Αρχές Οικονομίας, Ανθρωπολογία, Διοίκηση Επιχειρήσεων, Η/Υ, Ειδικά Κεφάλαια Φυσικής, Ειδικά Κεφάλαια Μαθηματικών, Ειδικά Κεφάλαια Χημείας, Ειδικά Κεφάλαια Ιστορίας, Λογοτεχνία, Σχέδιο, Χημεία Τροφίμων, Οικολογία.
(Σύνολο ωρών 5 ώρες/εβδομάδα).

(*).Το μάθημα αντίθετης κατεύθυνσης μπορεί να είναι προαπαιτούμενο για τη δυνατότητα πρόσβασης σε ομάδες σχολών. Για παράδειγμα. Μαθητής θεωρητικής Κατεύθυνσης μπορεί να επιλέγει ανάμεσα σε Μαθηματικά και Φυσικές Επιστήμες, ενώ μαθητής Θετικής Κατεύθυνσης επιλέγει μεταξύ Αρχαίων Ελληνικών και Ιστορίας. Έτσι αφενός διατηρείται ο γενικός χαρακτήρας του Λυκείου, αφετέρου ο μαθητής αποκτά δικαίωμα πρόσβασης σε διαφορετικό πεδίο σχολών (π.χ. Παιδαγωγικά Τμήματα) ενώ για την εισαγωγή λαμβάνονται υπόψη, με στάθμιση στη βαθμολογία, και γενικότερες (πέραν της κατεύθυνσης) γνώσεις. Στην περίπτωση του σεναρίου αυτού θα πρέπει να λαμβάνεται με μικρό συντελεστή βαρύτητας και ο βαθμός

απολυτηρίου, έτσι ώστε οι μαθητές να επιδεικνύουν ενδιαφέρον σε κάθε διδασκόμενο μάθημα και να μη δυσχεραίνεται το έργο των διδασκόντων εξ αιτίας έλλειψης ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών

Στον πίνακα 2 παρατίθενται ενδεικτικά προτεινόμενες κατευθύνσεις και μαθήματα

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	**ΘΕΤΙΚΗ**	**ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ**
Μαθήματα	***Μαθήματα***	***Μαθήματα***
Γλώσσα	Γλώσσα	Γλώσσα
Αρχαία	Μαθηματικά	Γενικά Μαθηματικά
Ιστορία	Φυσική	Οικονομία
Λατινικά	Χημεία	Στατιστική- Πιθανότητες
Φιλοσοφία	Βιολογία	Οργάνωση Δ/ση Επιχειρήσεων
Μαθηματικά ή Φυσικές Επιστήμες	Αρχαία ή Ιστορία	Αρχαία ή Ιστορία

Πίνακας 2. Κατευθύνσεις και μαθήματα προ-πανεπιστημιακού έτους σύμφωνα με το σενάριο 2Β.

Όπως και στην περίπτωση 2Α πρέπει να εξετασθεί το ενδεχόμενο να υπάρχει κατεύθυνση που δεν θα οδηγεί σε ΑΕΙ/ΤΕΙ, αλλά θα παρέχει στους μαθητές γενικές γνώσεις (κατ' αναλογία προς την Ε΄ Δέσμη που στο παρελθόν είχε θεσμοθετηθεί).

Στα πλεονεκτήματα της λύσης αυτής συγκαταλέγονται τα ακόλουθα: Η λύση αυτή είναι χωρίς οικονομικό κόστος, αφού διατηρείται η υπάρχουσα βασική δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έχει κοινωνικές συνέπειες, είναι εύκολα υλοποιήσιμη, διατηρείται ο γενικός χαρακτήρας του Λυκείου, οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα που τους ενδιαφέρουν, προκαλεί τις ελάχιστες αντιδράσεις (ίσως είναι χωρίς αντίδραση). Πλην όμως δεν πρόκειται για αμιγές προ-πανεπιστημιακό το έτος ενώ η επιλογή περιλαμβάνει και μάθημα αντίθετο προς την κατεύθυνση. Αυτό όμως μπορεί να έχει μικρό συντελεστή βαρύτητας, ενώ ταυτόχρονα θα δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε σχολές διαφορετικών πεδίων. Σε σχολές μάλιστα όπως τα Παιδαγωγικά Τμήματα αυτό πρέπει να είναι υποχρεωτικό.

Η επιλογή μιας εκ των παραπάνω προτάσεων οπωσδήποτε είναι θέμα πολιτικής απόφασης αφού η πολιτική είναι «η τέχνη του εφικτού». Οποιαδήποτε όμως επιλογή μεταξύ των παραπάνω σεναρίων είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε βελτίωση τόσο της λειτουργίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και του επιπέδου γνώσεων των νεοεισερχόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Προσωπικά θεωρώ ότι το σενάριο 2Β πλησιάζει περισσότερο σε όσα η «τέχνη του εφικτού» απαιτεί.

Συμπέρασμα.
Το ισχύον σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να αντικατασταθεί από ένα νέο σύστημα που θα στηρίζεται στα μαθήματα ειδικότητας. Έτσι θα αναπνεύσει όλη η δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ ο νεοεισερχόμενος φοιτητής θα έχει καλύτερο υπόβαθρο ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ Δ. Ε.
1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ - ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2007
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΧΗΜΙΚΗΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΤΗΣ Α΄ ΤΑΞΗΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Δρ. Αργυρίου Αργύριος
Χημικός - Δ/ντής Σχολικής Μονάδας

1. Θεωρητικό μέρος

Τα τελευταία χρόνια πολυάριθμες εργασίες έχουν δημοσιευτεί για τις μαθησιακές δυσκολίες μαθητών/τριων διαφόρων ηλικιών σχετικά με τα φυσικά και χημικά φαινόμενα και την έννοια της χημικής αντίδρασης. Η πλειονότητα των μελετών έδειξε ότι μαθητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν περιορισμένη αντίληψη της έννοιας «χημική μεταβολή» (Anderson,1986˙Barker,1999) και χρησιμοποιούν τον όρο για να περιγράψουν μεταβολές στη φυσική κατάσταση καθώς και άλλες φυσικές μετατροπές (Briggs,&Holding,1986).

Στην Ελλάδα, η διδασκαλία των φυσικών και χημικών μεταβολών στη Β΄ Γυμνασίου και της χημικής αντίδρασης στην Α΄ Ενιαίου Λυκείου περιλαμβάνει αποσπασματικά τη διδασκαλία διαφόρων μοντέλων για τη δομή της ύλης και στη συνέχεια προχωρά κατευθείαν στο συμβολισμό χημικών ουσιών και στη γραφή χημικών αντιδράσεων. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να διαφοροποιήσουν τη σκέψη τους, όταν τους ζητείται να μεταπηδήσουν από το φαινομενικό επίπεδο της Χημείας σε μοριακό επίπεδο, αποδίδουν μακροσκοπικές ιδιότητες σε μικροσκοπικές οντότητες και τα κριτήριά τους για τη διάκριση των φυσικών και χημικών φαινομένων περιορίζονται στο μακροσκοπικό επίπεδο χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις μικροσκοπικές απόψεις (Ben-Zvi, Eylon, & Silberstein, 1986˙Driver,1993˙Johnstone, 1991˙Kokkotas, & Hatzinikita, 1994˙Stavridou, Solomonidou, & Papadimitriou, 1994).

Η σωματιδιακή θεωρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για την ανάπτυξη επιστημονικά αποδεκτών κριτηρίων για τη διάκριση μεταξύ φυσικών και χημικών μεταβολών, όσο και για την οικοδόμηση και σωστή λειτουργία της επιστημονικής έννοιας της χημικής αντίδρασης μέσω μιας διδακτικής προσέγγισης, που θα βοηθήσει μαθητές/τριες να ξεπεράσουν τα σημεία εκείνα που η έρευνα έχει αποδείξει ότι τους εμποδίζουν να κατανοήσουν βασικά χαρακτηριστικά της σε μακροσκοπικό και μικροσκοπικό επίπεδο (Ahtee & Varjola, 1998˙Γιούρη, Σολομωνίδου, Σταυρίδου & Καραγεωργίου,1995˙Σταυρίδου, 1991 &1 995). Βέβαια η σωματιδιακή θεωρία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδασκαλίας της χημείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ωστόσο, βασικά σημεία της διδάσκονται ανεξάρτητα από τα φυσικά και χημικά φαινόμενα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας των εννοιών αυτών δεν αξιοποιεί λειτουργικά το μικροσκοπικό επίπεδο για εξήγηση μακρο-μεταβολών.

Στην παρούσα έρευνα διερευνούμε την αποτελεσματικότητα εναλλακτικής διδασκαλίας για τη χημική αντίδραση σε μακροσκοπικό επίπεδο και σε μαθητές/τριες της Α΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου, όταν το περιεχόμενο της διδασκαλίας της έννοιας αυτής διαμορφωθεί με βάση στοιχεία από τη σωματιδιακή θεωρία, ώστε να κατανοούν καλύτερα ότι οι χημικές αντιδράσεις είναι χημικά φαινόμενα, όπου δημιουργούνται νέες ουσίες με διαφορετικές ιδιότητες από τις ιδιότητες των αρχικών.

2. Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνά μας αποτελεί διδακτική παρέμβαση μικρής κλίμακας από εκπαιδευτικό στη σχολική τάξη και εξέταση των αποτελεσμάτων της σε μαθητές/τριες στοχεύοντας στη βελτίωση

της σχολικής πρακτικής (Baker, Bird, Carty, Faulkner & Swann,1 999 Bird, Gomm, Hammersley & Woods, 1999·Cohen & Manion, 1994).

2.1 Ερευνητική διαδικασία

Ακολουθήσαμε τρία στάδια με το δείγμα να αποτελείται από τα ίδια άτομα στην ομάδα επεξεργασίας και την ομάδα ελέγχου του πειράματος. Οι μαθητές/τριες διδάχτηκαν τη χημική αντίδραση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και αφού πέρασαν πέντε εβδομάδες ξεκινήσαμε την έρευνά μας, ώστε οι μαθητές/τριες να μην μπορούν να ανακαλέσουν άμεσα και να χρησιμοποιήσουν όρους, έννοιες ή ορισμούς που διδάχθηκαν στο σχολείο.

Στο πρώτο στάδιο έγινε η πρώτη μέτρηση (προ-τεστ), τρεις ημέρες πριν τη διδακτική μας παρέμβαση. Με ερωτηματολόγιο επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε ποιες έννοιες χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες προκειμένου να ορίσουν την έννοια της χημικής αντίδρασης, αν αντιλαμβάνονται τι αλλάζει και τι διατηρείται, όταν συμβαίνει μια φυσική ή χημική μεταβολή. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη θεωρητική διδασκαλία της χημικής αντίδρασης με βάση τη σωματιδιακή δομή της ύλης και τη χρήση πειραμάτων επίδειξης τα οποία αναλύθηκαν σε μακροσκοπικό και μικροσκοπικό επίπεδο. Στο τρίτο στάδιο δόθηκε σε όλους τους μαθητές να συμπληρώσουν το ίδιο ερωτηματολόγιο (μετά-τεστ), τρεις ημέρες μετά τη διδακτική παρέμβαση.

2.2 Δείγμα και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το δείγμα μας χαρακτηρίζεται ως συμπτωματικό, με 44 μαθητές συνολικά, 24 κορίτσια και 20 αγόρια. Ο μέσος όρος επίδοσης των μαθητών/τριων στο πρώτο τετράμηνο των σπουδών τους, στο σύνολο των μαθημάτων που διδάσκονται, είναι 16,5 και στο μάθημα της χημείας 14,5. Οι μαθητές του δείγματος προέρχονται κυρίως από μικροαστικά στρώματα με μέση ή χαμηλή μόρφωση. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ανοικτές κα κλειστές ερωτήσεις που δόθηκε σε μαθητές/τριες του δείγματος από εμάς τους ίδιους και συμπληρώθηκε στη σχολική τάξη σε μια διδακτική ώρα.

2.3 Μέθοδος για την ανάλυση των δεδομένων

Για να ελέγξουμε τις μεταβολές στις απαντήσεις μαθητών/τριων του δείγματος μεταξύ του προ-τεστ και του μετά-τεστ για τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της χημικής αντίδρασης σε μακροσκοπικό επίπεδο, χρησιμοποιήσαμε μια αξιολογική κλίμακα με τέσσερα επίπεδα : πρόοδο, μερική πρόοδο, στασιμότητα και οπισθοδρόμηση. Ως πρόοδο, χαρακτηρίζουμε την περίπτωση, όπου μαθητές/τριες στο προ-τεστ δε χρησιμοποιούν στους συλλογισμούς τους καμιά από τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της χημικής αντίδρασης σε μακροσκοπικό επίπεδο και στο μετά-τεστ έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν και τις τρεις. Ως μερική πρόοδο την περίπτωση, όπου μαθητές/τριες στο μετά-τεστ εντάσσουν στους συλλογισμούς τους μια ακόμη διάσταση επιπλέον εκείνης ή εκείνων που αναφέρθηκαν στο προ-τεστ. Στασιμότητα έχουμε, όταν μαθητές/τριες στις απαντήσεις τους αναφέρουν τις ίδιες επιμέρους διαστάσεις της χημικής αντίδρασης σε μακροσκοπικό επίπεδο στο προ-τεστ και στο μετά-τεστ και οπισθοδρόμηση, όταν στο μετά-τεστ δε γίνεται αναφορά σε κάποια ή κάποιες διαστάσεις της χημικής αντίδρασης σε μακροσκοπικό επίπεδο, όπως αυτές αναφέρονται στις απαντήσεις που δίνονται κατά το προ-τεστ.

Για να ελέγξουμε τις μεταβολές στις απαντήσεις των μαθητών/τριων μεταξύ των δύο τεστ όσον αφορά την αλλαγή είτε του υλικού σε μια χημική μεταβολή είτε της φυσικής κατάστασης και όχι του υλικού σε μια φυσική μεταβολή χρησιμοποιήσαμε μια αξιολογική κλίμακα με τρία επίπεδα : πρόοδο, στασιμότητα και οπισθοδρόμηση. Θεωρούμε πρόοδο τη μετάβαση των μαθητών/τριων από λανθασμένες ή σωστές, αλλά ελλιπή αιτιολογικά απαντήσεις, σε σωστούς συλλογισμούς με πλήρη ή ελλιπή αιτιολόγηση. Στασιμότητα τη διατύπωση κατά το προ-τεστ και μετά-τεστ συλλογισμών που περιέχουν σωστές απαντήσεις με σωστή αιτιολόγηση και οπισθοδρόμηση τη μετάβαση από σωστές απαντήσεις με σωστή ή ανεπαρκή ή χωρίς

αιτιολόγηση που διατυπώνονται κατά το προ-τεστ σε συλλογισμούς στο μετά-τεστ που αναφέρουν λανθασμένες απαντήσεις.

3. Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Με βάση τους συλλογισμούς που διατύπωσαν μαθητές/τριες κατά το προ-τεστ στην πρώτη και δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου κατατάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες. Δεκατρείς αναφέρουν με ή χωρίς αιτιολόγηση ότι χημικό φαινόμενο και χημική αντίδραση είναι δυο διαφορετικοί όροι, ενώ θεωρούν ότι στη χημική αντίδραση έχουμε αλλαγή της σύστασης των στοιχείων ή ένωση δύο ή περισσότερων χημικών στοιχείων ή έδωσαν άλλες απαντήσεις (κατηγορία 1η). Είκοσι δύο αναφέρουν με ή χωρίς αιτιολόγηση ότι χημικό φαινόμενο και χημική αντίδραση είναι το ίδιο πράγμα ή ότι στη χημική αντίδραση έχουμε τη δημιουργία νέων ουσιών (κατηγορία 2η). Επτά ταυτίζουν τον όρο χημική αντίδραση με χημικό φαινόμενο στο οποίο έχουμε τη δημιουργία νέων ουσιών (κατηγορία 3η). Δύο θεωρούν τη χημική αντίδραση ως χημικό φαινόμενο, όπου έχουμε τη δημιουργία νέων ουσιών με διαφορετικές ιδιότητες (κατηγορία 4η).

Από την αναλυτική επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/τριων κατά το προ-τεστ και μετα-τεστ προκύπτει ότι όσοι ανήκουν στην πρώτη κατηγορία παρουσιάζουν 62% πρόοδο και 38% μερική πρόοδο στους συλλογισμούς που διατυπώνουν αντίστοιχα για τις χαρακτηριστικές διαστάσεις της χημικής αντίδρασης σε μακροσκοπικό επίπεδο. Όσοι ανήκουν στην δεύτερη κατηγορία το 86% παρουσιάζουν μερική πρόοδο, ενώ υπάρχει ένα ποσοστό 9% και 5% που εμφανίζει αντίστοιχα στασιμότητα και οπισθοδρόμηση.

Για να εξετάσουμε αν μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την αλλαγή του υλικού στις χημικές μεταβολές θέσαμε την τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου και κατηγοριοποιήσαμε τις σκέψεις τους στους παρακάτω τύπους απαντήσεων. Μαθητές/τριες που δίνουν είτε σωστές απαντήσεις με σωστή αιτιολόγηση αναφέροντας ότι η σκουριά είναι ένα άλλο υλικό και συγκεκριμένα οξείδια του σιδήρου είτε σωστές απαντήσεις, αλλά με ανεπαρκή αιτιολόγηση, καθώς δεν είναι καθαρό κατά πόσο κατανοούν πλήρως την έννοια της χημικής μεταβολής. Επίσης υπάρχουν μαθητές/τριες που δίνουν είτε σωστές απαντήσεις χωρίς αιτιολόγηση είτε λανθασμένες απαντήσεις καθώς δεν αντιλήφθηκαν ότι η σκουριά είναι ένα άλλο υλικό αλλά μίλησαν για αλλαγές στο σχήμα και στη φυσική του κατάσταση.

Από την αναλυτική επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών/τριων κατά το προ-τεστ και μετα-τεστ προκύπτει ότι το 54% της πρώτης κατηγορίας κατανοεί μετά τη διδακτική παρέμβαση το φαινόμενο που συμβαίνει όταν ένα καρφί σκουριάζει. Τα ποσοστά αυτά για μαθητές/τριες της δεύτερης και τρίτης κατηγορίας είναι 55% και 57% αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μαθητές/τριες προκειμένου να ερμηνεύσουν το χημικό φαινόμενο της οξείδωσης του σιδερένιου καρφιού μέσα από τη σωματιδιακή θεώρηση του φαινομένου αναγνωρίζουν ότι αλλάζει το υλικό και το συνδέουν με το γεγονός ότι το φαινόμενο είναι χημικό. Σημαντικός αριθμός μαθητών/τριων σε όλες τις κατηγορίες διατυπώνουν το συλλογισμό ότι η σκουριά είναι ένα διαφορετικό υλικό από το σίδηρο και σχηματίζεται από την αντίδραση του σιδήρου με το οξυγόνο, τον αέρα ή την υγρασία. Ωστόσο, άξιο αναφοράς είναι ο σχετικά μεγάλος αριθμός μαθητών/τριων συνεχίζουν να δίνουν λανθασμένες απαντήσεις θεωρώντας ότι η σκουριά είναι πάλι σίδηρος, ενώ εκείνο που αλλάζει είναι η φυσική κατάσταση του καρφιού.

Στην τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου εξετάζουμε το φαινόμενο της εξάχνωσης και ζητάμε από τους μαθητές/τριες να μας δηλώσουν αν το φαινόμενο είναι φυσικό ή χημικό, τι αλλάζει και τι παραμένει σταθερό κατά τη διάρκεια του φαινομένου. Για την ανάλυση των απαντήσεων και των αιτιολογήσεων των μαθητών ακολουθήσαμε το μοντέλο που

χρησιμοποιήσαμε στην ανάλυση της τρίτης ερώτησης. Μαθητές/τριες που δίνουν είτε σωστές απαντήσεις με σωστή αιτιολόγηση θεωρώντας την εξάχνωση της ναφθαλίνης φυσικό φαινόμενο, όπου αλλάζει η φυσική κατάσταση, ενώ διατηρείται η ποσότητα και το υλικό, είτε σωστές απαντήσεις αλλά με ανεπαρκή αιτιολόγηση, καθώς αναφέρουν ότι αλλάζει το σχήμα ή το μέγεθος, ενώ δεν αναφέρουν ότι αλλάζει η φυσική κατάσταση. Επίσης υπάρχουν μαθητές/τριες που δίνουν είτε σωστές απαντήσεις χωρίς αιτιολόγηση είτε λανθασμένες θεωρώντας την εξάχνωση της ναφθαλίνης ως χημικό φαινόμενο. Η αναλυτική επεξεργασία των απαντήσεων κατά το προ-τεστ και μετα-τεστ έδειξε ότι το 62% των μαθητών/τριων της πρώτης κατηγορίας κατανοεί μετά τη διδακτική μας παρέμβαση ότι η εξάχνωση της ναφθαλίνης είναι ένα φυσικό φαινόμενο και παράλληλα διατυπώνουν σωστούς συλλογισμούς για τη φυσική κατάσταση, την ποσότητα και το υλικό. Τα ποσοστά αυτά για τη δεύτερη και τρίτη κατηγορία είναι 36% και 43% αντίστοιχα.

4. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στο προ-τεστ ελάχιστοι μαθητές/τριες όρισαν τη χημική αντίδραση, ώστε να περιέχει και τις τρεις επιμέρους μακροσκοπικές διαστάσεις. Αντίθετα, διατύπωσαν συλλογισμούς, όπου φαίνεται ότι η χημική αντίδραση ταυτίζεται με την ένωση δύο ή περισσότερων στοιχείων ή με αλλαγή της σύστασης των στοιχείων. Παράλληλα, αναφέρουν ότι χημική αντίδραση και χημικό φαινόμενο σημαίνουν το ίδιο πράγμα χωρίς, όμως, από τις αιτιολογήσεις τους να δείχνουν ότι κατέχουν επιστημονικά κριτήρια για τη δικαιολόγηση της άποψης αυτής. Διαπιστώθηκε ότι τα κριτήρια της καθημερινής ζωής είναι συνεχώς παρόντα για τη διάκριση των φυσικών και χημικών μεταβολών (Hesse,&Anderson,1992˙ Stavridou, &Solomonidou,1989).

Μετά τη διδακτική παρέμβαση τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι μαθητές/τριες της Α΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου στην πλειονότητά τους, όταν διδαχθούν τη χημική αντίδραση με βάση τη σωματιδιακή θεωρία, διατυπώνουν συλλογισμούς για να ορίσουν τη χημική αντίδραση αναφέροντας και τις τρεις επιμέρους διαστάσεις αυτής σε μακροσκοπικό επίπεδο, ενώ υπάρχει ένας μικρός αριθμός που συνεχίζει να διατηρεί τις ιδέες και τις αντιλήψεις που έχει για την έννοια της χημικής αντίδρασης.

Μια ιδιαίτερη δυσκολία αναγνώρισης της αλλαγής του υλικού υπάρχει στο φαινόμενο του σκουριάσματος του καρφιού, παρόλο που μετά τη διδακτική παρέμβαση αυξάνει ο αριθμός των μαθητών/τριων που χρησιμοποίησαν ως κριτήριο για να χαρακτηρίσουν το φαινόμενο ως χημικό την αλλαγή του υλικού. Το κριτήριο αυτό βοηθά, όταν το φαινόμενο οδηγεί σε δυο διαφορετικά προϊόντα, ενώ πρόβλημα κατανόησης διακρίνεται, όταν το ένα αντιδρών-εδώ το οξυγόνο- δεν είναι ορατό. Θα πρέπει λοιπόν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στον όρο χημική ουσία, ώστε μαθητές/τριες να μπορούν με επιστημονικά αποδεκτά κριτήρια να κατανοούν πότε δημιουργείται μια νέα ουσία και συνεπώς πότε ένα φαινόμενο είναι χημικό (Σολομωνίδου,&Σταυρίδου,1994).

Άλλος όρος που προκαλεί σύγχυση είναι η φυσική κατάσταση. Σημαντικό ποσοστό μαθητών/τριων την εκλαμβάνει ως το σχήμα ή τη μορφή του υλικού. Επισημαίνεται ακόμη ότι οι μαθητές/τριες είχαν σημαντικές δυσκολίες όσον αφορά τη διατήρηση της μάζας κατά τη διάρκεια της εξάχνωσης της ναφθαλίνης και του σκουριάσματος του καρφιού. Ειδικότερα, στην εξάχνωση της ναφθαλίνης δεν καταλαβαίνουν την αντιστρεψιμότητα του φαινομένου και συνεπώς δεν κατανοούν τη διατήρηση της μάζας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα είναι πολύ καλύτερα μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Συμπερασματικά υποστηρίζουμε ότι από τα ποσοστά των μαθητών/τριων που χρησιμοποίησαν τη σωματιδιακή θεωρία στους συλλογισμούς τους άλλοτε σωστά και άλλοτε με παρανοήσεις φάνηκε ότι μαθητές/τριες ήλθαν σε γνωστική σύγκρουση με την προηγούμενη γνώση. Η υιοθέτηση του σωματιδιακού μοντέλου στις φυσικές και χημικές μεταβολές είναι μία δύσκολη υπόθεση, δεδομένου ότι δεν είναι ένα μοντέλο που αφομοιώνεται γρήγορα και πρόθυμα από τα παιδιά, αφού οι εναλλακτικές ιδέες διατηρούνται πεισματικά και δεν μπορούν εύκολα να εγκαταλειφθούν. Χρειάζεται λοιπόν προσπάθεια από τους δασκάλους των φυσικών επιστημών, ώστε σε κάθε ευκαιρία να συνδέουν κατάλληλα τη σωματιδιακή θεωρία με βασικές έννοιες που διδάσκονται οι μαθητές/τριες στο σχολείο, όπως είναι η έννοια της χημικής αντίδρασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γάκης Δ. Θεοδωρόπουλος Δ. Θεοδωρόπουλος Π. Κάλλης Α. και Λιοδάκης Σ., Χημεία Α΄ Λυκείου, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 2003
2. Γιούρη Α. Σολομωνίδου Χ. Σταυρίδου Ε. και Καραγεωργίου Σ., Αντιλήψεις μαθητών/τριών Β΄/θμιας Εκπαίδευσης για τη χημική αντίδραση, Πρακτικά 15ου Πανελληνίου Συνεδρίου Χημείας, Θεσσαλονίκη, 1995
3. Σολομωνίδου Χ.και Σταυρίδου Ε., Η οικοδόμηση της έννοιας της χημικής ουσίας: αναγκαιότητα, προϋποθέσεις, πρώτα στάδια διαμόρφωσης, Πρακτικά 4ου Συνεδρίου Ελλάδας-Κύπρου, Χημεία και Παιδεία, Ιωάννινα,1994
4. Σολομωνίδου Χ. και Σταυρίδου Ε., Εναλλακτικές Ιδέες Μαθητών/τριών για Βασικές Έννοιες της Χημείας και η Σημασία τους για τη Βελτίωση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. Στο : Π. Κόκκοτας (Επιμ.), Διδακτικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες. Σύγχρονοι Προβληματισμοί, Τυπωθήτω, Αθήνα,2000
5. Σταυρίδου Ε., Τα επιστημονικά μοντέλα στη διδασκαλία της χημείας. Μαθησιακές δυσκολίες : αιτίες, αποτελέσματα, προτάσεις, Χημικά χρονικά,1991
6. Σταυρίδου Ε., Μοντέλα φυσικών επιστημών και διαδικασίες μάθησης. Σαββάλα, Αθήνα,1995
7. Ahtee M. & Varjola I., Students' understanding of chemical reaction. International Journal of Education, 1998
8. Andersson B., Pupils΄explanations of some aspects of chemical reactions. Science Education, 1986
9. Baker S.Bird M.Carty J.Faulkner, D. & Swann J., Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999
10. Barker V., Student΄s reasoning about chemical reactions :what changes occur during context-based post-16 chemistry course ? International Journal of Science Education, 1999
11. Ben-Zvi R. Eylon B.& Silberstein J. Is an atom of copper malleable? Journal of Chemical education, 1986
12. Bird M. Gomm R. Hammersley M. & Woods P., Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999
13. Briggs H & Holding B., Aspects of secondary students' understanding of elementary ideas in chemistry. Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds, 1986
14. Cohen L.&Manion L., Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Μεταίχμιο, Αθήνα,1994
15. Driver R., Πέρα από τα φαινόμενα : η διατήρηση της μάζας στους φυσικούς και χημικούς μετασχηματισμούς. Στο : R. Driver, E. Guesne, & A. Tiberghien (Eds), Οι ιδέες των παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες, Τροχαλία, Αθήνα,1993
16. Hesse J.& Anderson C. W., Student΄s conceptions of chemical change. Journal of Research in Science Teaching,1992
17. Johnson P., Children's understanding of substances, part 1 : recognizing chemical change, International Journal of Science Education,2000
18. Johnstone A.H., Why science is difficult to learn ?Things are seldom what they seem. Journal of Computer Assisted Learning,1991
19. Kokkotas P. & Hatzinikita V., The concept of the molecule. In : A. Bargellini P.E. Todesco (Eds), Proceedings of the 2nd European Conference on Research in Chemical Education, Universita Degli Studi di Pisa,1994
20. Stavridou H.& Solomonidou C., Physical phenomena chemical phenomena: do pupils make the distinction? International Journal of Science Education,1989
21. Stavridou H. Solomonidou C. & Papadimitriou V., Student-teachers' conceptions about physical and chemical transformations of matter. In: A. Bargellini P.E. Todesco (Eds), Proceedings of the 2nd European Conference on Research in Chemical Education, Universita Degli Studi di Pisa,1994

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

Ερωτηματολόγιο με θέμα την χημική αντίδραση :
Φύλο : □ Αγόρι □ Κορίτσι
Σημειώστε με ένα √ στο αντίστοιχο κουτάκι
Ερωτήσεις :
1. Τι σημαίνει για σένα ο όρος << χημική αντίδραση >> ;
2. Κατά τη γνώμη σου οι όροι χημική αντίδραση και χημικό φαινόμενο σημαίνουν το ίδιο πράγμα ή κάτι το διαφορετικό ; Γιατί ;
3. Με την πάροδο του χρόνου, ένα καρφί σκουριάζει. Αν θεωρήσουμε ότι το καρφί είναι φτιαγμένο από σίδηρο, τότε : α) Η σκουριά τι είναι; Είναι κάποιο άλλο υλικό ή πάλι είναι σίδηρος; Αιτιολόγησε την απάντησή σου. β) Τι αλλάζει όταν ένα σιδερένιο καρφί σκουριάζει: Το σχήμα του □, η φυσική του κατάσταση □, η ποσότητά του □, το υλικό που είναι κατασκευασμένο □
4. Με την πάροδο του χρόνου η ναφθαλίνη εξαχνώνεται (δηλαδή μετατρέπεται από στερεή σε αέρια). α) Περιγράψτε τι αλλάζει και τι μένει σταθερό στη ναφθαλίνη μετά την ολοκλήρωση του φαινομένου. β) Το φαινόμενο είναι χημικό ή φυσικό;

«ΤΕΙΣΙΑΣ»: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Λουτριανάκη Βάλια, Φιλόλογος, DEA - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Θεοδωρόπουλος Θέμης, Μαθητής Γ΄ Γυμνασίου, μέλος ρητορικού ομίλου
Παπαϊωάννου Ελεάννα Μαθήτρια Γ΄ Γυμνασίου, μέλος ρητορικού ομίλου

Στην παρούσα εργασία θα ορίσουμε την έννοια της Ρητορικής ως διδακτικής μεθόδου και θα παρουσιάσουμε τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί παράλληλα με τις παραδοσιακές μεθόδους και να τις εμπλουτίσει. Επιπλέον, θα διατυπώσουμε κάποιες σκέψεις για τη γενικότερη συμβολή της ρητορικής στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Τέλος, θα παρουσιάσουμε σύντομες οδηγίες για τη δημιουργία ενός ρητορικού ομίλου στο πλαίσιο του σχολείου.

Εισαγωγικά

Υπολογίζουμε ότι η ρητορική έχει ήδη ενταχθεί στο απογευματινό ή εκτός σχολικών ωρών πρόγραμμα 400 περίπου σχολείων σε όλη την Ελλάδα. Λαμβάνουμε υπόψη τις συμμετοχές στους Αγώνες Αντιλογίας του Υπουργείου Παιδείας, στους Διασχολικούς Αγώνες Ρητορικής Τέχνης της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και στους ρητορικούς αγώνες αγγλόφωνων σχολείων, στα Forensics. Σημειώνουμε ότι σε πολλά πανεπιστήμια της Ελλάδας έχουν οργανωθεί ρητορικοί όμιλοι από πρώην μαθητές- ρήτορες. Στο πρωινό πρόγραμμα και σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος, αν και η έννοια του «μιλώ» υπήρχε πάντα ως ζητούμενο, δεν είχε περάσει στα παλιά βιβλία. Με ικανοποίηση βλέπουμε σε πολλά από τα νέα, και μάλιστα της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά ακόμη και των Αρχαίων Ελληνικών από το Πρωτότυπο, ότι έχουν συμπεριληφθεί δραστηριότητες προφορικού λόγου. Γιατί, όμως, θεωρούμε σημαντική την ένταξη της ρητορικής, ως μαθήματος ή έστω ως εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας, στο πρωινό πρόγραμμα;

Το σύγχρονο σχολείο έχει, ή θα έπρεπε να έχει, ως στόχο τη διαμόρφωση μαθητών-ενεργών πολιτών «υποψιασμένων» για ό,τι συμβαίνει γύρω τους. Επιπλέον, θεωρείται πλέον αναγκαία η

ικανότητα επεξεργασίας των παντοειδών πληροφοριών που δέχονται και η κριτική τοποθέτηση απέναντί τους. Ακόμη, η αποτελεσματική επικοινωνία, τόσο σε επίπεδο δυνατότητας διαχείρισης κρίσεων όσο και σε επίπεδο συναισθηματικής έκφρασης, κρίνεται απαραίτητη για την ψυχοσωματική ισορροπία. Και βέβαια, ο προφορικός λόγος, σε μια γενιά μαθητών που επικοινωνούν μεταξύ τους κυρίως μέσω γραπτών μηνυμάτων, έχει χάσει τη σημασία του παρασέρνοντας μαζί του τη συνήθεια του αληθινού «διαλέγεσθαι». Η ένταξη της ρητορικής σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, πρακτική που με διάφορες μορφές εφαρμόζεται στις ΗΠΑ και στη Μ. Βρετανία πάνω από πέντε δεκαετίες[1], μπορεί να συμβάλει θετικά σε όλα τα παραπάνω.

Η ρητορική στην τάξη έχει καθαρά παιδαγωγική διάσταση και δεν σχετίζεται με το είδος της ρητορικής που αξιοποιεί ο δικηγόρος, ο πολιτικός, ο διαφημιστής – αν και οι μαθητές σταδιακά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις διανοητικές και λεκτικές, ακόμη και εικονικές «παγίδες πειθούς». Πιστεύουμε ότι επιτυγχάνει κατεξοχήν, λόγω της καθ' όλα ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Παράλληλα, καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη, ωθώντας συνεχώς τους μαθητές να αναζητούν πολλές, καλές και πρωτότυπες ιδέες, ώστε να λύσουν προβλήματα, να αντιμετωπίσουν διλήμματα, να λάβουν αποφάσεις. Ο απώτερος στόχος είναι να εμβαθύνουν με ευχάριστο και ζωντανό τρόπο στην ουσία του μαθήματος[2].

Α. Πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος «Τεισίας» και αξιολόγηση

Ας προσπαθήσουμε να δώσουμε, μέσω συχνά τιθέμενων ερωτήσεων, το πλαίσιο της πρότασής μας.

1η ερώτηση: Τι ακριβώς σημαίνει «ρητορική» στο πλαίσιο της τάξης;

Μετά από μια πενταετία πειραματισμού της γράφουσας μέσα στην τάξη και σε ομίλους ρητορικής τέχνης, καθώς και με τη σταδιακή κατάρτιση ενός προσχέδιου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο έχουμε «βαπτίσει» «Τεισίας» (το όνομα του μαθητή του Συρακούσιου πολιτικού και ρήτορα Κόρακα, του ευρετή της ρητορικής), θεωρητικά νοούμε τον όρο «Ρητορική στην τάξη» ως εξής: μέθοδος εμβάθυνσης σε ποικίλα θέματα (επίκαιρα και μη) μέσω ανταλλαγής απόψεων ή/και ελεύθερης έκφρασης, που έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αγωγή του προφορικού λόγου. Η θεωρητική βάση της κλασικής ρητορικής τέχνης αξιοποιείται επιλεκτικά και απλοποιημένα[3]. Πρακτικά ο όρος περιλαμβάνει δραστηριότητες προφορικού λόγου, ρητορικά αγωνίσματα (ατομικά και ομαδικά), ασκήσεις δημιουργικής σκέψης, θεατρικές ασκήσεις και δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, εκφραστική / νοηματική ανάγνωση κ.ά.

2η Ερώτηση: Τι διαφορετικό έχουμε δει να προσθέτει η ρητορική στο μάθημα;

---

[1] Ο Alfred Snider και ο Maxwell Schnurer, στο βιβλίο τους *Many sides, Debate across the curriculum* (IDEA, 2002) αναφέρουν χαρακτηριστικά στον πρόλογο το πόσο πολύ διαδεδομένη είναι η πρακτική αυτή στις Ηνωμένες Πολιτείες και πόσο μεγάλη είναι η ανταπόκριση των 20.000 μαθητών, που λαμβάνουν μέρος στις μηνιαίες (!) τοπικές διοργανώσεις ρητορικών αγώνων μεταξύ σχολείων.

[2] Η σημασία που αποδίδουν στις ΗΠΑ και στη Μεγάλη Βρετανία σε μεθόδους καλλιέργειας του προφορικού λόγου και όλων των ικανοτήτων που συνεπάγεται αυτή περιγράφονται με πολλές λεπτομέρειες στα βιβλία των *Meany John - Shuster Kate,* On That Point!: An Introduction to Parliamentary Debate, 2002. και *Speak Out! Debate and Public Speaking in the Middle Grades*, IDEA Press, 2005.

[3] Χρήσιμη θεωρείται η εν γένει ενημέρωση για την ιστορία της Ρητορικής και τα βασικά θεωρητικά στοιχεία αυτής της τέχνης και επιστήμης που περιλαμβάνονται στο Kennedy G., *Ιστορία της Κλασσικής Ρητορικής,* Παπαδήμας, Αθήνα 2000.

Η έννοια της ρητορικής στο μάθημα αφορά σε μια συνολική αλλαγή στη νοοτροπία της διδασκαλίας, που θυμίζει τη σωκρατική μαιευτική τέχνη και τη διαλεκτική προσέγγιση κάθε θέματος. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι οι μαθητές «γνωρίζουν», λιγότερο ή περισσότερο, αποφεύγουμε τη μονομερή «παράδοση» του μαθήματος και προτιμάμε τη σταδιακή κατάκτηση του περιεχομένου του μέσα από συνεχείς ερωτήσεις (κρίσεως, αλλά και φαντασίας), συζήτηση, δραστηριότητες κ.ά. Με δύο λόγια, ο καθηγητής μιλάει όσο το δυνατόν λιγότερο και ο μαθητής όσο το δυνατόν περισσότερο.

Πιο συγκεκριμένα αναμένεται, μέσω των παραπάνω, να επιτευχθούν τα εξής εκ μέρους των μαθητών: να εμβαθύνουν στην ουσία του μαθήματος και να το εμπλουτίσουν με την προσωπική τους στάση, να βιώσουν ουσιαστικά το μάθημα και να συνειδητοποιήσουν γιατί το μαθαίνουν, να έχουν διάθεση συμμετοχής σε ένα «ζωντανό» μάθημα, να συνεργαστούν και να μάθουν να εργάζονται σε ομάδες (εφαρμόζοντας βασικές αρχές της επικοινωνίας), να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της έρευνας και της ενημέρωσης – να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να μάθουν να ακούν και να διαλέγονται (εφαρμόζοντας τις βασικές αρχές του διαλόγου), να έχουν το θάρρος της γνώμης τους και να νιώθουν άνεση να την εκθέσουν σε ένα κοινό, να αναπτύξουν αφαιρετική και συνθετική ικανότητα, π.χ. μέσω της τήρησης σημειώσεων πριν από μια προφορική παρουσίαση.

3η Ερώτηση: Πόσος χρόνος απαιτείται; Σε ποια σημεία του μαθήματος μπορούν να ενταχθούν οι προφορικές δραστηριότητες; Τι μορφή έχουν οι προτεινόμενες δραστηριότητες του «Τεισία»;

Εφόσον εντάσσονται δημιουργικά και αποτελεσματικά στη μαθησιακή διαδικασία, οι ρητορικές δραστηριότητες του «Τεισία» και όσες σχεδιάσει μόνος του ο ίδιος ο διδάσκων αποτελούν μέρος της διδασκαλίας του αντικειμένου, όπως και της αξιολόγησης των μαθητών. Επομένως, δεν διατίθεται κάποιος ιδιαίτερος χρόνος, παρά μόνο αν λάβουν τη μορφή εργασίας (με έρευνα και προετοιμασία στο σπίτι).

Ειδικότερα, η χρήση σύντομων δραστηριοτήτων μπορεί να έχει τη μορφή αφόρμησης, εξέτασης, να είναι μέρος της παράδοσης ή απλώς ένα «ευχάριστο διάλειμμα» - εντός τάξης! Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω μορφές δραστηριοτήτων: Ένας προτρεπτικός λόγος ή ένα παιχνίδι ρόλων με επιχειρήματα μπορούν να βοηθήσουν τον καθηγητή να εμβαθύνει ουσιαστικά σε ορισμένες πτυχές του μαθήματος. Ένας αυθόρμητος λόγος σε συνδυασμό με έναν καταιγισμό ιδεών (Brainstorming) μπορεί να αποτελέσει καλή αρχή για τη δημιουργία ενός σχεδιαγράμματος στον πίνακα, ενώ η εκφραστική / νοηματική ανάγνωση μπορεί να ξεκουράσει τους μαθητές, που θα μάθουν σταδιακά να «διαβάζουν αυτό που κρύβεται πίσω από τις λέξεις», αλλά και να αναπτύξει την τόσο παραμελημένη αυτή δεξιότητα. Στο μάθημα της ιστορίας ή της λογοτεχνίας η δραστηριότητα της «ανακριτικής καρέκλας» ή μια «δίκη» ενός ήρωα ή ενός ιστορικού προσώπου ή ακόμη και μια φανταστική συνέντευξη μπορούν να βοηθήσουν στη συγκέντρωση όλων των απαραίτητων σχολίων, ηθογραφήσεων και επεξηγήσεων. Η αλυσιδωτή ιστορία (με δεδομένη αρχή ή τέλος) ή η αφήγηση μιας προσωπικής εμπειρίας ή του κεφαλαίου της ιστορίας, π.χ. με ύφος παραμυθά ή δημοσιογράφου της εποχής ή ιστορικού («μανδύας του ειδικού») στο τέλος της παράδοσης μπορούν να αποτελέσουν πολύ δημιουργικό τρόπο ανακεφαλαίωσης του μαθήματος. Διάφορες ασκήσεις ύφους μπορούν να δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να καταλάβουν τη διαφορά γραπτού και προφορικού λόγου, επιστολής και ομιλίας, επιστημονικού άρθρου και ρεπορτάζ. Στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο ο λεξιλογικός πίνακας προσφέρει λεξιλόγιο για τη δημιουργία αμέτρητων ιστοριών, με δεδομένο ή μη τίτλο, για την «ενεργοποίηση» του λεξιλογίου στο λόγο των μαθητών. Ακόμη, ένας «ήρωας» μπορεί να περάσει μέσα από έναν «διάδρομο» συνείδησης (που έχουν σχηματίσει οι συμμαθητές του) και στο τέλος να εκθέσει το εσωτερικό δίλημμά του και να λάβει μια απόφαση. Τέλος, οι

εκτεταμένες χρονικά δραστηριότητες, όπως ένας αγώνας διττών λόγων, που μπορούν να καλύψουν όλη την ώρα του μαθήματος, μπορούν να πραγματοποιηθούν 2-3 φορές κάθε τρίμηνο σε ενότητες που ενδείκνυνται ιδιαίτερα[1].

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες και όσες άλλες περιλαμβάνονται στο διαρκώς εμπλουτιζόμενο πρόγραμμα του «Τεισία» εξυπηρετούν τους σκοπούς του μαθήματος και παράλληλα καλλιεργούν τον προφορικό λόγο, αλλά και τη δημιουργική και κριτική σκέψη των μαθητών με τον αποτελεσματικότερο, κατά τη γνώμη μας, τρόπο. Σημειώνουμε ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες, αλλά και όσες μπορεί ο διδάσκων να σχεδιάσει στηριζόμενος στις γενικές αρχές σχεδιασμού, είναι απολύτως συμβατές με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα όλων των μαθημάτων.

4η Ερώτηση: Τι συμπεράσματα έχουν προκύψει από την αξιολόγηση της εφαρμογής αυτού του προγράμματος; Τι θα αποκομίσει, ως άτομο, ο μαθητής που θα ασχοληθεί, με τα ρητορικά αγωνίσματα;

Κατ' αρχάς, έχει σημασία ο η διάκριση της έννοιας «η Ρητορική στην τάξη» σε δύο περιπτώσεις: η πρώτη είναι η εφαρμογή περιορισμένων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του εκάστοτε μαθήματος, ενώ η δεύτερη αφορά στην οργάνωση και λειτουργία ενός ρητορικού ομίλου, μετά το πέρας των μαθημάτων ή στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης ή του προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας για τη συμμετοχή των μαθητών στους Αγώνες Αντιλογίας

Τόσο, λοιπόν, μέσα από την περιορισμένη εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη όσο και (κυρίως) από την εφαρμογή του σε δύο δίωρες συναντήσεις στο πλαίσιο ενός απογευματινού ομίλου ρητορικής τέχνης (για διάστημα τριών χρόνων με τα ίδια παιδιά αλλά και με νέα μέλη) προέκυψαν τα εξής θετικά συμπεράσματα:

Παιδιά που δεν μιλούσαν στην αρχή της χρονιάς, ούτε στο σχολείο ούτε στο σπίτι, στο τέλος του χρόνου δεν μιλούν απλώς, εκφράζονται και διαλέγονται. Σκέπτονται πριν μιλήσουν, καταλαβαίνουν πόσο σημαντικό είναι να είναι ενημερωμένοι, έχουν το θάρρος της γνώμης τους και, παράλληλα, γίνονται καλοί ομιλητές και, κυρίως, καλοί ακροατές. Επίσης, μαθητές με χαμηλή επίδοση ή με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την ευκαιρία να «παίξουν» και να μάθουν παράλληλα, συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που ξεφεύγουν από την τυπική διαδικασία, που συνήθως τους αγχώνει. Η συμμετοχή τους είναι εντυπωσιακή σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία που στηρίζεται σε περιορισμένες ερωτήσεις πρόκλησης «συμμετοχής». Ακόμη, το ενδιαφέρον, ακόμη και για το «δύσκολο» μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών ή το «βαρετό» τη Ιστορία, κεντρίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Υπογραμμίζουμε και τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του καθηγητή και των μαθητών, καθώς το κλίμα της τάξης θυμίζει περισσότερο παρέα φίλων (η οποία, βεβαίως, υπακούει σε κανόνες, προκειμένου να κυλούν όλα ομαλά!). Επιπλέον, οι γονείς επισημαίνουν τη διαλλακτικότητα που αποκτούν οι μαθητές μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες και τη συνειδητοποίηση της αξίας της επικοινωνίας. Βεβαίως, η επιχειρηματολογία, που διδάσκεται

[1] Στα βιβλία IDEA, The editors of, *The debatabase book,* IDEA Press, 2004 και Daley P. – Dahlie M.S., *50 debate prompts for kids*, Scholastic Professional Books, 2001 ο διδάσκων μπορεί να βρει συγκεντρωμένο ένα πλήθος αναλυμένων θεμάτων διττών λόγων (με υπέρ και κατά) και να τα δώσει στους μαθητές ως βοηθητικό υλικό.

