



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

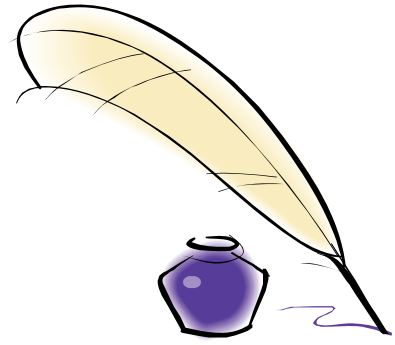
ΤΜΗΜΑ: ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

***ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ: ΤΟ
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ***

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΛΕΒΑΚΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2008



*Σ' εκείνον τον Μάη,
που πήραν πνοή τα όνειρά μου
και άλλαξε ριζικά η ζωή μου*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. 0.	ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥΣ	
1. 1.	Εισαγωγή	7
1. 2.	Αποσαφήνιση του όρου καινοτομία	7
1. 3.	Αποσαφήνιση του όρου εκπαιδευτική καινοτομία	8
1. 4.	Αποσαφήνιση του όρου διδακτική καινοτομία	10
2. 0.	Πτυχές ή επίπεδα της εκπαιδευτικής καινοτομίας	10
2. 1.	Καινοτομία σε επίπεδο προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας	11
2. 2.	Καινοτομία σε επίπεδο παιδαγωγικών λειτουργιών	12
2. 3.	Επίπεδο καινοτομιών αναφορικά με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	13
2. 4.	Καινοτομία σε επίπεδο θεσμού ή σχολικής μονάδας	15
3. 0.	Η πολυπλοκότητα της διαδικασίας υλοποίησης των εκπαιδευτικών καινοτομιών	16
4. 0.	Απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. 0.	ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΘΕΣΜΟ ΚΑΙ ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΛΟΓΟΙ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΤΟΥΣ	
2. 1.	Εισαγωγή	23
2. 2.	Το σχολείο ως θεσμός συντήρησης	24
2. 3.	Λόγοι αντίστασης των σχολείων στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και αλλαγές	28
2. 3. 1.	Παράγοντες «εισροής» (input factors)	31
2. 3. 2.	Παράγοντες «εκροής» (output factors)	33
2. 3. 3.	Ενδιάμεσοι παράγοντες (throughput factors)	36
3. 0.	Βασικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες των καινοτόμων σχολείων και άλλων οργανισμών	38
4. 0.	Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εφαρμόζουν τις καινοτομίες	44
5. 0.	Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών – διδακτικών καινοτομιών	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. 0.	ΟΙ ΠΡΟΣΦΑΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ	
3. 1.	Εισαγωγή	60

3.	2.	Το πλαίσιο των καινοτομιών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα	60
3.	3.	Οι καινοτομίες στην Ελλάδα	62
3.	3.	1. Τα σχολεία εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης	65
3.	3.	2. Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό σχολείο	68
3.	3.	3. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	70
3.	3.	4. Ο νόμος 2525/1997, το Ενιαίο Λύκειο και άλλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	71
3.	3.	5. Καινοτομίες στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα	72
3.	3.	5. 1. Συνοπτικός διάλογος των καινοτομιών του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών και των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών	73
3.	3.	6. 1. Ο θεσμός των συνθετικών δημιουργικών εργασιών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση μιας καινοτομίας που θεσμοθετήθηκε αλλά δεν υλοποιήθηκε	75
3.	4.	Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών διδακτικών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα	84
3.	4.	1. Η φύση των καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας	84
3.	4.	2. Λόγοι αντίστασης των εκπαιδευτικών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων	85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.	0.	ΜΟΡΦΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	
4.	1.	Εισαγωγή	94
4.	2.	Οριοθέτηση και αποσαφήνιση εννοιών	94
4.	3.	Επισκόπηση της δια βίου μάθησης	101
4.	4.	Μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων	109
4.	5.	Βασικές αρχές και θέσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων	111
4.	6.	Ιστορική επισκόπηση της εκπαίδευσης ενηλίκων	113
4.	6.	1. Διαφωτισμός και βιομηχανική επανάσταση (1700 – 1880)	114
4.	6.	2. Κοινωνικά και εργατικά κινήματα και παγκόσμιοι πόλεμοι (1880 – 1950)	115
4.	6.	3. Μεταπολεμική περίοδος και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (1950 – 1980)	116
4.	6.	4. Φάση του πλουραλισμού και της εξατομίκευσης (1980 – 2000)	116
4.	6.	5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα	117
4.	7.	Οι προθέσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων για την εκπαίδευση	119
4.	8.	Γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων	121
4.	9.	Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων	124
4.	10.	Ο επιμορφωτής της εκπαίδευσης ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά του	126

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.	0.	Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ	
5.	1.	Εισαγωγή	135
5.	2.	Θεσμοθέτηση και υλοποίηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	135
5.	3.	Βασικά χαρακτηριστικά των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	137
5.	3.	1. Το πρόγραμμα σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	139

5.	3.	2.	Η φιλοσοφία της διδακτικής πρακτικής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	141
5.	3.	3.	Ρόλος και έργο του εκπαιδευτή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	145
5.	3.	4.	Τρόποι αξιολόγησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	148
5.	4.		Φιλοσοφία και υλοποίηση των γραμματισμών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας	151
5.	4.	1.	Γλωσσικός γραμματισμός	152
5.	4.	2.	Αριθμητικός γραμματισμός	155
5.	4.	3.	Πληροφορικός γραμματισμός	157
5.	4.	4.	Επιστημονικός γραμματισμός	158
5.	4.	5.	Οπτικο – ακουστικός γραμματισμός	161
5.	4.	6.	Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας	164
5.	4.	7.	Κοινωνικός γραμματισμός	165
5.	4.	8.	Περιβαλλοντικός γραμματισμός – περιβαλλοντική εκπαίδευση	168

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Α) ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΚΤΟ

6.	0.		ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	
6.	1.		Εισαγωγή	173
6.	2.		Προβληματική της μελέτης	173
6.	3.		Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	176
6.	4.		Αναγκαιότητα της έρευνας	177
6.	5.		Σκοπός και στόχοι της έρευνας	178
6.	6.		Ερευνητικές υποθέσεις	179
6.	7.		Μελέτη περίπτωσης	180
6.	8.		Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας	181
6.	9.		Μέσα και τεχνικές συλλογής των ευρημάτων	182
6.	10.		Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου	184
6.	10.	1.	Τύπος ή είδος της έρευνας	184
6.	10.	2.	Η μέθοδος της παρατήρησης	185
6.	11.		Χρονοδιάγραμμα και περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας	187
6.	12.		Η μέθοδος ανάλυσης της έρευνας	189
6.	13.		Περιορισμοί της έρευνας	193

Β) ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΒΔΟΜΟ

7.	0.		ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ	197
7.	1.		ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	201
			ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	202
			Εισαγωγή	202
			1 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	204
			2 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	213
			3 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	223

	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	230
7. 2.	ΑΓΓΛΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	232
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΑΓΓΛΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	233
	Εισαγωγή	233
	1 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	234
	2 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	240
	3 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	246
	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΑΓΓΛΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	253
7. 3.	ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	255
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	256
	Εισαγωγή	256
	1 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	258
	2 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	265
	3 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	271
	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	279
7. 4.	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	281
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	282
	Εισαγωγή	282
	1 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	284
	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	290
7. 5.	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	291
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	292
	Εισαγωγή	292
	1 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	294
	2 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	301
	3 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	308
	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	315
7. 6.	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	317
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	318
	Εισαγωγή	318
	1 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	321
	2 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	329
	3 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	337
	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	344
7. 7.	ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	346
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	347
	Εισαγωγή	347

	1 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	349
	2 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	358
	3 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	366
	ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ	377
7. 8.	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	380
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ	381
	Εισαγωγή	381
	1 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	383
	2 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	388
	3 ^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	395
	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	401
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ	
8. 0.	ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	403
8. 1.	Γενικά συμπεράσματα με βάση τους παράγοντες που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της αποτίμησης των διδασκαλιών	404
8. 1. 1.	Ο παράγοντας χρήσης στόχων και προετοιμασίας των διδασκαλιών	404
8. 1. 2.	Ο παράγοντας επιλογής του διδακτικού υλικού και του γνωστικού περιεχομένου	406
8. 1. 3.	Ο παράγοντας επιλογής και εφαρμογής της μεθόδου ή των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις διδασκαλίες	407
8. 1. 4.	Ο παράγοντας διαχείρισης του διδακτικού χρόνου	408
8. 1. 5.	Ο παράγοντας διαμόρφωσης παιδαγωγικού κλίματος	409
8. 1. 6.	Ο παράγοντας έκβασης των αποτελεσμάτων των διδασκαλιών	410
8. 2.	Τελικοί προβληματισμοί	411
8. 3.	Κεντρικά ερωτήματα που αφορούν στην παρούσα μελέτη	412
8. 4.	Ερωτήματα που αφορούν όλα τα ΣΔΕ της χώρας	413
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	
	Ελληνική	417
	Ξενόγλωσση	431
	Διαδικτύου	443
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
	Γλωσσικός γραμματισμός	
	1 ^η διδασκαλία “ Βιογραφία ”	
	2 ^η διδασκαλία “ Εκατονταετία Pablo Neruda ”, “ Οι ελευθερωτές ”	
	3 ^η διδασκαλία “ Φύλλο εργασίας ”	
	Κοινωνικός γραμματισμός	
	2 ^η διδασκαλία “ Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με μια ματιά ”, “ Καλωσορίσατε στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ”	
	3 ^η διδασκαλία “ Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης ”, “ Earlier Winners of Sakharov Prize ”	

Περιβαλλοντικός γραμματισμός

1^η διδασκαλία “Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος”, “Ερωτηματολόγιο αερίων”, “Το φαινόμενο του θερμοκηπίου”, “Αρμαγεδδών σε είκοσι χρόνια”

2^η διδασκαλία “Ποιες περιοχές απειλούνται”, “Το φαινόμενο του θερμοκηπίου, Καταστροφικές, για τις ελληνικές καλλιέργειες και τα τεχνικά έργα, οι αλλαγές στο κλίμα, Βουλιάζουν χιλιάδες νησιά του Ειρηνικού”, “Τα κυριότερα ανθρωπογενούς προέλευσης αέρια που συμμετέχουν στο φαινόμενο του θερμοκηπίου”

3^η διδασκαλία “Κανόνες ομαδικής εργασίας, πίνακας / κλείδα καταγραφής των δραστηριοτήτων των μελών”, “Σπαζοκεφαλιά, ο Λύκος, το πρόβατο και το χόρτο”

Αισθητική Αγωγή

2^η διδασκαλία “φύλλωμα”

3^η διδασκαλία “σχέδια και λουλούδια”

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εργασία αυτή αποτελεί διδακτορική διατριβή που πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης υπό την εποπτεία της καθηγήτριας κ. Πόπης Πηγιάκη.