εκτενώς ως κεφάλαιο σταδιακά, πολλές φορές αξιοποιείται και στο χώρο της οικογένειας, προς έκπληξη των γονέων, που καλούνται να… απαντήσουν εξίσου «εμπεριστατωμένα»[1].
Άλλες δεξιότητες που καλλιεργούν οι μαθητές (ειδικά αν παρακολουθούν το πλήρες πρόγραμμα στο πλαίσιο ενός ομίλου) είναι οι εξής: η αίσθηση του χρόνου, η ικανότητα της ιεράρχησης υλικού ορισμένου όγκου, η ευκολία στη δόμηση της σκέψης και του λόγου (εισαγωγή, ανάπτυξη, συμπέρασμα), η δυνατότητα γρήγορης και ψύχραιμης αντίδρασης σε κάθε πρόκληση, η γνώση της σωστής εκφορά του λόγου (επιτονισμός, στίξη, γλώσσα του σώματος κ.λπ.).

Β. Γενικές αρχές σχεδιασμού ενός μαθήματος (με στοιχεία) ρητορικής

- Ο **μαθητής** είναι όντως στο κέντρο του μαθήματος, όπως «προστάζει» η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη, που σημαίνει, πρακτικά, ότι μιλάει περισσότερη ώρα από τον διδάσκοντα.
- Ο **καθηγητής** έχει «απλώς» (μέσα σε εισαγωγικά, βέβαια, γιατί είναι πολύ πιο δύσκολο από το να μιλάει) το ρόλο του συντονιστή και «εκμαιευτή» γνώσεων.
- Οι μαθητές επιλέγουν και προτείνουν θέματα και δραστηριότητες, ενώ ενθαρρύνονται να λαμβάνουν μέρος σε όλες.
- Η **θεωρία** δεν δίνεται έτοιμη σε φωτοτυπίες, προκύπτει κυρίως μέσα από το σχολιασμό των δραστηριοτήτων και της επίδοσης των μαθητών.
- Οι μαθητές μαθαίνουν να τηρούν **σημειώσεις**, να οργανώνουν και να ανανεώνουν το προσωπικό τους **αρχείο**.
- Μέρος της **παράδοσης** του θεωρητικού υλικού ή πρακτικών συμβουλών γίνεται από τα παλαιότερα μέλη **(αλληλοδιδασκαλία)**.
- Οι μαθητές δουλεύουν κυρίως **ομαδικά** και αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλοσεβασμού.
- Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη **μεθοδολογία της έρευνας** και ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη του σχολείου και το Διαδίκτυο.
- Η **επαφή με ειδήμονες** θεωρείται σκόπιμη για την ενημέρωση, τη ζωντανή επικοινωνία, το «άνοιγμα» στον έξω κόσμο.
- Γονείς και φίλοι επισκέπτονται τον όμιλο ή το σχολείο και παρακολουθούν σε ειδικές εκδηλώσεις του μαθητές, οι οποίοι, συμμετέχουν και σε αγώνες ρητορικής τέχνης ή σε άλλες διοργανώσεις και εξοικειώνονται με την **έκθεση στο ακροατήριο** αποκτώντας παράλληλα κίνητρα για βελτίωση.
- Η **αξιολόγηση** αποτελεί βασική διαδικασία. Με τη μορφή της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, χωρίς ίχνος ανταγωνισμού, σε επίπεδο περιεχομένου και εκφοράς, ακόμη και ψυχολογίας, μέσα από ειδικά φύλλα κριτή για κάθε δραστηριότητα. Επίσης, οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν το ίδιο το μάθημα και να κάνουν προτάσεις για αλλαγές.

Γ. Ενδεικτικά παραδείγματα για την αξιοποίηση της ρητορικής

Αρχαία Ελληνικά από το Πρωτότυπο: Ρητορικές δραστηριότητες, όπως αυθόρμητος λόγος με τα ρητά της ενότητας ή της λέξη-κλειδί του κειμένου (φιλία, ενότ. 10, 13, ήρωας, ενότ. 9, 12, απάτη, ενότ. 8), σύντομος λόγος και αντίλογος (ενότ. 6 «η ομορφιά είναι ή δεν είναι το παν;»,

[1] Ενδιαφέρουσες απόψεις και δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν και στο πλαίσιο της οικογένειας περιλαμβάνονται στο βιβλίο Καλλία Ελ., *Η ρητορική τέχνη στην καθημερινή ζωή (ή Οι αγαπημένοι της Πολύμνιας),* Παπαζήσης, Αθήνα 2003.

ενότ. 18 «Είμαι ειλικρινής: χάνω ή κερδίζω;»), προτρεπτικός λόγος (ενότ. 9 «Γίνε κι εσύ ήρωας: κάνε κάτι για τους γύρω σου!», ενότ. 13 «Φύλαγε τους φίλους σου όπως τον εαυτό σου!», ενότ. 8 και 18 «Το ψέμα και η απάτη βλάπτει σοβαρά την υγεία»).
Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση: Ο Οδυσσέας σε δίλημμα: να μείνει με την Καλυψώ και να κερδίσει την αθανασία ή να επιστρέψει στην Ιθάκη; (διάδρομος συνείδησης ή μονόλογος)
- Συγγραφή σεναρίου – διασκευή κειμένου και δραματοποίηση, π.χ. στη ραψωδία α, τι γνώμη θα διατύπωναν οι υπόλοιποι θεοί για την επιστροφή του Οδυσσέα, αν ο Όμηρος τούς έδινε το λόγο;
Ιστορία: Μια ξενάγηση στην αρχαία Αθήνα: ένας Αθηναίος και ένας Σπαρτιάτης συνομιλούν και παρουσιάζουν ο καθένας την πόλη τους ως ιδανική. - Το **καλύτερο πολίτευμα της αρχαιότητας είναι…** Ανταλλαγή επιχειρημάτων. Στηριζόμενοι σε στοιχεία που δίνει το βιβλίο και οι πηγές για τα αίτια και τα αποτελέσματα του Α΄ και Β΄ ελληνικού αποικισμού, οι μαθητές καλούνται να γράψουν προτρεπτικούς λόγους, στους οποίους θα προσπαθούν ως πολιτικοί ηγέτες να πείσουν κατοίκους της Αττικής να αφήσουν την πατρίδα τους και να ιδρύσουν νέα πατρίδα στη Μ. Ασία (Α΄ αποικισμός) και κατοίκους της Σπάρτης να ιδρύσουν πόλη στη Σικελία (Β΄ αποικισμός). Θα μπορούσε να γραφεί και ένας σύντομος αντίλογος και στο τέλος να ψηφίσουν όλοι οι μαθητές για το αν... θα μεταναστεύσουν ή όχι!
Προτρεπτικός λόγος για την Ειρήνη: «Χρησιμοποιώντας ως πρόλογο φράσεις από την πηγή του βιβλίου της σελ. 215 (Ισοκράτη *Παληγυρικός*) (μπορείτε να αναζητήσετε στη Βιβλιοθήκη και ολόκληρη τη μετάφραση αυτού του κειμένου, για να αντλήσετε και άλλες ιδέες), να συνεχίσετε τον προτρεπτικό λόγο του Ισοκράτη θεωρώντας ότι τον εκφωνείτε ως εκπρόσωπος του σχολείου σας σε ένα συνέδριο στο οποίο παρευρίσκονται και ηγέτες σύγχρονων κρατών. Θυμηθείτε ότι ο λόγος σας πρέπει να είναι ζωντανός, να προκαλεί έντονα συναισθήματα, να προβληματίζει, να δίνει έμφαση στην οπτική γωνία που αναμένεται να έχει απέναντι στο θέμα ένα παιδί της ηλικίας σας και να λαμβάνει υπόψη τα σύγχρονα δεδομένα».
Λογοτεχνία: Σε κάθε κείμενο οι μαθητές, πέραν της συνεχούς συμμετοχής τους στην ερμηνευτική προσέγγιση, μπορούν να λάβουν μέρος σε προφορικές δραστηριότητες, π.χ. στο κείμενο «Το πιο γλυκό ψωμί» μπορεί να «δουλευτεί» το story telling, η δυνατότητα αφήγησης ενός μύθου σε κοινό με τρόπο ενδιαφέροντα και ψυχαγωγικό – υπάρχει σχετική δραστηριότητα, που μπορεί να εμπλουτιστεί (αρχαία μυθολογία).
Έκθεση: Στην ενότητα που σχετίζεται με το επάγγελμα, στο βιβλίο Έκθεσης της Β΄ Γυμνασίου, η διδασκαλία θα μπορούσε να ξεκινήσει με τη διατύπωσης μιας θέσης, όπως: «Οι νέοι δεν είναι ικανοί να επιλέξουν το σωστό επάγγελμα» ή «Καλό επάγγελμα είναι εκείνο που αποφέρει πολλά κέρδη» ή «Τα παιδιά πρέπει να ακολουθούν το επάγγελμα των γονέων τους» ή «Όποιος δουλεύει είναι ευτυχισμένος» κ.ά. Ακόμη, ένας μαθητής θα μπορούσε να προετοιμάσει έναν προτρεπτικό λόγο με θέμα «Επιλέγοντας επάγγελμα, επιλέγεις τρόπο ζωής» ή να ακουστούν πολλοί αυθόρμητοι με θέματα όπως «μισθός», «ωράριο», «επιλογή επαγγέλματος» ή να γίνει ένας διάλογος μεταξύ ενός παιδιού και του πατέρα του με θέμα «Το επάγγελμά σου θα το επιλέξω εγώ!».

Δ. Η οργάνωση ενός ρητορικού ομίλου με βάση τον «Τεισία»
Ενδεικτικό περιεχόμενο και στόχοι
Η σταδιακή ενασχόληση με τα παρακάτω (με τη σειρά που δίνονται) αναμένεται να καλλιεργήσει το επίπεδο προφορικού λόγου, την αποτελεσματική επικοινωνία, την κριτική και τη δημιουργική σκέψη:

1. Εκφραστική ανάγνωση, 2. Παιχνίδι ρόλων, 3. Αυθόρμητος λόγος, 4. Προτρεπτικός λόγος, 5. Διττοί λόγοι. Αναλυτικότερα, αναμένεται η σταδιακή ανάπτυξη των παρακάτω **δεξιοτήτων** (γνωστικών, διανοητικών, συναισθηματικών):

- Εκφραστική ανάγνωση: Δυνατότητα σωστής απόδοσης και χρήσης της στίξης, Γνωριμία με ποικίλα είδη ύφους, Επαφή με βασικούς κανόνες ορθοφωνίας.

- Παιχνίδι ρόλων: Επαφή με βασικά στοιχεία υποκριτικής και γλώσσας του σώματος, Απελευθέρωση εκφραστικότητας με τον αυτοσχεδιασμό, Απόδοση διάφορων μορφών διαλόγου ή μονολόγου (διλήμματα, καθημερινές / βιωματικές καταστάσεις, αυτοαξιολόγηση κ.ά.) Δυνατότητα διασκευής κειμένου και αλλαγής ύφους.

- Αυθόρμητος λόγος: Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και φαντασίας, Εξοικείωση με τεχνικές παραγωγής ιδεών, Ανάπτυξη της αφηρημένης, συμβολικής και αναλογικής σκέψης – χρήση της μεταφοράς.

- Προτρεπτικός λόγος: Εντοπισμός στοιχείων προφορικότητας σε δείγματα λόγου (από αρχαία ελληνική γραμματεία, ιστορία, σύγχρονη πολιτική), Εφαρμογή αρχών σωστής δόμησης κειμένου (είδη προλόγου – επιλόγου, διαρθρωτικές λέξεις κ.λπ.), Προσαρμογή λόγου και ύφους ανάλογα με το ακροατήριο (Βουλή Εφήβων, εισήγηση σε συνέδριο / μαθητική συνέλευση κ.ά.), Εξοικείωση με τη φύση του επιχειρήματος και τα είδη των συλλογισμών, Γνωριμία με ρητορικά σχήματα και σχήματα λόγου.

- Διττοί λόγοι: Δυνατότητα συμμετοχής σε εναλλακτικές μορφές συζήτησης (debate, στρογγυλή τράπεζα, παιχνίδι ρόλων με σύγκρουση, forum, panel ομιλητών σε συνέδριο, τηλεοπτική αντιπαράθεση κ.ά.), Εξάσκηση στην περιληπτική απόδοση ομιλίας, Δυνατότητα ορισμού και δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, Εξοικείωση με την κατανόηση και αντίκρουση επιχειρηματολογίας.

Συμπέρασμα

Υπογραμμίζουμε ότι η παραπάνω πρόταση δεν έχει ως στόχο απλώς την οργάνωση ενός μαθήματος ρητορικής. Πρόκειται για μια πρόταση που αφορμάται από ερωτήματα, όπως «γιατί οι μαθητές μιλούν μόνο μεταξύ τους μέσα στην τάξη;», «γιατί ο καθηγητής μιλάει και γράφει μόνος του το 80% του χρόνου;», «γιατί οι μαθητές φοβούνται ή ντρέπονται ή δεν ξέρουν να λάβουν μέρος σε μια σοβαρή συζήτηση;», «γιατί οι έφηβοι δεν θέλουν να μιλούν για τον εαυτό τους ή με τον εαυτό τους;», «γιατί τόση φασαρία στα διαλείμματα και τόση ησυχία μέσα στο μάθημα;» Οι μαθητές γνωρίζουν πολύ καλά τι σημαίνει «ομιλία», απλώς δεν τους δίνεται αρκετά συχνά ο λόγος μέσα στην τάξη, ώστε να μάθουν να μιλούν και να μπορούν να συνειδητοποιήσουν τι σημαίνει «ουσιαστικό περιεχόμενο», «προφορική έκφραση» και «επικοινωνία».

Μέσα από τη μικρή σχετικά εμπειρία μας στην εκπαίδευση έχει γίνει πεποίθησή μας το ότι η διδασκαλία γενικότερα όλων των μαθημάτων θα ήταν καλό να στηρίζεται στην αρχή ότι ο καθηγητής δεν μπορεί να είναι ο παντογνώστης που εισάγει απλώς γνώσεις στο μυαλό των μαθητών αλλά εκείνος ο οποίος εξερευνά μαζί τους τον κόσμο, που κάθε στιγμή αλλάζει... Και έχει χρέος να είναι και ο ίδιος και να μάθει και τους μαθητές του πώς να βρίσκονται σε εγρήγορση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

1. Adriessen J. - Coirier P. (επιμ.), *Foundations of argumentative text processing,* Amsterdam University Press, 1999.

2. Andrews R., *Teaching and learning argument,* Cassel, 1995.
3. Braverman D., *Playing a part: drama and citizenship*, Trentham Books Limited, London 2002.
4. Corbert E.P.J. - Connors R.J., *Classical Rhetoric for the modern student,* Oxford University Press, 1999.
5. Daley P. – Dahlie M.S., *50 debate prompts for kids*, Scholastic Professional Books, 2001.
6. Huber Robert (ενημερωμένη έκδ. του Alfred C. Snider), *Influencing through argument*, (1964) 2000.
7. IDEA, The editors of, *The debatabase book,* IDEA Press, 2004.
8. Kearns M., *Rhetorical Narratology,* University of Nebraska Press, Lincoln and London 1999.
9. Meany John - Shuster Kate, *Art, Argument and Advocacy: Mastering Parliamentary Debate,* 2002.
10. *Meany John - Shuster Kate,* On That Point!: An Introduction to Parliamentary Debate, *2002.*
11. *Meany John - Shuster Kate,* Speak Out! Debate and Public Speaking in the Middle Grades, *IDEA Press, 2005.*
12. Rhoen D. - Brown St. - Enos Th., *Living rhetoric and composition*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers London, Mahwah, N. Jersey 1999.
13. Rodenburg P., *The need for words,* Menthuen Drama, Λονδίνο 1993.
14. Snider Alfred C., *Code of the debater*, 2000.
15. Snider Alfred C. - Schnurer Maxwell*, Many Sides: Debate Across the Curriculum*, IDEA, 2002.
16. *Snider Alfred C., Voices in the sky: radio debates,* IDEAPress Books, Νέα Υόρκη 2005.
17. *Speaking Across the Curriculum: Practical Ideas for Incorporating Listening and Speaking into the Classroom*, 2004.

Ελληνόγλωσση
1. Bell G., *Η τεχνική των ομιλιών,* Γαλιλαίος, 1991.
2. Γεωργακοπούλου Α. - Γούτσος Δ., *Κείμενο και επικοινωνία,* Ελληνικά Γράμματα.
3. Edwards Michael, *Οι αττικοί ρήτορες*, μτφρ. Δ.Γ. Σπαθάρας, Καρδαμίτσα, Αθήνα 2002.
4. Θεοδωρακόπουλος Β.Θ., *Τα ρητορικά κείμενα στη Μέση Εκπαίδευση,* Γρηγόρης, 1984.
5. Καλλία Ελ., *Η ρητορική τέχνη στην καθημερινή ζωή (ή Οι αγαπημένοι της Πολύμνιας),* Παπαζήσης, Αθήνα 2003.
6. Κάραλη Αιμ., *Λόγος, τεχνική και τέχνη στην Έκθεση,* Στάχυ, 1993.
7. Καραντινός Σ., *Αγωγή του προφορικού λόγου,* Αθήνα 1935.
8. Καραντινός Σ., *Σύστημα Αγωγής του Προφορικού Λόγου*, Θεσσαλονίκη 1961.
9. Λουτριανάκη Β., *Η Ρητορική στην τάξη – Μεθοδολογία και δραστηριότητες για τα νέα σχολικά βιβλία,* υπό έκδοση από τις εκδόσεις Παπαζήση.
10. Μυράτ Δ., *Η Αγωγή του Λόγου,* Εστία.
11. Νικήτας Κλ. Σ., *Περί προφορικού λόγου και ρητορικής: οδηγός ομιλητικής και ρητορικής,* Εκδ. Ινστιτούτου Ρητορικής, Αθήνα 1960, γ΄ έκδοση 1962 (;).
12. Παπακωνσταντίνου Ν., *Αγωγή του Λόγου,* Δωδώνη, 1979.
13. Pease A., *Η γλώσσα του σώματος,* Έσοπτρον, 1991.
14. Σταυρόπουλος Σ.Ι., *Η σύγχρονη Ρητορική,* Αθήνα 1978.
15. Σχίζας Εμμ., *Εγχειρίδιο Διττών Λόγων*, Ρητορικός Όμιλος Πανεπιστημίου Αθηνών – Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, Αθήνα 2003.

Κλασική Ρητορική
(Βλ. εκτεταμένη βιβλιογραφία στο Kennedy G., *Ιστορία της Κλασσικής Ρητορικής,* Παπαδήμας, Αθήνα 2000)
Ελληνόγλωσση
1. Αλαμάνης Θ.Π., *Οι φιλοσοφικές και ρητορικές σχολές στην αρχαιότητα,* Βανιάς, Θεσσαλονίκη, 1993.
2. Kennedy G., *Ιστορία της Κλασσικής Ρητορικής,* Παπαδήμας, Αθήνα 2000.
3. Pernot L., *Η ρητορική στην αρχαιότητα,* μτφρ. Ξ. Τσελέντη, Δαίδαλος - Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 2005.
4. Σπαθάρας Δ.Γ. - Τζαλλήλα Λ. (επιμ.), *Πειθώ: δεκατρία μελετήματα για την αρχαία ρητορική,* Σμίλη, Αθήνα 2003.

Δικτυογραφία
http://www.idebate.orgwww.debatabase.org/, http://debate.uvm.edu/default.html, www.debate-central.org, www.debates.org, www.britishdebate.com/, www.planetdebate.com/, www.apdaweb.org/, www.volconvo.com/, http://www.lib.umich.edu/govdocs/hsdebate.html, www.debating.gr, www.hellas.debating.net, www.amabilis.debating.net

ΕΝΣΑΡΚΩΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΜΕΣΩ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΣΕ Η/Υ

Καραγιάννης Βασίλης
Μαθηματικός - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τρόπους προσέγγισης των Μαθηματικών. Ο κάθε τρόπος παραπέμπει σ' έναν διαφορετικό κόσμο μαθηματικής σκέψης, τον ενσαρκωμένο, τον διαδικασιοεννοιολογικό και τον αξιωματικό.

Ο ενσαρκωμένος κόσμος αποτελεί το πρωταρχικό στάδιο μαθηματικής σκέψης. Βασίζεται στις αισθήσεις και την δράση και τον συναντάμε κυρίως στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο μαθητής του Δημοτικού σκέφτεται και ενεργεί μαθηματικά σε κάτι που αντιλαμβάνεται με τις αισθήσεις του. Οι μαθηματικές έννοιες εισάγονται βάσει των εικόνων, οι οποίες μπορεί να είναι οπτικές ή νοερές.

Το επόμενο στάδιο εξέλιξης της μαθηματικής σκέψης είναι ο διαδικασιοεννοιολογικός κόσμος. Ο μαθητής μεταφράζει τις εικόνες σε σύμβολα, ταυτίζει τις έννοιες με τις διαδικασίες και γενικά περνάει στην τυπική γλώσσα των Μαθηματικών. Η μετάβαση από τον ενσαρκωμένο στον διαδικασιοεννοιολογικό κόσμο γίνεται σταδιακά και πραγματοποιείται όταν ο μαθητής βρίσκεται στο Γυμνάσιο.

Ο αξιωματικός κόσμος είναι το ανώτερο στάδιο της μαθηματικής σκέψης. Ο μαθητής πλέον αντιλαμβάνεται τα Μαθηματικά ως ένα οικοδόμημα το οποίο θεμελιώνεται πάνω σε συγκεκριμένες πρωταρχικές έννοιες και αξιώματα. Με βάση αυτές παράγονται νέες έννοιες, αποδεικνύονται τα πρώτα θεωρήματα και προτάσεις, οι οποίες με την σειρά τους χρησιμεύουν στην περαιτέρω παραγωγή καινούργιων εννοιών και θεωρημάτων. Ο μαθητής αρχίζει να προσεγγίζει τα Μαθηματικά, με τον συγκεκριμένο τρόπο σκέψης, όταν είναι στο Λύκειο και τον ολοκληρώνει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσεγγίζουν τα Μαθηματικά κυρίως με τον ενσαρκωμένο και τον διαδικασιοεννοιολογικό τρόπο σκέψης. Παρατηρείται όμως, ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών, ιδίως του Λυκείου, αδυνατεί να χρησιμοποιήσει τον ενσαρκωμένο τρόπο. Και αυτό γιατί απ' την στιγμή που περνάει στον διαδικασιοεννοιολογικό κόσμο, εγκαταλείπει τελείως τον ενσαρκωμένο. Σ' αυτό συμβάλει το ότι σπάνια ζητείται από τον μαθητή να λύσει κάποιο πρόβλημα ή να αποδείξει ένα θεώρημα με βάση την εικόνα. Στο Λύκειο για παράδειγμα δεν ζητείται ποτέ η επίλυση μαθηματικού προβλήματος βάσει της γραφικής παράστασης. Όμως, στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα του μαθητή να συνδυάζει τον ενσαρκωμένο με τον διαδικασιοεννοιολογικό κόσμο. Να μεταβαίνει απ' τον πρώτο στον δεύτερο και αντίστροφα. Να μπορεί να περνά απ' τα συμβολικά Μαθηματικά στις εικόνες και να μετατρέπει τις εικόνες σε σύμβολα. Μόνο τότε είναι σε θέση να κατακτήσει τις μαθηματικές ιδέες οι οποίες κατά βάση είναι αφηρημένες.

Το σημαντικότερο εργαλείο όσον αφορά τον ενσαρκωμένο κόσμο είναι οι αναπαραστάσεις, οι οποίες συνήθως είναι οπτικές, αλλά πολλές φορές και νοερές. Με κατάλληλες αναπαραστάσεις επιτελείται ουσιαστικά η ενσάρκωση των μαθηματικών ιδεών, η κατανόησή τους και τελικά η κατάκτησή τους από τον μαθητή. Γι' αυτό η χρήση τους κρίνεται απαραίτητη στην διδασκαλία των Μαθηματικών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε ο μαθητής να εξασκείται στον συνδυασμό του ενσαρκωμένου με τον διαδικασιοεννοιολογικό κόσμο.

Οι τέσσερις γενικές περιπτώσεις που οι αναπαραστάσεις μπορούν να φανούν χρήσιμες στην διδασκαλία των Μαθηματικών είναι:

1. Η κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών

Ο μαθητής συχνά αδυνατεί να κατανοήσει μια αφηρημένη μαθηματική έννοια μόνο απ' την διατύπωση του τυπικού μαθηματικού ορισμού της. Αυτό μεταφράζεται σε αδυναμία να την χρησιμοποιήσει σωστά για την επίλυση ασκήσεων. Η χρήση αναπαράστασης θα ενσαρκώσει τον ορισμό και θα δώσει στον μαθητή την δυνατότητα να κατανοήσει την μαθηματική έννοια βάσει των αισθήσεών του.

2. Η δημιουργία εικασιών

Η εικασία αποτελεί ένα από τα κορυφαία συστατικά της μαθηματικής σκέψης. Η απόδειξη ενός θεωρήματος ή η επίλυση ενός προβλήματος πρέπει αρχικά να προκύψει ως εικασία. Μέσα από κατάλληλους προβληματισμούς, ο μαθητής πρέπει πρώτα να εικάσει ότι ένα συγκεκριμένο θεώρημα είναι πολύ πιθανόν να ισχύει και στην συνέχεια να παρουσιαστεί η μαθηματική του απόδειξη. Όμως η δημιουργία εικασιών απουσιάζει πλήρως από την διδασκαλία των Μαθηματικών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η φορμαλιστικής αντίληψης μέθοδος διδασκαλίας «Θεώρημα – Απόδειξη – Εφαρμογή», εστιάζει κυρίως στον στόχο και αγνοεί την σειρά των βημάτων που απαιτούνται για την επίτευξη του στόχου. Τα μεγάλα όμως οφέλη για τον μαθητή δεν βρίσκονται στον προορισμό αλλά στην διαδρομή. Με την διδακτική αυτή μέθοδο ο μαθητής μαθαίνει να εκτελεί, εντελώς μηχανιστικά, ένα σύνολο τυποποιημένων διαδικασιών, λειτουργώντας σαν κομπιούτερ που τρέχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα. Με άλλα λόγια διδάσκεται να εκτελεί συγκεκριμένες «τελετουργίες», ανιαρές και χωρίς κανένα ενδιαφέρον. Η χρήση αναπαραστάσεων θα βοηθήσει τον μαθητή να προβληματιστεί, θα του κεντρίσει το ενδιαφέρον και θα τον βάλει τελικά στην διαδικασία δημιουργίας εικασιών.

3. Η περιγραφή μαθηματικών συμπερασμάτων

Τα συμπεράσματα ενός θεωρήματος ή μιας πρότασης διατυπωμένα στην συμβολική γλώσσα των Μαθηματικών συνήθως δεν γίνονται κατανοητά από τους μαθητές. Η ενσάρκωση της περιγραφής τους μέσω κατάλληλων αναπαραστάσεων βοηθάει στην καλύτερη κατανόησή τους.

4. Η περιγραφή αποδείξεων και διαδικασιών

Συχνά ορισμένες αποδείξεις ή μαθηματικές διαδικασίες απαιτούν την εκτέλεση μιας σειράς βημάτων. Από την περιγραφή τους και μόνο οι μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν την μαθηματική ιδέα που οδήγησε στην σειρά αυτή των βημάτων. Η παρουσίασή τους μέσω κατάλληλων αναπαραστάσεων βοηθάει τους μαθητές στην ενσάρκωση και τελικά στην κατανόηση της μαθηματικής ιδέας.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει 42 εφαρμογές για Η/Υ κατασκευασμένες στο περιβάλλον του μαθηματικού πακέτου Sketchpad. Πρόκειται για οπτικές αναπαραστάσεις που αφορούν τις παρακάτω διδακτικές ενότητες:

- Συμμετρία ως προς κέντρο, συμμετρία ως προς άξονα
- Μελέτη της συνάρτησης $f(x)=\alpha x+\beta$. Μελέτη τριωνύμου.
- Τριγωνομετρικοί αριθμοί, τριγωνομετρικές συναρτήσεις.
- Κωνικές τομές.
- Συνέχεια συνάρτησης.
- Η έννοια της παραγώγου. Μονοτονία, ακρότατα, σημεία καμπής και μελέτη συνάρτησης.

Το σημαντικότερο πλεονέκτημα του συγκεκριμένου πακέτου είναι η δυνατότητα της κίνησης, η οποία είναι καθοριστική στην αναπαράσταση ορισμένων δυσνόητων μαθηματικών εννοιών, στην κατασκευή γραφικών παραστάσεων, στον προσδιορισμό γεωμετρικών τόπων κλπ. Στην παρούσα εισήγηση επιλέξαμε να παρουσιάσουμε τις παρακάτω τέσσερις εφαρμογές:

Εφαρμογή 1η:
Το περιεχόμενο της διδακτικής πράξης αφορά το θεώρημα που συνδέει το πρόσημο της 1ης παραγώγου μιας διαφορίσιμης συνάρτησης με την μονοτονία της, και τα κριτήρια 1ης και 2ης παραγώγου για τον προσδιορισμό των τοπικών ακροτάτων.
Στο εκπαιδευτικό σύστημα περιέχονται στα Μαθηματικά κατεύθυνσης της Γ΄ Λυκείου.
Ο διδακτικός στόχος είναι το θεώρημα και τα κριτήρια να προκύψουν ως εικασία (περίπτωση 2η). Οι μαθητές παρατηρώντας την κίνηση της εφαπτομένης οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι στα διαστήματα που η συνάρτηση είναι αύξουσα η εφαπτομένη σχηματίζει οξεία γωνία με τον άξονα x, άρα η παράγωγος εκεί είναι θετική, ενώ στα διαστήματα που είναι φθίνουσα σχηματίζει αμβλεία γωνία, συνεπώς εκεί η παράγωγος είναι αρνητική. Παρατηρούν ότι στα σημεία τοπικών ακροτάτων η εφαπτομένη είναι οριζόντια, άρα η παράγωγος εκεί ισούται με μηδέν και επίσης ότι αν πρόκειται για τοπικό μέγιστο η 2η παράγωγος εκεί είναι αρνητική, ενώ αν πρόκειται για τοπικό ελάχιστο θετική.

Εφαρμογή 2η:
Το περιεχόμενο της διδακτικής πράξης αφορά το πρόσημο τριωνύμου.
Στο εκπαιδευτικό σύστημα περιέχεται στην ύλη της Άλγεβρας Α΄ Λυκείου
Ο διδακτικός στόχος είναι η περιγραφή του μαθηματικού συμπεράσματος για το πρόσημο τριωνύμου (περίπτωση 3η). Οι μαθητές παρατηρούν ότι όταν το τριώνυμο έχει δύο ρίζες τότε είναι ομόσημο του α στα διαστήματα εκτός των ριζών και ετερόσημο στο διάστημα εντός των ριζών. Αν έχει μία ρίζα είναι παντού ομόσημο του α, εκτός από το σημείο της ρίζας όπου μηδενίζεται, ενώ αν δεν έχει ρίζες είναι παντού ομόσημο του α.

Εφαρμογή 3η:
Το περιεχόμενο της διδακτικής πράξης αφορά τον ορισμό της συνάρτησης f(x)=ημx.
Στο εκπαιδευτικό σύστημα περιέχεται στην ύλη της Άλγεβρας Β΄ Λυκείου.
Στόχος είναι να παρατηρήσουν οι μαθητές την τροχιά που διαγράφει το σημείο (x,ημx) όταν η γωνία x πάρει τιμές στο διάστημα [0,2π] και να εξαχθούν τα μαθηματικά συμπεράσματα για την μορφή της συνάρτησης (περίπτωση 1η, περίπτωση 3η).

Εφαρμογή 4η:
Το περιεχόμενο αφορά την επίλυση του επόμενου προβλήματος:

«Έστω τα διανύσματα $\overrightarrow{OA_1} = (4,0)$ και $\overrightarrow{OA_2} = (1,0)$ του καρτεσιανού επιπέδου. Αν τα διανύσματα αρχίσουν, συγχρόνως, να περιστρέφονται με την ίδια γωνιακή ταχύτητα αλλά με αντίθετη φορά, να βρεθεί ο γεωμετρικός τόπος του πέρατος Μ της συνισταμένης τους».
Περιέχεται στην ύλη των Μαθηματικών κατεύθυνσης Β΄ Λυκείου.
Ο διδακτικός στόχος είναι η λύση του προβλήματος να προκύψει αρχικά ως εικασία (περίπτωση 2η). Οι μαθητές, παρατηρώντας την κίνηση του πέρατος Μ, καθώς τα δύο διανύσματα περιστρέφονται, αντιλαμβάνονται ότι ο γεωμετρικός τόπος είναι μια έλλειψη και στην συνέχεια προσδιορίζουν την εξίσωσή της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. David Tall «Advanced Mathematical thinking» Kluwer Academic Publishers 2004
2. R. Lesh, H. Doerr «Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Techning» Lawrense Erlbaum Associates 2003

Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Δρ. Σκοταράς Νικόλαος
Χημικός Μηχανικός - Σχ. Σύμβουλος ΠΕ12

Εισαγωγή

Κατόπιν πλήθους ερευνών στην διεθνή εκπ/κή κοινότητα έχουν επικρατήσει οι τάξεις μικτής ικανότητας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην τάξη είναι σήμερα ίσως ο κρισιμότερος παράγοντας για την αποτελεσματική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις. Είναι γνωστό, ότι σε κάθε τάξη συνυπάρχουν:

- Μαθητές με προχωρημένες δεξιότητες, που κάθονται μαζί με μαθητές χαμηλών δεξιοτήτων, που προσπαθούν με αγωνία να τα καταφέρουν.
- Μαθητές με πλούσιες εμπειρίες και λεξιλόγιο μαζί με άλλους που έχουν μόνο τις εμπειρίες της γειτονιάς τους και φτωχό λεξιλόγιο.
- Μαθητές διαφορετικών πολιτισμών.
- Μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετική ετοιμότητα, και διαφορετικού τρόπου μάθησης (μαθησιακού προφίλ).

Το σχολείο έχει την υποχρέωση να βοηθήσει κάθε μαθητή να βελτιωθεί σύμφωνα με τις ικανότητες και δυνατότητές του. Οι περισσότεροι όμως εκπ/κοί προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους βασιζόμενοι στον μέτριο μαθητή. Έτσι οι «αδύνατοι» μαθητές συνήθως μένουν μόνοι και εγκαταλείπουν, ενώ οι άριστοι μαθητές βαριούνται, επειδή εργάζονται σε θέματα που ήδη κατέχουν. Ορισμένοι εκπ/κοί, στη χειρότερη κατά τη γνώμη μου εκδοχή, ασχολούνται μόνο με τους καλούς μαθητές (άλλωστε τότε η διδασκαλία είναι σαφώς μία εύκολη υπόθεση σε σχέση με την κοπιαστική προσπάθεια βελτίωσης των «αδύνατων» μαθητών), χωρίς να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στους άλλους.

Αυτά τα βασικά διαχρονικά προβλήματα του τρόπου διδασκαλίας έρχεται να επιλύσει η διαφοροποιημένη διδασκαλία, που υπόσχεται να βοηθήσει όλους τους μαθητές.

Ορισμός

Διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η προσοχή εκ μέρους του εκπ/κού στις μαθησιακές ανάγκες ενός συγκεκριμένου μαθητή ή μικρής ομάδας μαθητών, σε αντίθεση με τη διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως να είναι όμοιοι μεταξύ τους. Σημαίνει διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες όλων των μαθητές.

Διαφοροποίηση τις διδασκαλίας δεν σημαίνει ότι ο εκπ/κός πρέπει να διαφοροποιεί το κάθε τι, για τον κάθε μαθητή, κάθε ημέρα. Αυτό εκτός από αδύνατο να γίνει, θα ήταν και καταστροφικό για τη συνοχή της τάξης. Η διαφοροποίηση απαιτεί ευελιξία, τόσο στην πολυπλοκότητα μιας εργασίας όσο και στους τρόπους εργασίας, ώστε διαφορετικοί μαθητές να βρίσκουν τη διδασκαλία κατάλληλη για αυτούς.

Τι σημαίνει διαφοροποιημένη διδασκαλία;

Είναι γνωστό, ότι κάθε οικογένεια με παιδιά έχει να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Ένα παιδί είναι δειλό και φοβάται π.χ. να οδηγήσει ποδήλατο, ένα άλλο παιδί είναι τολμηρό αλλά ταυτόχρονα και επιθετικό. Τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες των παιδιών είναι πάρα πολλές (π.χ. ένα παιδί τρώει όλα τα φαγητά, ενώ άλλο τρώει πολύ λίγα, ένα παιδί είναι κοινωνικό άλλο δε θέλει πολλές παρέες, ένα διατηρεί με τάξη το δωμάτιό του, άλλο είναι ακατάστατο κ.λ.π.).
Αν μεταφερθούμε τώρα σε μία αίθουσα διδασκαλίας, όπου κάθε εκπ/κός υποχρεούται να διδάξει σε πολλούς μαθητές, όπου κανένας δεν είναι όμοιος με έναν άλλο, αμέσως καταλαβαίνουμε της αναγκαιότητα της διαφορετικότητας στη διδασκαλία.
Σκοπός των εκπ/κών είναι να μεγιστοποιήσουν την ικανότητα κάθε μαθητή, διδάσκοντας με τρόπους που βοηθούν τους μαθητές να καλύψουν τα κενά στις γνώσεις και δεξιότητες και να βοηθήσουν κάθε μαθητή να αναπτυχθεί όσο το δυνατό περισσότερο και με γρηγορότερο ρυθμό στα πλαίσια των δυνατοτήτων του.
Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη είναι δύσκολη υπόθεση, όχι όμως ακατόρθωτη όπως θα δούμε, επειδή πρέπει να δίνει τη δυνατότητα :

- στον προικισμένο μαθητή να προχωρήσει βαθύτερα.
- στον «αδύνατο» μαθητή να «στηριχθεί» και να αρχίσει ανοδική πορεία.
- στον κάθε άλλο μαθητή να βελτιωθεί.

Θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν είναι απλά μια μοντέρνα καινοτόμος μέθοδος διδασκαλίας, αλλά το φυσικό επακόλουθο της γνώσης που έχουμε σήμερα, για τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές. Οι γνώσεις αυτές έχουν προέλθει στην εκπ/κή κοινότητα τόσο από την ανάπτυξη της ψυχολογίας με μελέτες και έρευνες για τον ανθρώπινο εγκέφαλο, όσο και από επιστημονικές παρατηρήσεις στις αίθουσες διδασκαλίας. Όλες αυτές οι έρευνες μας «οδηγούν με ασφάλεια» προς τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
Είναι γνωστό, ότι κάθε μαθητής διαφοροποιείται ως προς :

- την ετοιμότητα (ετοιμότητα είναι το σημείο εισόδου ενός μαθητή σε μία συγκεκριμένη έννοια ή δεξιότητα).
- το ενδιαφέρον (ενδιαφέρον είναι η έλξη, η περιέργεια ή ακόμη και το πάθος ενός μαθητή για ένα συγκεκριμένο θέμα ή δεξιότητα).
- το μαθησιακό προφίλ (μαθησιακό προφίλ είναι ο τρόπος, που ο μαθητής μαθαίνει και μπορεί να διαμορφωθεί από τον τύπο της νοημοσύνης, το φύλο, το πολιτισμικό περιβάλλον κ.λ.π.).

Η ψυχολογία και η σύγχρονη έρευνα για τον εγκέφαλο υποστηρίζουν ότι τα άτομα μαθαίνουν σύμφωνα με την ετοιμότητά τους.
Οι εργασίες πρέπει να είναι στο κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας έτσι ώστε να είναι και να παραμένουν παρωθητικές. Εργασίες που είναι πολύ εύκολες, γίνονται ανιαρές ενώ εργασίες που είναι πολύ δύσκολες προκαλούν απογοήτευση (National Research Council, 1999).
Ο Ρώσος ψυχολόγος Lev Vygotsky εξηγεί, ότι μέχρι ενός σημείου το παιδί είναι σε θέση να λειτουργήσει εντελώς ανεξάρτητα για να κατανοήσει μια δεξιότητα ή μία έννοια. Πέρα από αυτό το σημείο, το παιδί δεν μπορεί να προχωρήσει μόνο του. Όταν όμως ένας εκπ/κός προσφέρει βοήθεια ή στηρίζει το παιδί, τότε το παιδί μπορεί να προχωρήσει στην επόμενη περιοχή και να επιτύχει. Την περιοχή αυτή την ονόμασε «ζώνη εγγύτατης ανάπτυξης». Μέσα σ' αυτήν τη ζώνη πραγματοποιείται η νέα μάθηση, όταν δηλαδή η εργασία είναι λίγο πιο δύσκολη για το παιδί, που με τη βοήθεια του εκπ/κού οδηγείται στην επιτυχία. Αν αυξηθεί ακόμα περισσότερο ο βαθμός

πολυπλοκότητας μιας εργασίας, τότε τα παιδιά απογοητεύονται και δεν μπορούν να προχωρήσουν ούτε με τη βοήθεια του εκπ/κού.
Με την επανάληψη κύκλων της «ζώνης εγγύτατης ανάπτυξης» κατανοούμε νέες ιδέες, αποκτούμε νέες δεξιότητες και γινόμαστε ολοένα και περισσότερο ανεξάρτητοι στη σκέψη και στην επίλυση προβλημάτων.
Εξαιτίας αναπτυξιακών, αλλά και εμπειρικών διαφορών, δεν έχουν όλα τα παιδιά της ίδιας ηλικίας τις ίδιες «ζώνες εγγύτατης ανάπτυξης» σε σχέση με την κατανόηση μιας έννοιας ή την ανάπτυξη μιας δεξιότητας.
Οι ψυχολόγοι επίσης υποστηρίζουν, ότι το ενδιαφέρον είναι το άνοιγμα της πόρτας για μάθηση. Η σύνδεση του ενδιαφέροντος ενός μαθητή με τα κίνητρα μπορεί να γίνει ένας ακαταμάχητος παράγοντας μάθησης. Το ενδιαφέρον κάνει τις εργασίες ικανοποιητικές και προκλητικές για τον καθένα.

Σε ότι αφορά τον τρόπο που μαθαίνουμε, δηλ. το μαθησιακό προφίλ υπάρχουν πολλές και αξιόλογες έρευνες και μελέτες.
Ο Howard Gardner (1983) μας παρουσίασε τους οκτώ τύπους νοημοσύνης (γλωσσικός, λογικομαθηματικός, οπτικός-χωροταξικός, κινησιαισθητικός, μουσικός, διαπροσωπικός, ενδοπροσωπικός, φυσιογνωστικός), ενώ ο Robert Sternberg (1985) μας παρουσίασε τους τρεις τύπους νοημοσύνης (αναλυτικός, δημιουργικός και πρακτικός). Επίσης και οι δύο πιστεύουν, ότι οι άνθρωποι λειτουργούν σε περισσότερα του ενός επίπεδα νοημοσύνης, ενώ προτιμούν και αποδίδουν καλύτερα σε ένα ή περισσότερα. Άρα εισηγούνται, ότι για να είναι αποδοτική η διδασκαλία, πρέπει ο εκπ/κός να λαμβάνει υπόψη του τον προτιμητέο τύπο νοημοσύνης του μαθητή.
Όλες οι παραπάνω έρευνες, μαζί με αρκετές άλλες, τονίζουν ότι οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους και ότι οι εργασίες που τους αναθέτουν οι εκπ/κοί πρέπει να αντιστοιχούν με τα τρία χαρακτηριστικά τους, την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και τον τρόπο που μαθαίνουν καλύτερα.

Βασικές αρχές για αποτελεσματική διαφοροποίηση.
Όπως αναφέρθηκε, οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό. Πρέπει λοιπόν οι εκπ/κοί, για να είναι αποδοτικοί, να απευθυνθούν στα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών, να χρησιμοποιήσουν διαφορετικούς ρυθμούς διδασκαλίας και διαφορετικούς βαθμούς πολυπλοκότητας.
Ορισμένες από τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι ακόλουθες:

1. Ο εκπ/κός επικεντρώνεται στα ουσιώδη.
2. Ο εκπ/κός ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών.
3. Η τάξη στην οποία γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας είναι ευέλικτη.
4. Η διαφοροποίηση στηρίζεται στη συνεχή και αποτελεσματική αξιολόγηση των αναγκών του μαθητή.
5. Ο εκπ/κός διαφοροποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα.
6. Όλοι οι μαθητές εργάζονται με αξιόλογες δραστηριότητες και μαθησιακές διευθετήσεις.
7. Οι μαθητές και οι εκπ/κοί είναι συνέταιροι στη μάθηση.

Ο προγραμματισμός του εκπ/κού που εφαρμόζει διαφοροποίηση της διδασκαλίας.
Ο προγραμματισμός για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας λαμβάνει υπόψη:

- τα χαρακτηριστικά των μαθητών
- το αναλυτικό πρόγραμμα

- τις διδακτικές στρατηγικές

Στην αίθουσα διδασκαλίας που γίνεται διαφοροποίηση της εργασίας ο εκπ/κός συντονίζει τα παραπάνω τρία στοιχεία με στόχο τη βελτίωση όλων των μαθητών.

- Τα χαρακτηριστικά των μαθητών.

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών είναι: η ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και ο τρόπος που κάθε μαθητής μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ).

Ετοιμότητα: Ο εκπ/κός οφείλει έχοντας διαγνώσει (διαγνωστική αξιολόγηση) τα επίπεδα των μαθητών να προγραμματίζει εργασίες, που να ανταποκρίνονται στην ετοιμότητά τους.

Ενδιαφέρον: Ο εκπ/κός οφείλει να συνδέει το περιεχόμενο της διδασκαλίας με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όπου φυσικά αυτό είναι δυνατό, προκειμένου να εμπλέξει το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης.

Μαθησιακό προφίλ: Εάν δεν είναι γνωστός στον εκπ/κό ο τρόπος που κάθε μαθητής μαθαίνει καλύτερα, είναι πραγματικά πολύ δύσκολο να τον βοηθήσει.

- Το αναλυτικό πρόγραμμα.

Υπάρχουν βασικά τρία στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος που οι εκπ/κοί μπορούν να προσαρμόσουν στα χαρακτηριστικά των μαθητών: το περιεχόμενο, τη διαδικασία (δραστηριότητες) και τα αποτελέσματα.

- Διδακτικές στρατηγικές.

Ας παρακολουθήσουμε ορισμένα παραδείγματα, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα τι σημαίνει διαφοροποίηση στην τάξη:

- Σε ένα μαθητή αρέσουν τα εργαλεία και οι μηχανές, αλλά έχει δυσκολία στην ορθογραφία, το λεξιλόγιο και την ανάγνωση. Ο εκπ/κός τον βοηθάει να διευρύνει το λεξιλόγιό του όταν του αναθέτει εργασίες για μηχανές και εργαλεία. Έτσι ενισχύει την ορθογραφία του και την παρώθησή του για γραπτή έκφραση (διαφοροποίηση περιεχομένου με κριτήριο τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα).
- Ορισμένοι μαθητές είναι ακουστικοί τύποι. Ο εκπ/κός τακτικά ηχογραφεί κείμενα σχετικά με το μάθημα, ώστε και αυτοί οι μαθητές να εξασφαλίζουν πληροφορίες με τον καλύτερο, γι' αυτούς τρόπο της ακρόασης. (διαφοροποίηση περιεχομένου για να ανταποκρίνεται στην ετοιμότητα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών).
- Ο Κώστας, η Μαρία και ο Γιώργος είναι «αδύνατοι» μαθητές, που χρειάζονται συνεχή στήριξη από τον εκπ/κό για να κατανοήσουν βασικές έννοιες και δεξιότητες. Ο Μανόλης έχει απουσιάσει στα τελευταία μαθήματα. Ο εκπ/κός τους τοποθετεί στην ίδια ομάδα, τους αναθέτει μία αρχική βασική εργασία και τους επισκέπτεται τακτικά στην τάξη, τους καθοδηγεί και παρακολουθεί από κοντά την εργασία τους (διαφοροποίηση με κριτήριο την ετοιμότητα).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην πράξη.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη ξεκινάει από την περιστασιακή προσφορά βοήθειας σ' ένα μαθητή στο διάλειμμα ή στην υποβολή πρόσθετων δύσκολων ερωτήσεων σ' ένα προικισμένο μαθητή και καταλήγει στην οργανωμένη έγκαιρη διάγνωση (κύρια στην αρχή της χρονιάς) των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών και στη χάραξη συγκεκριμένης τακτικής. Παρακάτω παρουσιάζεται συγκεκριμένο παράδειγμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Παράδειγμα

Το θέμα του μαθήματος είναι: Η σημασία του όζοντος για την ατμόσφαιρα.

Ο εκπ/κός αρχικά παρουσιάζει το θέμα χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους (π.χ. συζήτηση στην τάξη, διαφάνειες, προβολή video κ.λ.π.)

Θέλοντας όμως οι μαθητές να εμβαθύνουν στην κατανόηση της σημασίας του όζοντος για το περιβάλλον, μελετάει και προσαρμόζει διάφορες παράλληλες δραστηριότητες για κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών.
Βασικός στόχος του εκπ/κού είναι :
- Όλοι οι μαθητές να έχουν την ατομική ή ομαδική εργασία τους
- Όλοι οι μαθητές να πάρουν έντυπο υλικό (φωτοτυπίες κ.λ.π.) για το θέμα, αλλά διαφορετικών επιπέδων πολυπλοκότητας.
- Όλοι οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο, ενώ ο ίδιος θα δώσει οδηγίες για ιστοσελίδες που διαφέρουν ως προς την πολυπλοκότητά τους.
Δημιουργεί ομάδες εργασιών με βάση τις ανάγκες των μαθητών και αναθέτει δραστηριότητες. Η πρώτη ομάδα που έχει τη μεγαλύτερη δυσκολία κατανόησης του θέματος, θα γράψει απλά μια ανακοίνωση για την τηλεόραση και το ραδιόφωνο που θα απευθύνεται στους πολίτες της χώρας και θα παρουσιάζει με έντονο τρόπο το πρόβλημα, δηλ. τον κίνδυνο που επιφέρει η μείωση του όζοντος και τι πρέπει να κάνουν για να προφυλαχθούν. Η δεύτερη ομάδα με μεγαλύτερη ικανότητα, θα κάνει μια δημοσκόπηση μεταξύ των μαθητών του σχολείου σχετικά με το θέμα. Θα χρησιμοποιήσει έντυπο – ερωτηματολόγιο, θα επιλέξει σχετικές ερωτήσεις για να μελετήσει το βαθμό ενημέρωσης και κατανόησης του θέματος και θα αναλύσει και θα παρουσιάσει τα αποτελέσματα. Η παρουσίαση θα γίνει με διαγράμματα ή γραφικές παραστάσεις κ.λ.π. Η τρίτη ομάδα με ακόμη υψηλότερη ικανότητα, θα κληθεί να γράψει ένα δοκίμιο σχετικό με το βαθμό που η ανθρώπινη δραστηριότητα μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στον κύκλο του όζοντος. Φυσικά όλες οι απόψεις του δοκιμίου πρέπει να τεκμηριωθούν με αξιόπιστα δεδομένα. Η τέταρτη ομάδα θα ασχοληθεί με το θέμα: «Μπορούν οι ίδιοι οι άνθρωποι να συμβάλλουν θετικά στην αντιμετώπιση του προβλήματος; Με ποιον τρόπο; Ποιος είναι ο ρόλος των περιβαλλοντικών οργανώσεων;» Κάθε μαθητής αυτής της ομάδας μπορεί να θεωρηθεί ως εκπρόσωπος μιας οργάνωσης, που βλέπει με το δικό της τρόπο την επίλυση του προβλήματος. Θα υπάρξει διάλογος, αντικρουόμενες απόψεις και τελικά με συνθετικές διαδικασίες θα προκύψει η εργασία της ομάδας.
Ο εκπ/κός χρησιμοποιώντας τον παραπάνω τρόπο εργασίας δηλ. τη διαφοροποιημένη εργασία στην τάξη έχει πετύχει τους δύο βασικούς στόχους του.
1. Όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν τι είναι το όζον και τις επιπτώσεις από την μείωσή του στην ατμόσφαιρα.
2. Όλοι οι μαθητές να εργαστούν προκειμένου να κατανοήσουν τις βασικές έννοιες και να τις παρουσιάσουν αποτελεσματικά.
Στο παράδειγμα ο εκπ/κός προγραμμάτισε, αφού πρώτα μελέτησε τις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών, διαβαθμισμένες δραστηριότητες που είναι στις δυνατότητες κάθε ομάδας, ώστε όλες οι ομάδες να ανταποκριθούν. Αναλυτικότερα, διαφοροποίησε την εργασία στην τάξη, εφόσον για κάθε ομάδα χρησιμοποίησε διαφορετικές πηγές αναφοράς, διαφορετικό τρόπο στήριξης, διαφορετικό τρόπο παρουσίασης των εργασιών κ.λ.π.

Συμπεράσματα
Η επιδίωξη κάθε εκπ/κού πρέπει να είναι η μεγιστοποίηση του μαθησιακού αποτελέσματος για κάθε μαθητή. Οι διαφορές στην ετοιμότητα, στα ενδιαφέροντα και στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές, μας οδηγούν με ασφάλεια στο δρόμο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, που είναι πλέον μία αναγκαιότητα.
Σημαντικό είναι το σχόλιο ενός μαθητή Γυμνασίου, στην τάξη του οποίου ένας εκπ/κός εφάρμοζε διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Μου αρέσει αυτή η τάξη, γιατί σ' αυτή συνεχώς συμβαίνει κάτι διαφορετικό. Οι άλλες τάξεις είναι σαν να τρως καθημερινά βούτυρο για μεσημεριανό γεύμα. Σ' αυτή την τάξη ο εκπ/κός ξέρει πραγματικά, πώς να μαγειρεύει. Είναι σαν να διαχειρίζεται ένα πραγματικά καλό εστιατόριο με πλούσιο μενού και όλα τα σχετικά.

Βιβλιογραφία:
1. C.A. Tomlinson, «Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας», εκδ. Γρηγόρη.
2. C.A. Tomlinson, C.C.Eidson, «Differentiation in Practice», ASCD 2003.
3. C.A. Tomlinson, S.D.Allan, «Leadership for differentiating schools and classrooms», ASCD 2001.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Δρ. Παπανικολάου Παναγιώτης
Φυσικός - Δ/ντής Σχολικής Μονάδας

Όσοι με αγάπη υπηρετούμε το χώρο της Β/θμιας Εκ/σης βιώνουμε καθημερινά μία εκπαιδευτική πραγματικότητα που μας δημιουργεί θλίψη, απορία και απογοήτευση. Θλίψη γιατί ο χώρος του Σχολείου καταντά αδιάφορος έως εχθρικός για τους μαθητές, ουδέτερος έως ψυχρός για μερίδα συναδέλφων και απαξιωτικός για μεγάλη μερίδα της κοινωνίας. Απορία, γιατί από το ένα μέρος είναι εμφανές ότι το Σχολείο είναι αναποτελεσματικό όσον αφορά τους διακηρυγμένους από την νομοθεσία στόχους της εκπαίδευσης, και από το άλλο μέρος η Ελληνική Πολιτεία μοιάζει όχι μόνο να μην το αντιλαμβάνεται αυτό αλλά να θεωρεί ότι η μοναδική αλλαγή που είναι αναγκαία στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η διαδικασία εισαγωγής των μαθητών στην Γ/βαθμια Εκ/ση. Αυτό αποτελεί το κέντρο και την φροντίδα όλων των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια, με τα προεδρικά διατάγματα 86/2001, 26/2002, 80/2003, 64/2005, 60/2006 που αναφέρονται στην αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου . Τέλος, η απογοήτευση είναι η ανθρώπινη συνιστώσα που κουβαλά το όραμα για το Σχολείο του αύριο, που θα χτιστεί σε μια άλλη λογική, αυτήν της ουσιαστικής προσφοράς στους μαθητές του.

Μέχρι νάρθει εκείνη η μέρα, είναι ανάγκη με συστηματικό τρόπο να επιχειρήσουμε μία ερμηνευτική προσέγγιση της αποτυχίας (γιατί περί αυτού πρόκειται) του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Πέρα από τα συνδικαλιστικά συνέδρια της ΟΛΜΕ και τα συνέδρια άλλων επιστημονικών φορέων, ο χώρος του Συνεδρίου αυτού, έχω την αίσθηση ότι είναι από τους πλέον κατάλληλους για τέτοιες προσεγγίσεις.

Όπως είναι γνωστό, ο βασικός νόμος πλαίσιο που ρυθμίζει τα της εκπαίδευσης στην πατρίδα μας (Ν.1566/1985), θέτει στους σκοπούς της εκπαίδευσης την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (1). Με άλλα λόγια ο τελικός στόχος της εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η σταδιακή αυτογνωσία του ατόμου και η αρμονική και δημιουργική του συνύπαρξη με τα άλλα μέλη της κοινωνίας.

Οι υψηλοί αυτοί εκπαιδευτικοί στόχοι υλοποιούνται μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, συνιστώσες του οποίου, αν επιχειρήσουμε μία κατηγοριοποίηση, αποτελούν τα εξής :

Α. Προγράμματα σπουδών και λειτουργική νομοθεσία .

Β. Εκπαιδευτικό προσωπικό και διοίκηση.
Γ. Κτιριακές εγκαταστάσεις και εξοπλισμός.

Το σύστημα της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης στη Χώρα μας, φαίνεται ότι αποτυγχάνει να εκπληρώσει τους διακηρυγμένους στόχους του και αυτό επιβεβαιώνεται από τα εξής στοιχεία:
1. Το οικονομικό κόστος με το οποίο επιβαρύνεται η Ελληνική οικογένεια, για την κάλυψη της αναγκαίας απαιτούμενης γνώσης από τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, για την αντιμετώπιση των εισαγωγικών εξετάσεων στην Γ/βάθμια Εκ/ση. Σύμφωνα με έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ . «Σε 230 εκατομμύρια ευρώ ανέρχεται το ποσό που πλήρωσαν για φροντιστήρια στη Β' και την Γ' Λυκείου, οι 84.000 υποψήφιοι που συμμετείχαν στις Πανελλαδικές εξετάσεις τον Ιούνιο του 2005. Στο ποσό αυτό δεν έχουν υπολογιστεί τα χρήματα που πληρώνουν οι γονείς για ιδιαίτερα μαθήματα -ποσά ιδιαιτέρως υψηλά- στο σπίτι, καθώς αυτά δεν μπορούν να καταγραφούν και να τεκμηριωθούν επιστημονικά -αφού πρόκειται για παράνομη δραστηριότητα- ούτε επίσης και τα χρήματα που πληρώνουν για φροντιστήρια ξένων γλωσσών και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες.»(2)
Η πιο πάνω έρευνα όμως ανέδειξε και ένα άλλο ήδη γνωστό στοιχείο: «Ο βαθμός επιτυχίας των υποψηφίων και οι πιθανότητες πρόσβασης σε ΑΕΙ και ΤΕΙ συνδέονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό με το βαθμό κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της κάθε περιοχής. Ετσι, εντοπίζουμε κραυγαλέες κοινωνικές ανισότητες από νομό σε νομό, που ανατρέπουν πλήρως την εικόνα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.» (2)
2 Η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της σχολικής γνώσης στην αντιμετώπιση των πραγματικών προβλημάτων της ζωής, όπως ερευνήθηκε διεθνώς από τους δείκτες του προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ.(3) Στην 1η εφαρμογή της έρευνας αυτής το 2000 σε θέματα που αφορούσαν σε τρία πεδία μάθησης που ήσαν: επεξεργασία κειμένου, γνώση μαθηματικών, γνώση φυσικών επιστημών αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση και επεξεργασία κειμένου, η χώρα μας κατατάχθηκε στην 26η θέση μεταξύ των 29 χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Στη 2η εφαρμογή το 2003 όπου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα μαθηματικά, καταταχτήκαμε στην 27η θέση μεταξύ των 29 χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Ανεξάρτητα από τις επιφυλάξεις που μπορεί κανείς να προβάλλει για τον διαγωνισμό αυτό, το γεγονός ότι οι δεκαπεντάχρονοι μαθητές μας, δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν προβλήματα της καθημερινότητας με βάση τις γνώσεις που παίρνουν από το Σχολείο, συγκριτικά με ίδιας ηλικίας παιδιά άλλων χωρών, οι οποίες καλύπτουν το 90% της παγκόσμιας οικονομικής δραστηριότητας, αποτελεί μία άλλη επιβεβαίωση της ανεπάρκειας του συστήματος.
3 Η στάση των μαθητών απέναντι στην παρεχόμενη σχολική γνώση. Το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα έχει έναν καθαρά εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό, αποδυναμώνει την εκπαιδευτική διαδικασία από όλα εκείνα τα συστατικά που οδηγούν σταδιακά και αβίαστα τον μαθητή στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, την εκτίμηση της πνευματικής αναζήτησης, την χαρά της κατάκτησης της ουσιαστικής γνώσης και τελικά την διαμόρφωση μιας ισορροπημένης στάσης ζωής. Οι μαθητές ιδιαίτερα στο Λύκειο ασφυκτιούν εγκλωβισμένοι στο πρόγραμμα προετοιμασίας τους για τις Πανελλήνιες εξετάσεις, οι δε εκπαιδευτικοί υποφέρουν, αντιμετωπίζοντας την αδιαφορία των μαθητών τους για τα μη εξεταζόμενα Πανελλαδικά μαθήματα.. Σε αυτά δε που εξετάζονται, παπαγαλίζουν πιεστικά πληροφορίες που δεν τους αγγίζουν, αποστηθίζουν βιαστικά κείμενα που δεν τους βοηθούν να κατανοήσουν την φύση και τον κόσμο, προετοιμάζονται σαν «άλογα κούρσας» στο τρίγωνο: σχολείο –φροντιστήριο – ιδιαίτερα, με αποτέλεσμα να κατακτούν μία καρικατούρα γνώσης, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται από τα «μαργαριτάρια» των εξετάσεων. Δεν

είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί – βαθμολογητές των Πανελληνίων εξετάσεων που επισημαίνουν ότι πολλά γραπτά υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι γεμάτα από ακατανόητες προτάσεις, ασυνταξίες και χοντροειδή ιστορικά λάθη (4).

Ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που ευθύνονται για την διαμόρφωση αυτής της αποτυχίας; Χωρίς να ισχυρίζεται κανείς ότι κατέχει την πάσα αλήθεια, η κατάθεση με λογική τεκμηρίωση απόψεων, ακόμα και όταν δεν έχουν το κύρος μιας συστηματικής επιστημονικής έρευνας, μπορεί να βοηθήσει στην σύνθεση μιας τελικής απάντησης στο κρίσιμο αυτό ερώτημα. Μια τέτοια κατάθεση αποτελεί το παρόν κείμενο.

Κατά την άποψή μου, κυρίαρχος παράγοντας της αναποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι η ανακολουθία που υπάρχει ανάμεσα στον νόμο πλαίσιο 1566/1985 και τα επι μέρους λειτουργικά Π.Δ. που έρχονται υποστηρικτικά να υλοποιήσουν αναλυτικά τις κατευθύνσεις του νόμου. Φαίνεται ότι αυτά τα τελευταία, έχουν διαφορετική φιλοσοφία απ'αυτήν που αναδεικνύεται κατ' αρχήν από τον νόμο πλαίσιο. Αυτό γίνεται εμφανές σε ότι έχει να κάνει με τα προγράμματα σπουδών και την αξιολόγηση των μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων.

1. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα Γυμνασίου (στο Λύκειο τα πράγματα είναι ακόμα χειρότερα) σε συνολικά 21 κλάδους διδασκόμενων μαθημάτων, μόνο τρεις αναφέρονται στην καλλιέργεια του σώματος και της ψυχής του μαθητή η Φυσική αγωγή, η Μουσική και τα Καλλιτεχνικά. Το ποσοστό του ωρολογίου προγράμματος που καλύπτει η διδασκαλία των αντικειμένων αυτών, αποτελεί το 13,3% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας όλων των μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Η Φυσική και Αισθητική αγωγή των παιδιών βέβαια δεν έχει μόνο ποσοτική διάσταση, και δεν είναι τυπικά μαθήματα που διδάσκονται, αλλά έχουν κατ'εξοχήν βιωματικό χαρακτήρα. Αυτό συνεπάγεται κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευμένο προσωπικό, ικανό χρόνο ενασχόλησης των μαθητών όσο και αντίστοιχο τεχνικό εξοπλισμό και κτιριακές εγκαταστάσεις για την υλοποίηση αυτού του τομέα της Αγωγής. Αυτή τη στιγμή και μόνο οι ώρες του σχολικού προγράμματος που διατίθεται για τον τομέα αυτό, είναι ενδεικτικό της αδυναμίας κάλυψης των αναγκών του τομέα αυτού της αγωγής. Εάν λάβει κανείς υπόψη του ότι οι ώρες που οι μαθητές εισπράττουν ψυχική ικανοποίηση από το σχολικό τους χρόνο, είναι οι ώρες αυτών των αντικειμένων και αν θέλουμε ένα σχολείο χαράς, ένα σχολείο που θα βοηθά τους μαθητές του να καλλιεργούν την αισθητική τους, να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους για να είναι σε θέση να δημιουργούν, όπως και ο νόμος πλαίσιο υπαγορεύει, τότε δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν αυτοί οι στόχοι με τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών.

Υπάρχει όμως και μία άλλη διάσταση του θέματος. Η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού περνά μέσα από την βιωματική επικοινωνία του με την Αισθητική, η οποία συνδέεται με το συναίσθημα, με την ανάγκη ο νέος άνθρωπος να γνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος της δυστυχίας του ενήλικα οφείλεται στην ανικανότητά του να ελέγξει τα συναισθήματά του και στην έξαρση ενός συναισθηματικού παραλογισμού που εκδηλώνεται στην προσωπική και κοινωνική του ζωή, κάνει περισσότερο αναγκαία την συναισθηματική αγωγή των παιδιών και την καλλιέργεια αυτού που ονομάζεται συναισθηματική νοημοσύνη. Για την ώρα, αφήνουμε τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών μας στην τύχη, και τα αποτελέσματα είναι ακόμα πιο καταστρεπτικά. Ίσως η λύση να βρίσκεται σε μια νέα θεώρηση του τι μπορούν να κάνουν τα σχολεία για να διαμορφώσουν ένα σωστό μαθητή, ενώνοντας μέσα στην τάξη νου και καρδιά (5).

2. Εάν εξετάσουμε μόνο στο Γυμνάσιο, όλα τα Π.Δ. που αναφέρονται στην αξιολόγηση των μαθητών πριν από το 1985 και μετά το έτος αυτό, με τελευταίο το Π.Δ.409/1994, θα παρατηρήσουμε ότι στοχεύουν στο πώς καθορίζεται από τις διάφορες μορφές εξέτασης, η

τελική αξιολογική κατάταξή του μαθητή στους ικανούς η μη να προαχθούν στην επόμενη τάξη. Το άρθρο 2 που αναφέρεται στη διαδικασία της αξιολόγησης, καθορίζει σαφώς ότι αυτή γίνεται με προφορική εξέταση , ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, ωριαίες γραπτές δοκιμασίες και τις γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις Ιουνίου. Πουθενά δεν γίνεται αναφορά σε ποιοτικά στοιχεία που να αφορούν την προσωπικότητα του μαθητή, παρότι στο προηγούμενο άρθρο γίνεται νύξη τέτοιων παραμέτρων (6). Εκτός αυτού οι συνθετικές εργασίες που εμπεριέχουν τέτοια στοιχεία και προβλέπονται από το ίδιο άρθρο καθώς και η περιγραφική αξιολόγηση, μέχρι τώρα δεν έχουν πραγματοποιηθεί ποτέ. Αυτό που τελικά εγχαράσσεται στην συνείδηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού, είναι ότι η αξιολόγηση προκύπτει από την επίδοση του μαθητή, στις πάσης φύσεως εξετάσεις στις οποίες πρέπει να υποβάλλεται.

Οι άλλοι όμως σημαντικότατοι τομείς πέρα από την γνώση, για την επίτευξη της ολόπλευρης, αρμονικής και ισόρροπης ανάπτυξης των μαθητών πώς καλλιεργούνται, πώς αναπτύσσονται και πώς αξιολογούνται; Πώς θα πεισθούν οι μαθητές μας και οι γονείς τους ότι η διαδικασία της διαπαιδαγώγησης των νέων ανθρώπων είναι οργανικό στοιχείο της εκπαίδευσης που τους παρέχεται από την Πολιτεία, και συνεπώς η δημοκρατική συμπεριφορά, η πίστη στις πανανθρώπινες αξίες, η αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, για την αντιμετώπιση προβλημάτων που υπάρχουν στο Φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, είναι στοιχεία που θα πρέπει να καλλιεργούνται με ποικιλία δράσεων, να αξιολογούνται και να αμείβονται από το εκπαιδευτικό μας σύστημα; Αυτό που τα προεδρικά διατάγματα αξιολόγησης των μαθητών υπαγορεύουν και η εκπαιδευτική τακτική υλοποιεί, είναι η συρρίκνωση των στόχων της Εκπαίδευσης στον γνωστικό τομέα, εκμηδενίζοντας έτσι στην πράξη τους υψηλούς στόχους που θέτει ο νόμος πλαίσιο. Ακυρώνεται στην πράξη η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών γιατί με δεδομένο τον εξεταστικοκεντρικό προσανατολισμό, οι μαθητές στην πλειοψηφία τους, δείχνουν το ενδιαφέρον τους σε «αυτά που εξετάζονται», με κυρίαρχη επιδίωξη που εκτρέφεται πολλές φορές από το οικογενειακό περιβάλλον, την βαθμοθηρία και όχι την ουσιαστική γνώση.
Υπάρχουν βέβαια και δραστηριότητες που μπορεί να αναπτυχθούν στο Σχολικό περιβάλλον, μέσα από τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως αυτά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων κ.λ.π., που βοηθούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν και άλλα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Οι δραστηριότητες όμως αυτές συγκεντρώνουν τελικά πολύ μικρό ποσοστό μαθητών, κυρίως λόγω έλλειψης ελεύθερου χρόνου από τη μεριά των μαθητών.

Αυτό που τελικά χαρακτηρίζει την σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα στο Λύκειο, είναι ένας παραλογισμός στο κυνήγι αναλώσιμων γνώσεων για την αντιμετώπιση των Πανελλαδικών εξετάσεων. Στο Γυμνάσιο ο παραλογισμός στοχεύει στο κυνήγι των τυπικών πιστοποιητικών γνώσης ξένων γλωσσών, για να έχουν χρόνο τα παιδιά στο Λύκειο για το κυνήγι της επόμενης βαθμίδας. Οι μαθητές έτσι ωθούνται να κυνηγούν τις αποσπασματικές γνώσεις και οι εξετάσεις έρχονται να επιβεβαιώσουν αν οι μαθητές τις έχουν κατακτήσει. Το Σχολείο, δέσμιο ενός τυπικού εξεταστικοκεντρικού συστήματος, καλλιεργεί τελικά άβουλους καταναλωτές, ευάλωτους στην υποταγή και τον έλεγχο ενός οικονομικού συστήματος που οδηγεί τον πλανήτη στην καταστροφή.

Βέβαια υπάρχουν και άλλοι παράγοντες (π.χ. η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ισοσταθμίσει τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές, η καταλληλότητα των ανθρώπων που αναλαμβάνουν την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών κ.α.), που συνεισφέρουν αθροιστικά στην αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος, για τους οποίους δεν γίνεται αναφορά στην παρούσα τοποθέτηση. Όμως όταν ο βασικότερος

συντελεστής που είναι η λειτουργική νομοθεσία, είναι ανακόλουθη με τη φιλοσοφία του πλαισίου, του βασικού νόμου, το εκπαιδευτικό σύστημα θα βρίσκεται σε διαρκή δυσλειτουργία.

Είναι ανάγκη συνεπώς, η επαναθέσμιση της λειτουργίας του σχολείου στον άξονα της ουσιαστικής καλλιέργειας της προσωπικότητας του μαθητή, στην απελευθέρωση των δυνατοτήτων του, με μια ποικιλία δράσεων και προγραμμάτων, ανοικτών σε διαδικασίες έρευνας και επικοινωνίας με το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να μην μετατρέπονται σε διαχειριστές πληροφοριών και προπονητές γνώσεων, αλλά να είναι εμψυχωτές και εμπνευστές στάσεων ζωής για τους μαθητές τους. Τέλος είναι ανάγκη τα παιδιά να συμμετέχουν με ενθουσιασμό στο παιχνίδι ανακάλυψης του εαυτού τους και γνωριμίας με το φυσικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

Σήμερα είναι επιτακτικότερη η ανάγκη ανατροπής του τυπικού σχολικού συστήματος και δημιουργίας ενός "άλλου" σχολείου για έναν λόγο περισσότερο. Τα σήματα της επερχόμενης οικολογικής κρίσης στον πλανήτη μας με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που έχει προκαλέσει η ανθρώπινη παρέμβαση, απαιτούν γενναίες αλλαγές στον τρόπο σκέψης, στο τρόπο ζωής και πολιτικής δράσης μας, αν δεν έχουμε φθάσει ακόμα στο σημείο των μη αντιστρεπτών φυσικών μεταβολών. Απαιτούνται πολίτες συνειδητοί με κριτικό στοχασμό, φιλοσοφική προσέγγιση της ανθρώπινης δραστηριότητας και συμμετοχική διάθεση. Το Σχολείο που έχουμε σήμερα δεν μπορεί να δημιουργήσει τέτοιους αφυπνισμένους πολίτες. Θα μπορέσει να το επιτύχει αυτό το "άλλο" σχολείο που κάποιοι ονειρεύονται;

Βιβλιογραφικές αναφορές.

(1) Κεφ.Α άρθρο 1, του νόμου 1566/85
(2) Εφημερίδα : Ελευθεροτυπία 09/02/2006
(3) Ιστοσελίδα : www.pisa.oecd.org
(4) Κάτσικας Χ.- Θεριανός Κ. "Η Εκπαίδευση της αμάθειας" , Εκδόσεις Gutenberg, 2005.
(5) Goleman Daniel, "Η συναισθηματική νοημοσύνη", Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1988.
(6) Π.Δ. 409/ΦΕΚ226 τ.Α/22-12-1994

Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΤΗΛΕΜΑΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ

Δρ. Κοτρέτσου Σταματία, Χημικός - Νοσ/τρια, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Φιλιοπούλου Ειρήνη Msc, Μαθ. – Καθ. Πληρ/κής, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Μαρκαντώνη-Ντουράκη Μαρία Νοσηλεύτρια, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιασθεί μια αποτελεσματική καλλιτεχνική, παιδαγωγική και καινοτόμος διαθεματική διδακτική προσέγγιση βασισμένη στη δημιουργικότητα και το εκπαιδευτικό δράμα, που βρίσκει εφαρμογή στα μαθήματα της Πληροφορικής και του Εργασιακού περιβάλλοντος του Τομέα Υγείας Πρόνοιας των Τ.Ε.Ε. και με τα σημερινά δεδομένα στα ΕΠΑ.Λ.

Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού δράματος ως μεθοδολογικό εργαλείο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται στην πρωτοτυπία και την πρωτοβουλία των μελών της ομάδας.

Η θεατρική έκφραση έχει τα χαρακτηριστικά της βιωματικής, ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, η οποία συντελείται στο πλαίσιο μιας ομάδας. Έτσι προωθείται η ανάπτυξη της

δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών όπου η ομάδα μπορεί να χτίσει τη δική της ιστορία, να τη ζωντανέψει μέσα από τη δράση και να διδαχθεί μέσα από αυτή.
Μέσα από τη λειτουργία των «εικονικών υπολογιστικών συστημάτων» μπορούν οι μαθητές να αντιληφθούν τις λειτουργίες και εφαρμογές των ηλεκτρονικών υπολογιστών, την λειτουργία της τηλεδιάσκεψης και την εφαρμογή της στις τεχνικές προσέγγισης της αγοράς εργασίας (τηλεσυνέντευξη), με αποτέλεσμα τον απεγκλωβισμό των μαθητών από την ανασφάλειά τους όσον αφορά τη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας και την απελευθέρωση τους από το στίγμα ότι οι νέες τεχνολογίες αφορούν τους «λίγους» και «ταλαντούχους».

1. Εισαγωγή

1.1. Η Διδασκαλία της Πληροφορικής

Η Πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται σε όλες τις ειδικότητες σαν μάθημα γενικής παιδείας στην πρώτη και την τελευταία τάξη των Τεχνολογικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτήριων (Τ.Ε.Ε.) και των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.).
Βασικός αντικείμενο της διδασκαλίας της Πληροφορικής είναι η απόκτηση από τους μαθητές γνώσεων δίνοντας έμφαση στις διαχρονικές έννοιες αποστασιοποιημένες κατά το δυνατόν από τις αλλαγές που προκύπτουν από την τεχνολογική πρόοδο και η ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους μαθητές.
Με βάση τις βασικές αρχές σύνταξης του Πλαισίου Σπουδών Πληροφορικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1998) η διδασκαλία θα πρέπει να:

- Δίνει έμφαση στα ουσιώδη και σημαντικά
- Περιορίζεται στις διαχρονικές και βασικές γνώσεις του αντικειμένου
- Αποφεύγει εξεζητημένες ειδικές γνώσεις σε τεχνολογίες ή λογισμικό
- Έχει συμβουλευτικό χαρακτήρα ώστε να δίνεται η ευκαιρία για δραστηριότητες ελεύθερης επιλογής, για πειραματισμό στις καινοτομίες που δύνανται να εισάγουν οι υπολογιστικές και δικτυακές τεχνολογίες στη διδασκαλία και στη μάθηση.
- Καλλιεργεί την Πληροφορική Παιδεία.

Έτσι για τη διδασκαλία της Πληροφορικής ενδείκνυνται διδακτικές τεχνικές οι οποίες δίνουν έμφαση:

- Στον ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης
- Σε συμμετοχικούς-συνεργατικούς τρόπους μάθησης
- Στην καλλιέργεια διαχρονικών δεξιοτήτων χρήσης λογισμικού
- Στην αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ως εργαλείων μάθησης και σκέψης.

Για να διδάξουμε επιτυχώς Πληροφορική (ή οτιδήποτε άλλο) δεν μπορούμε να μην λάβουμε υπόψη το προσωπικό υπόβαθρο και τα κίνητρα των μαθητών. Οι τεχνικές γνώσεις είναι, μέχρι σήμερα, η αρχική ανησυχία των δασκάλων και των σχολείων σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα, που κατορθώνεται με το πέρασμα από το αντικείμενο επιστημονικής γνώσης σε αντικείμενο διδασκαλίας, μέσα από προσαρμοστικούς μηχανισμούς (διδακτικός μετασχηματισμός). Τα αντικείμενα που θεωρούνται ως αντικείμενα διδασκαλίας δεν προέρχονται από απλουστεύσεις πιο σύνθετων αντικειμένων προερχόμενες από την επιστημονική κοινότητα. Είναι αντίθετα το αποτέλεσμα της διδακτικής προσπάθειας, μιας αποσύνθεσης, μιας κατασκευής, που τα κάνει να διαφέρουν ποιοτικά.
Επίσης δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πολλοί μαθητές αποκτούν γνώσεις πληροφορικής εκτός του σχολείου, με αποτέλεσμα ο διδακτικός μετασχηματισμός να σχετίζεται άμεσα με τις «κοινωνικές

πρακτικές αναφοράς». Έτσι οι μαθητές έχουν αναφορές από τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις αναπαραστάσεις τους και συνεπώς και τις λογικές χρήσης που σχηματίζουν για το πληροφορικό σύστημα.
Έτσι είναι καιρός οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν νέες στρατηγικές μάθησης για να επιτύχουν τους στόχους τους δηλαδή να παρέχουν άλλες δεξιότητες και δυνατότητες στους μαθητές εκτός από τις τεχνικές πληροφορίες. Η εργασία ομάδας, η αποτελεσματική προφορική και γραπτή επικοινωνία, οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και προ πάντων, μια ανεξάρτητη ικανότητα για την μάθηση, είναι δεξιότητες αναφερόμενες ως τόσο σημαντικές όσο εκείνοι σχετικοί με τις τεχνικές γνώσεις για την επαγγελματική επιτυχία σε οποιοδήποτε είδος εργασιακού χώρου.
Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική και δημιουργική σκέψη, παρότι το ελληνικό σχολείο παραμένει ακόμη γνωσιοκεντρικό και νοησιαρχικό, παραβλέποντας τις άλλες διαστάσεις του μυαλού, δηλαδή τη φαντασία, την κρίση και το συναίσθημα. Άρα κρίνεται αναγκαία η υιοθέτηση διδακτικών μεθόδων που αποβλέπουν στην ψυχική και συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών. Γιαυτό προτείνουμε τη δραματοποίηση σαν ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο μάθησης της Πληροφορικής, αφού καταργεί το μονόλογο του δασκάλου.

2. Δραματοποίηση και Εκπαίδευση

Ο όρος δραματοποίηση έχει την έννοια της παρουσίασης ενός πρωτογενούς κειμένου (γραπτού, αφηγηματικού, μουσικού κ.λ.π.) με τον κώδικα της δραματικής-θεατρικής έκφρασης, όπου οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν και προσεγγίζουν τη γνώση με βιωματικό τρόπο, με αποτέλεσμα να μην ξεχνούν τα γεγονότα της δράσης (Άλκηστις, 1983).
Το δράμα διαφοροποιήθηκε στην αρχή από το θέατρο (Slade, 1958). Η πιο σημαντική διαφορά ανάμεσα στο Δράμα και στο θέατρο είναι ότι στο θέατρο, που αποτελεί μια θεσμοθετημένη περίσταση ψυχαγωγίας και συγκινησιακής εμπειρίας, έχουμε σαφή διάκριση ανάμεσα στους ηθοποιούς και στο κοινό, ενώ στο Δράμα δεν υπάρχει τέτοια διαφοροποίηση, γιατί όλοι οι συμμετέχοντες είναι συγχρόνως ηθοποιοί και κοινό.
Αυτό που μαθαίνουμε επηρεάζεται και οργανώνεται από τις συγκινήσεις και τις νοοτροπίες που περιλαμβάνουν τις προσδοκίες, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τον αυτοσεβασμό, και την ανάγκη για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον ο εγκέφαλος εκτελεί ασταμάτητα πολλές λειτουργίες ταυτόχρονα (Omstein & Thompson, 1984). Οι σκέψεις, οι συγκινήσεις, η φαντασία, και η προδιάθεση λειτουργούν ταυτόχρονα. Κατά συνέπεια, οι συγκινήσεις και η γνώση δεν μπορούν να χωριστούν (Omstein & Sobel, 1987).
Σαν παιδαγωγική διαδικασία, το δράμα μπορεί να παρέχει τα μέσα για την σύνδεση των συγκινήσεων και της γνώσης των μαθητών. Με το δράμα ως τεχνική διδασκαλίας στην τάξη, αναγνωρίζονται οι ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα, και οι ανάγκες των μαθητών.
Μέσω του δράματος, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει τους μαθητές για να επεκτείνει τη γνώση τους. Ο Verriour λέει "ο δάσκαλος θέτει την δομή του δράματος για να επεκτείνει τις τρέχουσες σφαίρες αναφοράς των μαθητών και να αυξήσει την κατανόησή τους, έτσι το δράμα τους παρέχει νέες εμπειρίες και τις νέες προοπτικές για την εφαρμογή αυτών των εμπειριών".
Το δράμα επιτρέπει στους μαθητές να πειραματιστούν και να ρισκάρουν, να συνδέσουν προβλήματα με διαφορετικές επιλογές ακόμη και με προτεινόμενες λύσεις.

3. Εφαρμογή : «Η Εικονική Τηλε-συνέντευξη»

3.1. Το Πλαίσιο

Στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, και στο πρόγραμμα «Καλοκαιρινό σχολείο νεανικής επιχειρηματικότητας Αττικής 2006» υλοποιήθηκε στην Ερατεινή Φωκίδας το πρόγραμμα «Η χρήση και η εφαρμογή των Τηλεματικών Υπηρεσιών στον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας», σε μία

συνεργασία σχολείων ΤΕΕ (1ο ΤΕΕ Περιστερίου, 1ο ΤΕΕ Αιγάλεω, 2ο ΤΕΕ Χαλανδρίου). Σκοπός του προγράμματος ήταν να δώσει, στους 12 μαθητές που συμμετείχαν, επιπρόσθετα επαγγελματικά εφόδια για να μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της τεχνολογίας της Πληροφορικής και Επικοινωνίας. Το πρόγραμμα περιελάμβανε δύο μέρη: α). τη χρήση του Η/Υ στον εργασιακό χώρο με εκπαίδευση των μαθητών στο διαδίκτυο και στις βάσεις δεδομένων, β). την εφαρμογή των προηγμένων τηλεματικών υπηρεσιών που επιτρέπουν την από απόσταση οπτικοακουστική επικοινωνία (εφαρμογές τηλεδιάσκεψης όπως: τηλεσυνεργασία, τηλεκπαίδευση, τηλεϊατρική).

Μέρος αυτού του προγράμματος ήταν ο σχεδιασμός και η υλοποίηση μιας εικονικής τηλεδιάσκεψης με σκοπό την εφαρμογή της τεχνικής προσέγγισης αγοράς εργασίας (τηλεσυνέντευξη).

3.2. Οι Στόχοι

- Διερεύνηση των παραμέτρων που επηρεάζουν την εφαρμογή της δραματοποίησης στην διδασκαλία των τηλεματικών υπηρεσιών.
- Μελέτη του βαθμού εκπλήρωσης των παρακάτω προσδοκιών της διδασκαλίας:
  - Συνειδητοποίηση της ένταξης της Πληροφορικής στο σύγχρονο κόσμο.
  - Γνώση των βασικών τμημάτων ενός υπολογιστή και των κύριων περιφερειακών συσκευών.
  - Χρήση των διαχρονικών εννοιών πληροφορικής, που αφορούν το υλικό και το λογισμικό.
  - Γνώση των βασικών στοιχείων επεξεργασίας της πληροφορίας: κωδικοποίηση, αποθήκευση, επεξεργασία δεδομένων.
  - Ικανότητα χρήσης του λογισμικού τηλεδιάσκεψης.
  - Πρόσβαση σε επαγγελματικές ευκαιρίες και εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες (Η/Υ, Τηλεδιάσκεψη).
  - Βελτίωση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και συνδυασμός γνώσεων Πληροφορικής και του Τομέα Υγείας και Πρόνοιας.
  - Εκμάθηση των τρόπων εκπροσώπησης της ομάδας, λήψης αποφάσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών.
  - Ανάπτυξη σχέσεων υποστήριξης, φιλίας και ομαδικού πνεύματος.

3.3. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στηρίχτηκε στη δημιουργικότητα των μαθητών, δηλαδή στην ικανότητά τους να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους με τρόπο πρωτότυπο και με φαντασία, μέθοδος που συχνά αποφεύγεται στην τάξη γιατί μπορεί να αποτελεί απειλή για την πειθαρχία και την ηρεμία. Επειδή τα συστήματα εκπαίδευσης καταπνίγουν τη δημιουργικότητα, οι μαθητές κινούνται σε συγκεκριμένα πλαίσια, ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να προωθεί την καλλιέργεια και τη φαντασία. Ένα τέτοιο μεθοδολογικό εργαλείο μπορεί να είναι το θεατρικό δράμα, όπου ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτή και συντονιστή της δράσης. Σύμφωνα με τη μέθοδο της σκαλωσιάς (Bruner, 1990) ο δάσκαλος στο δράμα σχεδιάζει το μάθημα και το συντονίζει. Συγκεκριμένα, καθορίζει τη μαθησιακή περιοχή επιλέγοντας το θέμα που ενδιαφέρει τους μαθητές, και σχεδιάζει τη δομή του μαθήματος, έτσι ώστε μέσα από μια ακολουθία θεατρικών δραστηριοτήτων να βιώσει ο μαθητής τη σχετική με το θέμα εμπειρία και να αναστοχαστεί πάνω σε αυτή και να χτίσει ο ένας πάνω στη σκέψη του άλλου. Ο μαθητής παράλληλα δημιουργεί και υποδύεται ρόλους, προβάλλει τον εαυτό του σε φανταστικά πρόσωπα και καταστάσεις, εξερευνώντας και εκφράζοντας τις ιδέες του με το σώμα και τη φωνή του. Το

θέατρο, όπως και το παιχνίδι, συνδέεται με την ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί δημιουργικά αντιμέτωπος με τον καθημερινό τρόπο και την πραγματικότητα, μέσα από μια συμβολική γλώσσα φανταστικού χαρακτήρα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το θέατρο είναι κοινωνικοποίηση, ένα ομαδικό παιχνίδι, που προσπαθεί να εναρμονιστεί με την κοινωνική πραγματικότητα. Όταν ο μαθητής παίζει θέατρο, μπορεί να αποτινάξει την θέση του στον κόσμο και να είναι αυτό που στη ζωή δεν μπορεί ή δεν θέλει να είναι.

3.4. Στάδια Υλοποίησης

α). Στάδιο απελευθέρωσης-συγκρότηση της ομάδας-γνωριμία της ομάδας (κάρτες), ανάπτυξη σχέσεων υποστήριξης και ομαδικού πνεύματος (μαντήλια, μπάλα).

β). Στάδιο ανάλυσης θεμάτων (διδασκαλία και περιγραφή των μερών του Η/Υ, τηλεματικές υπηρεσίες-τηλεδιάσκεψη, διδασκαλία τεχνικών προσέγγισης αγοράς εργασίας, όπως η σύνταξη βιογραφικού και η συνέντευξη).

γ). Στάδιο εκτέλεσης-σκηνικός αυτοσχεδιασμός (καταμερισμός των ρόλων, ετοιμασία σκηνικών, κοστουμιών, αναπαράσταση)

- Ζωντάνεμα των μερών του Η/Υ και επικοινωνία μεταξύ τους, όπου ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει να παίξει τον ρόλο ενός εξαρτήματος και να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα εξαρτήματα (άλλους μαθητές) για την διεκπεραίωση μιας εργασίας (αποθήκευση, ανάγνωση και εκτύπωση αρχείου).
- Οργάνωση τηλεδιάσκεψης μέσω του συστήματος της Τηλεϊατρικής με στόχο την τηλεσυνέντευξη.

δ). Στάδιο ανάλυσης και επεξεργασίας των αποτελεσμάτων.

3.5. Αποτελέσματα

Για την αξιολόγηση της δραματοποίησης στη διδασκαλία των τηλεματικών υπηρεσιών, ελήφθησαν υπόψη τα παρακάτω:

α). Ο βαθμός εξοικείωσης με της διαχρονικές και άλλοτε αφηρημένες έννοιες της πληροφορικής, όπως η λειτουργία των εξαρτημάτων του Η/Υ, οι λειτουργίες αποθήκευση - άνοιγμα αρχείου, σύνδεση ενός client με έναν server κ.λ.π.

β). Ο βαθμός καταπολέμησης «τεχνοφοβίας».

γ). Ο βαθμός αναγνώρισης της συμβολής των νέων τεχνολογιών στην εύρεση εργασίας.

Τα παραπάνω εκτός των άλλων έχουν να κάνουν με την αυθόρμητη συμπεριφορά και στάση των μελών στην ομάδα. Έτσι η αξιολόγηση στηρίχθηκε στην ενεργητική συμμετοχή μαθητών και καθηγητών, στην παρατήρηση και την ανάλυση βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων, η οποία παράλληλα δεν καταργεί την αυθόρμητη συμπεριφορά της ομάδας.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι με τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση οι μαθητές:

- Συμμετείχαν στη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος, αλληλοϋποστήριξης και αλληλοσεβασμού, παρότι στην αρχή αντιμετώπισαν την όλη διαδικασία με δυσπιστία.
- Εξοικειώθηκαν με όρους άγνωστους και αφηρημένους, αφού όπως είπαν και οι ίδιοι «δεν μπορούν να κατανοήσουν πως λειτουργεί ένα άψυχο και πολύπλοκο μηχάνημα όπως είναι ο Η/Υ, ή πως οργανώνεται μία τηλεδιάσκεψη».
- Όπως φάνηκε μέσα από τα λόγια των ίδιων των μαθητών καθώς και από την αλλαγή στην στάση τους μέσα στην ομάδα, την συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών, κατάλαβαν ότι «όλοι είναι χρήσιμοι και ικανοί να μάθουν». Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι στη σύνθεση της ομάδας υπήρχαν μαθητές με ελάχιστες γνώσεις Η/Υ και άλλοι με περισσότερες.