Η παρούσα εργασία συνιστά ποιοτική έρευνα ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Το κύριο ερώτημα που διατρέχει την εργασία αυτή είναι, *«σε ποιο βαθμό το ΣΔΕ που επιλέξαμε να διερευνήσουμε, αλλά και τα υπόλοιπα ΣΔΕ που δημιουργήθηκαν το 2000 στη χώρα μας, αντανακλούν τις καινοτομικές πρακτικές που αναγράφονται στις Προδιαγραφές Σπουδών τους»*. Η δική μας εργασία δεν φιλοδοξεί, βέβαια, να δώσει απαντήσεις ως προς το ερώτημα αυτό, οι οποίες είναι γενικεύσιμες για όλα τα ΣΔΕ, αποτυπώνει ωστόσο την κατάσταση που επικρατεί σε ένα από αυτά.

Για την οριοθέτηση των διδακτικών καινοτομιών και τη διαμόρφωση κριτηρίων, βάσει των οποίων αποτιμήσαμε τη διδακτική πρακτική του ΣΔΕ που διερευνήσαμε, στηριχτήκαμε τόσο σε θεωρητικά δεδομένα όσο και στις ίδιες τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ οι οποίες σκιαγραφούν τις καινοτομικές αυτές πρακτικές. Η έρευνα επικεντρώθηκε στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, όπως προέκυψαν από την παρακολούθηση όλων των γραμματισμών του ΣΔΕ που διερευνήσαμε (γλωσσικός, κοινωνικός, κλπ.) και είχε πρόθεση να αποφανθεί ποιοι από τους παράγοντες του διδακτικού έργου, όπως τους ορίσαμε, συνιστούν καινοτόμες πρακτικές.

Ένα κεντρικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι καμία από τις διδασκαλίες των γραμματισμών που παρατηρήσαμε, δε στοιχειοθετεί αυτό που ονομάζεται ή οριοθετείται ως καινοτομική διδακτική πρακτική στο ΣΔΕ που διερευνήσαμε. Αντίθετα, η μεγάλη πλειονότητα των διδασκαλιών εξαντλεί το διδακτικό έργο σε «πεπατημένη» οδό ή σε κοινότυπα διαδικαστικά έργα και προχειρότητες, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Δεν έχουν, δηλαδή, διαμορφωθεί οι όροι υλοποίησης της καινοτομικής διδακτικής πρακτικής και οι Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ παραμένουν μετέωρες ή ανυπόστατες για το συγκεκριμένο σχολείο της έρευνάς μας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικές και διδακτικές καινοτομίες εντατικοποιήθηκαν λόγω των ραγδαίων εξελίξεων τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Παρά το γεγονός ότι οι θεσμικές εκπαιδευτικές καινοτομίες και / ή μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας δεν εκλείπουν, ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και μετά, η διαδικασία υλοποίησής τους δεν είναι πάντα ένας εύκολος δρόμος. Αντίθετα, μάλιστα, ορισμένοι ισχυρίζονται ότι στην Ελλάδα η εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών και / ή μεταρρυθμίσεων ακολουθεί μια «Σισύφεια και βασανιστική πορεία» (Καζαμιάς, 1995), λόγω πολλών ιδιαιτεροτήτων που αναφέρονται στην παράδοση και την κουλτούρα της εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτέλεσαν πρόκληση για μας και προχωρήσαμε στην πραγματοποίηση της συγκεκριμένης μελέτης, η οποία επιδίωξε να ανιχνεύσει σε ποιο βαθμό η καινοτομική διδακτική πρακτική ενυπάρχει στο νέο θεσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), όπως, εξάλλου, αναγράφεται στις Προδιαγραφές Σπουδών των σχολείων αυτών.

Δεδομένης, μάλιστα, της έλλειψης μιας συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και διδακτικών λειτουργιών των ΣΔΕ, από την ίδρυσή τους (2000) μέχρι τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης (2004), κατέστη επιτακτική η ανάγκη διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, αναφορικά με την εφαρμογή διδακτικών καινοτομιών. Η ανάγκη αυτή, μάλιστα, ενισχύθηκε και από το γεγονός ότι οι όποιες αναφορές στα ΣΔΕ είναι κυρίως ή αποκλειστικά θεωρητικές. Επομένως, οι προδιαγραφές και οι αξιώσεις που αφορούν τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, όπως η φύση του προγράμματος σπουδών, η μεθόδευση των γραμματισμών και άλλες ακόμη εκπαιδευτικές και διδακτικές λειτουργίες, οι οποίες υποτίθεται συνιστούν την καινοτομική πρακτική, παραμένουν μετέωρες και ατεκμηρίωτες. Η ανάγκη αποτίμησης της εφαρμογής των διδακτικών καινοτομιών που επιχειρήσαμε σε ένα ΣΔΕ της Αττικής είναι επιτακτικότερη στις μέρες μας, αφού οκτώ χρόνια μετά τη θεσμοθέτησή τους, η συζήτηση που διεξάγεται στηρίζεται σε θέσεις, απόψεις και προσδοκίες οι οποίες, όμως, δεν απορρέουν από συγκεκριμένα ευρήματα σχετικών ερευνών, αλλά συνιστούν δοξασίες και ευχολόγια του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και των μελών της Ομάδας Εργασίας.

Η κατάσταση αυτή δε συμβάλλει στη διερεύνηση του προβληματισμού για τις τυχόν καινοτομίες των ΣΔΕ και δεν υποβοηθά στη λήψη περαιτέρω αποφάσεων ή τη

διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για ένα επίμαχο θέμα, όπως είναι η παροχή ποιότητας εκπαίδευσης στους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, γεγονός για το οποίο κορυφώνεται η συζήτηση τόσο στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στη δική μας.

Θεωρούμε ότι η μελέτη αυτή θα έχει επιτύχει τους σκοπούς της εάν συμβάλλει στη διεύρυνση του προβληματισμού, αναφορικά με την καινοτόμο διδακτική πρακτική που εξαγγέλλεται ότι εφαρμόζεται στα ΣΔΕ της χώρας μας.

Η παρούσα μελέτη είναι δομημένη σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται πέντε κεφάλαια και αφορούν στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης ενώ στο δεύτερο μέρος παρατίθεται το πλαίσιο της έρευνας.

Το πρώτο κεφάλαιο, του πρώτου μέρους, αναφέρεται στις εννοιολογικές διασαφηνίσεις των εκπαιδευτικών – διδακτικών καινοτομιών, τα διάφορα επίπεδα υλοποίησής τους καθώς και οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους τα σχολεία αντιστέκονται στις εκπαιδευτικές – διδακτικές καινοτομίες και αλλαγές. Εξετάζονται, δηλαδή, οι ιδιαιτερότητες του σχολικού θεσμού, ο οποίος δεν αποδέχεται τις εκπαιδευτικές ή διδακτικές καινοτομίες, αλλά αντιστέκεται σε αυτές, σε αντίθεση με άλλους θεσμούς της κοινωνίας. Στο ίδιο κεφάλαιο περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά των καινοτόμων σχολείων και οι ιδιότητες των ατόμων που εφαρμόζουν τις καινοτομίες. Επιπρόσθετα, περιγράφονται οι τρόποι και τα στάδια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών – διδακτικών καινοτομιών τα οποία θεωρούνται αναγκαία πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την υλοποίησή τους.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στις πρόσφατες εκπαιδευτικές – διδακτικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας, ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι τις μέρες μας, στις οποίες επιχειρείται μια σύντομη αποτίμησή τους.

Το τέταρο κεφάλαιο είναι το τελευταίο του θεωρητικού μέρους και αφορά τα χαρακτηριστικά, τους παράγοντες, τις βασικές αρχές και θέσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πραγματοποιείται ακόμη μια ιστορική επισκόπηση της εκπαίδευσης ενηλίκων, περιγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων κι άλλα συναφή θέματα.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιγράφει τη θεσμοθέτηση και υλοποίηση των ΣΔΕ, τα βασικά τους χαρακτηριστικά, την παιδαγωγική και φιλοσοφική τους βάση, το

πρόγραμμα σπουδών, τη φιλοσοφία της διδακτικής πρακτικής τους, το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτή, τη φιλοσοφία και υλοποίηση των γραμματισμών, τους τρόπους αξιολόγησης των ΣΔΕ και άλλα ακόμη θέματα.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το έκτο κεφάλαιο που αφορά στην προβληματική και μεθοδολογία της έρευνας. Σε αυτό περιέχεται η προβληματική της μελέτης, η σημαντικότητα, η πρωτοτυπία και η αναγκαιότητά της, οι σκοποί και οι στόχοι της, το δείγμα και το χρονοδιάγραμμα της έρευνας, τα μέσα, η μέθοδος της ερευνητικής διαδικασίας, η μέθοδος ανάλυσης και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι μελέτες περίπτωσης, δηλαδή, οι γραμματισμοί που παρατηρήσαμε στο σχολείο της έρευνας εκ των οποίων έχουν επιλεγεί τρεις διδασκαλίες, ως δείγμα για την περιγραφή και αξιολόγησή τους.

Το όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και τις προτάσεις για περαιτέρω προβληματισμό και διεξαγωγή ερευνών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στο τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία –ελληνική, ξενόγλωσση και οι διαδικτυακές αναφορές- και η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με το παράρτημα στο οποίο εμπεριέχεται το διδακτικό υλικό που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στις διδασκαλίες τους.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εργασία αυτή δε θα είχε πραγματοποιηθεί και ολοκληρωθεί δίχως την αμέριστη υποστήριξη και εμπιστοσύνη, αλλά και ενθάρρυνση της επόπτριάς μου, καθηγήτριας κ. Πόπης Πηγιάκη. Την ευχαριστώ γιατί με υποστήριξε να διεξάγω την παρούσα ποιοτική έρευνα. Την ευχαριστώ για τις υποδείξεις και τη συνολική στήριξή της στο πρόσωπό μου, ιδιαίτερα επειδή μου άνοιξε τον ορίζοντα της εθνογραφικής έρευνας και με ώθησε να «αφουγκραστώ» αλλά και να βιώσω το έργο του σχολείου με τρόπους που δεν είχα σκεφτεί.

Ευχαριστίες, επίσης αισθάνομαι ότι πρέπει να απευθύνω και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής: τον καθηγητή του πανεπιστημίου Αθηνών κ. Γεώργιο Φλουρή για τις χρήσιμες υποδείξεις του τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό τμήμα της παρούσας εργασίας, για την αμέριστη συμπαράσταση που απλόχερα μου παρείχε σε κάθε δύσκολη στιγμή της πορείας μου, αλλά και την απεριόριστη κατανόηση που έδειχνε στις όποιες δύσκολες καταστάσεις που δυσχέραιναν την ολοκλήρωση του παρόντος έργου.

Τον επίκουρο καθηγητή του πανεπιστημίου Κρήτης κ. Ζαχαρία Παληό για τις χρήσιμες υποδείξεις του και τη συμβολή του στην παρούσα μελέτη, αλλά και την αποδοχή του ως μέλος της διδακτορικής μου διατριβής.

Ευχαριστώ, επίσης, και τα άλλα μέλη της επταμελούς επιτροπής που με χαρά δέχτηκαν να αξιολογήσουν την παρούσα μελέτη.