- Μέσα από το ζωντάνεμα των μερών του Η/Υ, οι «πιο έμπειροι» χρήστες Η/Υ έδειξαν να κατανοούν ότι η γνώση έχει πολλά επίπεδα και πάντα υπάρχει κάτι επιπλέον να μάθουν, «κανείς δεν τα ξέρει όλα». Επίσης οι «άπειροι» και σε κάποιες περιπτώσεις «τεχνοφοβικοί» έδειξαν να μετριάζουν το δέος τους προς τους Η/Υ μέσα από την υιοθέτηση και κατανόηση του ρόλου του κάθε εξαρτήματος.
- Οι μαθητές έδειξαν ότι, μέσα από την σύνταξη του σεναρίου της «εικονικής τηλεδιάσκεψης», συνειδητοποιούν τα οφέλη από την χρήση των Η/Υ στον Τομέα Υγείας και Πρόνοιας καθώς και στην επικοινωνία, ενημέρωση και εύρεση εργασίας.
- Τέλος σημαντική ήταν η συνεργασία και ο βαθμός συνέπειας που διέκρινε την ομάδα σε όλη την διάρκεια της διδασκαλίας και ιδιαιτέρως κατά την σύνταξη του σεναρίου, το μοίρασμα των ρόλων, την κατασκευή των κοστουμιών και των σκηνικών. Έτσι έδειξαν να κατανοούν πόσο σημαντική είναι η αποδοχή του άλλου γιατί «αποδέχομαι τον άλλο σημαίνει ότι αποδέχομαι τον ίδιο μου τον εαυτό».

4. Συμπεράσματα

Η δραματοποίηση κατάφερε τον απεγκλωβισμό των μαθητών από την ανασφάλειά τους όσον αφορά τη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Επίσης σημαντική ήταν η απελευθέρωση των μαθητών από το στίγμα ότι οι νέες τεχνολογίες αφορούν τους «λίγους» και «ταλαντούχους». Μπορούμε να πούμε ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι, που όπως αναφέρει ο Verriour: "Ο αρχικός στόχος του δασκάλου είναι να επινοήσει τις δραματικές καταστάσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές για να συμμετέχουν στην ανεξάρτητη σκέψη προκειμένου να αποκτήσουν επίγνωση του εαυτού τους και του κόσμου".

Βέβαια θα πρέπει να αναφέρουμε και τα προβλήματα που μπορεί να συναντήσει κάποιος που θα προσπαθήσει να εφαρμόσει τη δραματοποίηση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής, όπως είναι η δυσπιστία των μαθητών, αν δεν είναι εξοικειωμένοι με βιωματικούς τρόπους εκπαίδευσης, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που μπορεί να αποτελεί μια τάξη και ο περιορισμένος αριθμός διδακτικών ωρών με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

5. Βιβλιογραφία

1. Άλκηστις Κ., "Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση", Άλκηστις, Αθήνα, 1983.
2. Άλκηστις Κ., "Η δραματοποίηση για παιδιά", Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
3. Γραμματάς Θ., "Θέατρο και Παιδεία", Τελέθριον, Αθήνα, 1997.
4. Κόμης Β., "Η έννοια του διδακτικού μετασχηματισμού στη διδακτική της πληροφορικής", Η Βάση, 2, 23-34, 2000.
5. Κουρετζής Λ., "Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγικά θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση", Καστανιώτης, Αθήνα, 1991.
6. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, "Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής", Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.) , Αθήνα 1998.
7. Andrew Luxton-Reilly, "Active Learning in Large Classes", SIGCSE St. Louis, Missouri USA. 2004.
8. Bruner J., "Drama Worlds a framework for process drama", Heinemann, Portsmouth, 1990.
9. Ferreira A., Tori R., Battaiola A., Elias N., "Directions and Challenges in Informatics Education - Game Technology as an Educational Tool", ICTEM2002, 2002.
10. "Mamdouh El-Nady. Drama as a Teaching Technique in the Second Language
11. Classroom. Dialog on Language Instruction, Vol. 14, Nos. 1&2, pp.41-48. (2000)."
12. Mamdouth EI-N., "Drama as a teaching techniques in the second language classroom", Dialog on Language Instruction, 14 (1,2),41-48, 2000.
13. Menascé D, "Educational Challenges and Opportunities in the Web Era", VI Workshop on Computer Science Education, 1998.
14. Omstein, R., & Sobel, D, "The healing brain" Simon and Schuster, New York 1987.
15. Omstein, R., & Thompson, R., "The amazing brain", Houghton Mifflin, Boston 1984.
16. Slade P., "An introduction to Child Drama", University of London Press: London, 1958.

17. Verriour P., "Educating through drama", Theory into Practice, 24,150-155, 1986.
18. Verriour P., "Face to face: Negotiating meaning through drama", Theory into Practice, 24,181-186, 1985.
19. Vygotski L., "Mind in society", Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
20. Vygotski L., "Play: its development and evolution", Penguin Educational, London, 1976.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΥΠΕΡΜΕΣΩΝ: ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΓΝΩΣΕΩΝ - ΔΙΑΘΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κορρές Κωνσταντίνος
Μαθηματικός, MSc - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Καραστάθης Παναγιώτης
Μαθηματικός - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται η διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με τη βοήθεια υπερμέσων. Ειδικότερα, παρουσιάζεται δραστηριότητα για τη μελέτη της συνάρτησης y = αx +β στην Β΄ τάξη του Γυμνασίου. Για τις ανάγκες της δραστηριότητας, σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε υπερμεσικό εκπαιδευτικό λογισμικό και αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Επίσης σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο γνώσεων – διαθέσεων, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές μετά την εφαρμογή της δραστηριότητας.

Στην εργασία περιγράφεται το λογισμικό, η δραστηριότητα και η πορεία διδασκαλίας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μία στατιστική μελέτη των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου για ένα από τα τμήματα στα οποία εφαρμόστηκε η δραστηριότητα και παρουσιάζονται παρατηρήσεις – συμπεράσματα από την εφαρμογή της δραστηριότητας.

1. Εισαγωγή

Η χρήση του Η/Υ ως *γνωστικού ή νοητικού εργαλείου* στα σχολικά μαθήματα, προτείνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως το περισσότερο υποσχόμενο μοντέλο για να υποστηρίξει την ανακαλυπτική–κατασκευαστική μάθηση από τους μαθητές (Κορρές, 2003, Κυριαζής & Μπακογιάννης, 2003).

Τα γνωστικά εργαλεία (cognitive tools) ή νοητικά εργαλεία (mindtools) είναι μαθησιακά περιβάλλοντα και εργαλεία βασισμένα στον υπολογιστή τα οποία έχουν αναπτυχθεί ή προσαρμοστεί προκειμένου να λειτουργούν ως διανοητικοί συνεργάτες του μαθητή, για να ενεργοποιούν και να διευκολύνουν την κριτική σκέψη και τη μάθηση ικανοτήτων ανώτερης τάξης (Jonassen, 2000, Derry, 1990 και Kommers, Jonassen & Mayes, 1992). Τα εργαλεία κατασκευής της γνώσης (Papert, 1990), ειδικότερα τα «υπερμέσα», μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να οικοδομήσει τη γνώση.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια δραστηριότητα για τη μελέτη της συνάρτησης y = αx+β, για τις ανάγκες της οποίας, σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε υπερμεσικό εκπαιδευτικό λογισμικό και αντίστοιχα φύλλα εργασίας. Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε στο Γυμνάσιο του Κολλεγίου Ψυχικού, κατά το σχολικό έτος 2005 – 2006, στα πέντε τμήματα της Β΄ Γυμνασίου. Οι διδάσκοντες που εφάρμοσαν το πρόγραμμα είναι: Τσίγγρος Δημήτρης (Β1 και Β5), Τζανάκη Ελένη (Β2 και Β3) και Καραστάθης Παναγιώτης (Β4).

Για την αξιολόγηση της δραστηριότητας, σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο γνώσεων – διαθέσεων, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές.

Ο σχεδιασμός της δραστηριότητας, όπως και ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του υπερμεσικού λογισμικού, των φύλλων εργασίας και του ερωτηματολογίου γνώσεων – διαθέσεων έγιναν από

τον Κωνσταντίνο Κορρέ. Το λογισμικό και τα φύλλα εργασίας, παρουσιάστηκαν στο 23ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας στην Πάτρα το Νοέμβριο του 2006 (Κορρές, 2006).

2. Περιγραφή δραστηριότητας

Το υπερμεσικό εκπαιδευτικό λογισμικό είναι μία εφαρμογή σε HTML η οποία περιλαμβάνει μία αρχική σελίδα στη οποία υπάρχουν σύνδεσμοι για τις διάφορες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν βήματα, παρουσίαση εικόνων και animations με τη μορφή video και ερωτήσεις για τους μαθητές μετά από κάθε παρουσίαση.

Γίνεται παρουσίαση της εφαρμογής στους μαθητές στην αίθουσα διδασκαλίας τους με τη βοήθεια ενός βίντεο – προβολέα. Για να εξασφαλιστεί η διαδραστικότητα και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, κατασκευάστηκαν φύλλα εργασίας, κατά αντιστοιχία με τα βήματα και τις ερωτήσεις που εμφανίζονται στις δραστηριότητες της εφαρμογής. Οι μαθητές βρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Μοιράζονται φύλλα εργασίας σε έντυπη μορφή στα οποία υπάρχουν ενέργειες και ερωτήσεις. Οι μαθητές εκτελούν τη ενέργεια που τους ζητείται, η οποία μπορεί να είναι η συμπλήρωση ενός πίνακα τιμών, η απεικόνιση κάποιων σημείων σε ένα σύστημα συντεταγμένων, η σχεδίαση της γραφικής παράστασης κάποιας δεδομένης συνάρτησης κλπ. Στη συνέχεια παρουσιάζεται στους μαθητές ο αντίστοιχος πίνακας τιμών ή η γραφική παράσταση με τη βοήθεια της εφαρμογής, οπότε μπορούν να ελέγχουν την ορθότητα των αποτελεσμάτων τους.

Οι μαθητές παρακολουθούν την παρουσίαση κάποιων εικόνων και animations και στη συνέχεια απαντούν σε ερωτήσεις που υπάρχουν στο φύλλο εργασίας. Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ μαθητών και καθηγητή και των μαθητών μεταξύ τους σχετικά με τις ερωτήσεις που τίθενται από το φύλλο εργασίας.

Αν τεθεί οποιοδήποτε άλλο θέμα για συζήτηση από τους μαθητές, έχει προβλεφθεί από την εφαρμογή ένας σύνδεσμός με το πακέτο Graphmatica , η λειτουργία του οποίου δεν προαπαιτεί εγκατάσταση του αντίστοιχου πακέτου, στο οποίο ο δάσκαλος μπορεί να εισάγει οποιαδήποτε συνάρτηση ή οικογένεια συναρτήσεων και να σχεδιαστεί αυτόματα η γραφική τους παράσταση. Εξασφαλίζουμε έτσι τη διαδραστικότητα και την αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο, η οποία είναι περιορισμένη σε ένα πρόγραμμα παρουσίασης.

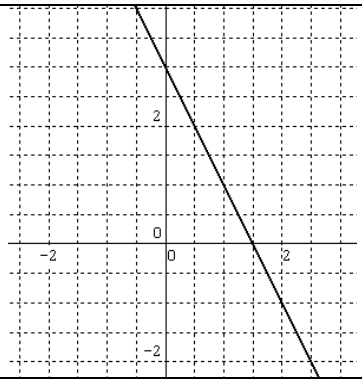
3. Ερωτηματολόγιο γνώσεων-διαθέσεων

Ι. Ερωτηματολόγιο γνώσεων:

Ερώτηση 1:

Δίνεται η γραφική παράσταση της ευθείας y= α x + β του διπλανού σχήματος. Κυκλώστε τη σωστή απάντηση:

Ι) α > 0, ΙΙ) α < 0, ΙΙΙ) α = 0



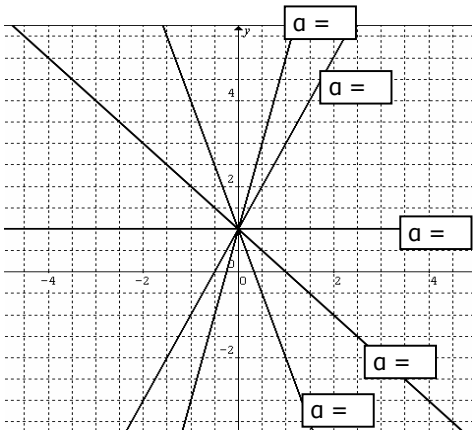
Ερώτηση 2:

Ποιο είναι το σχήμα της γραφικής παράσταση της y= 3x –2, με $x \in \mathbf{Z}$. Κυκλώστε τη σωστή απάντηση:

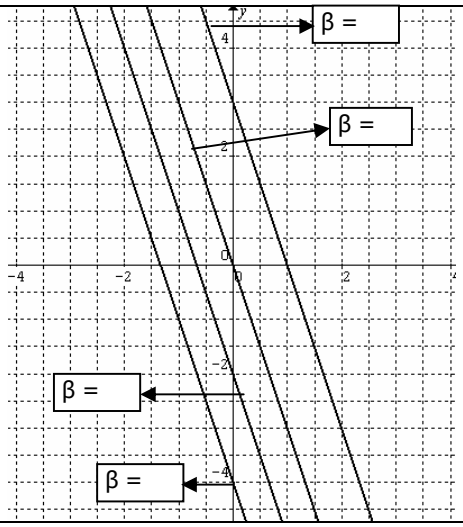
I) Ευθεία II) Σημείο, III) Σύνολο από σημεία

Ερώτηση 3:
Δίνονται οι ευθείες: (ε_1) $y = 3x + 5$ και (ε_2) $y = 3x - 4$ και το σημείο Α(0, – 4). Κυκλώστε τη σωστή απάντηση:
I) Η ευθεία ε_1 περνάει από το σημείο Α
II) Η ευθεία ε_2 περνάει από το σημείο Α
III) Και οι δύο ευθείες ε_1 και ε_2 περνούν από το σημείο Α
IV) Καμία από τις ευθείες ε_1 και ε_2 δεν περνούν από το σημείο Α

Ερώτηση 4:
Δίνονται οι γραφικές παραστάσεις των συναρτήσεων $y= \alpha x + 1$ για $\alpha = -3, -1, 0, 2, 4$.
Να συμπληρώσετε ποιο **α** αντιστοιχεί σε καθεμία από τις γραφικές παραστάσεις:



Ερώτηση 5:
Δίνονται οι γραφικές παραστάσεις των συναρτήσεων $y= -3x + \beta$ για $\beta = -4, -2, 0, 3$.
Να συμπληρώσετε ποιο **β** αντιστοιχεί σε καθεμία από τις γραφικές παραστάσεις:



II. Ερωτηματολόγιο διαθέσεων:
Α. Γενικά στοιχεία
1) Να συμπληρώσετε τα παρακάτω στοιχεία:
α) Φύλο
β) Βαθμός στα Μαθηματικά α΄ τριμήνου -

Βαθμός στα Μαθηματικά β΄ τριμήνου
2. Χρησιμοποιείτε υπολογιστή στο σπίτι;
3. Σας προκαλεί ενδιαφέρον η χρήση του υπολογιστή;

Β. Μάθημα στο οποίο έγινε χρήση του υπολογιστή και του φύλλου εργασίας:
1. Το μάθημα προκάλεσε το ενδιαφέρον σας;
2. Το μάθημα τράβηξε την προσοχή σας;
3. Συμμετείχατε ενεργητικά στο μάθημα;
4. Υπήρχε δυνατότητα να συζητάτε μεταξύ σας σχετικά με το μάθημα;
5. Υπήρχε δυνατότητα να συζητάτε με τον καθηγητή σχετικά με το μάθημα;
6. Το μάθημα σας βοήθησε στο να κατανοήσετε καλύτερα τις έννοιες;
7. Πιστεύετε ότι κερδίσατε παραπάνω από το παραδοσιακό μάθημα;
8. Θέλετε να κάνετε και άλλα μαθήματα Μαθηματικών στα οποία να χρησιμοποιείται ο υπολογιστής;
9. Να συγκρίνετε το μάθημα το οποίο παρακολουθήσατε στο οποίο έγινε χρήση του υπολογιστή και του φύλλου εργασίας με το παραδοσιακό μάθημα (πλεονεκτήματα – μειονεκτήματα).
(Στις ερωτήσεις Α2, Α3 και στις Β1 έως Β8, η κλίμακα αξιολόγησης ήταν:
Πάρα πολύ, Πολύ, Λίγο, Καθόλου).

4. Στατιστική επεξεργασία

Παρακάτω έχουν καταγραφεί οι επιδόσεις των μαθητών του τμήματος Β4 στα διαγωνίσματα των τριμήνων καθώς και στις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (test) κατά την διάρκεια του σχολικού έτους 2005-2006. Η στήλη με το κίτρινο χρώμα περιέχει το τεστ που γράφτηκε μετά το μάθημα με το πρόγραμμα. Με κόκκινο χρώμα σημειώνονται οι μαθητές που στο συγκεκριμένο τεστ έγραψαν βαθμό αρκετά μεγαλύτερο από τον μέσο όρο που είχαν στις μέχρι τότε γραπτές τους δοκιμασίες (13 μαθητές). Με γαλάζιο χρώμα σημειώνονται οι μαθητές που στο συγκεκριμένο τεστ έγραψαν βαθμό αρκετά μικρότερο από τον μέσο όρο που είχαν στις μέχρι τότε γραπτές τους δοκιμασίες (4 μαθητές). Με βάση τον παρακάτω πίνακα μπορούμε να κάνουμε κάποιες χρήσιμες παρατηρήσεις. Στα τρία ωριαία διαγωνίσματα είχαμε Μέσο όρο 13,5 ενώ στο συγκεκριμένο τεστ είχαμε 16,3. Ο μαθητής Νο. 2 έχει κάποιες άτυπες μαθησιακές δυσκολίες. Στις ωριαίες γραπτές δοκιμασίες δεν έχει ξεπεράσει το 10 ενώ στο τεστ μετά το μάθημα με το πρόγραμμα έγραψε 20. Το ίδιο και ο μαθητής Νο. 6 που είχε μέσο όρο στις ωριαίες γραπτές δοκιμασίες 16 και έγραψε 20. Οι μαθητές Νο. 9, 10 και 22 έχει διαπιστωθεί ότι έχουν μειωμένη απόδοση στο γραπτό λόγο σε σχέση με τον προφορικό, πράγμα που δεν διαπιστώθηκε στο συγκεκριμένο τεστ. Ο μαθητής Νο. 14 είναι –με την κλασσική έννοια – ο ορισμός του άριστου μαθητή, η χαμηλή του όμως επίδοση μπορεί να δικαιολογηθεί εφόσον έχει δηλώσει ότι δεν του αρέσουν οι υπολογιστές και ότι δεν έχει εξοικείωση με αυτούς.

Οι μαθητές οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ήταν 23. Σχετικά με το φύλο, είχαμε 12 αγόρια (52,2 %) και 11 κορίτσια (47,8 %).

Στο ερωτηματολόγιο γνώσεων, στην ερώτηση 1, το σύνολο των μαθητών απάντησε σωστά (απάντηση ΙΙ). Στην ερώτηση 2, 13 μαθητές (56,5 %) απάντησαν σωστά (ΙΙΙ), 9 μαθητές (39,1 %) απάντησαν λάθος (ΙΙ) και 1 μαθητής (4,3 %) απάντησε επίσης λάθος (Ι). Στην ερώτηση 3, 22 μαθητές (95,7 %) απάντησαν σωστά (ΙΙ), ενώ 1 μαθητής απάντησε λάθος (ΙΙΙ).

Πίνακας γραπτών δοκιμίων του τμήματος Β4 κατά το σχολικό έτος 2005-2006.

α/α	Ονοματεπώνυμο β4		1ο Τεστ 29/10	Διαγώνισμα 1ου Τριμήνου 14/11	1ο ΤΡΙΜ	Διαγώνισμα 2ου Τριμήνου 13/2	2ο ΤΡΙΜ	2ο Τεστ 14/3 ωριαίο	3ο Τεστ 11/4	3ο ΤΡΙΜ	ΓΡΑΠΤΑ ΙΟΥΝΙΟΥ
1	Μαθητής	1	14	14,5	16	17	17	15,5		17	18
2	Μαθητής	2		10	12	9	12	6	20	13	11
3	Μαθητής	3	16	14,5	17	14	16	17	18	17	15
4	Μαθητής	4	8	7,5	11	8	12	4	8	11	6
5	Μαθητής	5	12	11	14	10	13	12		14	18
6	Μαθητής	6	19	16,5	18	16	17	15,5	20	17	16
7	Μαθητής	7	10	14,5	15	16	16	15,5	16	17	19
8	Μαθητής	8	16	10	14	9	11	9	14	11	9
9	Μαθητής	9	8	10	13	10	13	14	14	15	16
10	Μαθητής	10	10	10,5	13	11	14	7	16	14	13
11	Μαθητής	11	14	16	17	11,5	15	16	12	16	17
12	Μαθητής	12	19	16,5	18	19	19	17	16	19	19
13	Μαθητής	13	18	14,5	17	13	16	11,5	20	16	13
14	Μαθητής	14	19	20	20	20	20		14	19	20
15	Μαθητής	15	20	13	17	16	17	19,5	16	18	20
16	Μαθητής	16	17	14,5	16	11,5	15	15	20	16	17
17	Μαθητής	17	7	7	10	6	9	2	14	11	3
18	Μαθητής	18	19	14,5	17	12	15	12	14	15	16
19	Μαθητής	19	16	16,5	17	17,5	18	19,5	16	19	20
20	Μαθητής	20	20	19,5	20	17	19	19	20	20	19
21	Μαθητής	21	18	15,5	18	16,5	18	18	15	17	18
22	Μαθητής	22	19	14	17	11,5	15	18,5	18	17	18
23	Μαθητής	23	19	17	18	16,5	17	18	20	18	19
24	Μαθητής	24	20	14,5	18	15	17	10,5	18	16	15
25	Μαθητής	25	14	9	13	10,5	13	15	16	15	16
	Μέσος όρος τάξης		**15,5**	**13,6**	**15,8**	**13,3**	**15,4**	**13,6**	**16,3**	**15,9**	**15,6**
	Διάμεσος		17	15	17	13	16	15	16	16	17
	Τυπική απόκλιση		4,2	3,4	2,7	3,7	2,7	5	3,1	2,5	4,4
	Συντ. Μεταβολής		27,1	25	17,1	27,8	17,5	36,8	19	15,7	28,2

Στις ερωτήσεις 4 και 5, η κατανομή των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων είναι:

		Σωστό	Λάθος	Total
Ερώτηση 4α	Count	20	3	23
	%	87.0%	13.0%	100.0%
Ερώτηση 4β	Count	20	3	23
	%	87.0%	13.0%	100.0%
Ερώτηση 4γ	Count	21	2	23
	%	91.3%	8.7%	100.0%
Ερώτηση 4δ	Count	9	14	23
	%	39.1%	60.9%	100.0%
Ερώτηση 4ε	Count	10	13	23
	%	43.5%	56.5%	100.0%

		Σωστό	Λάθος	Total
Ερώτηση 5α	Count	23		23
	%	100.0%		100.0%
Ερώτηση 5β	Count	22	1	23
	%	95.7%	4.3%	100.0%
Ερώτηση 5γ	Count	20	3	23
	%	87.0%	13.0%	100.0%
Ερώτηση 5δ	Count	20	3	23
	%	87.0%	13.0%	100.0%

Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών (20 και πάνω) συμπλήρωσε σωστά τις τιμές των παραμέτρων σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από τα δύο γραφικές παραστάσεις της ερώτησης 4 με αρνητικό συντελεστή διεύθυνσης (4δ, 4ε).

Τα μέτρα θέσης και διασποράς των βαθμών των μαθητών ανά ερώτηση και συνολικά στο γνωστικό τεστ, αλλά και του μέσου όρου των βαθμών των μαθητών στα δύο τρίμηνα είναι:

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ερώτηση 1 (βαθμός)	23	4	4	4.00	.000
Ερώτηση 2 (βαθμός)	23	0	4	2.26	2.027
Ερώτηση 3 (βαθμός)	23	0	3	2.87	.626
Ερώτηση 4 (βαθμός)	23	0	5	3.48	1.473
Ερώτηση 5 (βαθμός)	23	1	4	3.70	.822
Βαθμός γνωστικού τεστ	23	8	20	16.30	3.066
ΜΟ βαθμών Μαθηματικών δύο τριμήνων	23	9.5	20.0	15.65	2.7112
Valid N (listwise)	23				

Η κατανομή των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις σχετικά με τις διαθέσεις τους για το μάθημα στο οποίο έγινε χρήση του Η/Υ και του φύλλου εργασίας είναι:

		Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα Πολύ	Total
Χρησιμοποιείτε Η/Υ στο σπίτι;	Count		1	12	10	23
	%		4.3%	52.2%	43.5%	100.0%
Σας προκαλεί ενδιαφέρον η χρήση του Η/Υ;	Count		1	14	8	23
	%		4.3%	60.9%	34.8%	100.0%
Το μάθημα προκάλεσε το ενδιαφέρον σας;	Count		5	14	4	23
	%		21.7%	60.9%	17.4%	100.0%
Το μάθημα τράβηξε την προσοχή σας;	Count		3	15	5	23
	%		13.0%	65.2%	21.7%	100.0%
Συμμετείχατε ενεργητικά στο μάθημα;	Count	1	5	13	4	23
	%	4.3%	21.7%	56.5%	17.4%	100.0%
Υπήρχε δυνατότητα να συζητάτε μεταξύ σας σχετικά με το μάθημα;	Count	2	9	7	5	23
	%	8.7%	39.1%	30.4%	21.7%	100.0%
Υπήρχε δυνατότητα να συζητάτε με τον καθηγητή σχετικά με το μάθημα;	Count		2	15	6	23
	%		8.7%	65.2%	26.1%	100.0%
Το μάθημα σας βοήθησε να κατανοήσετε	Count		3	8	12	23

καλύτερα τις έννοιες;	%		13.0%	34.8%	52.2%	100.0%
Πιστεύετε ότι κερδίσατε παραπάνω από το παραδοσιακό μάθημα;	Count		3	9	11	23
	%		13.0%	39.1%	47.8%	100.0%
Θέλετε να κάνετε και άλλα μαθήματα Μαθηματικών στα οποία να χρησιμοποιείται ο Η/Υ;	Count		3	9	11	23
	%		13.0%	39.1%	47.8%	100.0%

Παρατηρούμε ότι οι διαθέσεις των μαθητών σχετικά με το μάθημα ήταν πολύ θετικές, εφόσον η πλειοψηφία των μαθητών (πάνω από 75 %), έδωσε απαντήσεις. Πάρα πολύ ή Πολύ σε όλες τις ερωτήσεις εκτός από την ερώτηση σχετικά με τη δυνατότητα να συζητούν μεταξύ τους σχετικά με το μάθημα, όπου το 47 % απάντησε Λίγο ή Καθόλου και τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής, όπου το 26 % απάντησε επίσης Λίγο ή Καθόλου.

5. Συμπεράσματα

Οι *παρατηρήσεις κατά τη διδασκαλία* που *έγιναν από τους διδάσκοντες* είναι:

α) Μεγάλη δυνατότητα κατανόησης έδωσε η κίνηση του προγράμματος.

β) Στα κομμάτια της δραστηριότητας χωρίς κίνηση, είχαμε χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας στις γραπτές δοκιμασίες που έδωσαν οι μαθητές μετά τη δραστηριότητα.

γ) Η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι ήθελαν οι ίδιοι να χειρίζονται τον υπολογιστή.

δ) Το μάθημα, σύμφωνα με τους μαθητές, γίνεται πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό.

ε) Μερικές φορές δεν υπήρχε καλή εικόνα από τον βιντεο–προβολέα.

στ) Υπήρξε μερικές φορές χάσιμο χρόνου μέχρι να λειτουργήσει ο υπολογιστής.

Τα *πλεονεκτήματα της δραστηριότητας*, όπως διατυπώθηκαν από τους μαθητές είναι:

1) Το μάθημα απόκτησε πολύ πιο ενδιαφέρον, είναι πιο κατανοητό, πιο παραστατικό και τραβάει την προσοχή (16 μαθητές).

2) Αυτό που θέλει να πει ο καθηγητής γίνεται ευκολότερα κατανοητό από τους μαθητές, αφού έγιναν μπροστά στα μάτια μας πολύ περισσότερα παραδείγματα (3 μαθητές).

3) Υπήρξε μεγαλύτερη δυνατότητα συζήτησης στο μάθημα (4 μαθητές).

Τα *μειονεκτήματα της δραστηριότητας*, όπως διατυπώθηκαν από τους μαθητές είναι:

1) Δεν ήταν η εικόνα πάρα πολύ καθαρή (3 μαθητές).

2) Ήταν πιο εύκολο να μιλάνε οι μαθητές μεταξύ τους (1 μαθητής).

3) Δεν μιλούσαν οι μαθητές τόσο πολύ, παρά μόνο έβλεπαν και έγραφαν (2 μαθητές).

4) Χρειαζόταν πολύ χρόνος μέχρι να συνδεθεί ο Η/Υ (2 μαθητές).

Λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια τόσο των μαθητών όσο και των διδασκόντων εύκολα μπορούμε να συμπεράνουμε την αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας καθώς αυτή κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών, δημιούργησε διαδραστικό κλίμα στα πλαίσια της τάξης και συνέβαλε καθοριστικά στην υψηλή επίδοση των μαθητών κατά την διάρκεια της γραπτής αξιολόγησης τους.

6. Βιβλιογραφία

1. Derry S. J. (1990). *Flexible cognitive tools for problem solving instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, April, 1990.
2. Jonassen D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking* (2nd Edition). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
3. Kommers P. A. M., Jonassen D. H. & Mayes T. M. (1992). Cognitive tools for learning. Heidelberg, Germany: Springer–Verlag.
4. Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.

5. Κορρές Κ. (2003). *Η χρήση του Η/Υ ως γνωστικού εργαλείου στη διδασκαλία των μαθηματικών*. Πρακτικά του 20ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας με διεθνή συμμετοχή. Βέροια, 7 – 9 Νοεμβρίου 2003.
6. Κορρές Κωνσταντίνος, *Σχεδιασμός δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με τη χρήση υπερμέσων*. Πρακτικά 23ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας με διεθνή συμμετοχή της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρίας. Πάτρα, 24–26 Νοεμβρίου 2006.
7. Κυριαζής Α. & Μπακογιάννης Σ. (2003). *Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Συνύπαρξη διδακτικής πράξης και Τεχνολογίας.* Αθήνα.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Χαβάκης Γεώργιος
Μαθηματικός, ΜΔΕ - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη έντυπου εκπαιδευτικού υλικού με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε ένα κεφάλαιο της Στατιστικής από τα Μαθηματικά της Γ΄ Ενιαίου Λυκείου που διδάσκεται στην Γ΄ τάξη του Ενιαίου Λυκείου και αφορά στα « Στατιστικά μέτρα – Μέτρα θέσης ».

Το υλικό αξιολογήθηκε από τους μαθητές και η αξιολόγηση έδειξε πως ικανοποιήθηκαν τόσο ως προς τα χαρακτηριστικά του υλικού, όσο και ως προς την κάλυψη του γνωστικού αντικειμένου. Παράλληλα, έγινε καταγραφή δεδομένων σε σχέση με τις γνώσεις και το βαθμό χρήσης ηλεκτρονικών μέσων και υπηρεσιών από τους ίδιους μαθητές, η οποία έδειξε πως κυρίως κάνουν χρήση υπολογιστών και υπηρεσιών στο σχολείο και οι γνώσεις τους είναι περισσότερες στα μέσα και τις υπηρεσίες που χρησιμοποιούν στο σχολείο.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες αλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο έχουν άμεσες συνέπειες και στην εκπαίδευση και συντέλεσαν στην ανάγκη δημιουργίας συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Εξελίσσεται σε εκπαιδευτικό κλάδο με ολοκληρωμένη εκπαιδευτική και παιδαγωγική οντότητα, η οποία καθώς εισέρχεται στο στάδιο της ενηλικίωσής της δημιουργεί πολλές και αυξανόμενες προσδοκίες, αλλά και ιδιαίτερες ανάγκες σε στελέχη, σε υποδομές, σε εκπαιδευτές και σε εκπαιδευτικό υλικό (Λιοναράκης, 2005).

Σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη της ΑεξΑΕ δίνουν οι ραγδαίες εξελίξεις στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) που στη σημερινή εποχή θεωρούνται οι βασικοί παράγοντες για το μετασχηματισμό της κοινωνίας της γνώσης (Αναστασιάδης, 2000). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μέθοδος της ΑεξΑΕ διατρέχει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα (Κοντονή, 1999), με συνέπεια να ΄΄ διεκδικεί ΄΄ τη θέση της και στη σχολική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη Βασάλα (2005), σήμερα η σχολική εκπαίδευση έχει μια σειρά από αδυναμίες που κυρίως έχουν σχέση με εκείνα τα στοιχεία στα οποία η συμβατική εκπαίδευση δεν παρέχει πρόσβαση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες για κάποιες κατηγορίες μαθητών όπως π.χ. μαθητές που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές, μαθητές που επιθυμούν να διδαχτούν μαθήματα που δεν προσφέρει το σχολείο, κ. ά Η διαφορετική φιλοσοφία της εξ αποστάσεως, μαζί με τη διαφορετική μεθοδολογία που εφαρμόζει, προϋποθέτει τη δημιουργία ειδικού εκπαιδευτικού

υλικού, κατάλληλα σχεδιασμένου για να καλύψει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της (Λιοναράκης, 2001 • Ματραλής, 1998, 1999α).
Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενός κεφαλαίου, του μαθήματος «Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής» της Γ΄ Ενιαίου Λυκείου που αφορά στα «Μέτρα στη Στατιστική – Μέτρα Θέσης» και διδάσκεται στα Μαθηματικά Γενικής Παιδείας.
Βασικός επιμέρους στόχος ήταν η καταγραφή δεδομένων σε σχέση με τις γνώσεις και το βαθμό χρήσης ηλεκτρονικών μέσων και υπηρεσιών από τους ίδιους μαθητές.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Μέχρι σήμερα, η εμπειρία χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε επίπεδο ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ελάχιστη και περιορίζεται στη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως το ΣΩΚΡΑΤΗΣ, το GLOBE (Βασάλα, 2005), Οδυσσέας (Αναστασιάδης και συν., 2001) και το e-Hermes (Αποστολάκης και συν., 2001). Συνέπεια της περιορισμένης χρήσης, είναι η μικρή παραγωγή υλικού εξ αποστάσεως και γι' αυτό δε μπορέσαμε να βρούμε αρκετό υλικό ειδικά για δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα για τη Στατιστική. Βρήκαμε, κυρίως, σε ερευνητικές προσπάθειες από μεταπτυχιακούς φοιτητές, του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), αλλά και άλλων πανεπιστημίων. Επίσης, στις εκδόσεις του (ΕΑΠ) που απευθύνονταν σε φοιτητές του.

3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Από τα πιο σημαντικά θέματα στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ο σχεδιασμός και η παραγωγή του εκπαιδευτικού- διδακτικού υλικού, γιατί είναι κινητήριος μοχλός της διδακτικής της διαδικασίας. Επομένως, χρειάζεται η παραγωγή ενός ΄΄ειδικού΄΄ εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για σπουδές από απόσταση (Lionarakis, 1999).

3.1 Κριτήρια σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού

Η σχεδίαση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού είναι μια αρκετά δύσκολη υπόθεση γιατί η ποιότητα του παραγόμενου υλικού καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της εκπαίδευσης (Keggan, 2000). Οι παιδαγωγικές παράμετροι και η μεθοδολογία ακολουθούν έναν αριθμό από δραστηριότητες, οι οποίες καθορίζουν βήμα προς βήμα το ζητούμενο ποιοτικό τελικό προϊόν. Οι διάφορες θεωρίες μάθησης και η εμπειρική διάσταση, ταυτόχρονα με το επιλεγμένο μαθησιακό υλικό και τον τρόπο που υλοποιείται και λειτουργεί στην πράξη, είναι σημαδιακές για μία ποιοτική προσέγγιση δημιουργίας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού ΄΄ (Λιοναράκης, 2002).
Με δεδομένες τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού υλικού, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξή του περιλαμβάνει μια σειρά από λογικά βήματα που είναι: η διερεύνηση, ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η συγγραφή, η παραγωγή και τέλος η αξιολόγηση και οι αναθεωρήσεις του εκπαιδευτικού υλικού (Ματραλής, 1998, 1999β). Επίσης χρήσιμη είναι η επιλογή ενός κατάλληλου μοντέλου σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού.

3.2 Επιλογή μοντέλου για τη δημιουργία του υλικού

Για την ανάπτυξη του έντυπου υλικού επιλέξαμε την πιο κατάλληλη για την περίπτωση μας, η οποία ήταν το μοντέλο West και Λιοναράκη. Ο West (1986), είχε παρουσιάσει πρώτος το πλαίσιο αυτό, στο οποίο, σύμφωνα με το Λιοναράκη (2001β) συμπεριλαμβάνονται τρεις δέσμες, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως εξής:
α) πρώτη δέσμη: κείμενο, προκείμενα, μετακείμενα
β) δεύτερη δέσμη: διακείμενα, επικείμενα, παρακείμενα , περικείμενα και
γ) τρίτη δέσμη: πολυκείμενα και πολυαντικείμενα.

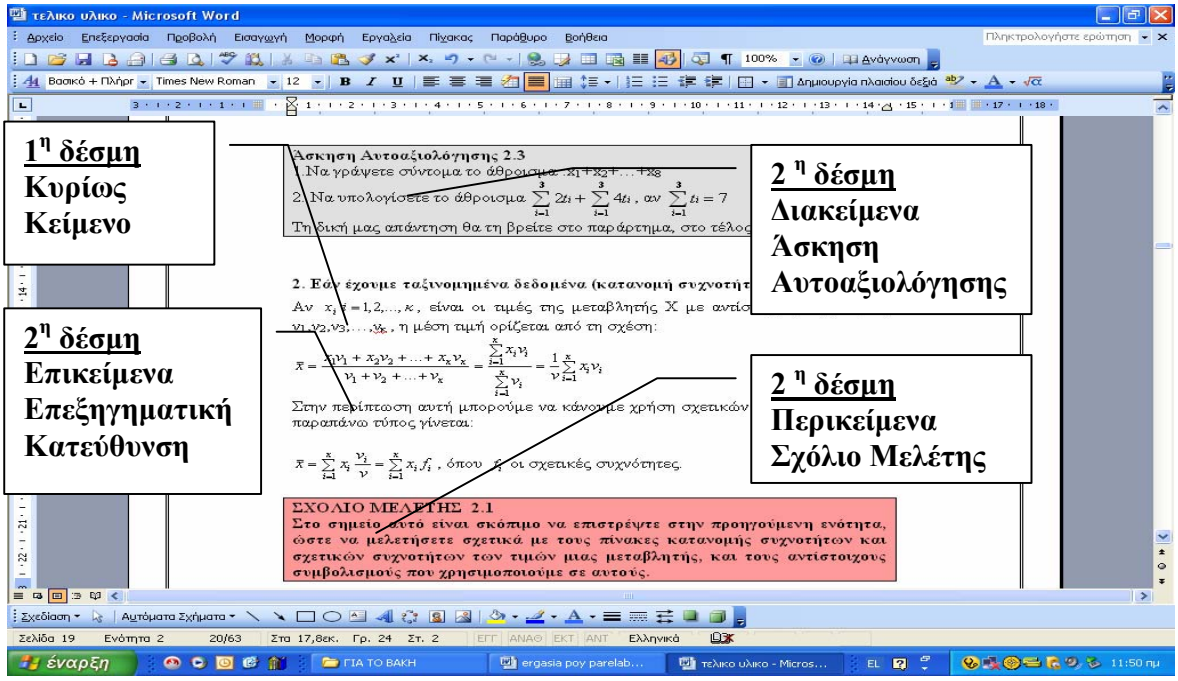
Η τρίτη δέσμη δεν ορίζονταν στο μοντέλο του West. Κάθε μια από τις μορφές αυτές διαφοροποιείται με σαφήνεια από τις υπόλοιπες και εξυπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους (Κουτσούμπα & Γκιόσος, 2003).

4. Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Για να γίνει κατανοητός ο τρόπος ανάπτυξης του εκπαιδευτικού υλικού όσον αφορά στο μοντέλο West-Λιοναράκη και τις θεωρίες μάθησης, δίνουμε μερικά παραδείγματα.

4.1 Μοντέλο West—Λιοναράκη

Εικόνα 1: *Εφαρμογή του μοντέλου West-Λιοναράκη σε μία σελίδα του υλικού*



4.1 Θεωρίες μάθησης

α) Συμπεριφοριστικές θεωρίες: Βρήκαν εφαρμογή στο υλικό, με την ενεργοποίηση των μαθητών να κάνουν κάτι και την επιβράβευση τους (Παναγιωτακόπουλος και συν., 2003).

β) Γνωστικές θεωρίες: Οι θεωρίες αυτές, που επέβαλλαν στην εκπαίδευση τις αναλύσεις των σύνθετων εννοιών σε απλές έννοιες και την προσεκτική οργάνωση εκπαιδευτικών υλικών από το απλό στο δύσκολο (Bigge, 1990), είχαν εφαρμογή στο υλικό μας, αφού συχνά βήμα –βήμα πηγαίνουμε από το πιο απλό στο δύσκολο.

γ) Ανθρωπιστικές θεωρίες: Οι θεωρίες αυτές, που ωθούν προς ανάπτυξη και εξέλιξη, την ενεργό αναζήτηση νοήματος, την εκπλήρωση των στόχων που θέτουν για τους εαυτούς τους οι μαθητές (Rogers, 1999), εμφανίζονται στο υλικό, αφού, μέσα από τη μελέτη και την κατανόηση του, έχουν ένα βασικό κίνητρο (Ομάδα Εκπαιδευτικών, ΧΧ), που είναι η επιθυμία τους να γράψουν καλό βαθμό στις Πανελλήνιες.

δ) Θεωρίες Οικοδόμησης της γνώσης: Οι θεωρίες αυτές χρησιμοποιήθηκαν στην περίπτωση μας, προσπαθώντας να συνδέσουμε τις προϋπάρχουσες με τις νέες γνώσεις, επιτυγχάνοντας τη δόμηση τους από τον εκπαιδευόμενο και την απόκτηση δεξιοτήτων (Bigge, 1990 • Τουμάσης, 1999).

5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

5.1 Σκοπός

Σκοπός της αξιολόγησης ήταν η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των μαθητών ως προς το εκπαιδευτικό υλικό, για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων.

5.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Δείγμα: Ο πληθυσμός ήταν τα 32 παιδιά της Γ΄ Ενιαίου Λυκείου Νεάπολης.
Είδος αξιολόγησης: Χρησιμοποιήθηκε συνολική ή τελική αξιολόγηση.
Συλλογή των δεδομένων: Έγινε μέσω ερωτηματολογίου που στηρίχτηκε σε άξονες αξιολόγησης, με επί τόπου συμπλήρωση. Περιείχε 34 κλειστές και 6 ανοικτές ερωτήσεις.

Άξονες αξιολόγησης:

1ος : Πως παρουσιάζεται το υλικό από την άποψη της εμφάνισης, ύφους, ποιότητας, δομής και αναγνωσιμότητας;
2ος : Υπηρετεί το περιεχόμενο, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του έντυπου υλικού στην Εκπαίδευση από Απόσταση;
3ος : Υπηρετούνται τα βασικά χαρακτηριστικά της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης;
4ος : Καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο -Μέτρα Θέσης στη Στατιστική;
5ος : Ήταν ευχάριστα τα βιώματα της συμμετοχής στην όλη διαδικασία; (Ανοικτές ερωτήσεις).

5.3 Αποτελέσματα αξιολόγησης

Πίνακας 1: *Αποτελέσματα σε ποσοστά ανά ερώτηση*

Αποτελέσματα σε ποσοστά ανά ερώτηση (1,2,3,4 άξονες)	**Καθόλου**	**Ελάχιστα**	**Αρκετά**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
1. Ευκολία ανάγνωσης και διατύπωσης	0	0	43,75	40,625	15,625
Φιλικό-Ελκυστικό	0	15,625	43,75	40,625	0
Κατανοητή γλώσσα	0	3,125	31,25	37,5	28,125
Υπάρχει αρχή –μέση και τέλος	0	3,125	21,875	50	21,875
Ύπαρξη ανακριβειών λαθών	6,25	68,75	21,875	3,125	0
Σαφήνεια εισαγωγικών παρατηρήσεων	0	9,375	25	40,625	25
Διευκόλυνση μελέτης από τη μορφή	0	12,5	25	34,375	28,125
Διευκόλυνση μελέτης από παρουσίαση	0	3,125	40,625	28,125	25
2. Βοήθεια στη μελέτη από τις συμβουλές	6,25	6,25	28,125	25	34,375
Βοήθεια από τη δομή	0	18,75	37,5	15,625	28,125
Συνάφεια προσδοκώμενων –κειμένου	0	6,25	37,5	34,375	21,875
Σύνδεση με προηγούμενες γνώσεις	0	12,5	31,25	43,75	12,5
Βοήθεια κατανόησης από τα παραδείγματα	0	3,125	18,75	34,375	43,75
Βοήθεια από τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης	0	3,125	6,25	31,25	56,25
Συνάφεια δραστηριοτήτων-προσδοκώμενων	0	3,125	31,25	53,125	12,5
Ικανοποιητικός έλεγχος γνώσεων	0	3,125	21,875	37,5	37,5
Ικανοποίηση από τη διάρθρωση της ύλης	0	0	40,625	43,75	15,625
Επεξήγηση δύσκολων εννοιών	0	0	34,375	21,875	43,75
Αντιπροσωπευτικοί τίτλοι	0	6,25	40,625	25	28,125
Ικανοποίηση από τη σύνοψη	0	3,125	34,375	50	12,5
Σωστή καθοδήγηση με οδηγίες	0	9,375	37,5	37,5	15,625
Βιβλιογραφικές αναφορές για μελέτη	18,75	21,875	28,125	15,625	15,625
Μεγάλη ποικιλία ασκήσεων	3,125	25	28,125	34,375	9,375

3. Βοήθησε η αναφορά στα λάθη	3,125	6,25	25	28,125	37,5
Συνολική καθοδήγηση υλικού	3,125	6,25	40,625	43,75	6,25
Αλληλεπίδραση μαθητών-υλικού	0	40,625	40,65	12,5	6,25
Επιβράβευση -Ενθάρρυνση	6,25	21,875	34,875	28,125	9,375
Ελεύθερη επιλογή τόπου -χρόνου-ρυθμού	6,25	15,625	9,375	31,25	37,5
Συνολικός χρόνος μελέτης	6,25	34,375	46,875	12,5	0
Πέτυχαν τα προσδοκώμενα	0	18,75	46,875	25	9,375
4. Επισήμανση αξίας μέτρων θέσης	0	3,125	46,875	37,5	12,5
Αξιοποίηση εμπειριών	3,25	3,125	56,25	34,375	3,125
Κάλυψη προηγούμενων κενών	0	15,625	43,75	21,875	18,75
Πλήρη εικόνα των μέτρων θέσης	0	12,5	28,125	50	9,375

5.4. Συμπεράσματα για το υλικό ανά άξονα

--1ος : Το υλικό ικανοποίησε σε πολύ υψηλό βαθμό τους μαθητές, πράγμα που βοήθησε να το προσεγγίσουν. Ένας πολύ μικρός μαθητών είχε χαμηλή ικανοποίηση όσον αφορά στην απλή και φιλική διατύπωση του υλικού.