Ευχαριστώ θερμά το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. που ενέκρινε τη διεξαγωγή της έρευνας στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, χωρίς την άδεια του οποίου δε θα πραγματοποιούταν η μελέτη.

Ευχαριστώ, από τη θέση αυτή, το διευθυντή και όλο το διδακτικό προσωπικό του ΣΔΕ της έρευνάς μας, που αποδέχτηκαν την παρουσία μου στο χώρο τους, αλλά και τους εκπαιδευόμενους που με ενέπλεξαν στη σχολική τους ζωή.

Τέλος, πρέπει να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα πρόσωπα του οικογενειακού και φιλικού μου περιβάλλοντος για την υποστήριξη, ενίσχυση και κατανόηση που υπέδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της διδακτορικής διατριβής, υπενθυμίζοντας με τον τρόπο αυτό τη θετική τους στάση και ενθάρρυνση απέναντι στο δύσκολο αυτό δρόμο.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.0. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥΣ

1.1. Εισαγωγή

Ο όρος καινοτομία φαίνεται να έχει ποικίλες σημασίες οι οποίες, όμως, έχουν κοινά στοιχεία και χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με το Μείζον Ελληνικό Λεξικό (2006: 32) καινοτομία είναι ένας «νεωτερισμός ή μια μεταρρύθμιση». Εκτός από την ταύτιση αυτή του όρου καινοτομία με τη μεταρρύθμιση, συναντά κανείς και άλλες ακόμη σημασίες που ταυτίζονται με αυτή, όπως «βέλτιστη πρακτική» (best practice) «δημιουργικότητα» και «αλλαγή» (<http://www.utexas.edu>). Σύμφωνα με την Cros 1996 (αναφέρεται στο Sultana, 2001: 5) υπάρχουν πάνω από τριακόσιοι (300) ορισμοί του όρου καινοτομία (innovation). Ο πιο κοινός όρος, σύμφωνα με την Cros (1996) οριοθετεί την καινοτομία ως «κάτι καινούριο» (π.χ. ένα αντικείμενο, μια ιδέα, μια πρακτική ή μια διαδικασία, κλπ.) είτε σε απόλυτους όρους είτε κάτω από την προοπτική μέσω της οποίας υλοποιείται ή εφαρμόζεται. Σύμφωνα με τον Sultana (2001: 5) ο κοινός αυτός όρος δεν αναφέρεται σε μια νέα μόνο ιδέα, αλλά και στην εφαρμογή της. Ανάλογες είναι και οι απόψεις του Marsh (1997: 185, αναφέρεται στο Sultana, 2001: 5) ο οποίος υποστηρίζει ότι οι «αυθεντικές καινοτομίες» εμπεριέχουν μια «βελτιωτική πρόθεση» και αποσκοπούν όχι στη ματαίωση, ακύρωση ή στο σαμποτάζ των τρεχουσών ιδεών, πρακτικών ή διαδικασιών που εφαρμόζονται σε ένα σύστημα, αλλά στη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους, καθώς και στην ανανέωση των εμπλεκόμενων φορέων.

1.2. Αποσαφήνιση του όρου καινοτομία

Ο ορισμός που προτείνει ο ΟΟΣΑ (www.innovationpde.gr) για την καινοτομία (innovation) αναφέρεται στη «μετατροπή μιας ιδέας σε εμπορεύσιμο προϊόν ή υπηρεσία, λειτουργική μέθοδο παραγωγής ή διανομής –νέα ή βελτιωμένη- ή ακόμη σε νέα μέθοδο παροχής κοινωνικής υπηρεσίας... δίδεται, δηλαδή, έμφαση... τόσο στη διαδικασία όσο και στο αποτέλεσμα της καινοτομίας... η εμφάνιση των νέων προϊόντων, μεθόδων ή υπηρεσιών μπορεί να γίνει σε όλους τους τομείς δραστηριοτήτων, παραδοσιακούς ή υψηλής τεχνολογίας, δημόσιους ή εμπορικούς,

βιομηχανικούς, γεωργικούς ή τριτογενείς. Η καινοτομία μπορεί, επίσης, να αφορά στις υπηρεσίες γενικού συμφέροντος ή κοινής ωφέλειας».

Ο όρος καινοτομία δεν είχε πάντα την ίδια σημασία που έχει σήμερα. Παλαιότερα η καινοτομία είχε και αρνητική σημασία και έπρεπε να αποφεύγεται γιατί θεωρούνταν καταστροφική. Η Cros (1997: 127) αναφέρει ότι το Γαλλικό λεξικό του 18^{ου} αιώνα όριζε την καινοτομία ως «την εισαγωγή νέων στοιχείων στις συνήθειες, στη χρήση ή τη συμπεριφορά... δεν πρέπει κάποιος να καινοτομεί γιατί οι καινοτομίες είναι επικίνδυνες». Ο Sultana (2001: 3) αναφέρει ότι υπήρξαν ανάλογοι ορισμοί οι οποίοι έδιναν αρνητικό περιεχόμενο για την καινοτομία, όπως το λεξικό *Dictionnaire Universel Francois et Latin* (1771) στο οποίο αναγράφεται ότι «όλες οι καινοτομίες είναι επικίνδυνες. Η καινοτομία στα θρησκευτικά ζητήματα οδηγεί σε σχίσματα και σε εμφύλιους πολέμους... για να υπάρχει ειρήνη, δεν πρέπει, κανείς να καινοτομεί ούτε σε ζητήματα πολιτείας – κράτους ούτε στη θρησκεία».

Οι αρνητικές αυτές σημασίες έχουν, βέβαια, εκλείψει τους τελευταίους τρεις αιώνες, και ιδιαίτερα μετά τη βιομηχανική επανάσταση και το διαφωτισμό στο πλαίσιο των οποίων πυροδότησαν αμέτρητες καινοτομίες (Sultana, 2001: 6). Στις μέρες μας, μάλιστα, θεωρούνται πολύ θετικές και αναγκαίες για την αναβάθμιση και βελτίωση όλων των πτυχών της ζωής του ανθρώπου (υγεία, παιδεία, οικονομία, πολιτική, κλπ.) τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας.

1.3. Αποσαφήνιση του όρου εκπαιδευτική καινοτομία

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες (educational innovation) αναφέρονται στην εισαγωγή ή ενσωμάτωση νέων στοιχείων, καταστάσεων, διαδικασιών ή προσώπων στο εκπαιδευτικό έργο με σκοπό την τροποποίηση, τη βελτίωση, την αντικατάσταση ή την αλλαγή μέρους ή όλου της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ο ορισμός του Fulan (1991), όπως προσαρμόζεται από τον Sultana (2001), εκφράζει με περισσότερη ακρίβεια την οριοθέτηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Σύμφωνα με τους συγγραφείς αυτούς, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αφορούν «στις προθεσιακές και πραγματικές παρεμβάσεις που προορίζονται να επιφέρουν βελτιώσεις στην εκπαίδευση, άσχετα από το αν οι βελτιώσεις αυτές συνειδητοποιούνται ή απλά οριοθετούνται από τους εμπλεκόμενους φορείς και άσχετα από το αν οι αλλαγές αυτές απευθύνονται στους σκοπούς, στις δεξιότητες, στις φιλοσοφίες, στις πεποιθήσεις, στις συμπεριφορές ή και τις πρακτικές» (ό.π.: 22).

Ο ορισμός αυτός παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, δεδομένου ότι γίνεται ειδική μνεία τόσο για τις επιδιωκόμενες παρεμβάσεις (προθεσιακές) οι οποίες αρκετές φορές δεν εφαρμόζονται, όπως διευκρινίζουμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο για τις καινοτομίες στη χώρα μας, όσο και για τις πραγματικές, οι οποίες αντιμετωπίζουν, επίσης, δυσκολίες κατά την εφαρμογή τους.

Ο ορισμός αυτός, όμως, είναι αρκετά ελαστικός, κατά την άποψή μας, γιατί αναφέρεται σε επιμέρους στοιχεία ή διαδικασίες του εκπαιδευτικού ιστού τα οποία αντιμετωπίζονται διαζευκτικά (π.χ. σκοπούς, δεξιότητες, πεποιθήσεις, πρακτικές κλπ.) ως επιδίωξη της εκπαιδευτικής καινοτομίας, αντί να απευθύνονται στην «οικολογία των σχολείων» (Eisner, 1999) ή την κουλτούρα της εκπαίδευσης (Bruner, 1997). Όπως θα αναφέρουμε στη συνέχεια εάν η εκπαιδευτική καινοτομία δεν απευθύνεται στο συνολικό εκπαιδευτικό οικοδόμημα, οι επιδιωκόμενες εκπαιδευτικές βελτιώσεις ή αλλαγές προσκρούουν στο υπάρχον σύστημα το οποίο προβάλλει αντιστάσεις στις επιδιωκόμενες εκπαιδευτικές καινοτομίες (Creemers, 1986: 106) οι οποίες ματαιώνονται ή πέφτουν στο κενό.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έννοια της καινοτομίας στην εκπαίδευση μπορεί να οριοθετηθεί ως η εισαγωγή κάποιου νέου 'πράγματος', δηλαδή, ενός προγράμματος, μιας μεθόδου, μιας διδακτικής παρέμβασης, μιας διαδικασίας ή μιας μορφής αξιολόγησης στα εκπαιδευτικά δρώμενα τα οποία θα επιφέρουν αλυσιδωτές επιδράσεις στη συνολική εκπαιδευτική πρακτική.

Σύμφωνα με τους Cohen & Ball (2000: 1), η εκπαιδευτική καινοτομία αφορά «στη σκόπιμη προσπάθεια για την αλλαγή ή βελτίωση του διδακτικού έργου». Σύμφωνα με τους ίδιους, οι σκόπιμες προσπάθειες για αλλαγή οφείλουν αφενός να βασίζονται σε μια έγκυρη θεωρία της διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και αφετέρου να επεκτείνονται «σε όλες τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές, στο γνωστικό και λοιπό περιεχόμενο καθώς και στα διδακτικά – μαθησιακά περιβάλλοντα» (Cohen & Ball, 2000: 3).

Ένας κλασικός, ωστόσο, ορισμός για την εκπαιδευτική καινοτομία είναι εκείνος του Morrish (1976), ο οποίος αναφέρεται σε μία μετρήσιμη βελτίωση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία είναι το αποτέλεσμα μιας σκόπιμης επιλογής και ανάπτυξης που σπάνια ενδέχεται να συμβεί ξανά (Morrish: 1976: 23 – 24).

Ο ορισμός, όμως, που ανταποκρίνεται καλύτερα στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, είναι εκείνος της Jacobs (2000) που ορίζει την εκπαιδευτική καινοτομία ως «την οποιαδήποτε μορφή της εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία είναι εν μέρει ή εξ'

ολοκλήρου καινούρια, σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο και έχει σχεδιαστεί να καλλιεργήσει, να βελτιώσει, να συσχετίσει ή να ανταποκριθεί με πληρότητα στις ανάγκες του σχολικού προγράμματος, της διδακτικής μεθοδολογίας και της μαθησιακής διαδικασίας» (ό.π.: 262).

1.4. Αποσαφήνιση του όρου διδακτική καινοτομία

Ο όρος διδακτική καινοτομία (instructional innovation) αφορά στην εισαγωγή, ανανέωση ή αντικατάσταση διάφορων παραγόντων του διδακτικού έργου ή / και των διδακτικών πρακτικών. Ένας κλασικός ορισμός είναι εκείνος του Lee (1966, αναφέρεται στον Otto, 1970: 186) ο οποίος κάνει λόγο για ένας «συνεχές που περιλαμβάνει κύριες αλλαγές σε μια υπάρχουσα διδακτική πρακτική, καθώς επίσης και εισαγωγή νέων στοιχείων και διαδικασιών ή πλήρης αντικατάσταση της υπάρχουσας διδακτικής πρακτικής». Το συνεχές μιας διδακτικής πρακτικής αναφέρεται στα διάφορα θέματα του διδακτικού έργου, όπως «στον προγραμματισμό και οργάνωση της διδασκαλίας, στις νέες μεθόδους, τα μοντέλα, τις στρατηγικές ή τις μορφές διδασκαλίας, στη λήψη διδακτικών αποφάσεων, στη χρήση οπτικο-ακουστικών και λοιπών μέσων (π.χ. νέες τεχνολογίες, Η/Υ κλπ.), στο κλίμα της σχολικής τάξης, στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και άλλες ακόμη δραστηριότητες» (Creemers, 1986: 108).

Εξάλλου, το σύνολο των εκπαιδευτικών καινοτομιών συχνά στοχεύει στο «διδακτικό περιβάλλον» (instructional environment) το οποίο και αποβλέπει στο να το μετασχηματίσει, να το τροποποιήσει ή να το αλλάξει σκόπιμα ή και μη σκόπιμα, στόχος που, όμως, δεν επιτυγχάνεται πάντα» (Sultana, 2001: 37).

2.0. Πτυχές ή επίπεδα της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Όπως προαναφέρθηκε πολλοί ειδικοί συσχετίζουν ακόμη και ταυτίζουν τον όρο καινοτομία με τους όρους: αλλαγή, ανανέωση, βέλτιστη πρακτική, δημιουργικότητα ή μεταρρύθμιση (Sowell, 1996: 13). Πριν, όμως, αναφερθούμε στις πτυχές ή τα επίπεδα της εκπαιδευτικής καινοτομίας αξίζει να σημειώσουμε τη σχέση ανάμεσα στην καινοτομία και την αλλαγή, αφού συχνά η δεύτερη αποτελεί επιδίωξη ή στόχο της πρώτης.

Σύμφωνα με τον Carlorio (1998: 2), ως αλλαγή χαρακτηρίζεται «η υιοθέτηση μιας καινοτομίας, στο πλαίσιο της οποίας επιδιώκεται η βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, μέσα από την τροποποίηση ή αντικατάσταση των

πρακτικών που εφαρμόζονται». Στη βιβλιογραφία που αφορά την εκπαιδευτική καινοτομία συναντά κανείς συχνά τη θέση ότι για να επέλθει μια αλλαγή απαιτείται η εφαρμογή πολύπλοκων διαδικασιών σχεδιασμού και προετοιμασίας σε διάφορα επίπεδα και ιδιαίτερα των ατόμων που άμεσα εμπλέκονται σε αυτήν (Fulan, 1985). Για τα θέματα, όμως, αυτά γίνεται λόγος αναλυτικότερα σε άλλα κεφάλαια.

Ας δούμε, στη συνέχεια, ποιες είναι οι κυριότερες πτυχές ή τα επίπεδα της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

2.1. Καινοτομία σε επίπεδο προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας

Το πρόγραμμα σπουδών (Π.Σ.) είναι το μέσο στο οποίο διαρθρώνονται οι σχολικές γνώσεις, οι δεξιότητες, οι αξίες και γενικότερα τα μορφωτικά αγαθά μιας χώρας και συνδέεται στενά με τα σχολικά εγχειρίδια, τα σχέδια εργασίας, τα οπτικο-ακουστικά και τεχνολογικά μέσα, καθώς και τις δραστηριότητες που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του (Φλουρής, 1983, Χατζηγεωργίου, 1998, Βρεττός & Καψάλης, 1999).

Το Π.Σ. βρίσκεται συνήθως στο επίκεντρο πολλών από τις εκπαιδευτικές καινοτομίες που υλοποιούνται διεθνώς. Ο λόγος είναι ότι τα Π.Σ. συχνά συνδέονται τόσο με εθνικές και τοπικές ανάγκες όσο και με εξωτερικές αλλαγές, τάσεις ή προκλήσεις που πραγματοποιούνται στο διεθνές προσκήνιο, όπως η παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, η υψηλή τεχνολογία και πολλές άλλες. Οι εθνικές ανάγκες και οι διεθνείς αλλαγές ή τάσεις προκαλούν πιέσεις προς τα εκπαιδευτικά συστήματα να ανανεώνουν ή να αλλάξουν τα Π.Σ., στα οποία διαρθρώνεται η σχολική γνώση έτσι ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στις διεθνείς προκλήσεις, αλλά και στον ανταγωνισμό ανάμεσα στις χώρες (Credaro, 2001: 2). Τέτοιου είδους προκλήσεις συνετέλεσαν να δημιουργηθεί η νέα μορφή του ελληνικού Π.Σ., δηλαδή, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα σχέδια εργασίας, η Ευέλικτη Ζώνη, όπως υποστηρίζουν διάφοροι ειδικοί στη χώρα μας (Αλαχιώτης, 2004: 14, Κασσωτάκης, 2004: 24 – 25, Φλουρής & Πασιάς, 2007: 208).

Οι καινοτομίες στα Π.Σ. επιφέρουν άμεσες και έμμεσες επιδράσεις σε άλλες επάλληλες λειτουργίες του εκπαιδευτικού έργου, αφού το Π.Σ. συνδέεται άμεσα με το διδακτικό έργο, λόγος άλλωστε για τον οποίο ο Eisner (1999: 413) υποστήριξε ότι το Π.Σ. είναι «η συστολή» της καρδιάς της εκπαίδευσης ενώ η διδασκαλία είναι «η

διαστολή» της. Οι πολλαπλές διασυνδέσεις του Π.Σ. με άλλες πτυχές του διδακτικού έργου, αλλά και η νέα κατάσταση που δημιουργείται στο πλαίσιο της εφαρμογής του προκαλεί αρκετές φορές αντιδράσεις και αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, όταν εφαρμόστηκε ένα νέο Π.Σ. στη Σλοβενία το οποίο απαίτησε νέους ρόλους και υπευθυνότητα που επιβάρυνε το έργο των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί έκαναν απεργία (Sultana, 2001: 35), όπως γίνεται συχνά τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες χώρες.

Εξάλλου, το Π.Σ. συνδέεται άμεσα με τη διδασκαλία, αφού η οριοθέτησή του, εκτός των άλλων, συχνά αναφέρεται ως «διδακτικό πλάνο», ως «διδακτικό αποτέλεσμα», ως «σχεδιασμένο μαθησιακό περιβάλλον» και άλλα συναφή. (Tanner & Tanner, 1980: 36).

2.2. Καινοτομία σε επίπεδο παιδαγωγικών λειτουργιών

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι κρίσιμες στις μέρες μας, λόγω της έκρηξης της γνώσης, αλλά και της απαξίωσής της σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι τάσεις αυτές απαιτούν τόσο τη συχνή ανανέωση και επικαιροποίηση της σχολικής γνώσης όσο και την ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων πέρα από τις παραδοσιακές. Για παράδειγμα, η απομνημονευτική λειτουργία από πλευράς των μαθητών και η μετάδοση της γνώσης από τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται πλέον παραδοσιακές και απαρχαιωμένες. Στη θέση τους έχουν προταθεί νέες δεξιότητες, όπως το να «μαθαίνουν» οι μαθητές «πώς να μαθαίνουν», να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις, να παίρνουν αποφάσεις και άλλες ακόμη ανώτερες γνωστικές και παιδαγωγικές λειτουργίες. Στις δεξιότητες αυτές έχουν προστεθεί και οι δεξιότητες της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, που αφορούν τους αλφαριθμητισμούς της μητρικής και ξένης γλώσσας, των επιστημών, των νέων τεχνολογιών, της πολιτισμικής συνειδητότητας και άλλες ακόμη, οι οποίες περιγράφονται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

Οι νέες αυτές δεξιότητες, ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός που τις διέπει, η εμφάνιση νέων διδακτικών – μαθησιακών ρευμάτων απαιτούν νέες προσεγγίσεις, μεθόδους και στρατηγικές της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως η ομαδοσυνεργατική, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η κονστρουκτιβιστική διδασκαλία, η διδασκαλία μέσω νέων τεχνολογιών κι άλλα συναφή (Δημητρίου, 2004, Κυνηγός, 2006).

Οι παιδαγωγικές καινοτομίες αναφέρονται ακόμη στις νέες σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών, στη δημιουργία ενός κλίματος μάθησης και διδασκαλίας και γενικότερα σε μια νέα «οικολογία» (Eisner, 1999) της σχολικής τάξης, της σχολικής μονάδας και γενικότερα σε μια νέα «κουλτούρα της εκπαίδευσης» (Bruner, 1997).

2.3. Επίπεδο καινοτομιών αναφορικά με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η οποιαδήποτε εκπαιδευτική καινοτομία, άσχετα από το επίπεδο στο οποίο απευθύνεται, για να πετύχει απαιτεί την αποδοχή και την υιοθέτησή της από τους εκπαιδευτικούς, αλλά εξαρτάται και από την κατάρτιση και επιμόρφωσή τους να την υλοποιήσουν.

Τη θέση αυτή υποστηρίζει ο Sultana (2001) αναφερόμενος σε μελέτες περίπτωσης εικοσιτεσσάρων χωρών της Ευρω-Μεσογειακής περιοχής, όπου εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικές καινοτομίες σε ποικίλα επίπεδα (π.χ. επίπεδο προγράμματος σπουδών, νέων μορφών αξιολόγησης, έναρξη του θεσμού του νηπιαγωγείου κλπ.). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «η υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας και οι επιδιωκόμενες αλλαγές σε εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα απαιτούν βελτιωμένα συστήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών τόσο στη φάση της αρχικής όσο και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης... αλλά και της αλλαγής ή τροποποίησης των στάσεών τους ως προς την επιδιωκόμενη καινοτομία» (ό.π.: 29).

Αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν κατάλληλα καταρτιστεί κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής τους φοίτησης (Πηγιάκη, 2004: 11) και ότι είναι διατεθειμένοι να συνεχίσουν την επιμόρφωση –προϋπηρεσιακή, ενδοϋπηρεσιακή- καθώς και την αυτομόρφωση και δια βίου αυτοβελτίωσή τους. Είναι γνωστό, εξάλλου, ότι οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της σχολικής τους εμπειρίας τείνουν να «απομονώνονται» και να μην αναπτύσσουν νέες προοπτικές, αλλά να «υπερασπίζονται τις πρακτικές με τις οποίες ήδη λειτουργούν» (Stofflett & Stoddart, 1992), ενώ οι υπάρχουσες πεποιθήσεις και στάσεις τους ενεργούν σαν «φίλτρα» για να ελέγξουν ακόμη και να εμποδίσουν τις νέες ιδέες (Pawel & Riner, 1992).

Εκείνο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόσωπα κλειδιά και δρουν καταλυτικά στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Αυτό τονίζεται σε πολλές από τις μελέτες περίπτωσης εφαρμογής των εκπαιδευτικών

καινοτομιών στην Ευρω-Μεσογειακή περιοχή, όπως περιγράφουν οι ειδικοί, οι οποίοι τονίζουν ότι «μια εκπαιδευτική καινοτομία ενδέχεται να γίνει αποδεκτή εάν οι εμπλεκόμενοι φορείς αντιληφθούν ότι είναι καλύτερη από την προηγούμενη πρακτική» (Sultana, 2001: 36).

Υποστηρίζεται ευρύτατα ότι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δε μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς τη συναίνεση, τη συνεργασία, ακόμη και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών. Και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, εξ' ορισμού προκαλούν αβεβαιότητα, δεδομένου ότι προβάλλουν νέα έργα, αμφισβητούν τους πολλούς ρόλους και προκαλούν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Sultana, 2001: 34).

Σημειώνουμε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες οφείλουν να προσαρμόζονται στα μέτρα των εκπαιδευτικών και στο συγκείμενο της εργασίας τους για να είναι αποδοτικές και να έχουν πιθανότητες επιτυχίας. Μάλιστα, οι πιθανότητες να ευοδωθούν οι εκπαιδευτικές καινοτομίες όταν προωθούνται από εξωτερικούς παράγοντες είναι ελάχιστες. Αντίθετα, θα γίνουν αποδεκτές «όταν οι εκπαιδευτικοί που θα τις εφαρμόσουν αντιληφθούν την «αξία» τους και την εγκυρότητα της προτεινόμενης ιδέας ή πρακτικής» (Sultana, 2001: 34).

Οι παραπάνω λόγοι καθιστούν επιτακτική την ανάγκη εξερεύνησης των κατάλληλων τρόπων με τους οποίους πρέπει να διοχετεύονται ή να προωθούνται οι εκπαιδευτικές καινοτομίες. Σύμφωνα με τον Marsh (1997) υπάρχουν τρεις τρόποι προώθησης των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Η μία αφορά στις στρατηγικές «εξουσίας ή εξαναγκασμού» (power / coercive strategies) στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευτικές καινοτομίες επιβάλλονται από τα «πάνω προς τα κάτω», αλλά παράλληλα παρέχονται «αμοιβές ή τιμωρίες». Η δεύτερη αφορά στις «κανονιστικές ή στρατηγικές επανεκπαίδευσης» (normative – re-educative strategies) μέσω των οποίων γίνεται η ανάλογη τροποποίηση των στάσεων ή «πλύση εγκεφάλου» έτσι ώστε τα εμπλεκόμενα πρόσωπα να δουν τη νέα κατάσταση διαφορετικά. Η τρίτη, τέλος, αναφέρεται στις «εμπειρικές – ρασιοναλιστικές στρατηγικές» (empirical – rationalistic strategies) μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί πείθονται από μόνοι τους ότι τους συμφέρει να υιοθετήσουν την προτεινόμενη εκπαιδευτική καινοτομία. Συνήθως, σύμφωνα με τον ίδιο, οι στρατηγικές χρησιμοποιούνται παράλληλα... αφού κάποιες από τις εκπαιδευτικές καινοτομίες ενδέχεται να υλοποιηθούν με ορισμένες από τις στρατηγικές αυτές ενώ άλλες καινοτομίες απαιτούν εναλλακτικές ή συμπληρωματικές στρατηγικές (ό.π.: 190).

2.4. Καινοτομία σε επίπεδο θεσμού ή σχολικής μονάδας

Στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευση – κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι και η εφαρμογή της καινοτομίας σε επίπεδο θεσμού ή ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Υπάρχει διάχυτη η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο οφείλουν να διαθέτουν ευρεία αντίληψη, θετική στάση και διαμορφωμένη συνείδηση, υπέρ της επιδιωκόμενης καινοτομίας, αλλά και να έχουν εποικοδομήσει μια σχολική κουλτούρα με κοινό «όραμα» για να πραγματοποιηθούν οι επιδιωκόμενες εκπαιδευτικές καινοτομίες σε οποιοδήποτε επίπεδο, ιδιαίτερα, όμως, στο επίπεδο θεσμού ή σχολικής μονάδας. Το κοινό όραμα και η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων τους υποβοηθά να συνειδητοποιήσουν το «τι», το «πώς» και το «γιατί» της σχολικής ζωής καθώς και το σκεπτικό της υπό εφαρμογή καινοτομίας (Sultana, 2001: 29 – 30).

Για να διευκολυνθεί η επίτευξη του σκοπού του κοινού οράματος και της συλλογικής κουλτούρας των εμπλεκόμενων φορέων, οι εκπαιδευτικοί θεσμοί οφείλουν «να επαναδομήσουν και να αναδιοργανώσουν το πλαίσιο του οργανισμού τους έτσι ώστε να σχηματιστεί μια «μαθησιακή κοινότητα» όλων των εμπλεκόμενων προσώπων, αντί να θεωρείται, ως κεντρική λειτουργία, η μετάδοση των πληροφοριών» (Hough & Paine, 1997: 192).

Ανάλογη θέση υποστηρίζει και η Credaro (2001) η οποία γράφει ότι «οι σχολικές μονάδες έχουν μοναδικές κουλτούρες, πρακτικές και παραδόσεις γι' αυτό και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες ή αλλαγές οφείλουν να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο συγκείμενο της σχολικής μονάδας (context specific) (ό.π.: 3). Η ίδια άποψη εκφράζεται και από τον Lincoln (1987), ο οποίος προτείνει ότι «οι εκπαιδευτικές καινοτομίες οφείλουν να εστιαστούν σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα στο πλαίσιο της συλλογικής λήψης αποφάσεων και των συνεργατικών πρακτικών... εναρμονισμένη από την «ηγεσία» (leadership) ενός διευθυντή» (ό.π.: 16). Την ολιστική προσέγγιση της σχολικής μονάδας (whole school approach) προτείνουν και άλλοι, όπως ο Fulan κ.ά. (1990) την οποία θεωρεί «καταλυτική για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας διασυνδέοντας τη σχολική πρακτική με τη σχολική βελτίωση» (ό.π.: 14).

Οι πρακτικές, όμως, αυτές τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας απαιτούν ένα ρίσκο το οποίο οι εκπαιδευτικοί ή δε θέλουν ή δε μπορούν να πάρουν (Credaro, 2001: 4).

Παρά τις ομόφωνες προτάσεις των ειδικών σχετικά με την ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής καινοτομίας για εφαρμογή της σε ένα συγκεκριμένο θεσμό ή στις σχολικές μονάδες, δε μπορούν να διατυπωθούν συγκεκριμένα συμπεράσματα με καθολική ισχύ τα οποία θα φανούν χρήσιμα στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ένας παράγοντας που εμποδίζει τη διατύπωση ομόφωνων προτάσεων είναι η ποικιλομορφία και ετερογένεια των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τον Galton (1989: 467) «η ποικιλομορφία των σχολείων στην Ευρώπη είναι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής... αφού δεν επιτρέπει τη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων ως προς την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας».

3.0. Η πολυπλοκότητα της διαδικασίας υλοποίησης των εκπαιδευτικών καινοτομιών

Όπως θα φανεί από τα όσα θα ακολουθήσουν στα επόμενα κεφάλαια, η διαδικασία υλοποίησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Αντίθετα, εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες σε πολλαπλά επίπεδα για να επιτευχθεί και να στεφτεί με επιτυχία. Τα όσα αναφέρουμε στο αντίστοιχο τμήμα πιο κάτω δείχνουν ότι ακόμη και σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικές καινοτομίες έχουν θεσμοθετηθεί δεν είναι σίγουρο ότι η εφαρμογή τους θα πραγματοποιηθεί και θα εδραιωθεί.

Αυτό συμβαίνει γιατί η προσπάθεια εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας δεν είναι μια απομονωμένη πράξη, αλλά μια διαδικασία με ποικίλες πτυχές ή επίπεδα, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Την άποψη αυτή εκφράζει ανάγλυφα και ο Sultana (2001: 30 – 31) ο οποίος υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας συνιστά έναν «κύκλο ζωής... που αποτελείται από μια θεμελιώδη δυναμική και διέπεται από ποικίλες στρατηγικές που περιλαμβάνουν την προέλευση της καινοτομίας, δηλαδή, ποιοι την προωθούν, τα μέσα με τα οποία διοχετεύεται προς την κατεύθυνση των σχολείων, τους τρόπους με τους οποίους γίνεται αποδεκτή από τα σχολεία, το πώς διεξάγεται η πιλοτική εφαρμογή της καθώς και το πώς επιτηρείται και αξιολογείται... για να πετύχει».

Κατ' αρχήν, οι πιθανότητες για την ενδεχόμενη επιτυχία μιας καινοτομίας είναι πολύ μεγαλύτερες, αν η επιδιωκόμενη εκπαιδευτική καινοτομία δεν είναι «ξενόφερτη» ή ξένη προς τον οργανισμό του θεσμού στην οποία εισάγεται. Αντίθετα,

αν η εκπαιδευτική καινοτομία ή μια μεταρρύθμιση είναι «ιδιοφυής» -προέρχεται, δηλαδή, από τον ίδιο το θεσμό ή τον οργανισμό- οι πιθανότητες αυξάνουν την επιτυχία της (Sultana, 2001: 31).

Ένα λεπτό και σημαντικό σημείο είναι από ποιους και πώς προωθείται μια καινοτομία. Υπάρχουν ενδείξεις που υποστηρίζουν ότι, όταν η εκπαιδευτική καινοτομία προωθείται από «πάνω προς τα κάτω» υπάρχει το ενδεχόμενο η επιδιωκόμενη εκπαιδευτική καινοτομία να συναντήσει εμπόδια. Σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικές καινοτομίες σε συγκεντρωτικά συστήματα, όπως της χώρας μας, πραγματοποιούνται με τον τρόπο αυτό και επιβάλλονται χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα (Flouris & Kassotakis, 1999).