--2ος : Οι μαθητές έδειξαν πολύ ικανοποιημένοι από τη σύνδεση των προηγούμενων γνώσεων, τα παραδείγματα, τις ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, τα ενθαρρυντικά σχόλια δηλαδή τα στοιχεία εκείνα που βοηθούν στην κατανόηση της ύλης, αλλά και στην ψυχολογική τους στήριξη. Μερικοί, δήλωσαν μικρότερη ικανοποίηση σε ό,τι αφορά στην ποικιλία του υλικού, στη δομή του και στις βιβλιογραφικές αναφορές.

--3ος : Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα προκάλεσαν υψηλή ικανοποίηση-σημαντικό, αφού θέλουν να γνωρίζουν τι αναμένεται να κάνουν-και από την άλλη η αλληλεπίδραση και ο συνολικός χρόνος μελέτης δεν είχαν υψηλά ποσοστά.

--4ος : Η κάλυψη του γνωστικού αντικειμένου τους ικανοποίησε σε υψηλό βαθμό και κυρίως οι αναφορές στις προηγούμενες γνώσεις. Το συμπέρασμα του άξονα είναι πολύ σημαντικό, γιατί το τελικό γνωστικό αποτέλεσμα είναι αυτό που έχει μεγάλη σημασία.

--5ος : Για τους μαθητές ήταν ευχάριστη εμπειρία, τόσο από πλευράς γνωστικού αντικειμένου όσο και επαφής με εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό. Θεώρησαν ότι χρειάζονται κάποιες προσθήκες που έχουν σχέση κυρίως με το είδος των ασκήσεων, ενώ προτείνεται σχεδόν από το σύνολο των μαθητών η παραγωγή του σε ηλεκτρονική μορφή.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΕΣ ΑΝΑ ΑΞΟΝΑ

Άξονας 1: Επίπεδο γνώσης και ικανότητας χρήσης Η/Υ

Οι γνώσεις τους είναι περισσότερες σε προγράμματα και υπηρεσίες, που χρησιμοποιούν στο σχολείο, όπως π.χ. Word και Διαδίκτυο, ενώ είναι περιορισμένες σε άλλα/ες που δε χρησιμοποιούν ιδιαίτερα στο σχολείο, όπως π.χ. προγράμματα εικόνας και ήχου.

Άξονας 2: Πρόσβαση σε συσκευές και υπηρεσίες από το σπίτι ή το σχολείο

Τα ποσοστά των μαθητών που χρησιμοποιούν τους Η/Υ και υπηρεσίες στο σπίτι δεν ήταν πολύ υψηλά. Έτσι, αν υποτεθεί ότι αναπτύσσαμε πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση υπολογιστών και υπηρεσιών θα υπήρχε πρόβλημα διεξαγωγής του.

Άξονας 3: Συχνότητα χρήσης συσκευών και υπηρεσιών της νέας τεχνολογίας

Η συχνότητα χρήσης Η/Υ και υπηρεσιών δεν ήταν σε πολύ μεγάλα ποσοστά και προκαλεί εντύπωση (πίνακας 2).

Πίνακας 2: *Συχνότητα και ποσοστά χρήσης σχετικά με τη συχνότητα χρήσης του Η Υ*

	Συχνότητα	**Ποσοστό %**
Καθόλου	6	18,75
Μια φορά την εβδομάδα	9	28,125
Περισσότερο από μια φορά την εβδομάδα	12	37,5
Καθημερινά	5	15,625

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά η αξιολόγηση έδειξε, πως το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, τους ικανοποίησε σε πολύ υψηλό βαθμό ως προς την εμφάνιση, το ύφος, την ποιότητα, τη δομή και αναγνωσιμότητα. Επίσης τους ικανοποίησε ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει, ως έντυπο υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υπηρετεί τα βασικά χαρακτηριστικά της και κάλυψε το γνωστικό αντικείμενο που αναφερόταν.

Προέκυψαν και προτάσεις αναπροσαρμογής του υλικού που αφορούσαν κυρίως:

α) την προσθήκη περισσότερων παραδειγμάτων, ασκήσεων κυρίως με θέματα εξετάσεων.

β) την ύπαρξη χρώματος και εικόνων στο υλικό.

γ) την παραγωγή του υλικού και σε ηλεκτρονική μορφή.

δ) τη δημοσίευση του υλικού στο διαδίκτυο, για να αξιοποιηθεί όποτε χρειαστεί.

Όσον αφορά στις γνώσεις σε συσκευές και υπηρεσίες, τα πιο μεγάλα ποσοστά εμφανίζονται σε ό,τι χρειάζεται περισσότερο στο σχολείο, όπως π.χ. το word. Η πρόσβαση σε συσκευές και υπηρεσίες είναι μεγαλύτερη στο σχολείο, ενώ ένας αριθμός-όχι πολύ μικρός-μαθητών δεν κάνει χρήση του Διαδικτύου και των υπηρεσιών του, στο σπίτι, αλλά–ένας πολύ μικρός αριθμός–ούτε στο σχολείο. Διαπιστώνουμε έτσι το σημαντικό ρόλο που έχει το σχολείο στην ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, τόσο σε γνώσεις, όσο και σε χρήσεις. Επίσης, ως ερευνητές καταθέτουμε και κάποιες προτάσεις, όπως:

--Να γίνει ανάπτυξη και άλλων κεφαλαίων με βάση την εμπειρία ανάπτυξης του υλικού.

--Να γίνουν αντίστοιχες αξιολογήσεις και σε άλλα σχολεία

--Να δημιουργηθεί μια βάση δεδομένων εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως σε κάθε σχολείο ή ανά περιοχή, ώστε κάθε μαθητής, να έχει εύκολη πρόσβαση όποτε θελήσει.

--Να γίνει έρευνα για την αποδοχή του υλικού εξ αποστάσεως εκ μέρους των καθηγητών.

--Τέλος, υπάρχει και μια γενικότερη πρόταση προς το Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης-ΕΔΑΕ η οποία είναι, το Δίκτυο να δημιουργήσει και να συντονίσει ένα δίκτυο σχολείων που θέλουν να αναπτύξουν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Αναστασιάδης Π., “ Στον αιώνα της πληροφορίας ”, Λιβάνη-Νέα Σύνορα, Αθήνα, 2000.
2. Αναστασιάδης, Π., Ελευθερίου Α. & Χαμπιαούρης Κ., “ Οδυσσέας: Σχεδιάζοντας το πρώτο πιλοτικό πρόγραμμα εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε δύο δημοτικά σχολεία στην Κύπρο”. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.), Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση (σελ. 178-187), Ατραπός, Αθήνα, 2001.
3. Αποστολάκης Ε., Eisenbarth P., Καλκάνης Γ., Σαρρής Μ., Σάββας Σ., Σωτηρίου Σ., Sperka M., Τόλιας Β., & Μπάζου Α. “ Το πρόγραμμα e-Hermes: Παρεμβατικές (Διαδραστικές) Μορφές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση”. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
4. http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect1/41.htm (3/5/2006).

5. Βασάλα Π., " Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση ". Στο Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2005.
6. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
7. http://www.eap.gr/programmes/ekp/ekp65/yliko.htm (10/5/2006).
8. Bigge M., " Θεωρίες μάθησης ", Πατάκης, Αθήνα, 1990.
9. ΕΔΑΕ, 2003. Δικτυακός Τόπος: http://www.opennet.gr (25/6/2006).
10. Faulker D., Swann J., Baker S., Bird M., & Carty J., " Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Εγχειρίδιο μεθοδολογίας " , Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.
11. Keegan D., " Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ", Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
12. Κοντονή Δ.-Π.Ν., " Σύγκριση των συστημάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των συμβατικών συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ". Στο Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου: Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Περιφερειακή Ανάπτυξη, ΤΕΙ Ηπείρου, Ηγουμενίτσα, 1999.
13. Κουτσούμπα Μ. & Γκιόσος Ι., " Μια θεωρητική προσέγγιση για τον σχεδιασμό διδακτικού υλικού στην ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση ". Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (σελ.654-661), Προπομπός, Αθήνα, 2003.
14. Lionarakis A., " Distance but not Distant Education.The first step into the 21st Century: The Greek Case. Distance Learning at the Dawh of the third Millenium ", Potiers, CNED,1999).
15. Λιοναράκης Α., " Για ποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε; " Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001α.
16. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
17. http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/34.htm (19/4/2006).
18. Λιοναράκης Α., " Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού ". Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Προπομπός, Αθήνα, 2001β.
19. Λιοναράκης Α., " Εξ Αποστάσεως και Συμβατική Εκπαίδευση: Συγκλίνουσες ή Αποκλίνουσες Δυνάμεις; " Στο Παράλληλα Κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2002.
20. Λιοναράκης Α., " Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασία μάθησης ". Στο Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές, ΕΑΠ, Πάτρα, 2005.
21. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
22. http://www.eap.gr/programmes/ekp/ekp65/yliko.htm (10/5/2006).
23. Ματραλής Χ., " Ύπαρξη – Σχεδιασμός ειδικού εκπαιδευτικού υλικού ". Στο: Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β.& Ματραλής Χ., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες (Τόμ. Α΄), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1998,1999α.
24. Ματραλής Χ. " Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση ". Στο Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Ματραλής Χ.& Παναγιωτακόπουλος Χ., Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες (Τόμ. Γ΄), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1998, 1999β.
25. Ομάδα Εκπαιδευτικών-Παιδαγωγών., " Διδακτική Μεθοδολογία και Παιδαγωγική Ψυχολογία ", Πελεκάνος, Αθήνα, ΧΧ.
26. Παναγιωτακόπουλος Χ., Πιερρακέας Χ., & Πιντέλας Π., " Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγηση του " , Μεταίχμιο, Αθήνα, , 2003.
27. Rogers A. " Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ", Μεταίχμιο, Αθήνα, 1999.
28. Τουμάσης Μ., " Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών ", Gutenberg, Αθήνα, 1999.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Δρ. Θεοφανέλλης Τιμολέων, Καθηγητής Πληροφορικός - Δ/ντής Σχ. Μονάδας
Καραγεωργίου Ελένη - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Πανσεληνά Γιασεμή - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ
Παρουσιάζεται η διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας «Σχέδιο Δράσης» ή «Project», όπως εφαρμόζεται στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ). Τα ΣΔΕ αποτελούν ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μέσω του οποίου, παρέχεται η δυνατότητα σε άτομα 18 ετών και άνω, που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική ζωή. Η διδακτική στα Σ.Δ.Ε. στοχεύει να μετατρέψει τα σχολεία από τόπο μετάδοσης της γνώσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης. Η επιδίωξη αυτή προσανατολίζει σε αναζήτηση διδακτικών μεθόδων που εθίζουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα αναγνωρίζονται σήμερα ως απαραίτητες μεθοδολογικές αρχές για τη σφαιρική προσέγγιση των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων. Η μέθοδος project ή σχέδιο δράσης πληροί αυτές ακριβώς τις προδιαγραφές της διαθεματικότητας. Η μέθοδος project προάγει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των εκπαιδευόμενων, την ανακαλυπτική μάθηση, την ομαδική εργασία, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τη συνέχεια της εργασίας σε περισσότερη από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση, την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμψυχωτή της εργασίας. Με τη μέθοδο project πριμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα στο πεδίο ή στις βιβλιοθήκες και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα εντός της οποίας λειτουργεί.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ
Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), ως θεσμός εκπληρώνει τους διακηρυγμένους στόχους της Δια βίου μάθησης, που αποτελούν ένα βασικό πλαίσιο αρχών εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ευρωπαϊκή Ένωση.
Τα Σ.Δ.Ε. ειδικότερα, στοχεύουν στην α) επανασύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων που έχουν απομακρυνθεί από τη βασική εκπαίδευση και β) στη δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την τοπική κοινωνία, τον επιχειρηματικό κόσμο και την εκπαίδευση (Ι.Δ.ΕΚ.Ε. 2006).
Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του θεωρητικού υπόβαθρου και της μεθοδολογίας υλοποίησης των Σχεδίων Δράσης (project), ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας των Σ.Δ.Ε.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΣΔΕ
Στις μέρες μας η παραδοσιακή έννοια της μάθησης αποδεικνύεται όλο και λιγότερο ικανή να ικανοποιήσει την ανάγκη των ατόμων για ατομική και κοινωνική ανάπτυξη και για την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής που θα διευκολύνουν την προσαρμογή τους σε ένα ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Όλο και περισσότερο τελευταία αναγνωρίζεται, συνεπώς, η αναγκαιότητα μιας νέας προσέγγισης στη μάθηση, κατά την οποία η διδασκαλία δεν αφορά μόνο ένα σύνολο γνώσεων και δεν αποσκοπεί στην κατάκτηση ενός συγκεκριμένου επιπέδου ικανοτήτων, αλλά αποτελεί πρωτίστως μία διαδικασία, κατά την οποία έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία ο πλούτος της εμπειρίας που αποκτιέται και όχι μόνο το αποτέλεσμα που θα προκύψει, αφού αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και στην ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης.
Η έννοια του γραμματισμού, που υποκαθιστά την έννοια του μαθήματος στα Σ.Δ.Ε., έρχεται να τονίσει αυτή ακριβώς την αλλαγή στην προσέγγιση της μάθησης. Γραμματισμός δεν είναι απλώς και μόνο η ικανότητα να διαβάζει κανείς και να κατανοεί ένα κείμενο. Γραμματισμός είναι η ικανότητα να ελέγχουμε τη ζωή και το περιβάλλον μας και η ενασχόλησή μας με τα προβλήματα

με ένα τρόπο ορθολογικό, δια του λόγου. Ο κριτικός γραμματισμός, επιπλέον, καθιστά τα άτομα ικανά να συμμετέχουν στην πολιτιστική, πολιτική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους. Ακόμη περισσότερο τους δίνει τη δύναμη να την αλλάξουν. Από την άποψη αυτή, το να είσαι εγγράμματος ισοδυναμεί με το να είσαι πολιτικά χειραφετημένος, με την ευρύτερη και ουσιαστικότερη έννοια του όρου (Χοντολίδου, 2003).

Η διδακτική στα Σ.Δ.Ε. στοχεύει ακριβώς στο να μετατρέψει τα σχολεία από τόπο μετάδοσης της γνώσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης. Η επιδίωξη αυτή προσανατολίζει σε αναζήτηση διδακτικών μεθόδων που εθίζουν τους εκπαιδευόμενους στην άμεση και ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης.

Στις διδακτικές μεθόδους που ενθαρρύνουν τη μαθησιακή αυτή διαδικασία περιλαμβάνονται η ομαδοκεντρική διδασκαλία, ο ελεύθερος διάλογος, ο καταιγισμός ιδεών, η συνεργατική διδασκαλία (team teaching, collaborative teaching), η μέθοδος project (σχέδιο δράσης) κ.ά.

Αναπόφευκτα, η διδακτική μεθοδολογία στα Σ.Δ.Ε. προϋποθέτει μεταρρυθμιστική σχολική οργάνωση και παιδαγωγική πρακτική, όπως: ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ευελιξία του διδακτικού-μαθησιακού χρόνου, ο οποίος παρακολουθεί το ενδιαφέρον και την εξέλιξη της δραστηριότητας των εκπαιδευομένων, κοινωνικός και δημοκρατικός προσανατολισμός της όλης μαθησιακής δραστηριότητας.

Συνακόλουθες διδακτικές αρχές είναι η αυτενέργεια, η βιωματική μάθηση, η εποπτεία, η δυνατότητα επιλογής, η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις αποφάσεις που αφορούν τη μάθησή τους, η εξατομίκευση (διαφοροποίηση) της διδασκαλίας, η διαθεματικότητα της διδασκαλίας και ο κριτικός στοχασμός (Ι.Δ.ΕΚ.Ε. 2006).

Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΣΤΑ ΣΔΕ

Η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα αναγνωρίζονται σήμερα ως απαραίτητες μεθοδολογικές αρχές για τη σφαιρική προσέγγιση των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, προτάσσοντας την ιδέα της σύνδεσης και της αλληλουχίας μεταξύ των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων.

Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση στην πράξη εννοούμε μια μορφή διδασκαλίας κατά την οποία το περιεχόμενό της ενιαιοποιείται και αποκτά το χαρακτήρα εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αφορά ξεχωριστά αντικείμενα – μαθήματα, αλλά καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν τη γνώση ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο. Παράλληλα, η διαθεματική προσέγγιση απαιτεί και μέθοδο εργασίας που χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια των εκπαιδευομένων, τη φυσική εποπτεία τους και την ανάπτυξη προβληματισμού από τους ίδιους (Θεοφιλίδης, 1997).

Η μέθοδος project πληροί αυτές ακριβώς τις προδιαγραφές της διαθεματικότητας. Η βασική ιδέα πίσω από τη μέθοδο αυτή, συνίσταται στη μάθηση μέσα από τη δράση. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την προσπάθεια να επεξεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι, μέσα και έξω από την τάξη ένα συγκεκριμένο θέμα ή πρόβλημα με κοινωνικές προεκτάσεις, το οποίο ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους με σκοπό τη σύνδεση της μάθησης με τη ζωή και την εργασία. Αυτό σημαίνει ότι κατά την επεξεργασία ενός θέματος, που μπορεί να διαρκεί από μερικές μέρες μέχρι και ένα χρόνο, προσφέρεται η ευκαιρία να ενταχθούν γνώσεις, εμπειρίες και ικανότητες, από πολλά επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Χανιωτάκης & Θωίδης 2001).

Βασικές αρχές της μεθόδου Project

Τα χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των γνώσεων και των εμπειριών των εκπαιδευομένων (γύρω από επίκαιρα θέματα ή προβλήματα)

- Αξιοποίηση της έννοιας του "προβλήματος προς επίλυση"
- Δραστηριοποίηση των εκπαιδευομένων
- Ομαδική - συλλογική δουλειά / συλλογική ευθύνη
- Ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων
- Διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού - ρόλος συντονιστή της ομάδας
- Επιλογή σκοπού και συντονισμός των μελών της ομάδας για την επίτευξή του.
- Περιγραφική- Διαμορφωτική αξιολόγηση (Σφυρόερα, 2005)

Γίνεται αντιληπτό με βάση τις παραπάνω αρχές ότι η εφαρμογή της μεθόδου project στην τάξη προϋποθέτει μια ριζική μεταβολή στους ρόλους που τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να παίξουν. Εφόσον τα ίδια τα μέλη της ομάδας στην τάξη επιλέγουν το αντικείμενο και τη μορφή της δράσης που εμπίπτει στο πεδίο των ενδιαφερόντων τους, δεν αποτελούν πλέον τους παθητικούς δέκτες μιας έξωθεν προετοιμασμένης ύλης, αλλά τους ενεργούς ρυθμιστές της όλης διαδικασίας της μάθησης, ενώ ο εκπαιδευτικός σε αυτό το πλαίσιο εγκαταλείπει το ρόλο του βασικού καθοδηγητή και αναλαμβάνει το έργο του συντονισμού των δράσεων που θα υιοθετηθούν. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός ελέγχει τον προγραμματισμό και επεμβαίνει όταν οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται βοήθεια. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση "παρακινεί" και "προκαλεί" θέτοντας ερωτήματα και παροτρύνοντας την αναζήτηση των τρόπων για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν. Ταυτόχρονα παρατηρεί και καταγράφει έτσι ώστε να έχει σαφή εικόνα της πορείας των εκπαιδευομένων, προβαίνει δηλαδή σε αυτό που ονομάζουμε περιγραφική (με κύριο στόχο την ενδελεχή ανατροφοδότηση) αξιολόγηση.

Η υλοποίηση των project στα ΣΔΕ

Θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε τέσσερις βασικές φάσεις της υλοποίησης ενός σχεδίου δράσης:

- Αναζήτηση και διερεύνηση της θεματικής ενότητας
- Σχεδιασμός της δράσης
- Διεξαγωγή των δραστηριοτήτων
- Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Χρυσαφίδης, 1996).

Στην πράξη των ΣΔΕ οι φάσεις αυτές ακολουθούν την εξής διαδικασία:

Οι εκπαιδευτικοί αφουγκράζονται τα ενδιαφέροντα και συλλέγουν τις ιδέες των εκπαιδευομένων καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στο μέσο περίπου της σχολικής χρονιάς, οι ιδέες αυτές διατυπώνονται ως γενικές προτάσεις στο σύλλογο και αποφασίζονται οι ομάδες των εκπαιδευτικών που μπορούν (λόγω ειδικότητάς) να συντονίσουν αυτά τα θέματα. Στη συνέχεια, η λίστα με τις προτάσεις παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι καλούνται να επιλέξουν το θέμα που τους ενδιαφέρει. Τα θέματα που θα συγκεντρώσουν ένα ικανοποιητικό αριθμό ατόμων, προκρίνονται να υλοποιηθούν, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι (των οποίων η πρόταση δεν έχει προκριθεί) επιλέγουν να ενταχθούν σε κάποιο από τα υλοποιήσιμα project. Σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι να δημιουργηθούν μικρές, ευέλικτες ομάδες με οκτώ έως δέκα άτομα, στις οποίες οι αρμοδιότητες θα κατανέμονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται η ενεργός εμπλοκή κάθε εκπαιδευόμενου.

Τα project εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα και πραγματοποιούνται κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου.

Στην πρώτη συνάντηση επιχειρείται η αποσαφήνιση των στόχων και του τελικού προϊόντος του project, ενώ αρχίζει η οργάνωση των δράσεων που χρειάζεται να υλοποιηθούν για την επίτευξή του. Σε κάθε περίπτωση παράλληλος στόχος, αλλά και αποτέλεσμα, είναι το άνοιγμα προς την

κοινότητα μέσα από τη συλλογή ιδεών και την άντληση υλικού, που πραγματοποιούνται με τη μορφή συνεντεύξεων, συνεργασιών και επισκέψεων σε φορείς, υπηρεσίες, ομάδες επαγγελματιών ή στο πεδίο.
Η ομάδα, για τον καλύτερο συντονισμό των δράσεών της, αλλά και προκειμένου να έχει έτοιμο προς παρουσίαση το τελικό προϊόν στο τέλος της σχολικής χρονιάς μοιράζει τις αρμοδιότητες στα μέλη της ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αυτά έχουν.
Στο τέλος του σχολικού έτους στα πλαίσια μιας μεγάλης ανοιχτής εκδήλωσης κάθε ομάδα παρουσιάζει το αποτέλεσμα των δράσεών της και δέχεται την ανατροφοδότηση της ολομέλειας ως προς αυτό.
Η εμπειρία μας έδειξε ότι αυτό το τελευταίο κομμάτι της φάσης υλοποίησης των project, παρά το γεγονός ότι αποτελεί την ολοκλήρωση και αναγνώριση των προσπαθειών που έγιναν, είναι λιγότερο σημαντικό σε σχέση με την προσωπική διαδρομή των εκπαιδευομένων καθ' όλη της διάρκεια της συμμετοχής τους σε αυτά. Η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών, το ξεπέρασμα των δυσκολιών και τα συνακόλουθα αισθήματα της συμμετοχικότητας, της δημιουργικότητας, της ευθύνης και της επίτευξης αποτυπώνονται πολύ πιο έντονα και επηρεάζουν βαθιά τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τον εαυτό τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Θεοφιλίδης Χ. Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, Γρηγόρης, Αθήνα, 1997.
2. Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Ανασύρθηκε στις 10 Ιουνίου 2006 από: http://www.ideke.edu.gr/sde/, 2006.
3. Σφυρόερα Μ. Το Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,. Θεωρητικές βάσεις του ¨Σχεδίου Εκπαιδευτικής Δράσης¨ - Project. Τ.Ε.Ε.Π.Η. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης,. Ανασύρθηκε στις 31/5/2005 από http://www.psed.duth.gr/SFYROERAKEIM.html, 2005.
4. Χανιωτάκης Ν.Ι., & Θωίδης Ι. Δ. Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ 239 – 270, 2001.
5. Χοντολίδου Ε. Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, επιμέλεια Ε. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα, 2003.
6. Χρυσαφίδης Κ., Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο, Gutenberg, Αθήνα, 1996.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΠΙΚΟΥΡΟΥΜΕΝΗ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ: ΜΙΑ ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Δρ. Μαρία Γκιρτζή-Μπάφα
Αρχαιολόγος, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου

Στην αυγή του 21ου αιώνα, του οποίου την πρώτη δεκαετία μόλις διανύουμε, είναι πράγματι αξιοσημείωτο ότι κοντά στα τεράστια τεχνολογικά άλματα, παρατηρούνται μεγάλες εξελίξεις στην Εκπαίδευση, όπου επιστρατεύονται νέες μέθοδοι και μελετώνται νέα αντικείμενα. Στα πλαίσια αυτά εξετάζονται στη συνέχεια καινοτομίες που αφορούν στην διδασκαλία της Ιστορίας. Έμφαση δίνεται στην εισαγωγή της Τοπικής Ιστορίας, για την οποία κατατίθεται και μια πρόταση εκπαιδευτικού προγράμματος.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Το μάθημα της Ιστορίας για πάρα πολλά χρόνια υπήρξε «παρεξηγημένο» από πολλές απόψεις. Αφενός, μια μεγάλη μερίδα μαθητών το θεωρούσε πληκτικό, ανούσιο αλλά και ιδιαίτερα κουραστικό, καθώς απαιτούσε ώρες μελέτης για την επίτευξη της επιβεβλημένης αποστήθισης. Αφετέρου, ως προϊόν έτοιμης γνώσης οδηγούσε κάποιους σε παρανοήσεις και υπεραπλουστεύσεις, στα σαθρά θεμέλια των οποίων δομούνταν μια κακώς εννοούμενη και υπερτονισμένη εθνική (και όχι ιστορική) συνείδηση. Ευτυχώς τα τελευταία χρόνια γίνονται αλματώδη βήματα προς την ανανέωση του γενικότερου ύφους της σχολικής ιστορίας . Στην προσπάθεια αυτή βασική παράμετρο αποτελούν οι σύγχρονες μέθοδοι της διδακτικής της ιστορίας, η οποία από τα τέλη του 20ου αιώνα αποτελεί πλέον διακριτό από γενική διδακτική αντικείμενο. Η «νέα» διδακτική της ιστορίας έρχεται «να αμφισβητήσει το παραδοσιακό μάθημα ιστορίας ως προς την αφηγηματική του μορφή, το γεγονοτολογικό περιεχόμενο, την ιδεολογική του λειτουργία, τον απομνημονευτικό του χαρακτήρα και την ιστορική υποθήκη την οποία εγγράφει στους αποδέκτες του»[1]. Με βάση τα νέα δεδομένα η διδασκαλία της ιστορίας για να είναι πιο αποτελεσματική πρέπει να βασίζεται στις ακόλουθες διδακτικές αρχές[2]: της εποπτικότητας, της παιδοκεντρικότητας, της αυτενέργειας, της βιωματικότητας και της εγγύτητας προς τη ζωή. Στα πλαίσια αυτά επιστρατεύονται διάφορα μέσα.

Κατ' αρχήν, τα νέα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν ένα μεγάλο αριθμό πηγών, που αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του μαθήματος και δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως διακοσμητικό στοιχείο. Χρησιμοποιώντας τις πηγές τα παιδιά αναπτύσσουν ένα πλήθος δεξιοτήτων, καθώς καλούνται να διακρίνουν τα διάφορα θέματα σε μια πηγή και να αποφασίσουν τι τους είναι χρήσιμο και τι όχι, να κάνουν αναγωγές, να ανατρέξουν για υποστήριξη στις υπάρχουσες γνώσεις, να συσχετίσουν τα στοιχεία της πηγής με άλλα, να συνθέσουν ένα ιστορικό δοκίμιο στο οποίο θα ενσωματώσουν τα ευρήματα των πηγών κτλ[3].

Επιπλέον, ως πρακτική στη διδακτική της ιστορίας επιστρατεύεται το σχέδιο εργασίας (project)[4], το οποίο ορίζεται από τον Ματσαγγούρα ως «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων» Ένα πρώτο βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου project αποτελεί το ότι είναι μαθητοκεντρική με περιθώρια αυτενέργειας και δημιουργίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού καταργείται ή υποτιμάται· αντίθετα, ο τελευταίος καλείται να συντονίσει, να καθοδηγήσει, να ενθαρρύνει και να συνεργαστεί με τους μαθητές αντί να στέκεται μετωπικά απέναντι τους σε έναν ατέρμονο ιστορικό μονόλογο. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή ούσα

[1] Ρεπούση Μ., «Διδακτική της ιστορίας», www. eled.auth.gr/historia/teaching%20history.htm
[2] Κουτσός Μ., «Διδακτική της ιστορίας», Εκδόσεις Ζήτη, Θεσ/νικη 2000, σ. 19
[3] Νάκου Ει., «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας» στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 159-184· Σμπιλίρης Γ., «Το πρόβλημα της αξιολόγησης σε θέματα πηγών», στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 233-245
[4] Ματσαγγούρας Η., «Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση-Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας», Γρηγόρης, Αθήνα 2003. Δες και Αποστόλου Α.-Δημόπουλος Κ.-Τσατσαρώνη Α., «Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας», στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 19-29· Κουτσός Μ., ο.π. σ. 151-152

ομαδοκεντρική είναι εφαρμόσιμη από όλα τα επίπεδα των μαθητών, ευνοεί τη συμμετοχική μάθηση, ελλείψει του ανταγωνισμού προάγει τη συνεργασία, θέτει στο επίκεντρο προσοχής την πρόοδο του έργου και όχι την ατομική επιτυχία κτλ.

Ουσιαστικό ρόλο στη νέα μορφή της διδασκαλίας της ιστορίας καλούνται επίσης να διαδραματίσουν οι Τ.Π.Ε. Πράγματι τα τελευταία χρόνια έχουν σχεδιασθεί ένα πλήθος CD-Rom, εκπαιδευτικών λογισμικών και ιστοσελίδων με ιστορικό περιεχόμενο, που δύνανται να ενταχθούν με ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε κάποια σχολεία ήδη γίνονται πιλοτικές εφαρμογές, οι οποίες προσδίδουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο μάθημα, δίνοντας εικόνα στο ιστορικό γεγονός[1].

Τέλος, οι σύγχρονες αντιλήψεις της διδακτικής της ιστορίας φαίνεται να συνάδουν με τις νέες τάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων για προσέγγιση διαθεματική (όπου καταλύονται τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης) ή διεπιστημονική (όπου δεν καταλύονται μεν τα διακριτά μαθήματα, αναζητούνται όμως τρόποι σύμπραξης και συσχέτισης του περιεχομένου τους)[2].

Η ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στα πλαίσια των ανανεωτικών δράσεων που πραγματοποιούνται στην σύγχρονη εκπαίδευση αλλά και της προσπάθειας για απομυθοποίηση / απενοχοποίηση της ιστορίας εντάσσεται και η πρόσφατη εισαγωγή της Τοπικής Ιστορίας (Τ.Ι.) στο αναλυτικό πρόγραμμα.. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον για την ένταξη της Τ.Ι. στην εκπαιδευτική διαδικασία ξεκινά από τις αρχές του 20ου αιώνα, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό, ενώ τις τελευταίες δύο δεκαετίες παίρνει και τη μορφή πιλοτικών εφαρμογών σε διάφορα σχολεία πανελληνίως υπό τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, από τα οποία αποκομίσθηκε πλούσια εμπειρία[3]. Για να κατανοηθεί καλύτερα η χρησιμότητα της Τ.Ι., αλλά και το πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δέον θα ήταν να γίνει μια μικρή αναφορά στις βασικές παραμέτρους που διέπουν την πρώτη.

Ως Τ.Ι. ορίζεται η συστηματική διερεύνηση του ανθρώπινου παρελθόντος σε τοπικό επίπεδο, η οποία στηρίζεται στην παράδοση, τον τρόπο ζωής και τις αξίες της τοπικής κοινωνίας. Για την προσέγγιση της «μικροϊστορίας» αυτής είναι μεν απαραίτητες οι αναγωγές στην «μακροϊστορία» σε επίπεδο περιφερειακό ή εθνικό· από την άλλη, αυτή η ιστορική έρευνα σε μικροκλίμακα βοηθά στην αισθητοποίηση και κατανόηση φαινομένων της Γενικής Ιστορίας (Γ.Ι.) με την μελέτη του συγκεκριμένου, που περιέχει και την άμεση επαφή με τον χώρο στον οποίο παραπέμπει. Τούτο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τα εκπαιδευτικά δεδομένα, όπου οι μαθητές καλούνται στα πλαίσια της Τ.Ι. να ασχοληθούν με ιστορικό υλικό που εντοπίζεται στον ευρύτερο χώρο του σχολείου και το οποίο, όντας ορατό και οικείο, είναι συγκεκριμένο και άρα εύκολα κατανοήσιμο[4].

Μια βασική καινοτομία στην ένταξη του μαθήματος αυτού στο αναλυτικό πρόγραμμα υπήρξε το ότι δεν συνιστάται συγκεκριμένη μέθοδος διδασκαλίας, δεδομένου ότι στην ουσία δε

---

[1] Κάββουρα Θ., «Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με χρήση ΤΠΕ», στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 193-212· Χαλούλος Π., «Ιστορία για το Γυμνάσιο», Εκδόσεις Ζήτη, Θεσ/νικη 2005

[2] Ματσαγγούρας Η., «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα, ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2006

[3] Βώρος Φ.Κ., «Τοπική Ιστορία», ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ 20, 1990, σ. 33-41·Ασωνίτης Σ.-Παππάς Θ., «Τοπική Ιστορία», ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006, σ. 19

[4] Ασωνίτης-Παππάς, ο.π. σ. 12-13·

«διδάσκεται» αλλά εκπονείται σε συλλογικό επίπεδο δράσεων, όπου ο εκπαιδευτικός επιστρατεύει τη μέθοδο project κρατώντας απλά το γενικό συντονισμό. Για την καλύτερη λειτουργία των σχεδίων εργασίας, αλλά και του εκάστοτε προγράμματος Τ.Ι., είναι απαραίτητη η τήρηση κάποιων προϋποθέσεων (π.χ. ορισμός κανόνων συμπεριφοράς, σαφής διατύπωση στόχων, επίτευξη πολυεπίπεδης επικοινωνίας, διατήρηση συνοχής της ομάδας).

Η εκπόνηση ενός τέτοιου σχολικού προγράμματος Τ.Ι. περιλαμβάνει αρκετά στάδια[1] ξεκινώντας με τη διαδικασία του καθορισμού του θέματος, η οποία είναι αρκετά σύνθετη καθώς αφορά μια ευρύτατη γκάμα θεμάτων (π.χ. αρχαιολογικοί χώροι ή μνημεία της περιοχής, τοπικά ήθη και έθιμα, πτυχές οικονομικής δραστηριότητας, αρχιτεκτονική κτιρίων, οικιστική ανάπτυξη, τρόπος ζωής-επαγγέλματα, τοπωνύμια, δημογραφική εξέλιξη κτλ.). Προκειμένου λοιπόν να επιλεγεί η προς μελέτη «μονάδα Τ.Ι.» τίθενται αρχικά ερωτήματα με εύρος και μετά με ειδικότητα ώστε να προσδιοριστεί το θέμα (που οφείλει να έχει παιδαγωγική και ιστορική διάσταση) και οι στόχοι του. Μετά γίνεται ο σχεδιασμός του project κατά τον οποίο το θέμα αναλύεται σε επιμέρους ζητήματα, που θα καταμεριστούν σε ομάδες εργασίας, καθορίζεται η διάρκεια του προγράμματος και προσδιορίζεται η μεθοδολογία και οι δραστηριότητες. Ακολουθεί η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, η οποία περιλαμβάνει διάφορα στάδια, που μπορούν να ποικίλουν ανά περίπτωση, αφορούν όμως πάντα ενασχόληση με πηγές της Τ.Ι. (υλικό τοπίο, έγγραφα, τοπικός τύπος, προφορική παράδοση, τέχνη κτλ.). Ανάλογα με το θέμα οι διάφορες ομάδες αναλαμβάνουν αρχικά τη συγκέντρωση και ταξινόμηση του υλικού ή την προετοιμασία και εκτέλεση επισκέψεων σε διάφορους χώρους, τα οποία πρέπει να συνδυάζονται με διαλείμματα ενημέρωσης-ανατροφοδότησης και διαμορφωτικής αξιολόγησης πληροφοριών. Έπειτα γίνεται η καταγραφή, η τελική σύνθεση και παρουσίαση του σχετικού έργου, ενώ το project κλείνει με την αξιολόγηση των δράσεων, που επιτρέπει την κριτική και αυτοκριτική.

Ευνόητο είναι ότι από την εκπόνηση τέτοιων προγραμμάτων Τ.Ι. στα σχολεία απορρέουν πολλά πλεονεκτήματα[2]. Αυτά αφορούν αφενός στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των παιδιών (π.χ. αύξηση της αυτενέργειας, εθισμός στην παρατήρηση, την έρευνα , τη σύγκριση, την ερμηνεία, εξοικείωση με τη χρήση πηγών, συνειδητοποίηση της επιστημονικής εντιμότητας με την επιδίωξη τεκμηρίωσης, άσκηση στη σύνταξη σύνθεσης, ανάπτυξη αυτοκριτικής και κριτικής σκέψης κτλ.) με τις οποίες προάγεται η «διαδικαστική γνώση»[3]. Αφετέρου άπτονται σε αλλαγή της στάσης τους τόσο προς την ιστορία του τόπου τους όσο και τη Γ.Ι. Συγκεκριμένα η ενασχόληση με την Τ.Ι. φέρνει τα παιδιά σε επαφή με ιστορικά στοιχεία ερευνήσιμα και κατανοητά, που τους οδηγούν στο να δουν την Ιστορία ενταγμένη στα ανθρώπινα μέτρα και να προετοιμαστούν για τη σπουδή της Γ.Ι. θεωρώντας την πλέον ως προϊόν χρόνου μακράς διαρκείας, όπου όμως η οικογένεια και ο τόπος τους συνιστούν σταθερά σημεία. Επιπλέον, οι μαθητές κοινωνικοποιούνται εντασσόμενοι στο χώρο και το χρόνο στο περιβάλλον που ζουν

[1] Ασωνίτης-Παππάς, ο.π. σ. 19-24· Βώρος, ο.π.· Λεοντσίνης Γ., «Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική ιστορία κα περιβαλλοντική εκπαίδευση», Αθήνα 1996· Παρδαλή Μ., «Η Τοπική Ιστορία και Λαογραφία στα Πολιτιστικά Προγράμματα», στα πρακτικά Συνεδρίου 'Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση', Αθήνα 2006· Ρεπούση Μ., «Πηγές του Τοπίου», στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 81-99· Χατζηγιάννη Κ.-Μελάς Θ.-Μπελεγράτης Σ., «Η Τοπική ιστορία στο σχολείο», Γενικά Αρχεία του Κράτους, Χαλκίδα 1995

[2] Ασωνίτης-Παππάς, ο.π., σ. 14-17· Βώρος, ο.π.· Γιακωβάκη Ν., «Ερευνώντας τοπική ιστορία μέσα από αρχειακές πηγές», ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 24, Αθήνα 1993, σ. 29-30· Λεοντσίνης, ο.π.· Νάκου, ο.π.· Χατζηγιάννη Κ.-Μελάς Θ.-Μπελεγράτης Σ., ο.π. σ. 19. Δες και «Προκήρυξη Συγγραφής Σχολικών Βιβλίων Ιστορίας», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1998, 87-88.

[3] Κάββουρα, ο.π. σ. 196

(εκπληρώνοντας έτσι την ανάγκη του συνανήκειν), ευαισθητοποιούνται σε θέματα της τοπικής κοινωνίας και του περιβάλλοντος (δεδομένου ότι αντιλαμβάνονται πλέον τα διαχρονικά προβλήματα τόπου τους), σφυρηλατούν δεσμούς με τον τόπο τους, ενεργοποιούνται δημιουργικά στην προσπάθεια διατήρησης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του τόπου τους και δύνανται πλέον να κατανοήσουν την πολυμορφία και τις τοπικές ιδιαιτερότητες ως πολύτιμη συνιστώσα του πολιτισμικού πλούτου της χώρας.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Μια πρόταση εκπαιδευτικού προγράμματος, που θα μπορούσε να ενταχθεί στα πλαίσια του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας (αποτελώντας στην ουσία ένα project Τ.Ι.) κατατίθεται στη συνέχεια. Το πρόγραμμα λαμβάνει χώρα στις Θεσσαλονίκη με επίκεντρο της Αρχαία Αγορά. Θα μπορούσε να εφαρμοσθεί από οποιοδήποτε γυμνάσιο της πόλης, αλλά στην περίπτωση του ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ, δεδομένης της γειτνίασης, θα εκπληρωνόταν απόλυτα το ότι «το θέμα αφορά τη μελέτη του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου». Τα στάδια του προγράμματος περιγράφονται συνοπτικά παρακάτω:

1ο ΣΤΑΔΙΟ: Διατύπωση θέματος-Καθορισμός Στόχων

Α. Θέμα: «Ο Διαχρονικός ρόλος της Αρχαίας Αγοράς και του περιβάλλοντα χώρου».

Β. Πηγές Αφόρμησης: ένας αρχαιολογικός χώρος, δεσπόζων στην καρδιά του ιστορικού κέντρου της πόλης, ο οποίος διαδραμάτισε έναν ξεχωριστό ρόλο στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή της Θεσσαλονίκης διαχρονικά.

Γ. Στόχοι-Σκοποί

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές συγκεκριμένες σελίδες της ιστορίας του τόπου τους (οι οποίες στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν περιέχονται στη διδακτέα ύλη της Γενικής ιστορίας),
2. Να προσπαθήσουν να ερμηνεύσουν το παρόν μέσα από τη γνώση του παρελθόντος,
3. Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με μνημεία του τόπου τους και να κατανοήσουν το πώς αυτά επηρέασαν τη δόμηση του περιβάλλοντος αστικού τοπίου διαχρονικά,
4. Να ευαισθητοποιηθούν στα θέματα προστασίας των μνημείων και σε κοινωνικά θέματα,
5. Να εξασκηθούν σε μεθόδους έρευνας και να εξοικειωθούν με τις Τ.Π.Ε.,
6. Να αναπτύξουν αυτενέργεια, συνεργατικό πνεύμα και κριτική σκέψη.

2ο ΣΤΑΔΙΟ: Καταμερισμός θέματος σε επιμέρους άξονες-Σχεδιασμός Δραστηριοτήτων

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι άξονες που προτείνονται είναι ενδεικτικοί και υπαγορεύονται κατά κύριο λόγο από τους χρονικούς περιορισμούς της εκτέλεσης του προγράμματος –για την άρση των οποίων ίσως θα μπορούσε να επιδιωχθεί η ένταξη του στην Ευέλικτη Ζώνη. Επίσης τόσο στην επιλογή των αξόνων, αλλά κυρίως στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων κεφαλαιώδους σημασίας είναι να στηριχτούμε σε προτάσεις των συμμετεχόντων. Συνεπώς οι παρακάτω προτεινόμενες δραστηριότητες, δεν είναι σε καμία περίπτωση δεσμευτικές, καθώς στόχο έχουν να αποτελέσουν έναυσμα για την εμπλοκή των μαθητών στην όλη διαδικασία και δύνανται να τροποποιηθούν, ή και να αντικατασταθούν από άλλες τελείως διαφορετικές.

Α. Άξονες

1. Θέση της Αρχαίας Αγοράς στην ιστορική πορεία της Θεσσαλονίκης στην αρχαιότητα.
2. Η αρχιτεκτονική μορφή της Αρχαίας Αγοράς.
3. Οι οικονομικές δραστηριότητες στην περιοχή διαχρονικά.
4. Μη-οικονομικές δραστηριότητες στον ευρύτερο χώρο διαχρονικά.
5. Ο ρόλος της Αρχαίας Αγοράς στη διαμόρφωση του αστικού τοπίου.

Β. Προτεινόμενες δραστηριότητες ανά άξονα

Οι μαθητές θα μπορούσαν:

1. α. να ανατρέξουν σε αρχαίες-μεσαιωνικές πηγές, που αναφέρονται στη Θεσσαλονίκη και να εντοπίσουν αν υπάρχουν κάποιες που σχετίζονται με την Αρχαία Αγορά (οι μαθητές θα καταφύγουν στις βιβλιοθήκες αλλά και στο Μουσείο, όπου εκτίθενται επιγραφές και ευρήματα από το χώρο),

β. να μελετήσουν την ιστορία της Θεσσαλονίκης και της Αρχαίας Αγοράς μέσα από σύγχρονη βιβλιογραφία (οι μαθητές θα καταφύγουν σε βιβλιοθήκες).

2. α. να φωτογραφήσουν τα αρχιτεκτονικά μνημεία,

β. να φτιάξουν μια μακέτα του χώρου (στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με αυτό στο μάθημα της τεχνολογίας),

γ. να αποτυπώσουν το χώρο σε σκαρίφημα (στα πλαίσια της διεπιστημονικής προσέγγισης οι μαθητές θα ασχοληθούν με το Σχέδιο και την Αρχιτεκτονική αποτύπωση),

δ. να μελετήσουν την αρχιτεκτονική των διαφόρων κτιρίων (π.χ. ωδείο, cryptoporticus, πλατεία, κτλ.) (οι μαθητές θα καταφύγουν σε βιβλιοθήκες αλλά και σε επιτόπια μελέτη),

3. α. να μελετήσουν τους χώρους οικονομικής δραστηριότητας στα αρχαία χρόνια,

β. να καταγράψουν χώρους οικονομικής δραστηριότητας στο ευρύτερο περιβάλλον της Αγοράς από τον 15ο αι. και εξής (οι μαθητές θα αντλήσουν πληροφορίες από βιβλιογραφία αλλά και από προφορικές μαρτυρίες και θα διαπιστώσουν ότι η ευρύτερη περιοχή βρίθει από οικονομική δραστηριότητα π.χ. Μπιτ-παζάρ, χαλκάδικα, Μπεζεστένι, Καπάνι κτλ.)

γ. να συλλέξουν πληροφορίες για την παρουσία του Εβραϊκού στοιχείου στην άμεση περιοχή (οι μαθητές θα αντλήσουν πληροφορίες από βιβλιογραφία και προφορικές μαρτυρίες και θα συσχετίσουν την έντονη οικονομική δραστηριότητα στους προηγούμενους αιώνες με την εγκατάσταση των Εβραίων της Ισπανίας στην άμεση περιοχή).

4. α. να μελετήσουν χώρους πολιτικής-διοικητικής δραστηριότητας στην Αρχαία Αγορά (π.χ. Βουλευτήριο) και να εντοπίσουν αντίστοιχους στην ευρύτερη περιοχή (π.χ. ΥΜΑΘ),

β. να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τους χώρους λατρείας στην ευρύτερη περιοχή διαχρονικά (οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι φιλοξενούνταν χώροι λατρείας αρχαιοελληνικοί, χριστιανικοί: Άγιος Δημήτριος, Παναγία Χαλκέων, μουσουλμανικοί: Αλατζά Ιμαρέτ κτλ.),

γ. να εντοπίσουν τους χώρους ψυχαγωγίας στην Αρχαία Αγορά (π.χ. Ωδείο), να μελετήσουν το είδος ψυχαγωγίας που λάμβανε χώρα εκεί, αλλά και να βρουν σύγχρονα παράλληλα στην ευρύτερη περιοχή (π.χ. Ωδείο, Αίγλη, κινηματοθέατρο Ιντεάλ & Αχίλλειον κτλ.),

δ. να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τα λουτρά της περιοχής (οι μαθητές θα διαπιστώσουν μια διαχρονικότητα στην κατάληψη της περιοχής από χώρους λουτρών π.χ. Βαλανείο Αγοράς, ρωμαϊκό λουτρό Αγίου Δημητρίου, Γενί Χαμάμ, Μπέη Χαμάμ κτλ.).