Η εκπαιδευτική καινοτομία, εξ' ορισμού, σύμφωνα με τον Cros (1997) προκαλεί, a priori, μια διαδικασία αμφισβήτησης και αντίστασης προς αυτή και αντιμετωπίζεται σαν «ξένο σώμα». Ο λόγος αυτός ωθεί τον Sultana (2001) να υποστηρίξει ότι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δεν πρέπει να προωθούνται μονοδιάστατα από πάνω προς τα κάτω. Όταν αυτό γίνεται η εκπαιδευτική καινοτομία «προκαλεί αμφισβήτηση των κυρίαρχων θέσεων και πρακτικών και οδηγεί προς περαιτέρω αμφισβήτηση από όλους εκείνους που έχουν συμφέρον να διατηρήσουν τους παλιούς τρόπους, από το ένα μέρος, και εκείνους που δείχνουν προτίμηση να ακολουθήσουν τους νέους τρόπους, από το άλλο» (ό.π.: 32 – 33).

Στην ουσία, δηλαδή, και δεδομένων των αντιστάσεων που προβάλλονται από τους εμπλεκόμενους φορείς, μια εκπαιδευτική καινοτομία δε θα υιοθετηθεί εάν οι φορείς της δεν ταυτιστούν με αυτή, δε τους δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα –π.χ. αμοιβές, επαγγελματική ανέλιξη, κλπ.- και δεν υπάρξουν οι ανάλογες μορφές υποστήριξης. Η υποστήριξη αυτή –οικονομική, ηθική, κλπ.- είναι σημαντική για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής καινοτομίας γιατί ορισμένες φορές υπάρχει μόνο φαινομενική στήριξη χωρίς να παρέχονται οι αντίστοιχοι πόροι ή οι κατάλληλες μορφές χορήγησης. Στις περιπτώσεις αυτές ο Sultana (2001) φρονεί ότι «η εκπαιδευτική καινοτομία παρομοιάζεται με το Δούρειο Ίππο, όπου η ελπίδα είναι ότι θα επεκταθεί και θα επηρεάσει και άλλα στοιχεία ή διαδικασίες του συστήματος ή του εκπαιδευτικού ιστού» (ό.π.: 37).

Δεδομένου ότι η εκπαιδευτική καινοτομία είναι ταυτισμένη με την αλλαγή είναι επόμενο ότι τα εμπλεκόμενα πρόσωπα που έχουν συνηθίσει σε μια δεδομένη κατάσταση να μην την δέχονται και να αντιστέκονται προς αυτή, αφού η επερχόμενη

αλλαγή θα διαταράξει την ισορροπία της κυρίαρχης πρακτικής που είναι εδραιωμένη στο θεσμό τους.

Η δυσκολία αυτή εκφράζεται από διάφορους μελετητές, άλλοι από τους οποίους τονίζουν ότι κρίσιμοι παράγοντες αποτελούν «οι άνθρωποι και οι σχέσεις μεταξύ τους καθώς και οι μηχανισμοί υποστήριξης που απαιτούνται για την επιτυχή υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών ιδιαίτερα όταν επιδιώκεται η βελτίωση των πρακτικών» (Credaro, 2001: 3). Παρόμοιες απόψεις διατυπώνονται και από άλλους μελετητές, όπως ο Fulan (1993) ο οποίος αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δύσκολα σχεδιάζονται επακριβώς, αλλά είναι ακόμη δυσκολότερο οι εκπαιδευτικές καινοτομίες να τεθούν σε εφαρμογή» (ό.π.: 46).

Οι ποικίλες δυσκολίες, κατά την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων ή των εκπαιδευτικών καινοτομιών, αναδεικνύονται από τον Carlorpio (1998) ο οποίος υποστηρίζει ότι η πολυπλοκότητά τους οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες ανάμεσα στους οποίους περιλαμβάνονται και τα εξής: «η εκπαιδευτική καινοτομία ή η αλλαγή δεν πρέπει να είναι γραμμική και οφείλει να εξελιχθεί μέσα από διάφορα στάδια εφαρμογής της, ενώ απαραίτητες προϋποθέσεις αποτελούν η δέσμευση των εμπλεκόμενων προσώπων ή φορέων, η συλλογική λήψη αποφάσεων, το κοινό όραμα, η συνεργασία καθώς και η εδραίωση των δομών υποστήριξης» (ό.π.: 5).

Δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων αυτών, προτείνει ο ίδιος, τέσσερα στάδια για την εφαρμογή της οποιασδήποτε αλλαγής ή εκπαιδευτικής καινοτομίας. Τα στάδια αυτά είναι: «πρώτο, η δημιουργία των προϋποθέσεων για ενημέρωση και συνειδητοποίηση της επερχόμενης αλλαγής ή καινοτομίας, δεύτερο, η εδραίωση των δομών διοχέτευσης – διευκόλυνσης, τρίτο, η πολυπλοκότητα της παράλληλης διαδικασίας που αφορά την πειθώ των εμπλεκόμενων προσώπων, τη λήψη αποφάσεων και τη δέσμευσή τους να προωθήσουν την εκπαιδευτική καινοτομία ή αλλαγή, τέταρτο, το ξεκίνημα της εφαρμογής και η προσαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας στο συγκείμενο της σχολικής μονάδας και η αξιολόγησή της» (ό.π.: 6).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρατηρούμε ότι η μη πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας ή αλλαγής οφείλεται σε πολλαπλούς παράγοντες, οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι: οι αντιλήψεις ή οι στάσεις –θετικές ή αρνητικές- των εμπλεκόμενων ατόμων, η έλλειψη ολιστικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής καινοτομίας, αλλαγής ή μεταρρύθμισης, η απουσία επακόλουθης παρακολούθησης και μετα-αξιολόγησης, η απουσία υλικής, ηθικής, επιστημονικής

υποστήριξης, η ίδια η διαδικασία της αλλαγής που αποπροσανατολίζει τα εμπλεκόμενα πρόσωπα (Credaro, 2001:4 -6).

4.0. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών

Η επιστημονική επισκόπηση των ορισμών πάνω στο θέμα αυτό έδειξε ότι είναι σημαντικό οι όποιες εκπαιδευτικές ή διδακτικές καινοτομίες να μην παραμένουν στο επίπεδο των προθέσεων ή της φιλοσοφικής διάστασης, αλλά οφείλουν να εξακτινώνονται σε όλους τους παράγοντες και τις πτυχές που προαναφέραμε. Την άποψη αυτή συμμερίζεται και ο Eisner (1999) ο οποίος προτείνει ότι οι εκπαιδευτικές και διδακτικές καινοτομίες οφείλουν να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη «σχολική οικολογία». Η σχολική οικολογία απευθύνεται στο «προθεσιακό επίπεδο» και αφορά στο όραμα και την αποστολή της εκπαίδευσης ή του θεσμού, το διοικητικό – οργανωτικό επίπεδο που περιλαμβάνει τόσο το «στρατηγικό σχεδιασμό» (strategic planning) υλοποίησης της καινοτομίας όσο και την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Παράλληλα, επιδιώκει να μετασχηματίσει το επίπεδο του προγράμματος σπουδών, το σύνολο, δηλαδή, των επιδιωκόμενων ειδών και αποτελεσμάτων της μάθησης καθώς και την εναρμόνιση του «επιδιωκόμενου προγράμματος σπουδών» (intended curriculum), του εφαρμοσμένου (applied curriculum) και του κατακτηθέντος (attained curriculum), το επίπεδο της εκπαιδευτικής σχέσης που αφορά την αρμονική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών, το επίπεδο της αξιολογικής διαδικασίας με την οποία διαπιστώνεται η κατάκτηση των σκοπών και στόχων του θεσμού, την αποτίμηση των επιδόσεων των μαθητών καθώς και του διδακτικού έργου (αναφέρεται στους Flouris & Kassotakis, 2000: 295 - 299).

Η έννοια της σχολικής οικολογίας καθιστά σαφές ότι για να επιτύχει μια διδακτική καινοτομία οφείλει να επεκταθεί στην ολιστική διάσταση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου. Επομένως, κάθε διδακτική καινοτομία οφείλει να περιλαμβάνει όλες τις όψεις συστηματικού σχεδιασμού και οργάνωσης ή «αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας» (instructional design) (Φλουρής, 1992). Η άποψη αυτή εκφράζεται και από τους Cohen & Ball (2000), οι οποίοι σχετικά με τη διδακτική καινοτομία αναφέρουν ότι «είναι αδύνατη χωρίς την ‘αρχιτεκτονική της διδασκαλίας’, η οποία περιλαμβάνει στο ελάχιστο τα ακόλουθα: τον προγραμματισμό των σκοπών και στόχων του μαθήματος, του διδακτικού υλικού (π.χ. τετράδια εργασίας, βιβλία κλπ.), των διδακτικών ενεργειών, της οργάνωσης και / ή

επανοργάνωσης της διδασκαλίας, της διευθέτησης του διδακτικού περιβάλλοντος και του κοινωνικού κλίματος μάθησης (school climate), του διδακτικού χρόνου, της κατάλληλης χρήσης πηγών, της ενεργοποίησης εσωτερικών διδακτικών καινοτομιών και κινήτρων μάθησης και άλλων ακόμη ενεργειών, που δυνητικά συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και οι στόχοι μάθησης» (ό.π.: 12).

Σύμφωνα με τους ίδιους, η εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών απαιτεί, επίσης, την κατάλληλη διοικητική στήριξη, την πρέπουσα οικονομική ενίσχυση, την άρτια προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τη χρήση νέων τεχνολογιών για την υλοποίηση της σχολικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, οι Cohen & Ball (2000) φρονούν ότι η επιτυχής υλοποίηση των διδακτικών καινοτομιών εξαρτάται από:

- Τον καινοτόμο σχεδιασμό ή την «αρχιτεκτονική της διδασκαλίας» (instructional design) που βασίζεται στη διδακτική έρευνα, απευθύνεται στα προβλήματα του πυρήνα (core problems) και τη λειτουργία όλων των παραμέτρων της διδασκαλίας.

- Τους παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στο σχεδιασμό έτσι ώστε οι σχεδιαστές του διδακτικού έργου και οι υλοποιητές των διδακτικών καινοτομιών να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ποικίλες λειτουργίες της καινοτομίας και τις απαιτήσεις που αυτές επιβάλλουν τόσο στους σχεδιαστές των καινοτομιών (innovators) όσο και σε εκείνους που τις υλοποιούν (εκπαιδευτικοί).

- Τη διαμόρφωση ενός «επεξεργασμένου σχεδίου προγραμματισμού» (development of the elaborated design) έτσι ώστε να παραχθούν τα κατάλληλα διδακτικά υλικά και να μεθοδευτούν οι ανάλογες διαδικασίες για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των όσων επιδιώκονται.

- Το σχεδιασμό που αφορά τη διαχείριση των καινοτομιών στα ευρύτερα διδακτικά περιβάλλοντα. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει μια ποικιλία παραμέτρων, όπως το σχεδιασμό των καινοτομιών, οι οποίες θα εφαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς, με τη συνεργασία των μαθητών και τα όρια ανάμεσα στη διδασκαλία και τα περιβάλλοντα, τις στρατηγικές για την ενεργοποίηση και υποστήριξη της εφαρμογής της καινοτομίας την αξιοποίηση των πηγών του

περιβάλλοντος καθώς και τον έλεγχο των προβλημάτων και δυσκολιών που θα δημιουργηθούν στο περιβάλλον (ό.π.: 16 – 17).

Τα παραπάνω δείχνουν ότι η εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία αλληλοεξαρτάται και αλληλοεπηρεάζεται από μια πληθώρα παραγόντων. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι η επίτευξη της όποιας διδακτικής καινοτομίας δε μπορεί από μόνη της να προωθηθεί και να ευοδωθεί εάν δεν συντρέξουν, παράλληλα, και οι άλλες προϋποθέσεις (π.χ. σχεδιασμός, οικονομική ενίσχυση, υποδομή κλπ.) που θα συμβάλουν στην εδραίωση και εξακρίνωσή της σε μια ολιστική βάση. Σε διαφορετική περίπτωση είναι “καταδικασμένη” να αποτύχει ή να εξανεμιστεί στη ροή του χρόνου.

Το σημαντικότερο, όμως, παράγοντα επιτυχίας μιας διδακτικής καινοτομίας αποτελούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, η παιδαγωγική κατάρτιση που έχουν λάβει, οι γνώσεις τους για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, η ταύτισή τους με το συγκεκριμένο θεσμό και με τις προτεινόμενες διδακτικές καινοτομίες είτε αυτές αφορούν στην εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων είτε στην εισαγωγή τεχνολογικών συσκευών ή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Είναι αυτονόητο ότι όταν δεν συντρέξουν παράλληλα όλοι οι παραπάνω και άλλοι ακόμη παράγοντες για να στηρίξουν τη διδακτική καινοτομία, υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες για την ανάσχεση, τη ματαιώση ή ακόμη και την ακύρωση ή αποτυχία της, όπως αναφέρουμε παρακάτω.

Συνοψίζοντας τα όσα παραθέσαμε πιο πάνω σημειώνουμε ότι υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί που αφορούν στον όρο εκπαιδευτική διδακτική καινοτομία. Οι ορισμοί αυτοί αναφέρονται σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διδακτικής ή της μαθησιακής διαδικασίας. Άλλοι π.χ. αναφέρονται στην αλλαγή της μεθόδου ή τεχνικής της διδασκαλίας, άλλοι στην προσέγγιση εφαρμογής του προγράμματος σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων (π.χ. εφαρμογή των νέων μαθηματικών, της ολικής ή ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας κλπ.), άλλοι στην παραγωγή νέων ιδεών ή προϊόντων, άλλοι στην αλλαγή, βελτίωση ή τροποποίηση του διδακτικού περιβάλλοντος και τη διευθέτηση ή διαρρύθμιση του χώρου και των θρανίων, άλλοι στη χρήση τεχνολογικών συσκευών (π.χ. ηλεκτρονικοί υπολογιστές), άλλοι στην εφαρμογή νέων τάσεων ή κινημάτων ή ακόμη και φιλοσοφικών ρευμάτων (π.χ. σχολείο εργασίας) ή ακόμη και ολόκληρων εκπαιδευτικών συστημάτων ή θεσμών (π.χ. Μοντεσσοριανό σχολείο, σχολείο εργαστήριο ζωής κλπ.).

Οι παραπάνω ορισμοί, κατά την άποψή μας, απηχούν τα ποικίλα χαρακτηριστικά των λειτουργιών του εκπαιδευτικού έργου, τη δημιουργία, ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών, προϊόντων ή διαδικασιών, οι οποίες αποβλέπουν στη βελτίωση και αποδοτικότητα των πρακτικών κατά την εκτέλεση των πολλαπλών λειτουργιών του εκπαιδευτικού – διδακτικού και μαθησιακού έργου.

Επιπρόσθετα, οι ορισμοί αυτοί, παρά τις διαφοροποιήσεις τους, παραπέμπουν σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται στους νέους τρόπους ή τις προσεγγίσεις μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται, υιοθετούν και εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές, προκειμένου οι μαθητές να έλθουν σε επαφή με τις ποικίλες όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως: το πρόγραμμα σπουδών, το διδακτικό υλικό, τις δραστηριότητες και τα έργα μάθησης, την κοινωνική και εκπαιδευτική οργάνωση ή αναδιοργάνωση της σχολικής τάξης, και γενικότερα τη μεθόδευση του διδακτικού έργου το οποίο ουσιαστικά ή δυνητικά δημιουργεί ένα νέο περιβάλλον μάθησης.

Με βάση τις εννοιολογικές διασαφηνίσεις, που σκιαγραφήθηκαν στο κεφάλαιο αυτό για τη διδακτική και την εκπαιδευτική καινοτομία καθώς και για τα διάφορα επίπεδα εφαρμογής τους στο σχολικό χώρο, τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα για το θεσμό των ΣΔΕ: σε ποιο βαθμό στα ΣΔΕ, τα οποία είναι ένας νέος θεσμός, είχε διαμορφωθεί ένα επεξεργασμένο σχέδιο προγραμματισμού, σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο που περιγράψαμε; Είχε γίνει η κατάλληλη προετοιμασία των εμπλεκόμενων φορέων και είχε δημιουργηθεί η πρέπουσα υποδομή –τεχνική, οικονομική- ώστε να προωθηθούν οι διδακτικές καινοτομίες που αναγράφονται στις Προδιαγραφές Σπουδών; Είχαν προγραμματιστεί οι διδακτικές καινοτομίες των ΣΔΕ σε μια ολιστική βάση; Έγινε ουσιαστική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς των ΣΔΕ έτσι ώστε να μπορούν να δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα, να αξιοποιούν το διδακτικό χρόνο για να υλοποιηθούν οι αναμενόμενες διδακτικές καινοτομίες; Υπήρξε η αντίστοιχη οικονομική στήριξη και η διαμόρφωση υλικο-τεχνικής υποδομής για να επιτευχθεί η «οικολογία» της εφαρμογής των ΣΔΕ σε κάθε σχολική μονάδα, όπως την εννοεί ο Eisner (1999);

Η έρευνά μας παρέχει ορισμένες απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, όπως θα φανεί στα κεφάλαια που ακολουθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.0. ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΘΕΣΜΟ ΚΑΙ ΟΙ ΚΥΡΙΟΤΕΡΟΙ ΛΟΓΟΙ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΤΟΥΣ

2.1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική λειτουργία, όπως εκφράζεται μέσα από το θεσμό του σχολείου, έχει συνδεθεί από παλαιότερα με την κοινωνική ευημερία, την οικονομική ανάπτυξη, την αγορά εργασίας και γενικότερα με διάφορα εθνικά και άλλα επιτεύγματα στα οποία συμπεριλαμβάνονται οι τομείς των επιστημών, της τεχνολογίας, της βιομηχανίας, της πολιτικής σταθερότητας και πολλών άλλων ακόμη τομέων. Εκτός από τους γενικότερους και πολλαπλούς αυτούς τομείς στο ρόλο του σχολείου ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται και στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων. Σύμφωνα με ορισμένους το σχολείο ανάμεσα στα άλλα συμβάλλει στην ανάπτυξη προσωπικοτήτων «με τον εκσυγχρονισμό των κοινωνικών και πολιτικών πραγμάτων και τη δημιουργία πολιτών, οι οποίοι θα διακρίνονται για την κριτική τους σκέψη, με τη συμμετοχή τους στα «κοινά» και οι οποίοι θα στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1991: 3114).

Οι παραπάνω απόψεις προωθούνται ακόμη και σήμερα, όπως τονίστηκε στην πρόσφατη Σύνοδο των Υπουργών Παιδείας και κρατών του ΟΟΣΑ που έγινε στην Αθήνα το 2006. Πιο συγκεκριμένα, στη Σύνοδο αυτή τονίστηκε ότι «η εκπαίδευση διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης, κοινωνικής συνοχής... προετοιμάζοντας τους μαθητές για τη συμμετοχή τους τόσο στην κοινωνία ως ολοκληρωμένοι και ενεργοί πολίτες όσο και στην αγορά εργασίας ως εργαζόμενοι με όλα τα απαραίτητα γνωσιακά εφόδια» (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007: 15).

Όμως, οι πολλαπλοί αυτοί ρόλοι με τους οποίους έχει επιφορτιστεί το σχολείο, επιβαρύνουν τις λειτουργίες του και το εμποδίζουν να επιτελέσει ουσιαστικά το έργο του. Οι διαρκώς αυξανόμενες προσδοκίες αλλά και υπευθυνότητες που ανέθεσαν στο σχολείο και το εξέλαβαν ως ένα από τα πιο ουσιαστικά μέσα για την κοινωνική μεταρρύθμιση και ατομική ανάπτυξη, μαζί με άλλους παράγοντες, συνέβαλε στην αμφισβήτηση των ρόλων του, η οποία κορυφώθηκε κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970, και «κλόνισαν την πίστη στη δυνατότητα της εκπαίδευσης να συμβάλει στη βελτίωση των κοινωνικών πραγμάτων» (Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1991: 3115).

Η αδυναμία αυτή του σχολείου να ανταποκριθεί στους πολλαπλούς του ρόλους επισήμανε και την κρίση που πέρασε, η οποία κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1970 (Coombs, 1968) και η οποία εξακολούθησε να υφίσταται στις δεκαετίες που ακολούθησαν.

2.2. Το σχολείο ως θεσμός συντήρησης

Ο θεσμός του σχολείου, παρά τις σχετικές εξελίξεις του, εξακολουθεί να θεωρείται ακόμη και στις μέρες μας ένας συντηρητικός θεσμός. Οι λόγοι για τους οποίους αυτό συμβαίνει είναι ότι οι σκοποί συνδέονται στενά με διάφορους ιδεολογικούς μηχανισμούς (Bourdieu & Passeron, 1971), τη διαμόρφωση ηθικοπλαστικής συνείδησης, την ένταξη και κοινωνικοποίηση των ατόμων, τη μετάδοση της κουλτούρας και των αξιών του παρελθόντος από τη μια γενιά στην επόμενη κι άλλους ακόμη παράγοντες (Δημαράς, 1982, Μυλωνάς, 1986, Φλουρής, 1995).

Η συντηρητική αυτή κατάσταση που επικρατεί στο θεσμό του σχολείου έχει επιπτώσεις τόσο στις γενικότερες λειτουργίες και το ρόλο του όσο και στις πρακτικές που αυτό επιτελεί.

Παρά τις βελτιώσεις και αλλαγές που έχουν επέλθει στο θεσμό του σχολείου τα τελευταία χρόνια, δε μπορεί να ισχυριστεί κανείς με βεβαιότητα ότι το σχολείο συμπορεύεται με τις τεχνολογικές και άλλες καινοτόμες λειτουργίες και αλλαγές που επήλθαν από τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης. Οι προκλήσεις αυτές έχουν επηρεάσει σημαντικά άλλους θεσμούς και τομείς της κοινωνίας, όπως π.χ. τα τραπεζικά συστήματα, τις επιχειρήσεις, τις νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας και πολλούς άλλους.