5. α. να μελετήσουν τη σύγχρονη ιστορία του χώρου και τους περιορισμούς που έθεσε στη διαμόρφωση του αστικού τοπίου (μη ανέγερση Δικαστηρίων, ανασκαφή-ανάδειξη κτλ.),

β. να εξετάσουν τις σύγχρονες χρήσεις του χώρου.

3ο ΣΤΑΔΙΟ: Υλοποίηση

Οι μαθητές αφού χωριστούν σε ομάδες και αναλάβουν τις δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντα τους, θα υλοποιήσουν τις δράσεις. Δόκιμο είναι κατά τη διάρκεια της εκπόνησης να υπάρχουν διαλείμματα ενημέρωσης που παρέχουν δυνατότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης των πληροφοριών και οδηγούν ομαλά στην σύνθεση του έργου.

4ο ΣΤΑΔΙΟ: Παρουσίαση Έργου

Πρόταση μας θα ήταν το έργο να παρουσιαστεί στον χώρο της Αρχαίας Αγοράς (στο Ωδείο) και σε ευρύ κοινό, το οποίο –προκειμένου να αναδειχθεί και η κοινωνική παράμετρος του προγράμματος– θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει και κοινωνικούς μετανάστες (που συχνάζουν

στο παρακείμενο Εργατικό Κέντρο, όπου προσφέρονται μαθήματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας), οι οποίοι έχουν ανάγκη να γνωρίσουν τον νέο τους τόπο.

5ο ΣΤΑΔΙΟ: Αξιολόγηση

Δέον είναι να υπάρξει αξιολόγηση του προγράμματος, μέσω διαφόρων ερωτηματολογίων.

Μια ενδιαφέρουσα προέκταση του έργου θα ήταν στο πεδίο πλέον της συγκριτικής Τ.Ι. να οργανωθεί ένα αντίστοιχο πρόγραμμα για την Αρχαία Αγορά των Αθηνών. Τοιουτοτρόπως, αποφεύγεται ο υπερτονισμός του τοπικιστικού πνεύματος και υλοποιείται στην ουσία μια στροφή της σύγχρονης διδακτικής προς της διεθνικότητα και την οικουμενικότητα. Οι μαθητές λαμβάνοντας μέρος σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, του οποίου οι ίδιοι είναι εμπνευστές και εκτελεστές, αφενός καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, αφετέρου μυούνται σε διάφορες πτυχές της ζωής των αρχαίων Ελλήνων, τις οποίες και δύνανται να παραλληλίσουν με τα σύγχρονα δεδομένα γνωρίζοντας σε βάθος τον τόπο τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αποστόλου Α.-Δημόπουλος Κ.-Τσατσαρώνη Α., «Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας», στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 19-29
2. Ασωνίτης Σ.-Παππάς Θ., «Τοπική Ιστορία», ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006
3. Βώρος Φ.Κ., «Τοπική Ιστορία», ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ 20, 1990, σ. 33-41
4. Γιακωβάκη Ν., «Ερευνώντας τοπική ιστορία μέσα από αρχειακές πηγές», ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ 24, Αθήνα 1993, σ. 29-30
5. Κάββουρα Θ., «Ιστορικές πηγές και περιβάλλοντα μάθησης Ιστορίας με χρήση ΤΠΕ», στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 193-212
6. Κουτσός Μ., «Διδακτική της ιστορίας», Εκδόσεις Ζήτη, Θεσ/νικη 2000
7. Λεοντσίνης Γ., «Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική ιστορία κα περιβαλλοντική εκπαίδευση», Αθήνα 1996
8. Ματσαγγούρας Η., «Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση-Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας», Γρηγόρης, Αθήνα 2003.
9. Ματσαγγούρας Η., «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα, ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2006
10. Νάκου Ει., «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας» στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 159-184
11. Παρδαλή Μ., «Η Τοπική Ιστορία και Λαογραφία στα Πολιτιστικά Προγράμματα», στα πρακτικά Συνεδρίου 'Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση', Αθήνα 2006
12. Ρεπούση Μ., «Διδακτική της ιστορίας», www. eled.auth.gr/historia/teaching%20history.htm
13. Ρεπούση Μ., «Πηγές του Τοπίου», στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 81-99
14. Σμπιλίρης Γ., «Το πρόβλημα της αξιολόγησης σε θέματα πηγών», στο 'Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών', επιμ. Κ. Αγγελάκος-Γ. Κόκκινος, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σ. 233-245
15. Χαλούλος Π., «Ιστορία για το Γυμνάσιο», Εκδόσεις Ζήτη, Θεσ/νικη 2005
16. Χατζηγιάννη Κ.-Μελάς Θ.-Μπελεγράτης Σ., «Η Τοπική ιστορία στο σχολείο», Γενικά Αρχεία του Κράτους, Χαλκίδα 1995
17. «Προκήρυξη Συγγραφής Σχολικών Βιβλίων Ιστορίας», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1998, 87-88

Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΙΑ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 5ο ΚΑΙ 4ο αι. π.Χ.: ΕΙΚΟΝΕΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ

Δρ. Παυλοπούλου Ασπασία
Φιλόλογος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Λέκτορας Αρχαίας Ιστορίας (407), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Η πρόσληψη και η κατανόηση του «αλλότριου» από τον κόσμο της ελληνικής αρχαιότητας με βάση τις ιδεολογικές κατηγορίες και τις πολιτισμικές παραστάσεις που ο τελευταίος διέθετε είναι ένα θέμα που έχει συγκεντρώσει ιδιαίτερα έντονα το ενδιαφέρον των μελετητών κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ως εκ τούτου ιλιγγιώδης είναι κι ο ρυθμός που ακολουθεί η έρευνα - και συνακόλουθα η αύξηση της βιβλιογραφίας - ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα.[1] Η επίταση του ενδιαφέροντος εξηγείται αναμφισβήτητα αν όχι αποκλειστικά, τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό, από τη συνάφεια που παρουσιάζει το ζήτημα με σημερινούς προβληματισμούς και αναζητήσεις γύρω από το θέμα του φαινομένου της «πολυπολιτισμικότητας» στις σύγχρονες κοινωνίες. Από αυτή την άποψη το ανωτέρω ζήτημα αποτελεί κι ένα αντικείμενο που αφήνει ανοικτό το δρόμο για διαθεματική προσέγγιση κι ανάλυση, αφού μας επιτρέπει αναφορές και συσχετισμούς προς τα σύγχρονα κοινωνικά στερεότυπα «βαρβαρότητας» ή έστω «διαφορετικότητας», προς τους νέους τρόπους πρόσληψης του έπηλυ, πρόσφυγα ή οικονομικού μετανάστη.

Στο πλαίσιο αυτού του αυξανόμενου ενδιαφέροντος της ιστοριογραφικής έρευνας – ειδικότερα της έρευνας της κοινωνικής ιστορίας, της ιστορίας του καθημερινού βίου και των ιδεών - γύρω από το ζήτημα της διαφορετικότητας κατά την αρχαιότητα εντάσσεται και η παρούσα ανακοίνωση. Η τελευταία επιδιώκει ωστόσο μόνο μία πολύ συνοπτική παρουσίαση των σημαντικότερων ζητημάτων που θίγονται στο πλαίσιο μίας ομότιτλης εκτενέστερης μελέτης, η οποία εκπονήθηκε και παρουσιάστηκε στο πλαίσιο σεμιναρίου διδακτόρων και υποψηφίων διδακτόρων του Ινστιτούτου Αρχαίας Ιστορίας του Πανεπιστημίου Ludwig-Maximilian του Μονάχου Γερμανίας κατά το εαρινό εξάμηνο του 1998. Το ερευνητικό αυτό πόνημα στηρίχθηκε σε μια συγκέντρωση του συνόλου των σχετικών με το θέμα φιλολογικών και αρχαιολογικών πηγών, η οποία μέχρι τότε δεν είχε επιχειρηθεί από την ιστορική έρευνα. Η συγκριτική μελέτη των ανωτέρω επέτρεψε, όπως ήταν αναμενόμενο, τη διατύπωση πολλών επιμέρους παρατηρήσεων σχετικά με την κοινωνική ιστορία του Πειραιά κατά την αρχαιότητα. Πιο σημαντικό ωστόσο όλων είναι το γεγονός ότι μας επέτρεψε να συλλάβουμε μία πραγματικότητα, η οποία δεν έχει εντοπισθεί αρκετά από την ιστορική έρευνα: πιο συγκεκριμένα το ότι η σχέση της κλασικής Αθήνας με τον κόσμο των βαρβάρων που διαβιούσαν στους κόλπους της σε επίπεδο καθημερινού βίου δεν ήταν αυστηρά, ή έστω κατά κανόνα, προσδιορισμένη από τα γνωστά σε όλους μας ιδεολογικά στερεότυπα περί βαρβαρότητας, τα οποία συναντούμε κυρίως στα φιλοσοφικά κείμενα της περιόδου, αλλά μία σχέση εξαιρετικά πολυδιάστατη˙ και μάλιστα τόσο πολυδιάστατη, όσο διαφοροποιημένη ήταν η θέση αυτών των «βαρβάρων» στην κοινωνία κι όσο πολύπλευρος ήταν ο ρόλος τους στη ζωή των Αθηναίων πολιτών.

Στην παρούσα ανακοίνωση στάθηκε δυνατό να εκθέσουμε μόνο μερικές πλευρές του θέματος και κάποιες από τις σημαντικότερες πρωτογενείς και βιβλιογραφικές πηγές που

[1] Για την επισκόπηση της έρευνας και για έναν πλήρη βιβλιογραφικό οδηγό γύρω από το θέμα έως το έτος 1989 βλ. E. Hall, *Inventing the Barbarian. Greek Self-Definition through Tragedy*, [= Oxford Classical Monographs], Oxford 1989. Επίσης βλ. I. Weiler (εκδ.), *Soziale Randgruppen und Außenseiter im Altertum. Referate vom Symposion "Soziale Randgruppen und antike Sozialpolitik"*, (Graz 21.-23. September 1987), Graz 1988. A. Dihle, *Die Griechen und die Fremden*, München 1994. W. Nippel, *Griechen, Barbaren und "Wilde". Alte Geschichte und Sozialanthropologie*, Frankfurt am Main 1990. V. J. Rosivach, "Enslaving *Barbaroi* and the Athenian Ideology of Slavery", *Historia* 14_2 (1999) 142 κ.εξ.

χρησιμοποιήθηκαν κατά την πραγμάτευσή του. Πρώτος μας στόχος υπήρξε η ενημέρωση του συναδέλφου φιλολόγου-ιστορικού γύρω από ένα ζήτημα που άπτεται πολλών επιμέρους αρχαιογνωστικών διδακτικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος (Αρχαία Ιστορία της Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου, Ευριπίδη «Ελένη», Θουκυδίδη «Περικλέους Επιτάφιος» κ.ά.). Ωστόσο στα πλαίσια της παρούσας ανακοίνωσης ως σημαντικός αναδείχθηκε κι ένας επιπλέον στόχος: η σύντομη παρουσίαση του τρόπου, με τον οποίο μία τέτοια αυστηρά ιστορική-επιστημονική έρευνα - στην απλουστευμένη της βέβαια μορφή - μπορεί να δώσει την ευκαιρία για προεκτάσεις κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της «Τοπικής Ιστορίας», το οποίο προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, αλλά και για προβληματισμό εντός του σχολικού μαθήματος γύρω από τα θέματα της «διαφορετικότητας» και της «πολυπολιτισμικότητας» στη συγχρονική τους διάσταση.

Ο Πειραιάς, όπως μας είναι γνωστός κατά τους κλασικούς χρόνους, υπήρξε έμπνευση και δημιούργημα του Θεμιστοκλή. Η παράκτια περιοχή της Αττικής μεταξύ της ευνοϊκής οχυρής θέσης της Μουνιχίας και του λόφου της Ηετιώνας, η οποία διέθετε τρία ασφαλή φυσικά λιμάνια, δεν θα μπορούσε να διαφύγει της προσοχής κάποιου που διέβλεπε ότι το μέλλον της Αθήνας επρόκειτο να στηριχθεί στη θαλάσσια κυριαρχία. Η επιλογή του Θεμιστοκλή επαληθεύτηκε όχι μόνο εξαιτίας του ρόλου που έμελλε να διαδραματίσει σε λίγα χρόνια ο Πειραιάς στα Μηδικά, αλλά και από την ίδια την ανάπτυξη του Πειραιά, ο οποίος επρόκειτο να αποτελέσει τον πυρήνα της πρώτης μεσογειακής μεγαλουπόλεως, την προϋπόθεση της στρατιωτικής, πολιτικής και οικονομικής ανάπτυξης της αθηναϊκής ηγεμονίας, κι όχι λιγότερο ένα σημαντικό προπύργιο και στήριγμα της αθηναϊκής δημοκρατίας.[1] Η εξέλιξη αυτή μπορεί ωστόσο να γίνει κατανοητή μόνον αν την μελετήσουμε σε συνάφεια με τις ευρύτερες πολιτικές-οικονομικές συνθήκες, οι οποίες επικρατούν κατά τους κλασικούς χρόνους όχι μόνον στην Αττική ή στον ευρύτερο ελληνικό χώρο αλλά και στην λεκάνη της ανατολικής Μεσογείου: πιο συγκεκριμένα με την υποχώρηση του περσικού κινδύνου και με την συνακόλουθη εξασφάλιση ελεύθερης από τον περσικό στόλο μετακίνησης των ελληνικών πλοίων στην ανατολική Μεσόγειο, με την γενικότερη αναταραχή που παρατηρείται κατά την περίοδο αυτή σε τμήματα της Περσικής Αυτοκρατορίας (Αίγυπτος, Λυδία, Καρία), με την πολιτικοκοινωνική αναστάτωση που επικρατεί στο εσωτερικό των περισσότερων ελληνικών πόλεων ως συνέπεια νέων συσχετισμών που προέκυψαν με τη λήξη των Περσικών Πολέμων και στη διάρκεια του Πελοποννησιακού Πολέμου, με την αύξηση της δύναμης και του γοήτρου της Αθήνας που ακολούθησε τα Μηδικά κι αναμφισβήτητα αποτέλεσε συνέπεια αυτών, με τη επικράτηση της Αθήνας σε πολιτικό, στρατιωτικό και οικονομικό επίπεδο κατά την εποχή του Περικλή, με την μετατροπή της Αθηναϊκής Συμμαχίας σε Ηγεμονία και με την επιβολή της Αθήνας ως απόλυτου διοικητικού και οικονομικού κέντρου της τελευταίας, με τις πολιτειακές-θεσμικές εξελίξεις, οι οποίες οδήγησαν κατά την εποχή του Περικλή στη δημιουργία της αθηναϊκής δημοκρατίας και κατά την ακόλουθη περίοδο στη ριζοσπαστική μορφή του πολιτεύματος, τέλος με την διάλυση της Ηγεμονίας, την ανατροπή της δημοκρατίας και την επιβολή ολιγαρχικών καθεστώτων.

Σε κάθε περίπτωση η παράκτια ζώνη της μεγαλύτερης ναυτικής-εμπορικής υπερδύναμης του αρχαίου κόσμου, το ακμαίο λιμάνι της αθηναϊκής πόλης, αποτέλεσε το σημείο επαφής και σταδιακά τον ιδεώδη τόπο μόνιμης εγκατάστασης για διαφορετικούς πληθυσμούς αλλοεθνών. Στο πλαίσιο της γενικότερης πολιτικοκοινωνικής αναταραχής που παρατηρείται κατά την

[1] S. v. Reden, "The Piraeus – A world apart", G&R 42 (1995) 24-37. G. A. Steinhauer, *Ancient Piraeus. The City of Themistocles and Hippodamus*, Piraeus 2000, σ. 17-18.

περίοδο αυτή στο εσωτερικό των πόλεων, και βέβαια μίας συνακόλουθης κινητικότητας των πληθυσμών, είναι φυσικό οι ξένοι να έλκονται από τα μεγάλα κέντρα εμπορίου και βιοτεχνίας, στα οποία ο βιοπορισμός δεν συνδέεται με την κατοχή γης. Έτσι μετά τους Περσικούς Πολέμους, ιδιαίτερα μάλιστα κατά τη διάρκεια του 4ο αι. π.Χ., πλήθος ξένων φαίνεται ότι συρρέει στην Αθήνα με κύριο σκοπό την αναζήτηση ασφάλειας κι εγκαθίσταται κατά κύριο λόγο στον Πειραιά. Και παρά το ότι ένα τμήμα αυτού του πληθυσμού αποτελείται από Έλληνες των εκτός της αττικής γης περιοχών, ένα άλλο μεγάλο μέρος του πληθυσμού προέρχεται από χώρες της εγγύς Ανατολής, από τις χώρες βορείως του ελλαδικού χώρου κι από τα παράλια του Ευξείνου Πόντου, αλλά κι από την Αφρική. Έτσι τόσο από τις φιλολογικές όσο κι από τις αρχαιολογικές πηγές πιστοποιείται ότι από τον 4ο τουλάχιστον αι. π.Χ. στον Πειραιά διαβιούν μόνιμα Λυδοί, Φρύγες, Κάρες και Παφλαγόνιοι, αλλά και Θράκες, Τριβαλλοί, Βιθυνοί, Δαρδανοί, Σκύθες και Ιλλυριοί, Αιγύπτιοι, Αιθίοπες, Λίβυοι, Φοίνικες, Ασσύριοι και Ιουδαίοι.[1] Είναι χαρακτηριστικό ότι η κοινωνία του λιμανιού, ως χώρος ανοικτός όχι μόνο σε ανθρώπους κι εμπορεύματα, αλλά και σε ιδέες, πνευματικά ρεύματα και πολιτισμικές παραστάσεις, θα ενσωμάτωνε στους κόλπους της την πολυπληθή αυτή κοινωνία των «*μετοίκων*».

Στο πλαίσιο αυτής της κοινωνίας εντάσσονται βέβαια και οι «*ξένοι*», δηλαδή οι μη Έλληνες - συχνά μάλιστα οι μη Αθηναίοι, ακόμη κι αν αυτοί προέρχονταν από τις συμμαχικές πόλεις -, οι οποίοι δεν κατοικούσαν μόνιμα στον Πειραιά αλλά απλώς διέμεναν προσωρινά σε αυτόν στη διάρκεια ενός ταξιδιού τους. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται έμποροι, πληρώματα πλοίων, μέλη της πρεσβείας που απέστειλαν οι λοιπές ελληνικές πόλεις, αλλά και οι Μακεδόνες, οι Θράκες ή οι Πέρσες βασιλείς ή αντιπρόσωποι άλλων αρχόντων, στρατιώτες των συμμαχικών στρατευμάτων, ξένοι στρατιώτες που βρίσκονταν στις τάξεις του αθηναϊκού στρατού κ.ά.

Μία ιδιαιτέρως ζωντανή εικόνα για το πλήθος των μη-Αθηναίων (μέτοικων, δούλων ή «ξένων») που ενδιέτριβαν στον Πειραιά παρέχει βέβαια η ρητορική. Είναι όμως κατά κύριο λόγο η κωμωδία εκείνο το λογοτεχνικό είδος που διασώζει εύθυμες εικόνες αυτής της αλλόκοτης πανσπερμίας λαών και συνηθειών της κοινωνίας του Πειραιά.[2] Εδώ συχνά παρουσιάζονται και διακωμωδούνται τα φυλετικά γνωρίσματα, ο χαρακτήρας, η ενδυμασία, τα έθιμα των ξένων, τονίζεται η παροιμιώδης αφέλεια ή οι παρανοήσεις και τελικά οι παρεξηγήσεις που προκαλεί η προφορά τους, αλλά παράλληλα γίνεται σαφής κι ο τρόπος, με τον οποίο αυτά τα ιδιότυπα γνωρίσματα έβρισκαν τη θέση τους και λειτουργούσαν εντός της αθηναϊκής αστικής κοινωνίας. Έτσι από το θέατρο, από τα ρητορικά κείμενα αλλά ακόμη κι από φιλοσοφικά έργα της κλασικής περιόδου διασώζονται χαρακτηριστικοί τύποι βαρβάρων που ζουν και δρουν κοντά στο λιμάνι, όπως ο Σκύθης «αστυνόμος»,[3] ο Θράκας πελταστής κι η Θράσσα τροφός,[4] ο Αιγύπτιος πωλητής αρωμάτων και μαγικών φίλτρων, ο μελαμψός Αιθίοπας δούλος κι ο πονηρός

[1] Βλ. M. Amit, *Athens and the Sea: A Study in Athenian Sea-Power*, Brussels 1965. R. Garland, *The Piraeus. From the Fifth to the First Century B.C.*, Ithaca-New York 1987.

[2] L. V. Ehrenberg,*The people of Aristophanes. A Sociology of Old Attic Comedy*, Oxford 1951. T. Long, *Barbarians in Greek Comedy*, Illinois u.a. 1986

[3] Βλ. K. Wernicke, „Die Polizeiwache auf der Burg von Athen“, *Hermes* 26 (1891) 51-75. A. Plassart, „Les archers d΄ Athènes”, *REG* 26 (1913) 151-213. B. D. Meritt, “Greek Inscriptions”, *Hesperia* 21 (1952) 340-342. Επίσης βλ. R. Meiggs – D. Lewis, *A selecton of Greek Historical Inscriptions*, Oxford ^{2}1988, 240-247, Nr. 79 A42 και K. Sier, “Die Rolle der Skythen in den Thesmophoriazusen des Aristophanes”, *Paligenesia* (1992) 65.

[4] Βλ. R. L. Sargent, “The Use of Slaves by the Athenians in Warfare”, *CPh* 22 (1927) 207. J. Dörig, „Thrakiens Stellung in der attischen Politik klassischer Zeit“, στο: *Dritter Internationaler Thrakologischer Kongress zu Ehren W. Tomascheks* (Wien 1980), Bd. II, 127-133. D. F. Middleton, „Thrasybulos΄ Thracian Support“, *CQ* 32 (1982) 298-303.

Λυδός.[1] Χαρακτηριστικό βέβαια είναι και το γεγονός ότι από τον Πειραιά προέρχονται και οι περισσότερες αρχαιολογικές μαρτυρίες που διαθέτουμε γύρω από το θέμα, και πιο συγκεκριμένα ο κύριος όγκος από επιτύμβιες στήλες που φέρουν ονόματα ή παραστάσεις αλλοεθνών.[2] Η ερμηνεία των τελευταίων ανοίγει έναν ευρύτατο νέο ορίζοντα για την έρευνα των μη-Ελλήνων κατοίκων της πόλης. Η συγκριτική μελέτη όλων των ανωτέρω, φιλολογικών και αρχαιολογικών, πηγών σε κάθε περίπτωση μας επιτρέπει να αναδείξουμε πλευρές της ιστορίας του καθημερινού βίου και της κοινωνικής ιστορίας και - το σημαντικότερο όλων – να φωτίσουμε την ιστορία της σκέψης και των ιδεών κατά την αρχαιότητα.

Χάρις στην πολιτική του Περικλή ο Πειραιάς εξελίχθηκε γρήγορα σε στρατιωτικό, βιομηχανικό κι εμπορικό κέντρο της πολιτείας των Αθηναίων. Δεν θα ήταν υπερβολή αν υποστήριζε κανείς ότι από το πειραϊκό Εμπόριο εξαρτάται για πάνω από έναν αιώνα όχι μόνο η οικονομική ευημερία αλλά και αυτή η ύπαρξη ακόμη της Αθήνας. Με τα εκτεταμένα οχυρωματικά έργα, τα οποία εγκαινιάστηκαν κατά την εποχή του Θεμιστοκλή αλλά συνεχίστηκαν για χρονικό διάστημα πάνω από δύο δεκαετίες και έως την εποχή σύναψης της ειρήνης του Καλλία, ο Πειραιάς μετατράπηκε σε κέντρο άμυνας κι ανεφοδιασμού κι ίσχυσε ως τέτοιο για όλη την περίοδο της μεγάλης στρατιωτικής και πολιτικής ακμής της πόλης. Ο Πειραιάς είναι πλέον ο τόπος υποχρεωτικής συνάντησης των εμπόρων της οικουμένης, το πρώτο διεθνές τραπεζικό κέντρο και χρηματιστήριο εμπορευμάτων και ναύλων, και συγχρόνως ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο κέντρο βιοτεχνικής δραστηριότητας. Μαζί με τα αργυρομεταλλεύματα του Λαυρίου θα αποτελέσει την ισχυρότερη πηγή εσόδων για το κρατικό ταμείο και την υλική προϋπόθεση μιας ανεπανάληπτης στην ιστορία της ανθρωπότητας άνθισης των τεχνών και των γραμμάτων.

Μία τέτοιου είδους άνθιση της οικονομίας, του εμπορίου και της βιοτεχνίας ευνόησε όπως είναι φυσικό την εμφάνιση στον Πειραιά μεγάλης ποικιλομορφίας όχι μόνον ως προς την εθνική προέλευση, αλλά κι ως προς την οικονομική κατάσταση και την κοινωνική θέση του πληθυσμού της πόλης. Πολλοί διακεκριμένοι και πλούσιοι Αθηναίοι πιστοποιείται από τις πηγές ότι διέμεναν στον Πειραιά[3]. Την πιο πλούσια τάξη αποτελούσαν σαφώς αυτοί που ασχολούνταν με τη ναυτιλία και το εμπόριο: οι έμποροι, οι ναύκληροι κι οι τραπεζίτες. Στον αντίποδα όμως αυτού του πληθυσμού βρισκόταν προφανώς το πλήθος των «καπήλων» (λιανεμπόρων), των ψαράδων κι άλλων ελεύθερων επαγγελματιών, οι ναύτες των εμπορικών και κυρίως οι κωπηλάτες των πολεμικών πλοίων, οι τεχνίτες, οι εργάτες κι οι δούλοι των βιοτεχνιών, των ναυπηγείων και των εργαστηρίων (ασπιδοποιεία, ξιφοποιεία, επιπλοποιεία κ.ο.κ.)[4]. Η ανάπτυξη του Πειραιά είχε ευνοήσει καθώς είδαμε την εισροή ανθρώπων που διαβιούσαν σε συνθήκες ανασφάλειας και πενίας από έναν ευρύτερο γεωγραφικό και πολιτισμικό χώρο. Και υπό συνθήκες πολιτικής αβεβαιότητας η δημογραφική αυτή τόνωση του Πειραιά είχε ενισχυθεί από την αθηναϊκή πολιτεία. Έτσι, σύμφωνα με μαρτυρία του Διόδωρου ο Θεμιστοκλής στην

[1] S. – F. Zucker, „Athen und Ägypten bis auf den Beginn der hellenistischen Zeit", στο: S. Morenz (εκδ.), *Aus Antike und Orient*, Festschrift W. Schubart, Leipzig 1950, 151 κ.εξ. A. D. Trendall – T. B. L. Webster, *Illustrations of Greek Drama*, London – New York 1971, σελ. 63 κ.εξ. Bäbler,, *ό. κατ.*, σ. 69-75.

[2] Ιδιαιτέρως σημαντικό για την καταγραφή του αρχαιολογικού υλικού αλλά κυρίως για την συστηματική μελέτη του και τα αξιόπιστα συμπεράσματά, στα οποία καταλήγει, είναι το έργο της B. Bäbler, *Fleissige Thrakerinnen und wehrhafte Skythen. Nichtgriechen im klassischen Athen und ihre archäologische Hinterlassenschaft*, Beiträge zur Altertumskunde 108, Stuttgart 1998. Βλ. επίσης και R. Garland, *The Piraeus. From the Fifth to the First Century B.C.*, Ithaca - New York 1987, σελ. 64 κ.εξ.

[3] Βλ. Garland, *ό.αν.*, σ. 69.

[4] G. A. Steinhauer, *ό.αν.*, σ. 21.

προσπάθειά του να προλάβει την αντίδραση των Λακεδαιμονίων στην ανάπτυξη της αθηναϊκής ναυτικής δύναμης, είχε πείσει το δήμο να χορηγήσει ατέλεια στους μέτοικους και στους τεχνίτες «ὅπως ὄχλος πολὺς πανταχόθεν εἰς τὴν πόλιν κατέλθῃ καὶ πλείους τέχνας κατασκευάσωσι εὐχερῶς» (Διοδ. 11. 43. 3). Κι είναι χαρακτηριστικό το πόσο αποδοτικές στάθηκαν τέτοιες τακτικές, αφού ο Ισοκράτης, στα μέσα του 4ου αι. π.Χ. παραπονείται για το πλήθος των εμπόρων, ξένων και μετοίκων που κατακλύζουν την πόλη (Ισοκρ. 8. 21). Η δυσαρέσκεια που εκφράζει σε κείμενά του εξάλλου ο Πλάτωνας για την εξαχρείωση που υπέστη η παλαιά αθηναϊκή πόλη με την επέκτασή της προς τη θάλασσα και με τη δημιουργία της κοινωνίας του Πειραιά, η οποία διέπεται από «ἤθη ποικίλα καὶ φαῦλα» (Πλατ. Γοργίας 519α, βλ. και Νόμοι 11. 919d), αποδίδεται βέβαια συνήθως στις ολιγαρχικές πεποιθήσεις του συγγραφέα κι ως εκ τούτου στο αίσθημα αντιπάθειας που τον διακατέχει προς τον δημοκρατικά προσανατολισμένο Πειραιά. Δεν θα πρέπει ωστόσο να παραλείψουμε να επισημάνουμε ότι μέσα στο πλαίσια της έντονης κοινωνικής διαστρωμάτωσης που επικρατούσε στον κόσμο του Πειραιά προκύπτουν σαφείς μαρτυρίες και για την ύπαρξη ενός στρώματος υποκόσμου, το οποίο περιλάμβανε συμμορίες παρανόμων, πόρνες και παράφρονες.[1]

Δίπλα στην αθηναϊκή κοινωνία, η οποία προβάλλεται από τα κείμενα της περιόδου πλήρης υπερηφάνειας για το προσδιορισμένο με εξαιρετική αυστηρότητα σώμα των πολιτών της, για την αυτάρκειά της σε αγαθά, για τα εκλεπτυσμένα ήθη και τα μεγαλειώδη της μνημεία, αναπτύσσεται ο Πειραιάς, ως πόλη ιδιάζοντος χαρακτήρα. Η «πόλη γύρω από το λιμάνι» θα αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο της ιδεολογίας της ναυτικής υπερδύναμης της περιόδου. Ο ιστορικός της ρόλος ωστόσο προϋποθέτει σε ένα βαθμό την υπέρβαση της παραδοσιακής ιδεολογίας της πόλης-κράτους, σύμφωνα με την οποία πυρήνας του πολιτικού, κοινωνικού και πνευματικού βίου της ήταν η «αγορά» και φορέας ανάπτυξης και προόδου ο «Αθηναίος πολίτης». Οι ιστορικές συνθήκες αναδεικνύουν τον Πειραιά ως ένα εξαιρετικό φαινόμενο στην ιστορία της αρχαιότητας. Εδώ το ιδεώδες της αυτάρκους πόλης θα συναντηθεί με μία άνευ προηγουμένου ποικιλία και ποσότητα αγαθών που συρρέουν μέσω του λιμανιού από όλα τα σημεία της τότε γνωστής οικουμένης στο αθηναϊκό άστυ.[2] Η αυστηρή οριοθέτηση του κέντρου της πόλεως ως χώρου λήψης αποφάσεων της αθηναϊκής πολιτείας θα καμφθεί υπό την επιρροή αυτού του νέου πόλου οικονομικής και πολιτικής δραστηριότητας. Ένα πλήθος δραματικών γεγονότων αυτής της περιόδου θα εκτυλιχθεί στην προκυμαία του λιμανιού, στην οποία θα συρρεύσει συχνά το σύνολο των κατοίκων του άστεως.[3] Τέλος εδώ θα βρουν καταφύγιο και πεδίο δράσης κι ανάπτυξης ένα πλήθος «ξένων» και «μετοίκων» και μάλιστα σε μια εποχή σκλήρυνσης σε ό,τι αφορά στις προϋποθέσεις απόκτησης της αθηναϊκής πολιτείας και συνακόλουθης δραστικής περιστολής του αριθμού των Αθηναίων πολιτών.

Ως σημαντικότερο όλων αναδεικνύεται στο πλαίσιο αυτό ένα αντιφατικό αλλά άκρως ενδιαφέρον γεγονός. Πιο συγκεκριμένα: η Αθήνα, η πόλη-κράτος που προβλήθηκε ως εκπρόσωπος του ελληνικού τρόπου σκέψης και ζωής σε ιδεολογικό επίπεδο, εκείνη που εκπροσωπούσε την αντίθεση προς όλες τις εκφάνσεις τού «βαρβαρικού» και συνεπώς βρισκόταν σε άμεση ρήξη προς αυτό, ήταν παράλληλα κι εκείνη που για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας θα στέγαζε στο «επίνειό» της και θα ενσωμάτωνε στην κοινωνία της ομάδες από όλα σχεδόν τα σημεία της τότε γνωστής οικουμένης.

[1] Βλ. Garland, *ό.αν.*, σ. 69-70.
[2] Θουκ. 2. 38. Αθηναίος, Δειπν.1. 27 e-f.
[3] Βλ. S. v. Reden, *ό.αν.*, 30.

Με αφορμή τη μελέτη της αρχαίας ιστορίας του Πειραιά, όπως αυτή εντάσσεται στο μάθημα της «Τοπικής Ιστορίας», δόθηκε η ευκαιρία να θίξουμε στο πλαίσιο των σχολικών διδακτικών ωρών, αλλά κυρίως στο πλαίσιο διαθεματικών εργασιών που εκπονήθηκαν από τις μαθήτριες του Ραλλείου Πειραματικού Γυμνασίου Πειραιά λιγότερο ή περισσότερο αναλυτικά πλευρές του παραπάνω ζητήματος. Για τους νέους ανθρώπους, που συχνά αντιλαμβάνονται την ιστορία ως σειρά απόμακρων κι εν πολλοίς αδιάφορων γεγονότων, το θέμα φάνηκε να είναι ιδιαίτερα ελκυστικό, περισσότερο όλων το γεγονός ότι η κοινωνία του Πειραιά, ως κοινωνία που δομείται γύρω από ένα ισχυρό λιμάνι κι αναπτύσσεται εξαιτίας αυτού, είναι εκείνη, η οποία θα εντάξει κατά τους κλασικούς χρόνους στους κόλπους της ένα πλήθος μη-Αθηναίων, Ελλήνων κι αλλοεθνών, και θα μας παράσχει την πρώτη πολύχρωμη εικόνα μεικτής κοινωνίας στην ιστορία της ανθρωπότητας. Η παροχή εικόνων από μία τέτοια κοινωνία, ουσιαστικά η μύηση στην ιστορία του καθημερινού βίου και πολιτισμού της αρχαιότητας, δεν είναι μόνον ιδιαίτερα εντυπωσιακή για τα νέα παιδιά, αλλά επιτελεί ένα πολύ πιο ουσιαστικό παιδευτικό έργο: συνδράμει στην αποβολή από το μαθητή μίας μονιμότερης προκατάληψης που συχνά τον διακατέχει σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας˙ συγκεκριμένα της πεποίθησης ότι αυτή αποτελεί αποκλειστικά μία σειρά γεγονότων του πολιτικού-στρατιωτικού βίου, απομακρυσμένων χρονικά από τα δικά του βιώματα και συνεπώς και αδιάφορων γι΄ αυτόν. Του επιτρέπει να αποβάλει το αίσθημα ότι η ιστορία αποτελεί «νεκρό χρόνο» και να αναπτύξει τη συνείδηση ότι πρόκειται για έναν βιωμένο από την ανθρώπινη κοινωνία χρόνο, συνεπώς και δικό του παρελθόν και μάλιστα ένα παρελθόν, το οποίο – όπως στην περίπτωση του θέματός μας – είναι δυνατό να εκτυλίσσεται στα πλαίσια του δικού του γεωγραφικού-πολιτισμικού χώρου δράσης. Η κοινωνική ιστορία του Πειραιά κατά την κλασική αρχαιότητα μελετήθηκε βέβαια σε στενή συνάφεια με το γενικό ιστορικό πλαίσιο που ορίζουν τα γεγονότα της περιόδου. Επέτρεψε ωστόσο κι ένα πλήθος αναφορές και προεκτάσεις σε ζητήματα που υπερβαίνουν το συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και συνδέονται με το φαινόμενο της διαβίωσης στα πλαίσια μεικτών κοινωνιών.

ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (Α)-ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΔΙΚΤΥΟ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κονετάς Δημήτρης, Μηχ/κός Η.Υ. & Πληροφορικής, Υ. Δ. - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Βιβίτσου Μαριάννα, Αγγλικής Φιλολογίας - Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Λαμπροπούλου Νίκη, Δασκάλα, Υ.Δ. - Εκπαιδευτικός Π.Ε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τη χρονική περίοδο Οκτωβρίου έως Δεκέμβριο 2006 επιχειρήθηκε η πιλοτική υλοποίηση πρότυπου συνεργατικού τηλεμαθήματος στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). Αντικείμενο η παιδαγωγική μέθοδος σχεδίων δράσης (project). Το τηλεμάθημα πραγματοποιήθηκε στην πλατφόρμα ανοικτού λογισμικού μάθησης Moodle του ΠΣΔ. Στην αρχική πρόσκληση για συμμετοχή ανταποκρίθηκαν 39 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με η-εκπαιδευτές τους συγγραφείς της συγκεκριμένης εργασίας.

Στην εισήγηση αυτή αφού παρουσιαστεί το παιδαγωγικό πλαίσιο, η συνεργατική δομητιστική προσέγγιση, και το τεχνολογικό πλαίσιο του τηλεμαθήματος, θα επιδιωχθεί η διερεύνηση

παραμέτρων του όπως: της σύνθεσης των συμμετεχόντων, των δεικτών συμμετοχής σε ασύγχρονες έναντι σύγχρονων δραστηριοτήτων όσων συμμετείχαν ενεργά. Η ανάλυση των στοιχείων καταδεικνύει ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας της εξ αποστάσεως μάθησης την ταυτόχρονη διασφάλιση του παιδαγωγικού και του τεχνολογικού πλαισίου αλλά και την αναγκαιότητα της κατοχύρωσης του θεσμικού πλαισίου που πρέπει να διέπει την εξ αποστάσεως μάθηση στην Ελλάδα.
Λέξεις κλειδιά: σύγχρονα και ασύγχρονα εργαλεία Τηλεκπαίδευσης, Δομητισμός, συνεργατική μάθηση, θεσμικό πλαίσιο, Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εξελίξεις στην εποχή της Τεχνολογίας, της Επικοινωνίας και της Συνεργασίας έχουν καταστήσει επιτακτική την ανάγκη για γενικευμένη αναθεώρηση των δεξιοτήτων που απαιτείται να αναπτυχθούν από τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταπεξέλθουν στις διαρκώς αναπροσαρμοζόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Αν συνυπολογιστεί το εύρος των αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευομένων και οι σύγχρονοι περιορισμοί διαθεσιμότητας χρόνου, οι μέθοδοι της εξ αποστάσεως μάθησης γενικότερα και μετεκπαίδευσης, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα, σταδιακά υποκαθιστούν τα παραδοσιακά δασκαλοκεντρικά παιδαγωγικά μοντέλα. Βρισκόμαστε στη διάρκεια της μετάβασης προς μαθητοκεντρικά μοντέλα όπου οι η-εκπαιδευόμενοι θα συμμετέχουν ως ενεργά μέλη ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης (Dudenstadt, 1998) και η γνώση θα είναι δυναμικά και ευρέως διαχεόμενη και άμεσα προσπελάσιμη (Gros, 2002). Ως εκ τούτου είναι ουσιώδες πλέον να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί ως η-εκπαιδευόμενοι νέες δεξιότητες που διέπουν την δια βίου μέσω διαδικτύου μάθηση, όπως του ψηφιακού αλφαβητισμού, των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997; Ματσαγγούρας,2003), των νέων ικανοτήτων που απαιτούνται για τη διαχείριση χρόνου και στόχων (Oliver & McLoughlin, 2000) καθώς και τις επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες (Harasim, 1999). Επιπρόσθετα οι σύγχρονες συνθήκες επιβάλλουν μεθόδους αυτορρυθμιζόμενης ευέλικτης μάθησης ώστε να συνεκτιμώνται τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά και μαθησιακά στυλ. (Papastergiou,2006).

Τα πρώτα διαδικτυακά μαθήματα στην Διαδικτυακή Εκπαίδευση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) άρχισαν με τη χρήση της πλατφόρμας ανοικτού λογισμικού Μουντλ (Moodle) το 2003. Καταβλήθηκε και καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια από το τεχνικό τμήμα του ΠΣΔ για τη χρήση της Διαδικτυακής Εκπαίδευσης προς όφελος της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας. Από το 2003 μέχρι σήμερα, έχουν εγγραφεί περισσότεροι από 4.500 εκπαιδευόμενοι-χρήστες συμπεριλαμβανομένων τόσο σχολείων κάθε βαθμίδας από νηπιαγωγεία έως και εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και εργαζομένων στις διάφορες δομές της εκπαίδευσης: εκπαιδευτικών, εργαζόμενων σε βιβλιοθήκες, σε γραφεία εκπαίδευσης, συμβούλων εκπαίδευσης, πανεπιστημιακών μελών και μεμονωμένων εκπαιδευόμενων-χρηστών. Οι περισσότεροι από τους επιμορφωτές παρέχουν τις υπηρεσίες τους εθελοντικά, βοηθώντας έτσι στην προσπάθεια εκσυγχρόνισης της ελληνικής διαδικτυακής εκπαίδευσης σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ - ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Με την έναρξη του σχολικού έτους 2006-07 επιδιώκεται η καθιέρωση της μεθόδου παραγωγής σχεδίων εργασίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση μέσω της εισαγωγής των νέων διδακτικών πακέτων στα σχολεία. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές συγγραφής των 56 καινούργιων βιβλίων που διδάσκονται στη διάρκεια της τρέχουσας σχολικής χρονιάς αλλά και των 68 υπό

συγγραφή διδακτικών πακέτων, ένα μέρος του διδακτικού χρόνου κάθε μαθήματος, που φθάνει μέχρι το 10% του ετήσιου συνολικού χρόνου, πρέπει να διατίθεται για διαθεματικά σχέδια εργασίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν και καλούνται να αναπτύξουν νέες δεξιότητες για να αντεπεξέλθουν στην νέα πραγματικότητα.

Οι στόχοι του διαδικτυακού μαθήματος συνδυάστηκαν με την απόπειρα εισαγωγής της Μεθόδου Σχεδίων Εργασίας (project) στη διδακτική διαδικασία, μιας εξαιρετικά σημαντικής καινοτομίας για την ποιότητα στην εκπαίδευση (Βιβίτσου κ.ά., 2006α). Στο τηλεμάθημα αποφεύχθηκε το σύνηθες σφάλμα της χρήσης του διαδικτύου ως απλά μίας άλλης μεθόδου διάδοσης του εκπαιδευτικού υλικού. Σε πολλές απόπειρες στην Ελλάδα, αν και γίνεται χρήση των νέων τεχνολογιών, δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες διάδρασης και αλληλομάθησης μεταξύ όλων των τύπων συμμετεχόντων. Αντιμετωπίζεται ο η-εκπαιδευόμενος ως παθητικός αποδέκτης γνώσεων αναπαράγοντας ουσιαστικά ένα εξωραϊσμένο παραδοσιακό μοντέλο συμπεριφορισμού. Αυτός είναι και ένας από τους σημαντικότερους λόγους της αποτυχίας της πλειοψηφίας των πιλοτικών προσπαθειών τηλεκπαίδευσης τόσο διεθνώς (Fetherston, 2001), (Heinecke et al., 2001) όσο και στην Ελλάδα (Κονετάς κ.ά., 1999).

Αντίθετα, στα δομητιστικά μοντέλα μάθησης παρέχεται μαθησιακό περιβάλλον το οποίο διαπνέεται από τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής με έμφαση στην προσωπική δόμηση της γνώσης μέσω των εμπειριών του κάθε συμμετέχοντα και της κοινωνικής διάδρασης (Bostock, 1998).

Το περιβάλλον Moodle που χρησιμοποιήθηκε είναι ένα Σύστημα Διαχείρισης της Μάθησης (ΣΔΜ) του οποίου ο σχεδιασμός επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε συνεργατικό πλαίσιο. Οι βασικές ιδέες σχεδιασμού και ανάπτυξης της πλατφόρμας βασίζονται στις θεωρίες του εποικοδομισμού, του κοινωνικού εποικοδομισμού, και της εντός πλαισίου μάθησης. Το περιβάλλον του Moodle ενισχύει τη διαμόρφωση ενός σχήματος για το πώς ένα τέτοιο μάθημα λειτουργεί, ενώ παράλληλα οι δραστηριότητες και τα κείμενα που παράγονται από την ομάδα συμμετεχόντων βοηθούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς κάθε συμμετέχοντος ξεχωριστά. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν να αναπτυχθεί σταδιακά μια καινούρια οπτική της γνωστικής περιοχής μέσα στην οποία τα μέλη της κοινότητας δρουν (Wenger, 1998). Επομένως, το διαδικτυακό μάθημα μέσω των ΣΔΜ, και ειδικότερα του Moodle, αποτελούν ένα σύνθετο παράδειγμα όπου μπορεί να επιτευχθεί συνεργατική μάθηση μεταξύ των μελών της ηλεκτρονικής κοινότητας που σχηματίζεται. Σε αυτό το πλαίσιο η γνώση μπορεί να οικοδομηθεί σταδιακά και είναι προϊόν συμμετοχής και διαπραγμάτευσης.

Κατά τη διαδικασία ένταξης σε μια κοινότητα παρατηρούνται τα εξής 3 στάδια (Βιβίτσου κ.ά., 2006β):

(α) οι Εν Δυνάμει Κοινότητες Πρακτικής (ΔΚΠ), που είναι οι κοινότητες που δεν έχουν ακόμα προχωρήσει σε καμία πράξη και δραστηριότητα (για παράδειγμα οι κοινότητες στην Τηλεκπαίδευση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου),

(β) οι Κοινότητες της Πράξης (ΚτΠ) όπου έχει αρχίσει η διαδικασία συνοχής και ανάπτυξης της κοινότητας, και τέλος

(γ) οι Κοινότητες Πρακτικής (ΚΠ), όπου οι κοινότητες είναι οργανωμένες και έχουν φτάσει στο στάδιο της αυτονομίας. Τα χαρακτηριστικά που υπάρχουν εν δυνάμει στο πρώτο στάδιο, ενεργοποιούνται στο δεύτερο και αναδεικνύονται στο τρίτο.

Όμως σύμφωνα με τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας που έγινε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής (Λαμπροπούλου, 2006), παιδαγωγικά σχεδιασμένες προσπάθειες με συγκεκριμένη στοχοθεσία και κινητροποίηση, που κάνουν χρήση κατάλληλων ΣΔΜ, καθώς και εργαλείων αξιολόγησης βοηθούν όχι μόνο στη δημιουργία αλλά και στην ανάπτυξη και εξέλιξη της

Ελληνικής Διαδικτυακής Εκπαιδευτικής Κοινότητας. Το ΣΔΜ Moodle του ΠΣΔ παρέχει το περιβάλλον και τα εργαλεία που είναι απαραίτητα για το σχηματισμό και τη λειτουργία διαδικτυακών κοινοτήτων πρακτικής (ΔΚΠ). Έτσι δίνεται η δυνατότητα για δημιουργία της Ελληνικής ΔΚΠ έτσι ώστε να διατηρεί τα δομικά χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στο τρίτο στάδιο των ΚΠ.

3. ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Η έρευνα περίπτωσης που ακολουθεί αναφέρεται στη συμμετοχή των η-εκπαιδευομένων στο μάθημα 'Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας', κατά τη διάρκεια της οποίας χρησιμοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση.

Αξιοσημείωτο είναι ότι από την έναρξη της λειτουργίας της υπηρεσίας και παρά το ότι 33 τηλεμαθήματα έχουν ενεργοποιηθεί από το 2003 έως το 2006, στο διαδίκτυο είχαν παραχθεί συνολικά 206 μόνο μηνύματα με 26 ακολουθίες συζητήσεων (threads). Από αυτά, 8 είχαν σταλεί από η-εκπαιδευτές και 18 από η-εκπαιδευόμενους. Στα πλαίσια των παραπάνω θεματικών συζητήσεων δημοσιεύτηκαν 206 μηνύματα (132 από η-εκπαιδευτές, 74 από η-εκπαιδευόμενους). Ενεργοποιήθηκαν δε σε 22 τηλεμαθήματα συζητήσεις πραγματικού χρόνου (chats) με 1000 μηνύματα από 138 συμμετάσχοντες. Η ανάλυση των στοιχείων αναδεικνύει την αδυναμία της πλήρους αξιοποίησης των προσφερόμενων δυνατοτήτων από το ΠΣΔ σε ότι αφορά την τηλεκπαίδευση έως και την έναρξη του συγκεκριμένου διαδικτυακού μαθήματος.

Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στη συνειδητή επιλογή της συμμετοχικής προσέγγισης-φιλοσοφίας που απουσίαζε από την πλειοψηφία των έως τότε αντίστοιχων εγχειρημάτων στο ΠΣΔ. Επιπλέον, είχε σαν αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια του τηλεμαθήματος να επιδιωχθεί η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία σχεδιασμού, ακόμα και ο δυναμικός επαναπροσδιορισμός του προτεινόμενου μαθησιακού προγράμματος από τους η-εκπαιδευόμενους, ανάλογα με τις απαιτήσεις τους. Προσδοκία η αξιοποίηση αυτού που διεθνώς είχε αναφερθεί στη βιβλιογραφία (Schuler & Namioka, 1993) και υλοποιηθεί μεταγενέστερα (Currie & Campos, 1999) με το Virtual-U και (Dougiamas & Taylor, 2003) με το Moodle, δηλαδή της συλλογικής κατασκευής της γνώσης μέσω της ενεργού συμμετοχής.

Στο υπό συζήτηση διαδικτυακό μάθημα με 39 εγγεγραμμένους και 13 ενεργούς χρήστες, έχουν καταγραφεί αντίστοιχα 104 μηνύματα συνολικά σε ασύγχρονες θεματικές περιοχές συζήτησης (forum) και 6 συζητήσεις (μία σύγχρονη συζήτηση ανά εβδομάδα πραγματοποίησης του τηλεμαθήματος) πραγματικού χρόνου κατά τη διάρκεια των οποίων στάλθηκαν 1445 μηνύματα. Η σύγκριση των παρατιθέμενων στοιχείων αποδεικνύει ότι η προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν συνεργατικές μέθοδοι για πρώτη φορά σε τέτοια έκταση κατά τη διάρκεια του διαδικτυακού μαθήματος είχαν μερική επιτυχία τουλάχιστον ποσοτικά όσον αφορά τους η-εκπαιδευόμενους που συμμετείχαν. Ενεργοί χρήστες θεωρήθηκαν όσοι από τους εγγεγραμμένους χρήστες συμμετείχαν σε κάποιο εργαλείο καταθέτοντας την άποψή τους έστω μία φορά.

Σε μία παράλληλη προσπάθεια ποιοτικής ανάλυσης πρέπει να επισημανθεί ότι κατά την πρώτη ανακοίνωση για την πρόθεση υλοποίησης του διαδικτυακού μαθήματος τον Ιούλιο του 2006 προβλεπόταν η συμμετοχή μόνον των δύο η-εκπαιδευτριών και σταδιακά μέσω της επικοινωνίας και της συνεργατικής φιλοσοφίας του μαθήματος επεκτάθηκε η ομάδα η-εκπαιδευτών στον α΄ κύκλο εφαρμογής του προγράμματος στους τρείς εισηγητές. Στον τρέχοντα β΄ κύκλο του διαδικτυακού μαθήματος η ομάδα των η-εκπαιδευτών έχει διευρυνθεί με την ισότιμη συμμετοχή και 3 η-εκπαιδευόμενων της πρώτης φάσης αποδεικνύοντας την ολοκλήρωση των 3 σταδίων ένταξης σε Ηλεκτρονικές κοινότητες μάθησης που προαναφέρθηκε για τουλάχιστον για τους συγκεκριμένους 6 συμμετέχοντες. Η δυναμική αυτή αναπροσαρμογή είναι

πλέον η νέα σταθερά 'A state of flux is the new stable' (όπως προέκυψε ως συμπέρασμα σε σύγχρονη συνεργατική διαδικασία σε πρόσφατο η-συνέδριο Virtual Learning Environments, http://www.online-conference.co.uk/WebX/VLE2, Οκτώβριος 2006). Οι οργανισμοί όπως το ΠΣΔ χρειάζεται να γίνουν περισσότερο ευέλικτοι για να επιβιώσουν (Λαμπροπούλου κ.ά., 2006) όσο και αν θεωρείται, ειδικά σε περιβάλλον δημόσιων εκπαιδευτικών λειτουργών, ότι η σταθερότητα είναι αδιαμφισβήτητη αξία.

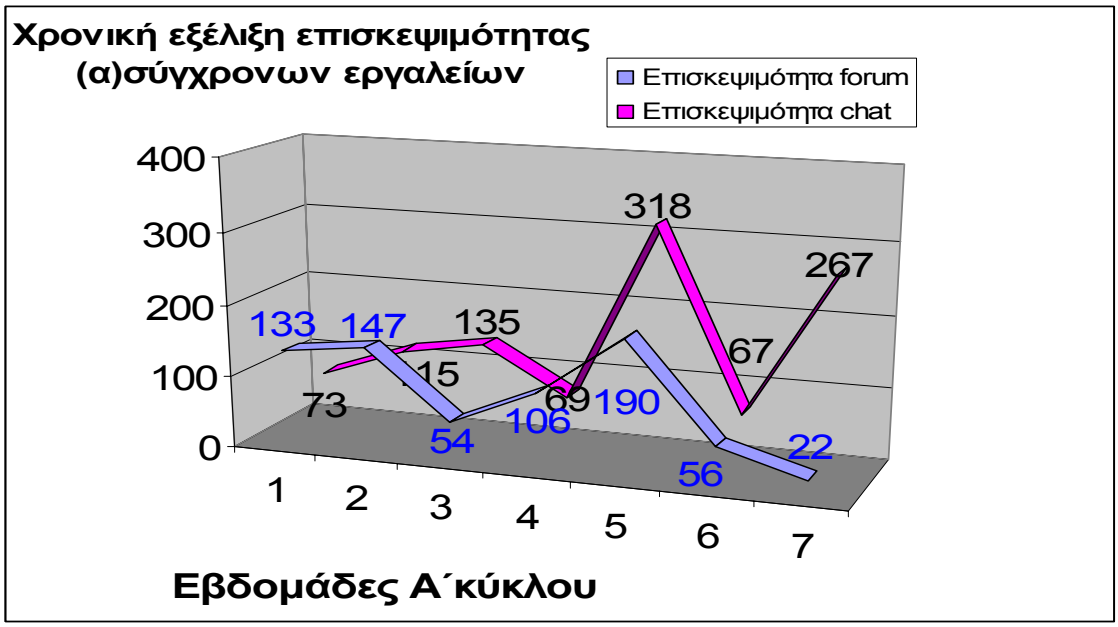
Πρέπει να επισημανθεί ότι οι ενεργοί συμμετέχοντες στο διαδικτυακό μάθημα αποτέλεσαν ένα δείγμα ευρύ ως προς το υπόβαθρο των τεχνολογικών τους σπουδών και γνώσεων. Η πιθανά αυξημένη συμμετοχή ειδικών πληροφορικής έχει αποδειχθεί ότι εν δυνάμει θα μπορούσε να αλλοιώσει τα αποτελέσματα αμβλύνοντας τα συμπεράσματα. (Κονετάς et al., 2000). Η σύνθεση των ενεργών η-εκπαιδευόμενων όμως στο συγκεκριμένο διαδικτυακό μάθημα (38% δάσκαλοι, 23% κάθε τύπου φιλόλογοι, 23% πληροφορικοί, 8% γυμναστές και 8% ερευνητές) προσδίδει μεγαλύτερη σημασία στα αποτελέσματα, καθώς είναι προφανές ότι η ομάδα δεν αποτελείται από εκπαιδευτικούς με κατευθύνσεις που εξ αντικειμένου έχουν αυξημένη εμπειρία στην χρήση των εργαλείων. Η ομάδα των ενεργών συμμετεχόντων ουσιαστικά ξεχώρισε εξαιτίας της διάθεσής της να συνεργαστεί και να αλληλοσυμπληρώσει με εμπειρίες - παραδείγματα την παρεχόμενη γνώση. Με δεδομένα αντίθετα συμπεράσματα στη διεθνή βιβλιογραφία (Online Tutoring Skills Project, Online Tutoring Skills e-Workshop, 8–12 May 2000, T1-03 ©2001 Heriot-Watt University, The Robert Gordon University, Sarah Cornelius, http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/) διαπιστώθηκε η επιλογή της ενεργού ομάδας να αξιοποιήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα εργαλεία σύγχρονης τηλεκπαίδευσης έναντι αυτών της ασύγχρονης.

Σε ανάλογα εγχειρήματα επιχειρήθηκε επιτυχώς η αύξηση των δεικτών συμμετοχής των η-εκπαιδευομένων στις θεματικές ασύγχρονες συζητήσεις (forums) μέσω της αυστηρά δομημένης θεματολογίας η οποία συνοδευόταν από παράλληλη αξιολόγηση της συμμετοχής των η-εκπαιδευομένων (Williamson, 2001) Στο αναλυόμενο διαδικτυακό μάθημα του ΠΣΔ αυτό κρίθηκε ανέφικτο καθώς δεν συνυπήρχε ως κίνητρο η τυπική πιστοποίηση της ολοκλήρωσης του κύκλου των τηλεμαθημάτων.

Αναλύοντας τη διακύμανση ανά εβδομάδα των επισκέψεων μόνο των ενεργών χρηστών στους χώρους των ασύγχρονων θεματικών συζητήσεων (forum) έναντι των επισκέψεων των ιδίων χρηστών στις σελίδες σύγχρονης επικοινωνίας (chat) διαπιστώνουμε την σταδιακή εξοικείωση των η-εκπαιδευόμενων με τις σύγχρονες δραστηριότητες που ουσιαστικά αντικαθιστούν τις αρχικά κυριαρχούσες τιμές των ασύγχρονων εργαλείων. Αυτό θα ήταν ακόμα πιο εμφανές αν την εβδομάδα που φαίνεται να παρουσιάζει κάμψη ο δείκτης της επισκεψιμότητας των σύγχρονων δραστηριοτήτων δεν αντιμετώπιζε ο εξυπηρετητής του συστήματος τεχνικά προβλήματα, καθώς αποδεικνύεται από τη συμμετοχή στην πορεία του τηλεμαθήματος.

Έτσι, όπως γίνεται φανερό από το διάγραμμα 1, η επισκεψιμότητα στις ασύγχρονες συζητήσεις είχε ρυθμό αντιστρόφως ανάλογο από την πρόσβαση στο σύγχρονο εργαλείο, ενώ το χρονικό διάστημα της $5^{ης}$ προς $6^{η}$ εβδομάδα το chatroom δέχεται το μεγαλύτερο αριθμό 'χτυπημάτων' (318) σε σχέση με τις επισκέψεις στα φόρουμ (190) την αντίστοιχη περίοδο. Συνολικά, ο μεγαλύτερος αριθμός επισκέψεων (190) στις ασύγχρονες συζητήσεις παρατηρήθηκε κατά το ξεκίνημα της $5^{ης}$ εβδομάδας του τηλεμαθήματος. Αξιοσημείωτο δε είναι ότι αύξηση της επισκεψιμότητας στα φόρουμ σημειώθηκε γενικά ημέρα πριν και μία μετά της ημέρας της εβδομάδας που είχε προγραμματιστεί διεξαγωγή σύγχρονων συζητήσεων κατά τη διάρκεια των 7

εβδομάδων. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει τη δυναμική σχέση ανάμεσα στα δύο εργαλεία και την αλληλεπίδρασή τους.



Διάγραμμα 1: Χρονική διακύμανση της πρόσβασης ενεργών χρηστών στα (α)σύγχρονα εργαλεία

Ως σημαντικότερο πρόβλημα που απέτρεψε την διεύρυνση του πλήθους των ενεργών συμμετεχόντων θεωρήθηκε από τους ενεργούς χρήστες αλλά και τους η-εκπαιδευτές η έλλειψη θεσμικών πλαισίων. Σύμφωνα με τις συνθήκες της ΕΕ, όπως της Λισσαβώνας (Lisboan European Council 2000) και της Βαρκελώνης (Barcelona European Council, 2002), ή τις αποφάσεις της συνάντησης των Υπουργών Παιδείας στο Μπέργκεν (Bergen, 2005) πρέπει να υπάρχει ένα κοινό σύστημα μεταφοράς διδακτικών μονάδων (credits) για τη Δια Βίου Μάθηση μεταξύ των χωρών της ΕΕ. Έτσι έχει δημιουργηθεί το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (European Credit Tranfer System, ECTS) το οποίο δεν έχει ακόμα εφαρμοστεί στην Ελλάδα. Έτσι οι Έλληνες, παρότι μπορεί να παρακολουθούν και να συμμετάσχουν επιτυχημένα σε προγράμματα και επιμορφώσεις στη Δια Βίου Μάθηση στο Διαδίκτυο, δεν έχουν την ίδια αναγνώριση.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρά την απουσία θεσμικού πλαισίου που κατοχυρώνει την παρακολούθηση διαδικτυακών μαθημάτων που στηρίζονται σε συγκεκριμένο, ευέλικτο παιδαγωγικό σενάριο και αναγνωρίζει την η-μάθηση ως αξία και σε πρακτικό επίπεδο, η αύξηση της συμμετοχής των συναδέλφων εκπαιδευτικών αναδεικνύει την αναγκαιότητα της διαδικτυακής επιμόρφωσης και για την ελληνική πραγματικότητα. Η η-μάθηση αποτελεί ακόμη ένα είδος καινοτομίας για τα ελληνικά δεδομένα, ωστόσο είναι σημαντικό οι προσπάθειες να επικεντρώνονται στη συνεργατική μάθηση που διευκολύνεται από τη χρήση του διαδικτύου να είναι καλά οργανωμένες και να στηρίζονται στις σύγχρονες αρχές της οικοδόμησης της γνώσης σε κοινωνικό πλαίσιο και να χαρακτηρίζονται από ευελιξία.

Η διασφάλιση της ποιότητας και η θεσμική κατοχύρωση της διαδικτυακής εκπαίδευσης θα συνεισφέρουν στην εξεύρεση λύσεων όσον αφορά στο μείζον ζήτημα της επιμόρφωσης και της επιστημονικής εξέλιξης και ενημέρωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Επίσης θα αποτελέσουν μια εναλλακτική θέαση όσον αφορά στην επικρατούσα σήμερα άποψη για την επίσημη εκπαίδευση και τη μάθηση. Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση μετουσιώνεται από ατομική, συνήθως δασκαλοκεντρική διαδικασία σε υπόθεση των πολλών που αναζητούν λύσεις σε κοινά προβλήματα συλλογικά μέσω της συνεργασίας και του αναστοχασμού.

Επιπλέον, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει την αναγκαιότητα αξιοποίησης τόσο των ασύγχρονων όσο και των σύγχρονων εργαλείων των ΣΔΜ. Η χρήση αυτή προωθεί την πληρέστερη επικοινωνία των η-εκπαιδευόμενων και συμπληρώνει τα κενά που δημιουργεί η απουσία της δια ζώσης επαφής. Κρίνεται δε απαραίτητη η περαιτέρω μελέτη των συνιστωσών που χαρακτηρίζουν την παράλληλη ενταγμένη στα ηλεκτρονικά συστήματα μάθησης δράση τους έτσι ώστε να προσδιοριστούν οι συνθήκες που διευκολύνουν τη δημιουργία ηλεκτρονικών συνεργατικών κοινοτήτων πρακτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνικοί τίτλοι

1. Βιβίτσου Μ., Λαμπροπούλου Ν., Κονετάς Δ. (2006α). «Μέθοδος Σχεδίων Εργασίας (Πρότζεκτ): Ένα παράδειγμα διαδικτυακού μαθήματος στο πλαίσιο της η-Μάθησης», Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες» (www.eeep.gr), Αθήνα
2. Βιβίτσου, Μ., Λαμπροπούλου, Ν., Παρασκευάς, Μ. (2006β). Οι εκπαιδευτικοί και η δια βίου μάθηση στον 21ο αιώνα: το παράδειγμα του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, Aspects Today, τ. 10, σελ. 22-34, Αθήνα: ΠΕΚΑΔΕ
3. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία της Σκέψης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
4. Κονετάς, Δ, Ντόκα, Α. (1999) "Εμπειρίες και συμπεράσματα από πιλοτικό πρόγραμμα τηλεεκπαίδευσης Leonardo da Vinci", Πρακτικά Συνεδρίου Σχολής Ελληνικών & Μεσογειακών Σπουδών "Νέες Παράμετροι στην εκπαίδευση: Εκπαίδευση από απόσταση και δια βίου εκπαίδευση" Πανεπιστήμιο Αιγαίου
5. Λαμπροπούλου, Ν. (2006). Εφαρμοσμένη Εκπαιδευτική Μηχανική για την Υπηρεσία Ασύγχρονης Εκπαίδευσης του ΠΣΔ. Instructional Engineering for the e-Learning Service in the Greek Schools Network. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες», Αθήνα
6. Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσσοι τίτλοι

1. Bostock, S. (1998). Constructivism in mass higher education: A case study. British Journal of Educational Technology, 29(3), 225-240.
2. Currie, S., & Campos, M. (1999). An activity theory framework for anticipating the needs of learning communities. Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 1999(1), 1605-1606.
3. Dougiamas, M., & Taylor, P. (2003). Moodle: Using learning communities to create an open source Course Management System. Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003,1, 171-178.
4. Duderstadt, J. (1998). Transforming the university to serve the digital age. CAUSE/EFFECT, 20(4), 21-32. Edutools (2003). Providing decision-making tools for the EDU community. Προσπελάστηκε 6 Φεβρουαρίου 2007, από: http://www.educause.edu/ir/library/html/cem/cem97/cem9745.html
5. Gros, B. (2002). Knowledge construction and technology. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 11(4), 323-343.
6. Harasim, L. (1999). A framework for online learning: The Virtual-U. IEEE Computer, 32(9), 44-49.
7. Heinecke, W., Dawson, K., & Willis, J. (2001). Paradigms and frames for R&D in distance education: Toward collaborative electronic learning. International Journal of Educational Telecommunications, 7(3), 293-322.
8. Konetas, D., Pange, J. (2000), "Distance Learning Experiment. Comparison of pedagogic techniques-Acceptance and performance of target groups of different origin", Πρακτικά συνεδρίου WBLE' 2000 Faculty of engineering of the University of Porto , "European Conference on Web based Learning environments", Porto

9. Oliver, R., & McLoughlin, C. (2000). Web-based learning and generic skills development. UniServe Science News, 15. Retrieved May 7, 2006, from http://science.uniserve.edu.au/ newslettervol15/oliver.html
10. Papastergiou, M. (2006). Course Management Systems as Tools for the Creation of Online Learning
11. Environments: Evaluation from a Social Constructivist Perspective and Implications for their Design.
12. International Journal on E-Learning. 5 (4), pp.593-622. Chesapeake, VA: AACE.
13. Schuler, D., & Namioka, A. (Eds.) (1993). Participatory design: Principles and practices. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
14. Wenger, E. (1998). Communities of Practice: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Williamson, A., Joyce, D., Nodder,C. & Young, A. (2001). Postgraduate student participation in a web based learning environment. Webnet Conference, Orlando, Florida.

ΔΥΑΔΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΑΣΚΗΣΕΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

(Το παράδειγμα της επιρρηματικής μετοχής της Αρχαίας Ελληνικής)

Τζουμέρκας Γιάννης
Φιλόλογος, MSc - Σχεδιαστής Λογισμικού

Περίληψη

Η παρακάτω μελέτη διερευνά τις μεθοδολογικές προϋποθέσεις της χρήσης δυαδικών διακρίσεων για την κατασκευή ασκήσεων κατανόησης και εξέτασης στη γλωσσική διδασκαλία, και ειδικότερα, στο παράδειγμα της επιρρηματικής μετοχής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Η ανάγκη αυτής της διδακτικής προσέγγισης προκύπτει από τον διδακτικό προσανατολισμό των Ασκήσεων Νέου Τύπου στη γλωσσική διδασκαλία.και στοχεύει στην υποστήριξη δημιουργίας Τράπεζας Ασκήσεων από την/τον διδάσκοντα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Διερευνάται επιπλέον η επενέργεια της αφηγηματικής σκοπιάς στη λειτουργία της επιρρηματικής μετοχής στο κείμενο[1].

1. Συντακτικές και σημασιολογικές προϋποθέσεις

Οι συνήθεις συγχύσεις σχετικά με τη λειτουργία της επιρρηματικής μετοχής της αρχαίας ελληνικής γλώσσας πηγάζουν από αδυναμία διάκρισης του συντακτικού και σημασιολογικού επιπέδου γλωσσικής ανάλυσης από τη μία, και από έλλειψη συστηματικής ανάλυσης της μετοχής στα σχολικά εγχειρίδια, από την άλλη. Γι' αυτό είναι ανάγκη να προβούμε πρώτα σε ορισμένες διευκρινίσεις σε συντακτικό και σημασιολογικό επίπεδο για το ρόλο της επιρρηματικής μετοχής στα κείμενα της κλασικής αρχαιότητας, όπου και απαντάται η ευρύτερη χρήση των ποικίλων επιρρηματικών σχέσεων [2]:

1.1. Επιστημική διαφορά παρελθόντος/ παρόντος – μέλλοντος / δυνατότητας /επιθυμίας

[1] Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε διδασκαλία μου σε ετήσιο σεμινάριο του Διαπανεπιστημιακού Μεταπτυχιακού Προγράμματος 'Ιστορία και Φιλοσοφία των Επιστημών και της Τεχνολογίας' του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου με θέμα 'Αρχαϊσμός ενός συστήματος χρονισμού και σύγχρονες φιλοσοφίες νοήματος' (1994-5) και σε διδασκαλία μου σε σεμινάρια ειδικής διδακτικής του Περιφερειακού Εκπαιδευτικού Κέντρου Τρίπολης για Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

[2] Δε θα ασχοληθούμε εδώ με τη μετοχή στον Όμηρο και στην Αλεξανδρινή Κοινή (για την εξέλιξη της μετοχής από παράθεση σε ανεξάρτητη στα ομηρικά έπη βλ. P.Chantrain, (1953), chapitre XXIII, Le Participe,και σ.σ. 321κ.ε. για τη μετοχή από τον 'Όμηρο και μετά, ενώ για τη μετοχή στη Μεσαιωνική και Νέα Ελληνική βλ. Γ. Χατζηδάκη, (1928), Φ. Μπουμπουλίδη, 'Η Μετοχή στα Νεοελληνικά', F. Blass-A.Debrünner, (1931), p.p. 82, 233 (για τον περιορισμό της χρήσης της μετοχής σε χρονική και τροπική στην Καινή Διαθήκη) και A. Mirambel, (1961), pp48-9, 62-9)

Καθώς η επιρρηματική μετοχή εκφράζει μια επιρρηματική σχέση με το ρήμα ή ρηματικό τύπο εξάρτησής της, συνιστά θεμελιώδη προϋπόθεση αναγνώρισης αυτής της σχέσης η επιστημική αξία (epistemic status) του ρήματος εξάρτησης. Επομένως, είναι αναγκαία η μεθοδολογική διάκριση της επιρρηματικής μετοχής σε Μετοχή1 και Μετοχή2, από τις οποίες η πρώτη εξαρτάται από παρελθοντικό /παροντικό / γεγονικό περιβάλλον και η δεύτερη από μελλοντικό /δυνητικό /εφετικό περιβάλλον[1]. Και αυτό γιατί το παρελθόν /παρόν είναι κλειστά (closed)και δέχονται τιμή αλήθειας (truth value) αληθές / ψευδές, ενώ τα δεύτερα είναι ανοικτά (open) και δέχονται μονάχα τιμή βεβαιότητας (certainty value) ή βαθμό πιθανολόγησης (possibility rate)[2]: η μετοχή *ἐλθών εἶπε* είναι Μετοχή1 και χρονική ενώ η μετοχή *βουλόμενος ἐλθέτω* είναι Μετοχή2 και υποθετική. Είναι ριζικά διαφορετική η γκάμα των επιρρηματικών σχέσεων που εκφράζει η Μετοχή1 από αυτή της Μετοχής2, όπως θα δούμε.

1.2. Εξωκεντρική/απόλυτη και ενδοκεντρική/σχετική χρήση του γραμματικού χρόνου[3]

Σύμφωνα με την διάκριση του McTaggart μεταξύ της Α-σειράς (:παρελθόν-παρόν-μέλλον) και της Β-σειράς (:νωρίτερα-αργότερα)[4], προκύπτει μια σαφής διαφορά, χρονική και σημασιολογική, μεταξύ της οριστικής και των υπόλοιπων εγκλίσεων, όπου μόνο η πρώτη εκφράζει το σχετικό χρόνο ενώ οι δεύτερες μονάχα Ποιό Ενέργειας (ΠΕ) και σημασίες[5] (τις ειδικές περιπτώσεις της μετοχής μέλλοντα θα εξετάσουμε παρακάτω). Αυτό σημαίνει επιπλέον ότι το Ποιό Ενέργειας της μετοχής χρειάζεται το χρονικό άξονα αναφοράς του ρήματος για την ανάδειξη της χρονικής και σημασιολογικής σχέσης που εκφράζει[6] (λ.χ., στο "νέος ποτὲ ὢν πολλοῖς δὴ ταὐτὸ ἔπαθον " (Πλάτ. Επιστ. Ζ΄, 324b), η μετοχή δεν εκφράζει υστερόχρονη σχέση με το ρήμα)

1.3. Ενδιαφέρουσα και μη-ενδιαφέρουσα διάρκεια του γεγονότος

Σε γραμματικό επίπεδο η διαφορά μεταξύ χαρακτηρισμένου (marked) και μη-χαρακτηρισμένου (unmarked) σκέλους μιας δυαδικής διάκρισης περιγράφεται από τον Jakobson ως *σχέση δήλωσης* και όχι ως σχέση *παρουσίας:απουσίας*[7]. Στην διάκριση Ποιού Ενέργειας *διάρκεια:μη-διάρκεια* (που είναι και η πιο χαρακτηρι-στική για την ελληνική γλώσσα από τις έξι διακρίσεις Π.Ε. κατά Lyons[8]) δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι ο δείκτης διάρκειας ΠΕ δε σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του γεγονότος αλλά με το ενδιαφέρον ή μη αυτής της διάρκειας για

[1] Για την δυνατότητα ομαδοποίησης των μελλοντικών χρόνων της οριστικής με τις πιθανολογικές εγκλίσεις ως λύση των προβλημάτων διάκρισης στην παραδοσιακή γραμματική βλ. Τζάρτζανος, (1946), τόμ.α΄,σ.σ.288-9, Μπαμπινιώτης-Κοντός, (1967), σ.216, J. Humbert, (1957),σ.273 παρατήρηση και J. Yu, (1983),σ.σ. 41,155

[2] βλ.και J. Lyons, (1977), p.820 και την ερμηνεία του Bull στο γιατί ο γραμματικός χρόνος (tense) διακρίνει μόνο δύο χρονικές σχέσεις (:παρελθόν-μη παρελθόν/παρόν) ενώ ο γλωσσολογικός χρόνος διακρίνει τρεις χρονικές βαθμίδες (παρελθόν-παρόν-μέλλον) (: W. Bull, (1963), p23). Για τη σχέση έγκλισης/τροπικότητας και υστερόχρονου βλ. A. Martinet, (1976), σ.σ. 201-206

[3] βλ.και Yu,ό.π., σ.39

[4] βλ. A. Prior, (1967) και J. Clifford, (1975), p.25 (για το υποχρεωτικό της Α- και Β-σειράς σε όλες τις ανθρώπινες γλώσσες)

[5] για τον καθαρά σημασιακής εξάρτησης χαρακτήρα των εγκλίσεων πλην της οριστικής βλ. H. Seiler, (1971). Για τη γραμματικοποίηση της υποκειμενικής τροπικότητας και άλλων ειδών εκφραστικής σημασίας και την ανάγκη διάκρισης του προτασικού τύπου από την έγκλιση ως βάση για μια τριμερή ανάλυση της λογικής δομής των προτάσεων, βλ. J. Lyons, (1999), σ.σ. 205-8, 358κ.ε.

[6] για το χρονικό πλαίσιο που ορίζει το ΠΕ και το χρονικό άξονα αναφοράς του βλ. τα 'επτά χρονικά σημεία' του O. Jespersen (1965), pp1-2, 352-60) και τους 'εννέα θεμελιώδεις τύπους' του Reichenbach (:1947, p297), καθώς και R. Lakoff, (1975), p.p. 838-849

[7] R. Jakobson, (1971), pp 3-15

[8] Lyons, ό.π., pp 707-9

τον συγγραφέα[1]: Στο Θουκ. Δ΄93,1, *τοιαῦτα ὁ Παγώνδας τοῖς Βοιωτοῖς παραινέσας ἔπεισεν ἐπὶ τοὺς Ἀθηναίους ἰέναι*, ο ληκτικός αόριστος της μετοχής σημαίνει ότι μετά το τέλος της δημηγορίας του Παγώνδα δε μας ενδιαφέρουν πλέον ένα-ένα τα επιχειρήματά του (οπότε θα είχαμε μετοχή ενεστώτα) αλλά το γενικό μήνυμά του (: μετοχή αορίστου)

1.4. Σημασιολογικές διακρίσεις χρόνου και αιτίας

Η σημασιολογική διάκριση χρονικής και αιτιοκρατικής ακολουθίας εμπλέκεται επίσης με την ενδιαφέρουσα 'για εμάς' ή μη-ενδιαφέρουσα συσχέτιση γεγονότων όπου η χρονική σχέση κρατά πλέον το ρόλο του μη-χαρακτηρισμένου σκέλους της αντίθεσης – αυτό σημαίνει ότι προϊόντος του χρόνου και της συνήθειας οι αιτίες εκπίπτουν σε χρονικές σχέσεις (όπως η γκρίνια της Θέτιδας στα αυτιά του Αχιλλέα). Προφανώς αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σύνηθες, το αυτονόητο, καθιστά τη μετοχή χρονική στο Θουκ.Α΄134, *ἀκούσαντες ἀκριβῶς τότε μὲν οἱ πρέσβεις ἀπῆλθον*

2. Σημασιολογική ταξινόμηση των επιρρηματικών σχέσεων της μετοχής κατά το χρονικό άξονα αναφοράς του ρήματος εξάρτησης[2]

2α Μετοχή 1(<παροντικό/παρελθοντικό/γεγονικό περιβάλλον εξάρτησης)

Α1 (*ταυτόχρονο*)

1.1. Τροπική Μετοχή (+ταυτόχρονο|+πρόθεση|+διαδραστικότητα)

τινὲς <u>λῃζόμενοι</u> ζῶσι

1.2. Συνοδευτική μετοχή (+ταυτόχρονο|-πρόθεση|+διαδραστικότητα)

ἧκε Μένων <u>ἔχων</u> δισχιλίους ὁπλίτας

1.3. Χρονική μετοχή (+ταυτόχρονο|-πρόθεση|-διαδραστικότητα)

νέος ποτὲ ἐγὼ <u>ὢν</u> ταὐτὸ πολλοῖς ἔπαθον/ <u>ἀκούσαντες</u> δὲ ἀκριβῶς τότε μὲν ἀπῆλθον οἱ πρέσβεις[3]

Α2 (*προτερόχρονο*)

2.1. (χρονική ακολουθία) (- ενδιαφέρουσα διαδραστικότητα)

2.1.1. Χρονική μετοχή (προτερόχρονου)[4]

Νικίας <u>παρελθὼν</u> ἀποτρέψαι ἐβούλετο

---

[1] αυτό συμβαίνει ήδη από την ομηρική φάση της ελληνικής : *πολλάκις γάρ μητρός ἐνὶ μεγάροισι ἄκουσα εὐχομένοιο*, Α΄396, όπου το ατελές ΠΕ της μετοχής δηλώνει ενδιαφέρουσα διάρκεια του γεγονότος ενώ το τέλειο ΠΕ του ρήματος μη-ενδιαφέρουσα διάρκεια. Βλ. και B.Comrie, p. 16 κ.ε. (για την κυριαρχία της αντίθεσης τέλειου και ατελούς ΠΕ ως αντίθεσης ενδιαφέρουσας και μη διάρκειας), p. 48 (για την διαφορά διαρκών γεγονότων (durative situations) /διαδικασιών (processes) και στιγμιαίων συμβάντων (events) ως διαφορά πολλών και μιας φάσης πραγμάτωσης), και pp44-48, (για την υποκατηγοριοποίηση των διαδικασιών σε 'ολοκληρώσεις' (accomplisments) και 'μη-ολοκληρώσεις' (non-accomplisment)). Βλ. και J. Humbert, ό.π., κεφ. VII, σ.126 κ.ε.

[2] Στην ακόλουθη ταξινόμηση των επιρρηματικών σχέσεων της μετοχής είναι ανάγκη και να έχουν παραλειφθεί πολλές επιμέρους περιπτώσεις και να μην αναλύεται επαρκώς η δυνατότητα διάκρισης συναφών μετοχών. Σκοπός μας εδώ δεν είναι η εμβριθής ανάλυση της ίδιας της μετοχής αλλά η συνοπτική περιγραφή ενός μοντέλου ταξινόμησης για την κατασκευή ασκήσεων. Γι' αυτό περιοριστήκαμε στις πιο απαραίτητες διευκρινίσεις

[3] για το ότι οι αντίστοιχες χρονικές προτάσεις με 'όταν+οριστική ΙΧ' στη ΝΕ ομαδοποιούνται με τις εκφράζουσες ταυτοχρονία (όπως τα 'ενώ, καθώς' κλπ) λόγω άμεσης χρονικής ακολουθίας βλ. Yu, ό.π., σ. 264 κ.ε. και την διάκριση του Huddleston μεταξύ του 'γλωσσολογικού' και του 'λογικού ταυτόχρονου' για το ότι το πρώτο μπορεί να εκφράσει και την 'άμεση διαδοχή' (instantaneous succession), (R. Huddleston, (1969), p.797) σε αντίθεση με την άποψη της παραδοσιακής γραμματικής ότι το 'όταν' ανήκει τόσο στους προτερόχρονους, όσο και στους ταυτόχρονους χρονικούς συνδέσμους (: Α. Τζάρτζανος, ό.π., τόμ. β΄,Αθήνα, σ. 97)

[4] που αποδίδεται στη ΝΕ με 'αφού+οριστική', βλ. Yu, ό.π.. Βλ. και την απαξίωση του Τζάρτζανου για τον υπερδημοτικισμό 'έχοντας+αοριστικό απαρέμφατο' (: 'έχοντας λύσει') και την προτίμησή του για τα 'άμα, αφού, σαν' (:ό.π., τόμ.α΄., σ. 339 σημ.)

2.2. (αιτιοκρατική σχέση) (+ενδιαφέρουσα διαδραστικότητα)

2.2.1. Αιτιολογική μετοχή (+γεγονικό|+λογικό|-αντιθετικό)

εἴ τις ὑμῶν τὸν Φίλιππον ὁρῶν εὐτυχοῦντα φοβερὸν εἶναι νομίζει

2.2.2. Εναντιωματική/παραχωρητική μετοχή (±γεγονικό|-λογικό /+αντιθετικό)

χαλεπαίνει οὐδὲν κακὸν πεπονθώς

2.2.3. Υποθετική μετοχή (-γεγονικό|+λογικό/-αντιθετικό)

θεοῦ θέλοντος πάντα γίγνεται

Α3 (*σκοπός /επιθυμία/αποτέλεσμα*)[1]

3.1. Τελική μετοχή

οὐδὲν ἀπαιτήσων πάρειμι | οἶσθα γὰρ ἃ ἦλθον ἀγγέλλων

3.2. Αποτελεσματική

ἀλλ' ἐννοεῖν χρὴ τοῦτο μὲν γυναῖχ' ὅτι ἔφυμεν, ὡς πρὸς ἄνδρας οὐ μαχουμένα

2β Μετοχή 2 (<μελλοντικό/δυνητικό/δεοντολογικό περιβάλλον εξάρτησης)

Β1 Υποθετική μετοχή$_2$ (-προβλεπόμενη ακολουθία|-σχέδιο| ±διάρκεια)

ἄλλον μὲν ἑλόμενοι οὐχ εὑρήσετε ἐμέ στασιάζοντα

Β2 Χρονική μετοχή$_2$ [2] (+προβλεπόμενη ακολουθία|+σχέδιο|-διάρκεια)

ἐγὼ δὲ μικρὰ εἰπὼν πρὸς ὑμᾶς καταβήσομαι

Β3 Τροπική Μετοχή$_2$ (+προβλεπόμενη ακολουθία|+σχέδιο|+διάρκεια)

λέγε τοι θαρρῶν | ἢ οὐ χρὴ ποιεῖσθαι παῖδας ἢ ξυνδιαταλαιπωρεῖν καὶ τρέφοντα καὶ παιδεύοντα

3. Κατασκευή ασκήσεων κατανόησης και εξέτασης

3α Διάρθρωση παραδειγμάτων

Ας λάβουμε το παρακάτω corpus παραδειγμάτων μετοχής και ας το διαρθρώσου-με με βάση τις σημασιολογικές σχέσεις που αναπτύχθηκαν, εστιάζοντας όχι στο αποσαφηνισμένο είδος της μετοχής αλλά στις διακριτές σχέσεις και διαφορές στις οποίες μπορεί να ενταχθεί το κάθε παράδειγμα:

Corpus παραδειγμάτων μετοχής

1. ἵνα εἰδότες τὸ κέρδος ἔνθεν οἰστέον
τὸ λοιπὸν ἁρπάζητε Σοφ. Αντ. 310-11

---

[1] Στην ελληνική δεν μπορεί να εκφραστεί το υστερόχρονο με μετοχή – η μετοχή μέλλοντα εκφράζει ΠΕ και απόλυτο και όχι σχετικό χρόνο, δηλώνει απλώς το σκοπό, έχει ημιεγκλιτικό χαρακτήρα και συγγενεύει προς την υποτακτική. (βλ. και J. Humbert, ό.π., σ. 168κ.ε). Εκτός από σκοπό μπορεί να δηλώσει και υποχρέωση (: 'τὸν μὲν ἔφερε θανατώσων παῖδα, τοῦτον παραδιδοῖ τῇ ἑωυτοῦ γυναικὶ', Ηρόδ. 1,113) ενώ από τα ρήματα κίνησης και σκόπιμης ενέργειας η τελική μετοχή ενεστώτα εκφράζει επιτατικά το σκοπό.

[2] Αυτού του είδους οι μετοχές αποδίδονται στη ΝΕ με "αφού+υποτακτική αορίστου (εφετική)"και μάλιστα καταφατικά (:'αφού σας πω λίγα') και ποτέ αποφατικά (*'αφού δεν/μη πω'). Τα ιδιαίτερα προβλήματα που δημιουργεί το παράδειγμα 'θὲς δὲ, ὅπῃ χαίρεις, εἴτε μηδὲν τιθεὶς ἥμερον, εἴτε ἄλλο μὲν ἥμερόν τι, τὸν δὲ ἄνθρωπον ἄγριον' Πλάτ. Σοφ. 222b,και 'Νικίας ἔγραψεν ἐπιστολὴν νομίζων οὕτως ἂν μάλιστα τους Ἀθηναίους μαθόντας την αὑτοῦ γνώμην μηδὲν ἀφανισθεῖσαν ἐν τῷ ἀγγέλῳ βουλεύσασθαι περὶ τῆς ἀληθείας', Θουκ δε θα τα αναλύσουμε εδώ, όπως και τη σπάνια χρήση χρονικοϋποθετικής μετοχής του προσδοκώμενου που αποδίδεται με 'όταν και υποτακτική του προσδοκώμενου (: 'νῦν μὲν δειπνεῖτε° δειπνήσαντες δὲ ἀπευλαύνετε' Ξεν. Κ.Αν. 3.1, 37). Πολύ σπάνια απαντάται και χρονική μετοχή του ταυτόχρονου χωρίς την παράμετρο του σχεδίου (: 'ὅπως μὴ ἅμα ἀποθνῄσκοντος τοῦ ἀνθρώπου διασκεδαννῦται ἡ ψυχὴ', Πλάτ. Φαίδ. 77b) , όπως και αιτιολογική/εναντιωματική (: 'τοῦτο γὰρ μοι συγχωρείτω, καὶ αὐτόν τὸν διδάσκαλον εἶναι ἀγαθὸν ἵνα μὴ δυσμαθὴς φαίνωμαι ἀηδῶς μανθάνων', Πλάτ. Λάχ. 188/ 'ἐρήσομαι δὲ καὶ κακῶς πάσχουσα ὅμως' Ευρ. Μήδ. 280)

2. οὐκ ἔστιν˚ἀλλὰ ταῦτα καὶ πάλαι πόλεως
ἄνδρες μόλις φέροντες ἐρρόθουν ἐμοὶ
κρυφῇ, κάρα σείοντες, Σοφ. Αντ. 289 -91
3. καλὸν μοι τοῦτο ποιούσῃ θανεῖν Σοφ. Αντ. 72
4. ὅστις γὰρ ἐν πολλοῖσιν ὡς ἐγὼ κακοῖς
ζῇ, πῶς ὅδ'οὐχὶ κατθανὼν κέρδος φέρει; Σοφ. Αντ. 463 -4
5. οὐδὲν ἀπαιτήσων, ὦ Σεύθη, πάρειμι ἀλλά διδάξων Ξεν. Κύρ. Αν. 7.6,21
6. πλέων δὲ περιτυγχάνει Φιλοκράτει τῷ Ἐφιάλτου Ξεν. Ελλ. 4.8,24
7. Θεῶν θελόντων δ' ἄν ἀληθεύσαιμι ἐγὼ Αισχ. Επτά επί Θηβ. 544
8. οἱ Συρακόσιοι ἀποπλεύσαντες πρὸς τὴν πόλιν, τροπαῖον ἔστησαν Θουκ. Η 72
9. (οἱ Ἔφοροι) προσκαθεζόμενοι ἐξεπολιόρκησαν Παυσανίαν Θουκ. Α 134
10. καὶ εἰργάζοντο, σιδήρια μὲν λιθουργὰ οὐκ ἔχοντες, λογάδην δὲ φέροντες λίθους Θουκ. Δ 4,2
11. οὔτε σώματος κάλλος οὔτε ἰσχὺς δειλῷ καὶ κακῷ συνοικοῦντα πρέποντα φαίνεται Πλάτ. Μέν. 246e
12. τοὺς φίλους εὐεργετοῦντες καὶ τοὺς ἐχθροὺς δυνήσεσθε κολάζειν Ξεν. Κύρ. Αν. 8.7,28
13. Μάλιστα τοῖς Λακεδαιμονίοις ἐγεγένητο τις ῥώμη, διότι τοὺς Ἀθηναίους ἐνόμιζον διπλοῦν τὸν πόλεμον ἔχοντας, πρὸς τε σφᾶς και Σικελιώτας, εὐκαθαιρετωτέρους ἔσεσθαι Θουκ. Η 18
14. οὕτω δ'ἐχόντων τούτων, δοκεῖ μοι τις οὐκ ἂν ἁμαρτεῖν εἰπών ὅτι νυνὶ μὲν κρίνεται Ἀριστογείτων(...) Δημ. κ. Αριστογ. 46
15. Λέγουσι γὰρ ὡς ἐστι δεινότατον τῷ δήμῳ γενομένης εἰρήνης ἡ νῦν οὖσα πολιτεία μὴ καταλυθῇ Ανδοκ. π.τ. Λακ. ειρ.1
16. Βούλομαι δὲ ὀλίγα ἑκατέρους ἀναμνήσας καταβαίνειν, τοὺς ἐξ ἄστεως καὶ τοὺς ἐκ Πειραιῶς , ἵνα τὰς ὑμῖν διὰ τοὺς τριάκοντα γεγενημένας συμφορὰς παραδείγματα ἔχοντες τὴν ψῆφον φέρητε Λυσ. κ. Ερατ. 92
17. ἢ οὐ χρὴ ποιεῖσθαι παῖδας ἢ ξυνδιαταλαιπωρεῖν καὶ τρέφοντα καὶ παιδεύοντα Πλάτ. Κρίτ. 45c
18. τῇ δὲ ὑστεραίᾳ ἧκεν ἄγγελος λέγων ὅτι λελοιπὼς εἴη Συέννεσις τὰ ἄκρα Ξεν. Κύρ. Αν. 2.2,21
19. ἔρχεται ἡ Μανδάνη πρὸς τὸν πατέρα καὶ τὸν Κῦρον τὸν υἱὸν ἔχουσα Ξεν.Κ.Π. 1.3,1
20. τοὺς Ἕλληνας ἐδίδαξαν, ὃν τρόπον διοικοῦντες τὰς αὑτῶν πατρίδας καὶ πρὸς οὓς πολεμοῦντες μεγάλην ἂν τὴν Ἑλλάδα ποιήσειαν Ισοκρ. 12, 44
21. ἡ Σπάρτη τῶν ὀλιγανθρωποτάτων πόλεων οὖσα δυνατωτάτη ἐν τῇ Ἑλλάδι ἐφάνη Ξεν. Πολ. Λακ. 1,1
22. ὀλεῖσθε δ' ἠδικηκότες τὸν ἄνδρα τόνδε Σοφ. Φιλ.1035
23. ἔπειτ' ἀπολιπὼν τοὺς θεοὺς ἐνθάδε μενεῖς; Πλάτ. 1148
24. καὶ καθεζόμενος οὕτως ἤδη τὰ λοιπὰ διελέγετο Πλάτ. Φαίδ. 61d
25. ἐσβεβηκότων τῶν Πελοποννησίων ἡ νόσος ἤρξατο εὐθὺς Θουκ. Β 54

3β Διάρθρωση πίνακα συσχετισμού

Μπορούμε τώρα να τα ταξινομήσουμε σε ένα πίνακα συσχετισμού εστιάζοντας στα σημασιολογικά πεδία εμπλοκής με άμεσα διακριτές σημασιολογικές σχέσεις (με την αρίθμηση που ορίστηκε παραπάνω):

Παρά δειγμα	Α1.1 τροπική	Α1.2 συνοδευτική	Α13 Χρονική ταυτ	Α2.1.1 χρον. προτ	Α2.2.1 αιτιολογ	Α2.2.2 εν/παραχω	Α2.2.3 υποθ	Α3.1 τελ.	Α3.2 αποτελ	Β1 Υποθ	Β2 χρον	Β3 τρ
1.				√	√					√	√	√
2.	√	√	√									
3.					√					√	√	√
4.				√	√	√	√					
5.					√			√	√	√		
6.	√	√	√	√								
7.					√	√	√			√	√	√
8.			√	√	√						√	
9.	√	√	√	√								
10.	√	√	√			√						
11.				√	√	√	√					
12.					√					√	√	√
13.					√					√	√	√
14α				√	√	√	√					
14β					√					√	√	√
15	√				√					√	√	√
16α,β	√			√						√	√	√
17.					√					√	√	√
18.	√	√	√					√				
19.	√	√	√					√				
20.	√				√					√	√	√
21.				√	√	√	√					
22.					√					√	√	
23.					√	√				√		
24.	√	√	√	√								
25.	√		√	√	√							

Μπορούμε τώρα να χρησιμοποιήσουμε τον πίνακα για να κατασκευάσουμε μια σειρά από ασκήσεις κατανόησης και εξέτασης, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά το επίπεδο της τάξης και τους ειδικότερους διδακτικούς στόχους μας. Θα παρουσιάσουμε εδώ συνοπτικά μερικές τέτοιες δυνατότητες :

3γ Άσκηση Κατανόησης Μετοχών (1)

(α) Στα παρακάτω παραδείγματα να εξετάσετε αν η σχέση μετοχής και ρήματος είναι ενδιαφέρουσα με επίδραση του ενός γεγονότος στο άλλο (:αιτιολογική μετοχή) ή όχι (:χρονική μετοχή)

(λ.χ.,παραδείγματα 6,14,25) αιτιολογική μτχ □ χρονική μτχ □

(β) Να εξετάσετε αν οι παρακάτω μετοχές εκφράζουν αιτία από γεγονικό περιβάλλον ή υπόθεση από μελλοντικό/δυνητικό

(λ.χ., παραδείγματα 1,7,12,13,20,22)

(γ) Να διακρίνετε τις αιτιολογικές από τις εναντιωματικές και υποθετικές μετοχές

(λ.χ., παραδείγματα 3,7,11.12.14α,β,20,21,22,23) κ.ο.κ.

Άσκηση Κατανόησης Μετοχών (2)

(α) Στο παράδειγμα 14 να εξετάσετε ποια είναι η εξάρτηση των δύο μετοχών και να δικαιολογήσετε το είδος τους με βάση την εξάρτησή τους

(β) Στο παράδειγμα 1 να δικαιολογήσετε το είδος της μετοχής λαμβάνοντας υπόψη ότι είναι Μετοχή$_2$ από μελλοντικό περιβάλλον κ.ο.κ

Άσκηση Κατανόησης Μετοχών (3)

(α) Στο παράδειγμα 16 η μετοχή ἀναμνήσας :

- εξαρτάται από το ρήμα βούλομαι ή από το απαρέμφατο καταβαίνειν;
- είναι Μετοχή$_1$ ή Μετοχή$_2$;
- εκφράζει προσχεδιασμένη ενέργεια ή πιθανότητα;

(β) (παρόμοιες ερωτήσεις για τη μετοχή ἔχοντες)κ.ο.κ

Προφανώς και οι ασκήσεις εξέτασης είναι πολύ πιο συστηματικές και γόνιμες τώρα γιατί, ανεξαρτήτως των μορφοποιήσεων (σύμφωνα με τις οδηγίες του Π Ι), μπορεί να καταγραφεί και να μελετηθεί η επίδοση των μαθητών με έναν αμοιβαία ελέγξιμο και αποδεκτό τρόπο και να αναγνωριστεί με σαφήνεια το πεδίο παρανοήσεων και αστοχιών για τη συγκεκριμένη τάξη από την/τον διδάσκοντα, ώστε να επανέλθει με νέα άσκηση κατανόησης εστιασμένη στις αναγνωρισμένες δυσκολίες. Μπορεί επιπλέον εύκολα να αξιολογήσει με συντελεστές δυσκολίας τις εκάστοτε ασκήσεις και να ποσοτικοποιήσει τα συμπεράσματά της/του αξιοποιώντας γόνιμα την εμπειρία του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Blass F. - A.Debrünner, Grammatik des neutestamentlichen Griechisch, Göttingen, 1931
2. Bull W., Time, tense and the verb, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1963
3. Chantrain P.,Grammair Homeric II Syntax , Paris, 1953
4. Clifford J., “Tense and tense logic”, The Hague and Paris, Mouton, 1975
5. Comrie B., Aspect, London, Cambridge University Press
6. Huddleston R., Some observations on tense and deixis in English, Language 45, 1969
7. Humbert J., Syntaxe Grecque, Klinksiech, Paris, 1945, μτφ Γ. Κουρμούλη, 1957
8. Jakobson R., “Zur stuctur des russischen Verbums”, στο Charisteria G. Mathesio quinquagenario ... oblata 74-84 = R. Jakobson, Selected Writings II, The Hage, 1971
9. Jespersen O., A modern English grammar on historical principle, vol 4, London, Allen&Unwin, 1965
10. Lakoff R., Tense and its relations to participants, Language 46, 1975
11. Lyons J., Semantics, 2 vols. London and New York, Cambridge University Press, 1977
12. Lyons J., Linguistics Semantics, Cambridge University Press, 1995, μτφ Γ. Ανδρουλάκης, Πατάκης, Αθήνα, 1999
13. Martinet A., Elèments de linguistique général, Librairie Armand Colin, Paris, 1973, μτφ Α. Χαραλαμπόπουλου, Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας, Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών, Θεσσαλονίκη, 1976
14. Mirambel A., Participe et Gerondif en Grec médiéval et moderne, BSL, 56, 1961
15. Prior A., “Past, present, and future”, Oxford University Press, 1967
16. Reinchenbach H., Elements of symbolic logic, ed. Macmillan, London & New York, 1947
17. Seiler H., Abstract structures for moods in Greek,ISK, Arbeitspapier Nr.12
18. Yu J., “Η ακολουθία των χρόνων στη Νέα Ελληνική”, Διατριβή ΦΣΠΑ, 1983
19. Μπαμπινιώτης Γ.-Κοντός, Συγχρονική Γραμματική της Κοινής Νέας Ελληνικής, Αθήναι, 1967
20. Μπουμπουλίδη Φ., ‘Η Μετοχή στα Νεοελληνικά’
21. Τζάρτζανος Α., Νεοελληνική σύνταξις, 1946, τόμ.α΄
22. Χατζηδάκη Γ., ‘Συμβολή εις την Ιστορίαν της Ελληνικής γλώσσης, περί τωνν Μετοχών', Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών, 3, 1928

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΣ ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ Δ. Ε.
1ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ - ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2007
ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΤΙΓΜΕΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Δρ. Δάσιου Όλγα
Φιλόλογος - Αρχαιολόγος, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας

Τι είναι τα «Πολιτιστικά Μονόλεπτα της Πρωινής Σύνταξης» και τα «Πολιτιστικά Quiz»; Ποιος είναι και πώς «αμείβεται» «Ο Καλύτερος Αναγνώστης» και τι βραβείο παίρνει το «Καλύτερο Χριστουγεννιάτικο Δέντρο»; Πώς τιμώνται και αμείβονται μαθήτριες και μαθητές με αξιόλογες επιδόσεις, μέσα κι έξω απ' το σχολείο, στον αθλητισμό, τον πολιτισμό και την κοινωνική προσφορά; Τι είναι τα πρωινά ένθετα πακέτα στα απουσιολόγια; Τα συνοδευτικά κείμενα των ελέγχων; Πώς συνδέεται ο Πολιτισμός και ο Ανθρωπισμός: Ποια ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά έχει η οργάνωση και η συμμετοχή σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας και «ομάδες δράσης»; Πώς λειτουργεί και τι επιτυγχάνει η διακλαδική πολιτιστική συνεργασία; Ποιοι επισκέπτες είναι πολύ χρήσιμοι και πάντα καλοδεχούμενοι; Πώς στεκόμαστε απέναντι σε δωρητές και χορηγούς πολιτιστικών αγαθών του σχολείου μας και ποια σχέση αναπτύσσουμε με πολιτιστικούς οργανισμούς και φορείς; Τι σημαίνει για το σχολείο μας «Σχολικός Περίπατος»: Ποια είναι μια σειρά πρωτοβουλιών, θεσπισμένων συνηθειών, πρακτικών μέτρων και δράσεων του 4ου Γυμνασίου Συκεών για την όσο το δυνατόν πολυποίκιλη και ουσιαστικότερη γνωριμία και βίωση, από πλευράς των μαθητριών και μαθητών του, στοιχείων που συγκροτούν τον παγκόσμιο πολιτισμό, αλλά και την ελληνική πολιτιστική κουλτούρα και παράδοση;

Είναι πραγματικότητα αδιαμφισβήτητη πως ο Πολιτισμός, καθώς και η εμπεριεχόμενη σ' αυτόν Λαϊκή, Εθνική και Παγκόσμια Κουλτούρα, αλλά και η Λαϊκή, Εθνική και Παγκόσμια Παράδοση, -θεωρούμενος, επομένως, και υπό την έννοια civilization και υπό την έννοια culture-, είναι φαινόμενα ιστορικά άρρηκτα συνδεδεμένα με το κοινωνικό γίγνεσθαι. Αφορούν, επομένως, και στα νεότερα μέλη της κάθε κοινωνίας στην οποία αναπτύσσονται. Ποια είναι όμως η σχέση τους με τα μέλη αυτά; Ποια τα οφέλη από την επαφή τους με τον Πολιτισμό γενικότερα και ειδικότερα με την Λαϊκή, Εθνική και Παγκόσμια Κουλτούρα και Παράδοση; Υπάρχει επίδραση τους σ' αυτά; Πώς επιτυγχάνεται; Πώς «φτάνουν» τα πορίσματά τους στα νεαρά κοινωνικά μέλη; Μέσω ποιών φορέων επιτυγχάνεται αυτή η προσέγγιση; Από την άλλη, υπάρχει πρόσληψη και ανάδραση; Ο καθηγητής Κλήμης Ναυρίδης (1994) στην «*Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*» επισημαίνει ότι «οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τρόποι με τους οποίους ερμηνεύουμε και σκεπτόμαστε την καθημερινή πραγματικότητά μας. Αντιστοιχούν σε μια μορφή κοινωνικής γνώσης που συνήθως την ονομάζουμε κοινό νου, αντιδιαστέλλοντάς την από τον επιστημονικό τρόπο σκέψης». Αποτελεί για τους νέους ο Πολιτισμός, η Κουλτούρα και η Παράδοση μέρος της καθημερινής πραγματικότητάς τους; Και αν αποτελεί, τι είδους αναπαραστάσεις σχηματίζουν; Ποιοι φορείς συμβάλλουν σ' αυτό και ποιοι αποτελούν αντενεργούς παράγοντες; Ποιος ο ρόλος του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαδικασία αυτή; (White1977, Wolff 1975, Hargreaves 1988), ποιος του εκπαιδευτικού συστήματος (Backman, 1973, Habermas 1968, Fend 1974, Heiland 1979) και ποιος της οικογένειας (Parsons & Bales 1956); Ο σχηματισμός αυτός κοινωνικών αναπαραστάσεων ως προς τον Πολιτισμό και τις παραμέτρους του επαληθεύει τις απόψεις του Pierre Bourdieu (1973, 1980) για τη σχέση κοινωνικών τάξεων, εκπαιδευτικού συστήματος και *«πολιτιστικού κεφαλαίου»* και, ειδικότερα, την άποψη ότι οι κυρίαρχες τάξεις εφοδιάζουν τα παιδιά τους με «πολιτιστικό κεφάλαιο» (Bourdieu 1973) και ότι «η κουλτούρα

που μεταδίδει η εκπαίδευση είναι πλησιέστερη προς την κυρίαρχη κουλτούρα» (Bourdieu 1973); Ή την άποψη των επικριτών του ότι «η θέση του ότι οι ανώτερες τάξεις κυριαρχούν στην εκπαίδευση, παρέχοντας στα παιδιά τους πολιτιστικό κεφάλαιο είναι, απλώς, εσφαλμένη» (Blackledge & Hunt 1995); Αντίστοιχα, την άποψη για «πολιτιστική υστέρηση» που έγινε γνωστή στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1960 (Banks 1987), ή των επικριτών της (Riessman 1962, Tinker & Tailor 1973); Αποτελεί στοιχείο της πολιτιστικής ένταξης των νέων στο κοινωνικό περιβάλλον (Rueckriem 1977, Πυργιωτάκης 1984) η γνώση και εμπειρία του Πολιτισμού, της Κουλτούρας και της Παράδοσης; Στην περίπτωση αυτή μπορεί να αποδώσει καρπούς για την κατάρτιση των νέων στα θέματα του Πολιτισμού και της Παράδοσης και Κουλτούρας η άποψη για «ένεση κουλτούρας» ως αντίδοτο σ' αυτό που ο Williams (1961) χαρακτήρισε ως «ελλειμματική θεωρία κακής εκπαιδευτικής επίδοσης» (Banks 1987), αντίστοιχα με την άποψη που θέλει την *αισθητική αγωγή* ευρύτερα *ως πρόβλημα μορφώσεως* (Παπαγεράκης 1965); Ο Clarke (1986) θέτει για την αρχαιολογία το ερώτημα «*What does archaeology have to offer?».* Παραφράζοντας, θα μπορούσε να τεθεί το ερώτημα «Ο Πολιτισμός στο σύνολό του τι έχει να προσφέρει προς αυτούς τους δεδομένους σκοπούς αγωγής και κοινωνικοποίησης;»;

Σε ποιο βαθμό επηρεάζει ή μπορεί να επηρεάσει τη συγκεκριμένη διαδικασία, εκτός από το εκπαιδευτικό σύστημα και το «μορφωσιογόνο» ή μη «μορφωσιογόνο» οικογενειακό περιβάλλον (Πυργιωτάκης 1984); Και τι πρέπει να προσεχθεί σ' αυτήν, γενικά, τη διαδικασία; Ο καθηγητής Ιωάννης Πυργιωτάκης (1999) στην «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη», συζητώντας για τον ενστερνισμό των αξιών, κάνει δύο παρατηρήσεις, χρήσιμες και για την γνωριμία των νέων κοινωνικών μελών και με το χώρο του Πολιτισμού και της Παράδοσης και Κουλτούρας: Αφενός ότι «είναι πιο εύκολο να καλλιεργήσομε στάσεις εκεί που δεν υπάρχουν παρά να τροποποιήσομε εκ των υστέρων στάσεις που ήδη έχουν διαμορφωθεί στη συνείδηση των ατόμων». Αφετέρου ότι «ο ενστερνισμός και η μετάδοση των αξιών και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι σε αυτές δε γίνεται με τη διδαχή και τη διδασκαλία, αλλά βιώνεται μέσα από την καθημερινή ζωή και πράξη...Ο ενστερνισμός των αξιών και η εγχάραξη θετικής στάσης ανάγεται στον συναισθηματικό τομέα και συντελείται μέσα από ανάλογα βιώματα και συναισθηματικές καταστάσεις». Παίζει, τέλος, το φύλο των νέων ανθρώπων (Bourdieu 1973, Banks 1987) ρόλο στην πρόσληψη σχετικών πληροφοριών και γνώσεων και στη αναπαραγωγή αντίστοιχων γνώσεων, κοινωνικών αναπαραστάσεων, στάσεων και συμπεριφορών;

Στην εξέλιξη μιας συγκεκριμένης διαδικασίας θα μπορούσαν, να προσεγγίσουν οι νέοι την γνώση του Πολιτισμού, της Παράδοσης και της Κουλτούρας μέσα από συγκεκριμένες, μεθόδους (Νουνακάκης 1990-91), όπως οι επισκέψεις σε εθνολογικά, λαογραφικά μουσεία (Οικονομίδου 1991, Ψαρράκη-Μπελεσιώτη 1991, Διαμαντή 1991) και χώρους προαγωγής ή και διάσωσης του Πολιτισμού (Σκούρτου 1991, Δάσιου 2002), όπως η χρήση κατάλληλων εποπτικών μέσων στα σχολεία (Σταμάτη 1991), ή η οργάνωση και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σ' αυτά (Δάσιου 1991), η αξιοποίηση ΜΜΕ, Τύπου και Πολυμέσων (Goldberdinge 1991), η γνωριμία με εθνολόγους, εθνογράφους, λαογράφους, μουσειολόγους -με ειδίκευση τα μουσεία Εθνολογίας, Εθνογραφίας και Λαϊκού Πολιτισμού, η εισαγωγή ενός αντίστοιχου μαθήματος στις βασικές βαθμίδες της εκπαίδευσης;

Έχοντας κατά νου όλα τα παραπάνω επιστημονικά ερωτήματα και απόψεις οι εκπαιδευτικοί του 4ου Γυμνασίου Συκεών και η Διευθύντρια, η υποφαινόμενη, όταν αποτέλεσαν και συγκρότησαν πριν από πέντε χρόνια έναν ανανεωμένο, υποδειγματικό σύλλογο διδασκόντων, εισήγαγαν στην καθημερινή σχολική παιδαγωγική ζωή και πράξη τρόπους όσο το δυνατό πιο αποτελεσματικούς, τελέσφορους, ελκυστικούς και ευχάριστους για τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, ώστε να

προσεγγίσουν στο μεγαλύτερο βαθμό όλες τις μορφές και τις εκφάνσεις του πολιτισμού. Στιγμές πολιτισμού, λοιπόν, στο 4ο Γυμνασίου Συκεών.

~ «*Τα Πολιτιστικά Μονόλεπτα της Πρωϊνής Σύνταξης*»: Πολλές καλές κι ωφέλιμες συνήθειες ξεκινούν πολλές φορές από τυχαίες συγκυρίες. Έτσι ξεκίνησαν και «Τα Πολιτιστικά Μονόλεπτα της Πρωινής Σύνταξης» από τη Διευθύντρια. Αξίζει να διηγηθούμε την αρχή της μικρής τους ιστορίας.

Είναι, πριν από πέντε χρόνια, το τέλος της γιορτής της 28ης Οκτωβρίου και της Απελευθέρωσης της Θεσσαλονίκης από τον τουρκικό ζυγό κι η Διευθύντρια του σχολείου βρέθηκε μπροστά σ' έν' απίστευτο θέαμα: Μαθητές να τραβούν με θόρυβο τις καρέκλες και να ετοιμάζονται προς την έξοδο, την ίδια εκείνη στιγμή που η χορωδία πάσχιζε ν' αρχίσει να ψέλνει τον «Εθνικό» μας «Ύμνο».

Σε μια έκρηξη δίκαιας οργής η Διευθύντρια φωνάζει «Μείνετε όλοι στις θέσεις σας. Όλοι μαζί να ψάλουμε τον Εθνικό μας Ύμνο». Δε μιλούμε για αισθητικό αποτέλεσμα, αλλά για μια αξιοπρεπέστερη λήξη της εκδήλωσης... «Έχουμε το προνόμιο να έχουμε τον πιο υπέροχο εθνικό ύμνο...», λέει απευθυνόμενη στους συγκεντρωμένους μαθητές της....Απόσπασμα από τον θαυμάσιο Ύμνο εις την Ελευθερίαν του Διονυσίου Σολωμού, μελοποιημένο από έναν από τους πιο καταξιωμένους ευρωπαίους συνθέτες της εποχής του, το Νικόλαο Μάντζαρο. Σκεφτείτε, μόνο, την εξαίσια σκηνή: Η Ελευθερία με τη φοβερή κόψη του σπαθιού της, με το βλέμμα γεμάτο βιάση και προσμονή, να αναδύεται μεγαλόπρεπη και φοβερή, και συνάμα πληγωμένη και ματωμένη μέσα από τα ιερά κόκαλα των Ελλήνων, αυτών που θυσίασαν τη ζωή τους για χάρη της. Μ' αυτήν τη θαυμάσια εικόνα να σας συντροφεύει, σκεφτείτε σοβαρά αν αυτό το απαράμιλλο σύμβολο του Έθνους μας αξίζει τόση απαξία και περιφρόνηση από μέρους σας...» κατέληξε με τρεμάμενη φωνή η Διευθύντρια...Απόλυτη σιγή και σιωπηλά κοπάδια.. Για αρκετές ημέρες από εκείνο το πρωινό αρκετοί μαθητές σχολίαζαν μεταξύ τους ή με καθηγήτριες ή καθηγητές τους την εικόνα της Ελευθερίας που αναδύεται από τα κόκαλα των Ελλήνων. Άλλοι σχολίαζαν τη συμπεριφορά τους σε σχολικές γιορτές. Άλλοι σε διαλείμματα πλησίασαν τη Διευθύντρια θέλοντας να σχολιάσουν το ποίημα, τη συμπεριφορά τους ή να μάθουν περισσότερα για τη σχέση Σολωμού και Μάντζαρου...«Τι άλλο έγραψε ο Σολωμός;», «Είναι τόσο σπουδαίος ο Ύμνος...;», «Ήταν από τη Ζάκυνθο και ο Μάντζαρος;», «Γιατί η Ελευθερία με βία μετράει τη γη;», «Τον ξέρετε απ' έξω τον Εθνικό Ύμνο;». Καλό σημάδι... Έτσι γεννιούνται τα πράγματα...

Σε μια στιγμιαία έκλαμψη, καθώς η Διευθύντρια συζητά με μια παρέα από μαθήτριες για το ίδιο θέμα, λίγες μέρες αργότερα, συνειδητοποιεί πως οι παρεμβάσεις της , που τόσο γονιμοποιούν τη σκέψη και τροφοδοτούν τον προβληματισμό των παιδιών, μπορούν να έχουν μονιμότερο χαρακτήρα και να πραγματώνονται σε σύντομο χρόνο, σε καθημερινή βάση.

Στην πιο πρόσφορη στιγμή, της Πρωινής Σύνταξης. την Πρωινή Προσευχή -που γίνεται από μαθητή ή μαθήτρια με πλάνο τετραμήνου κατά τάξη και τμήμα, αλλά με σεβασμό στην επιθυμία μη συμμετοχής, ώστε η ευταξία και η αρμονία να εμπεδώνονται από την πρώτη επαφή με τη σχολική ημέρα-, αμέσως μετά και τις ποικίλες ανακοινώσεις που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου, με ήλιο ή και ψιχάλες, με ζέστη ή με ψύχρα, με το δροσερό ανοιξιάτικο αεράκι ή τον τσουχτερό Βαρδάρη, με αφορμή την επικαιρότητα, τις ιστορικές επετείους, τις θρησκευτικές γιορτές, τα συμβάντα στη ζωή του σχολείου, μικροί και μεγάλοι γίνονται κοινωνοί της Σοφίας, της Ομορφιάς και της Γνώσης μέσα από τα «Πολιτιστικά Μονόλεπτα» που επιλέγει, παρουσιάζει και αναλύει ή αναπτύσσει με τη δική της οπτική, με κώδικες από το προσωπικό της γνωστικό και πολιτιστικό «οπλοστάσιο» η Διευθύντρια, αφού, παρά τις συχνές παροτρύνσεις της, δεν βρίσκει ανάμεσα στους συναδέλφους της άλλους εθελοντές-παρουσιαστές, παρ' ό,τι πρόθυμα και συχνά την εφοδιάζουν με υλικό του ενδιαφέροντός τους, αλλά για να το παρουσιάσει εκείνη!

Χορικά από αρχαίες τραγωδίες, αποσπάσματα από ευαγγελικές περικοπές, ύμνοι της βυζαντινής υμνολογίας, δημοτικά ή λαϊκά τραγούδια, ποιήματα αντιπροσωπευτικά της «μεγάλης» ελληνικής και παγκόσμιας ποίησης και πεζογραφίας, λιμπρέτα από όπερες, αποσπάσματα από αριστουργήματα του παγκόσμιου θεάτρου, «σπαράγματα» από το έργο μεγάλων ευρωπαίων διανοητών, ρήσεις αρχαίων ελλήνων φιλοσόφων και σύγχρονων διανοουμένων, ηρώων, ιεραρχών, πνευματικών ανθρώπων, αποφθέγματα - αποστάγματα της παγκόσμιας σοφίας, παροιμίες του ελληνικού και άλλων λαών -που συμπυκνώνουν σε σύντομο λόγο πολύτιμη εμπειρία ζωής- γίνονται, στη συνέχεια, θέματα συζητήσεων στις τάξεις με εκπαιδευτικούς του σχολείου, αντικείμενα προβληματισμού και ενασχόλησης στην ώρα των διαλειμμάτων. Στο 4ο Γυμνάσιο Συκεών γίνεται, πλέον, συνηθισμένη καθημερινή εικόνα, μαθήτριες -κυρίως- του σχολείου, με τα μπλοκάκια τους στο χέρι, ν' αναζητούν στο διάλειμμα σε κάποιο διάδρομο ή στο γραφείο της τη Διευθύντρια για να καταγράψουν το «Πολιτιστικό Μονόλεπτο» της ημέρας.. Βεβαίως, η Διευθύντρια είναι πολύ περήφανη κι οι μαθήτριες κι οι μαθητές, που ενθουσιάζονται μ' αυτή τη συνήθεια στο σχολείο τους, πολύ ευχαριστημένοι...!

~ «*Τα Πολιτιστικά Quiz*»: Σε άμεση σχέση με τα «Πολιτιστικά Μονόλεπτα». Όταν ένα απόσπασμα προσφέρεται, ένας μικρός διαγωνισμός έρχεται να προωθήσει τη ζύμωση και να εμβαθύνει τα πράγματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα: Παγκόσμια Ημέρα των Εκπαιδευτικών: Λόγια Ευγνωμοσύνης του Αϊνστάιν για τον Καραθεοδωρή. Ερώτημα: Ποια σπουδαία προσωπικότητα της ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας μιλούσε με την ίδια ευγνωμοσύνη για το Δάσκαλό του και τι έλεγε; Όποιος απαντήσει πρώτος και σωστά στο πρώτο διάλειμμα για τον Μέγα Αλέξανδρο και το σεβασμό και την ευγνωμοσύνη του στον Αριστοτέλη, την επόμενη μέρα βραβεύεται με ανακοίνωση του ονόματός του κι ένα συμβολικό δώρο, ένα μολύβι κι ένα τετράδιο της Unicef, εν μέσω θερμών χειροκροτημάτων...

~*Μαθήτριες και μαθητές με αξιόλογες επιδόσεις, μέσα κι έξω απ' το σχολείο, στον αθλητισμό, τον πολιτισμό και την κοινωνική προσφορά τιμώνται και ομείβονται* με ανάλογο τρόπο. Παιδιά που καταρρίπτουν πανελλήνια ή άλλα ρεκόρ, που διακρίνονται ή συμμετέχουν –γιατί η συμμετοχή είναι αυταξία- σε διαγωνισμούς ζωγραφικής, ποίησης, μαθηματικών, έκθεσης, σκακιού, αλλά και ως ομάδες του σχολείου νικούν και προκρίνονται ή προσφέρουν κοινωνικό έργο ή συνεισφέρουν στον καλλωπισμό και την καλή λειτουργία του σχολείου, ακούν ν' ανακοινώνεται το όνομά τους και η διάκριση που κέρδισαν και βραβεύονται «φυσικά μ' ένα μολύβι κι ένα τετράδιο της Unicef» - ακούγεται εν χορώι –ή μ' ένα χυμό από το κυλικείο, που κερνά η διευθύντρια, με δική της δαπάνη. Με τον ίδιο τρόπο ανταμείβονται όσες μαθήτριες και όσοι μαθητές καταθέσουν στις καθηγήτριες και τους καθηγητές τους την *καλύτερη καταγραφή εντυπώσεων από τις πολιτιστικές επισκέψεις, τις παραστάσεις, τις κινηματογραφικές ταινίες* που παρακολουθούν μέσα κι έξω από το χώρο του σχολείου.

Άξιο βράβευσης θεωρείται και το «Καλύτερο Χριστουγεννιάτικο Δέντρο». Κάθε μαθητική κοινότητα με χρήματα του ταμείου της στολίζει το δεντράκι της από δέντρα αποθηκευμένα στο χώρο του σχολείου. Πριν αρχίσει η Χριστουγεννιάτικη Γιορτή στο χώρο των εκδηλώσεων, οι καθηγήτριες και οι καθηγητές με «ψηφοδέλτια» στο χέρι περνούν απ' όλες τις αίθουσες και ψηφίζουν. Το Δέντρο-Νικητής στολίζει το χώρο της Γιορτής και το όνομα του τμήματος ανακοινώνεται από το μικρόφωνο. Η/Ο απουσιολόγος και η/ο πρόεδρος του έρχονται και παραλαμβάνουν από την εξέδρα ένα μολύβι κι ένα τετράδιο της Unicef για κάθε μαθητή του τμήματος, φυσικά εν μέσω επευφημιών, σφυριγμάτων και θερμών χειροκροτημάτων...

~*Το βραβείο για «τον Καλύτερο Αναγνώστη»* είναι ανάλογο του μηνύματος βιβλιοφιλίας και αναγνωστικής συνείδησης που επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να αφομοιωθεί από τα παιδιά. Τρεις καθηγήτριες λειτουργούν επί τέσσερις ημέρες την εβδομάδα σε συγκεκριμένα διαλείμματα τη δανειστική βιβλιοθήκη. Κάθε δανειζόμενο βιβλίο συνοδεύεται μ' ένα έντυπο

ερωτηματολογίου με απλές ερωτήσεις κατανόησης περιεχομένου και καταγραφής εντυπώσεων και συναισθημάτων. Η μελέτη των απαντήσεων από τις υπεύθυνες βιβλιοθήκης και τη διευθύντρια αναδεικνύει τον 1ο και 2ο καλύτερο αναγνώστη της χρονιάς, που παίρνει, στην τελετή λήξης, ένα δώρο μεγαλύτερης αξίας, ένα Discman, λόγου χάριν. Ισχυρό κίνητρο που αποδίδει.

~ *Τα προϊνά ένθετα πακέτα στα απουσιολόγια* στοχεύουν προς την ίδια κατεύθυνση της ψυχικής και πνευματικής καλλιέργειας αλλά και σωματικής υγείας παιδιών, εκπαιδευτικών και επικουρικού προσωπικού. Άρθρα από επιστημονικά ή πολιτιστικά περιοδικά, μελέτες, κείμενα μεγάλης αισθητικής αξίας με θέματα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Ψυχολογίας, Ιατρικής, Γλώσσας, Καλών Τεχνών και Γραμμάτων, Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τουρισμού, Κοινωνικής Ζωής, Ανθρωπίνων Σχέσεων -και ιδιαίτερα στους συνδυασμούς του τρίπτυχου Γονέων -Παιδιών- Εκπαιδευτικών- επιλέγονται από μαθήτριες, μαθητές, καθηγήτριες, καθηγητές, ή τη διευθύντρια του σχολείου, φωτοτυπούνται σε ισάριθμα αντίτυπα κατά τάξη και τμήμα και τοποθετούνται πριν από την έναρξη λειτουργίας μέσα στα απουσιολόγια, ώστε να μοιραστούν την πρώτη ώρα, αμέσως μετά τη καταγραφή απουσιών, στους παραλήπτες τους. Ένα ανάλογο πακέτο προορίζεται για τα ενήλικα μέλη της σχολικής κοινότητας.

~*Τα συνοδευτικά κείμενα των ελέγχων*, με ανάλογη θεματική, στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των γονέων σε παρόμοια θέματα, στη σύσφιξη των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, στο σπάσιμο του πάγου και στη μείωση του άγχους των γονέων μέσα από μια φιλική χειρονομία, κατά την επίδοση των ελέγχων των παιδιών.

~*Πολιτισμός και Ανθρωπισμός- Ομάδες Δράσης- Ομάδες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας*: Η ίδια φιλοσοφία ευαισθητοποίησης και εκλαΐκευσης της Γνώσης, της Πολιτιστικής εμπειρίας, αλλά και σε συνδυασμό με την κοινωνική προσφορά, διατρέχει όλη τη δράση των οργανωμένων σε ομάδες μαθητριών και μαθητών του σχολείου. Η «ομάδα έκδοσης» της εφημεριδούλας *«Ο κόσμος του μαθητή»* τροφοδοτεί με έσοδα από τις πωλήσεις της την «ομάδα της UNICEF», που αγωνίζεται, ώστε επάξια κάθε χρόνο να ανήκουμε στα «Σχολεία Υπερασπιστές των Παιδιών», του διεθνούς αυτού οργανισμού ή την ετήσια συμβολή μας στο έργο του Παιδικού Χωριού SOS στο Φίλυρο. Ευχάριστα σκίτσα μαθητριών και μαθητών μας, με θερμές συμβουλές προς τους οδηγούς για «προσοχή στην οδήγηση» και θερμές ευχές για «Καλό Ταξίδι» διανέμονται από τις ομάδες μας σε πολυσύχναστους κυκλοφοριακούς κόμβους της περιοχής κατά τα τριήμερα των μεγάλων εξόδων από την πόλη ή των διακοπών. Και κάθε πρόγραμμα *Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας* δεν εκπονείται ως αυτοσκοπός, ως πρόγραμμα για το πρόγραμμα, αλλά το υλικό και τα πορίσματά του -από ομάδες μαθητών-καθηγητών δημοκρατικά συγκροτημένες με βάση μόνο το ενδιαφέρον και την όρεξη για δράση και όχι αξιολογικές κλίμακες ή επιλεκτικές νοοτροπίες-γίνονται ήχος, εικόνα, κίνηση, ενημερωτικά δρώμενα όλης της σχολικής μας οικογένειας, μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών, με θέματα όπως τ΄ ανθρώπινα δικαιώματα, η νευρική ανορεξία, η ιστορία της μουσικής, και της μουσικής των Ολυμπιακών Αγώνων -επίσης, η πρόληψη κατά των ναρκωτικών, η χρήση των κινητών, η επιτυχία στις εξετάσεις, η Πολιτική του Οικουμενικού Πατριαρχείου για το Περιβάλλον. Πρόσφορο πεδίο διαθεματικής, διεπιστημονικής και διακλαδικής συνεργασίας συναδέλφων διαφορετικών κλάδων, ειδικοτήτων και ενδιαφερόντων μεταξύ τους. Και οι αμοιβές των συναδέλφων από συμμετοχή σε προγράμματα ή δράσεις γίνονται, πολλές φορές, δωρεές στο ίδιο το σχολείο, γίνονται Βιβλιοθήκη- Αρχειοθήκη, βιντεοπροβολέας, φορητός υπολογιστής, γραφική ύλη ή αναλώσιμα εποπτικού υλικού. Πολιτιστική αναζήτηση και κοινωνική ευαισθητοποίηση συμπορεύονται. Μια έκθεση βιβλίου στο σχολείο μας που λειτούργησαν γονείς και μαθήτριες και μαθητές κατά ομάδες απέφερε κέρδος τον εμπλουτισμό της δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία αξίας

τετρακοσίων ευρώ.

~Κάτω απ' αυτό το πρίσμα της σφαιρικότητας είναι καλοδεχούμενοι επισκέπτες οι *εκπρόσωποι πολιτιστικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και κρατικών φορών, οργανισμών, ιδρυμάτων, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, του θεάτρου,* που με χαρά και προθυμία ενημέρωσαν -και ενημερώνουν- το σύνολο του σχολικού δυναμικού μας λ.χ. για την τέχνη της φωτογραφίας, την πυρασφάλεια, την οδική ασφάλεια, την καταναλωτική αγωγή, τους επαγγελματικούς δρόμους μετά το γυμνάσιο και το λύκειο, για το έργο του ερυθρού σταυρού, την αξία του εθελοντισμού, το ασφαλές διαδίκτυο. κ.α. Και πάντοτε με ευγνωμοσύνη τους συνοδεύει μια *ευχαριστήρια επιστολή* της Διεύθυνσης για την πολύτιμη συνεισφορά τους στο έργο μας. *Ανταπόδοση:* Η συμμετοχή μαθητριών, μαθητών κι εκπαιδευτικών σε εράνους, σε εκστρατείες των συλλογικών μας οργάνων για συγκέντρωση χρημάτων για κοινωνικούς σκοπούς όπως και η στήριξη ανθρώπων ή οικογενειών που έχουν την ανάγκη μας, ή και πολιτιστικούς· αλλά και δράση για την προώθηση πολιτιστικών αγαθών και αξιών μέσα και από τους *Σχολικούς Περιπάτους* που είναι πάντοτε επίσκεψη σε μουσείο, σε χώρο πολιτισμού ή παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης ή μιας κινηματογραφικής ταινίας ή εκμάθησης ενός σπορ. Σε αυτό το πλαίσιο, ως μέλος του «Συστήματος Συνεργαζόμενων Σχολείων της UNESCO», το σχολείο ανέπτυξε δράσεις υλοποιώντας πρόγραμμα για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, αλληλογραφώντας με τον Πρωθυπουργό και την Υπουργό Παιδείας ή με τον Οικουμενικό Πατριάρχη για το Περιβάλλον ή, επίσης, ολοκλήρωσε, με σύμπραξη σχολείων, πρόγραμμα του ΚΕΘΙ για θέματα ισότητας ενώ σε ετήσια βάση συμμετέχει με μαθήτριες και μαθητές του στο μαθητικό θεατρικό φεστιβάλ του Δήμου Συκεών.

~ Με αντίστοιχη ευγνωμοσύνη, χαρά και *ευχαριστήριες επιστολές μας* δεχόμαστε από *δωρητές και χορηγούς* -πολιτιστικά, επιστημονικά και κοινωνικά ιδρύματα, αλλά και ιδιώτες-, δωρεές βιβλίων κι εποπτικών μέσων για τον εμπλουτισμό των βιβλιοθηκών και αρχειοθηκών μας, ακόμη και κτιριακού εξοπλισμού ή διακόσμησης των χώρων μας ή για το προσωπικό αρχείο των παιδιών – δωρεές που με ζήλο τις επιδιώκουμε- ή, ακόμη, την ευκαιρία να έχουν οι μαθήτριες και μαθητές μας σ' έναν πολιτιστικό χώρο μια δωρεάν ξενάγηση -όπως στο Μουσείο Αντιδικτατορικού Αγώνα στην Αθήνα, στο Μουσείο Σιδηροδρόμων στη Θεσσαλονίκη, στην Ελληνική Βουλή, στο Μνημείο των Θυμάτων του Ναζισμού στον Χορτιάτη-, ή την παρακολούθηση *δωρεάν* μιας θεατρικής παράστασης του Κ.Θ.Β.Ε. στο χώρο του σχολείου.

Και επειδή η ικανότητα ευεργετικής και θετικής κοινωνικής αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης, που εμπεδώνεται σταδιακά από τις μαθήτριες και τους μαθητές μας ως ύψιστη πολιτιστική αξία, εμπεριέχει και στιγμές πόνου, το σχολείο μας βρέθηκε δύο τουλάχιστον φορές στη δύσκολη θέση να στείλει *συλλυπητήριες επιστολές* στο Μακρυχώρι και στη Φαρκαδόνα για τους αδικοχαμένους συμμαθητές, συμμαθήτριες, μαθητές και μαθήτριες στα δύο μοιραία τροχαία που συντάραξαν την ψυχή μας. Στιγμές πόνου, χαράς, ευγνωμοσύνης, δημιουργίας, αισθητικής απόλαυσης, προώθησης πολιτιστικών αξιών και εμβάθυνσης βιωμάτων με Δημοκρατία κι ανατροπές παραδοσιακών ρόλων… Στιγμές Αγάπης… Στιγμές Πολιτισμού στο 4ο Γυμνάσιο Συκεών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

α) Ξενόγλωσση

Backman, C., Sozialpsychologie der Schule, Weinheim und Basel,1973
Banks Ol., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, 1987
Blackledge D. / Hunt B., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα, εκδ. Έκφραση, 1995
Bourdieu, P., Cultural Reproduction and Social Reproduction in : Brown R., (ed.), Knowledge, Education and Cultural Change, London, Tavistock, 1973
Bourdieu, P., La Capital Social, 1980,

in : Actes de la recherche et sciences sociales, 31, Jan. 1980
Brandes, D./Ginnis, P., The student centred school, Gr. Britain1990,
Clarke, P., What does archaeology have to offer?, in Cranknell, S. / Corbishley M., Presenting Archaeology to Young People, London, CBA Report Nο 64, Council for British Archaeology, 9-12, 1986,
Fend H., Sozialisierung und Erziehung, Weinheim, 1974
Goldberdinge Van, Dan, Action!,, Αθήνα, Πρακτικά CECA 1988, 1991
Habermas, J., Erkenntnis und Interesse, Frankfurt / M,1968
Hargreaves A., Personal and Social Education's choices and challenges, Oxford, Basil Blackwell, 1988
Heiland H., Motivieren und Interessieren: Probleme der Motivation in der Schule, Bad Heilbrunn, obb : Klinkhardt, 1979
Parsons T. / Bales R. F., Family, Socialization and Interaction Process, New York, 1956
Riessman, F., The Culturally Deprived Child, New York, ed. Harper and Row,1962
Ruecriem G.M., Das gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in : Klafki W. (Hrsg), Funk Kolleg Erziehungswissenschaft, τομ. 1, Weinheim,1977
Trinker / Tailor, The Myth of Cultural Deprivation, επιμ. Keddie Middlessex, , Harmondwworth ed. Penguin, 1973
White, G., Sozialisation, N.York,1977
Wienecke, G., Unterrichtsplannung mit Schülern,στο: Pad. Rundsch., (1972) τ.26
Williams R., The Long Revolution, London, ed. Chatto & Windus, 1961
Wolff J., Hermeneutic philosophy and the sociology of art, London & Boston, Routledge & Kegan Paul,1975

β) Ελληνόγλωσση

Δάσιου, Όλγα, Αρχαιολογία-Αισθητική Παιδεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση- Μουσεία και Αρχαιολογικοί Χώροι- Γνωριμία με τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα, Πρακτικά CECA 1988, 1991
» Μουσείο και τοπικές Κοινότητες: Η δημιουργία μιας νέας συνεργασίας –Το παράδειγμα του Δήμου Πολίχνης, Αθήνα, Πρακτικά ICOM-ICMAH 1997, 2002
Διαμαντή Μαρία, Εμείς οι Καλλικάντζαροι…Αθήνα, Πρακτικά CECA 1988, 1991
Κακαλέτρης, Γ., Σχολείο &Κοινωνική Μάθηση, στο: Λόγος και Πράξη, 1989, τ. 39
Ναυρίδης Κλ., Κλινική, κοινωνική ψυχολογία, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1994,
Νουνανάκης, Χ., Η Παιδαγωγική του ελευθέρου χρόνου, στο : Λόγος και Πράξη, (1990-91), τ.. 43
Οικονομίδου-Μπότσιου,Φ.,Συνεργασία του μουσείου με τους εκπαιδευτικούς- Η εμπειρία του Λαογραφικού και Εθνολογικού Μουσείου Μακεδονίας, Αθήνα, Πρακτικά CECA 1988, 1991
Παπαγεράκης Ι., Η Αισθητική Αγωγή ως πρόβλημα μορφώσεως, Θεσσαλονίκη,1965
Πυργιωτάκης Ιω., Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1984
» Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1999
Σκούρτου, Ελένη, Καλλιτεχνική Επέμβαση σε ιστορικό χώρο της Ρόδου σαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Αθήνα, Πρακτικά CECA 1988, 1991
Σταμάτη, Ελένη-Φαίη, Μουσειοβαλίτσα για το σαμάρι, Αθήνα, Πρακτικά CECA 1988/ 1991
Ψαρράκη-Μπελεσιώτη Ν., Παραδοσιακό Χωριό, Αθήνα, Πρακτικά CECA 1988, 1991

ΕΝΩΣΗ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ

ΓΡΙΒΑΙΩΝ 6 106 80 ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 210/3635701 Fax : 210/3610690
e-mail: eef@otenet.gr www.eef.gr

12ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών
Καβάλα, 20 – 23 Μαρτίου 2008

Η Φυσική στη ζωή μας

(Η επίδραση της επιστήμης της Φυσικής στην εξέλιξη της κοινωνίας, στην παραγωγική διαδικασία και στην εκπαιδευτική πράξη)

Στην κοινωνία εμπεριέχονται και διαμορφώνονται οι έννοιες της οικονομίας, της φιλοσοφικής έρευνας, της τέχνης, της αειφορικής διαχείρισης του περιβάλλοντος. Στην παραγωγή, η έρευνα, η τεχνολογία και η εφαρμογή τους. Στην εκπαίδευση, η διδακτική της Φυσικής αναζητά νέες μεθόδους και μορφές.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Πυρηνική Φυσική και Στοιχειώδη Σωματίδια
1.1 Ατομική και Μοριακή Φυσική
1.2 Πυρηνική Φυσική
1.3 Στοιχειώδη Σωματίδια
1.4 Φυσική των στερεών
1.5 Οπτική

2. Φυσική του Διαστήματος
2.1 Αστρονομία
2.2 Αστροφυσική
2.3 Φυσική του Χάους

3. Εφαρμοσμένη Φυσική
3.1 Γεωφυσική
3.2 Μικροηλεκτρονική - Ηλεκτρονική
3.3 Πληροφορική - Επικοινωνία
3.4 Βιοφυσική - Ιατρική Φυσική
3.5 Δορυφορικά συστήματα
3.6 Ενέργεια

4. Φυσική στην εκπαίδευση
4.1 Η Φυσική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
4.2 Η Φυσική στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
4.3 Η Φυσική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
4.4 Η διδασκαλία με τη χρήση Εποπτικών μέσων
4.5 Δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση

5. Περιβάλλον
5.1 Ήπιες μορφές ενέργειας
5.2 Φυσική της ατμόσφαιρας
5.3 Μετεωρολογία - Κλιματολογία - Ωκεανογραφία
5.4 Περιβάλλον και βιώσιμη ανάπτυξη
5.5 Οικολογική αντίληψη της υγείας

6. Φιλοσοφία, Τέχνη
6.1 Ιστορική πορεία επιστήμης και τέχνης
6.2 Φιλοσοφική διάσταση επιστήμης και τέχνης
6.3 Ιστορία και Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών
6.4 Φιλοσοφία και περιβάλλον
6.5 Οι Φυσικές Επιστήμες στον αρχαίο κόσμο
6.6 Ιστορία της Φυσικής

Υποβολή περιλήψεων μέχρι 5 Δεκεμβρίου 2007
Τελική υποβολή του πλήρους σώματος της εργασίας μέχρι 20 Ιανουαρίου 2008
Πληροφορίες στο site της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών : www.eef.gr