Άλλοι πάλι ισχυρίζονται ότι το σχολείο διήλθε από διάφορες φάσεις ανάπτυξης και προσπάθησε να προσαρμοστεί στις εκάστοτε συγκυρίες. Σύμφωνα με την Tella 1995, (αναφέρεται στο Φλουρής 2005: 488) τα σχολεία διήνυσαν “τέσσερα κύματα”. Τα σχολεία του “πρώτου κύματος” είναι τα μονοθέσια· “του δεύτερου κύματος” είναι τα σημερινά σχολεία που παραπέμπουν στις ομογενοποιημένες λειτουργίες, παραβλέποντας τη μοναδικότητα του ατόμου· τα σχολεία του “τρίτου κύματος” σχετίζονται με την κοινωνία της πληροφόρησης ενώ τα σχολεία του “τέταρτου κύματος” εστιάζονται στη διαπολιτισμική και παγκόσμια επικοινωνία. Ο νέος αυτός τύπος του σχολείου απαιτεί πλήθος αλλαγών τόσο στην οργάνωση όσο

και στη λειτουργία του, συμπεριλαμβανομένων και των αλλαγών στους τρόπους μάθησης καθώς και στους ρόλους των εκπαιδευτικών.

Παρά τις όποιες εξελίξεις του σχολείου και τις ποικίλες λειτουργίες που αυτό επιτέλεσε, κατά τα διαφορετικά χρονικά διαστήματα, η προσφορά του σήμερα θεωρείται περιορισμένη, αφού δε μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις σημερινές προκλήσεις της μεταβιομηχανικής περιόδου, της κοινωνίας της τεχνολογίας και των πληροφοριών, της Ευρώπης της γνώσης και της δια βίου μάθησης. Μάλιστα η σχετική «ανικανότητα» του σχολείου να ανταποκριθεί επαρκώς στις σημερινές ανάγκες και προκλήσεις, τοπικά, εθνικά και παγκόσμια, κάνει ορισμένους να το ονομάζουν «εργοστασιακό» (Gardner, 1991, Caine & Caine, 1991, Pasiás & Flouris, 2001, Φλουρή, 2005). Οι λόγοι για τον χαρακτηρισμό αυτό οφείλονται στο ότι το σημερινό σχολείο εξακολουθεί να εφαρμόζει «συμβατικές λειτουργίες και πρακτικές» καθώς και μια «ισοπεδωτική τακτική» για τους μαθητές αγνοώντας τις καινοτομίες που επικρατούν στους ευρύτερους τομείς της κοινωνίας (Φλουρή, 2005: 489).

Σύμφωνα με τον Φλουρή (2005: 489) το σχολείο σήμερα εξακολουθεί να παραμένει, σε μεγάλο βαθμό, παραδοσιακό για τους εξής λόγους: α) το πρόγραμμα σπουδών είναι συμβατικό και δεν επικεντρώνεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών· β) η διδακτική διαδικασία είναι μονομερής και μονοδιάστατη και αντανακλά την άμεση και εκθετική διδασκαλία (direct instruction – expository teaching) η οποία έχει έντονο δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα· γ) τα διδακτικά μέσα και σχολικά βιβλία εκθέτουν το περιεχόμενο εγκυκλοπαιδικά αδιαφορώντας για το ατομικό στυλ του μαθητή ή τις εσωτερικές φάσεις μέσα από τις οποίες διέρχεται η μαθησιακή διαδικασία· δ) η αξιολογική διαδικασία είναι, επίσης, ισοπεδωτική και ευνοεί ιδιαίτερα όσους διαθέτουν ικανότητες ανάκλησης και απομνημόνευσης ενώ αδικεί, ενδεχομένως, τους μαθητές εκείνους που επεξεργάζονται βαθύτερα τα όσα μελέτησαν και διαθέτουν μεταγνωστικές ικανότητες και δημιουργική σκέψη.

Στη συνέχεια παραθέτουμε με συντομία ορισμένες από τις ψυχοπαιδαγωγικές αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς για να διαπιστωθεί το έλλειμμα που υπάρχει στις διδακτικές – μαθησιακές διαδικασίες και στις ευρύτερες λειτουργίες των σχολείων στη χώρα μας, καθώς και στην ευρύτερη «κουλτούρα της εκπαίδευσης» που έχει διαμορφωθεί, μέρος της οποίας αποτελούν και τα ΣΔΕ.

Οι αλλαγές αυτές (αναφέρονται στο Φλουρή, 2005: 491 - 492), είναι:

I. Από τις συμπεριφοριστικές και συνειρμικές θεωρίες έμφαση δίνεται στις ημέρες μας στις νοητικές αναπαραστάσεις.

II. Από τη διδασκαλία των επιμέρους στοιχείων η επικέντρωση σήμερα αφορά τόσο στην ολότητα όσο και τα επιμέρους στοιχεία λόγος για τον οποίο πρέπει να τονίζονται και τα μέρη και το όλον μιας μαθησιακής κατάστασης.

III. Από την πληροφορία ως ανακάλυψη η έμφαση έχει μετατοπιστεί στη διαδικασία της πληροφορίας ως «κατασκευή» και ανακατασκευή των νοημάτων.

IV. Από την έννοια του «άγραφου χάρτη» η εκπαιδευτική κοινότητα προωθεί τη μάθηση ως διαδικασία.

V. Από τα νοητικά στάδια –τα οποία διαμορφώθηκαν κυρίως με βάση τη θεωρία του Piaget- σήμερα τονίζεται η αλληλεπίδραση και η παρέμβαση.

VI. Από την ενιαία διάσταση της νοημοσύνης η έρευνα σήμερα τεκμηριώνει την ύπαρξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης.

VII. Από την απομνημόνευση η έμφαση σήμερα μετατοπίστηκε στη διαπραγμάτευση και «κατασκευή» του νοήματος.

VIII. Από τη μηχανοποίηση των στρατηγικών της σκέψης η έμφαση στις ημέρες μας δίνεται στην κριτική ικανότητα μέσα από την πολυνοητική φύση των ατόμων.

IX. Από τη μετωπική διδασκαλία η σύγχρονη διδακτική προωθεί άλλες μορφές, όπως την ομαδοποιημένη και εξατομικευμένη.

X. Από τα αποτελέσματα ή τα προϊόντα της μάθησης και της εκπαίδευσης η έμφαση σήμερα μετατοπίστηκε στα διαδικαστικά έργα.

Παρά την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών στη χώρα μας, δηλαδή, το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Α.Π.Σ.) και παρά τις σχετικές βελτιώσεις ορισμένων διδακτικών μέσων δε μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι οι παραπάνω ψυχοπαιδαγωγικές αλλαγές έχουν εισέλθει στις εκπαιδευτικές λειτουργίες της χώρας μας, ιδιαίτερα επειδή, όπως θα υποστηρίξουμε στη συνέχεια, απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές στις στάσεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών καθώς και στην επιμόρφωσή τους.

Ανάλογες είναι και οι αντιδράσεις ή «αντιστάσεις» των σχολείων, ιδιαίτερα στη χώρα μας, ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) οι οποίες σύμφωνα με πολλούς ειδικούς μπορούν «να επηρεάσουν την

έννοια του αλφαριθμητισμού στις νέες τεχνολογίες και μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση των διδακτικών – μαθησιακών διαδικασιών καθώς και να βοηθήσουν τα άτομα να αποκτήσουν νέες καλύτερες σχέσεις με τη μάθηση και τη γνώση» (Δημητρίου, 2004: 3).

Η αναγκαιότητα της χρήσης των Η/Υ και των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση τονίζεται ευρύτατα, αφού έχει θετικές προεκτάσεις στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που οι νέοι θα χρειαστούν για την αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τον Nash (2001) η πληροφορία μπορεί να θεωρηθεί σαν το «υλικό θεμέλιο» (material foundation) της εποχής της πληροφορίας και στο πλαίσιο αυτό η κουλτούρα μπορεί να εκληφθεί και ως «δομικό συστατικό» της εποχής της πληροφορίας, σε βαθμό μάλιστα που «τα πάντα να δομούνται και να οριοθετούνται από την πληροφορία και τα μέσα επικοινωνίας». Με άλλα λόγια, άτομα και ιδρύματα μπορούν «να κρίνουν, να αποφασίζουν και να δημιουργούν αναπαραστάσεις της ίδιας της ζωής μέσα από πολιτισμικούς κώδικες και η πραγματικότητα να απεικονίζεται μέσα από τη γλώσσα» (Δημητρίου, 2004: 4).

Όλες αυτές οι ραγδαίες αλλαγές και εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα ωθούν τους ειδικούς να θέτουν ως προτεραιότητα της εκπαίδευσης να βοηθήσει το κάθε μαθητευόμενο άτομο να αναπτύξει «κριτική και ολιστική σκέψη», καθώς και μια σειρά νέων δεξιοτήτων για να ανταποκριθεί καλύτερα και αρτιότερα στα εργασιακά και μαθητικά περιβάλλοντα (Cleveland, 1999, αναφέρεται στο Δημητρίου, 2004: 4 - 5).

Αντίστοιχες είναι και οι δεξιότητες που προτείνονται να προωθηθούν στα σχολεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και έχουν θεσμοθετηθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Σύμφωνα με τον Πασιά (2006: 194, τ. Β΄) οι δεξιότητες αυτές είναι:

- I. Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα.
- II. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες.
- III. Οι βασικές γνώσεις στα μαθηματικά & οι βασικές γνώσεις στις επιστήμες και την τεχνολογία.
- IV. Η γνώση των Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνιών.
- V. Η ικανότητα εκμάθησης (μαθαίνω πώς να μαθαίνω)
- VI. Η ικανότητα διαπροσωπικών, πολιτιστικών και κοινωνικών σχέσεων & η πολιτική συνειδητοποίηση.
- VII. Η ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος.
- VIII. Η ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης.

Οι παραπάνω δεξιότητες δεν αφορούν μόνο τις νέες τεχνολογίες και τις τεχνο-επιστήμες αλλά και ποικίλες άλλες γλωσσικές – πολιτισμικές δεξιότητες οι οποίες συνδέονται στενά με τους γραμματισμούς των ΣΔΕ για τους οποίους θα γίνει λόγος παρακάτω.

2.3. Λόγοι αντίστασης των σχολείων στις εκπαιδευτικές καινοτομίες και αλλαγές

Πολλά έχουν γραφεί για την εξάπλωση των διδακτικών καινοτομιών ως προς τη δύναμή τους να αλλάξουν το πρόσωπο της εκπαίδευσης. Όπως ισχυρίζονται όμως πολλοί συγγραφείς οι αναμενόμενες αλλαγές ως προς τις εκπαιδευτικές και διδακτικές καινοτομίες είτε δεν έγιναν στο βαθμό που αναμένονταν είτε απέτυχαν είτε σταδιακά εξανεμίστηκαν. Τέτοια παραδείγματα υπήρξαν αρκετά τις τελευταίες δεκαετίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα παλιότερα ήταν «οι διδακτικές μηχανές» του Skinner (1968) και πιο πρόσφατα η διδασκαλία που στηρίχτηκε στους υπολογιστές (computer assisted instruction – CAI), η άμεση διδασκαλία (direct instruction), τα μοντέρνα μαθηματικά και άλλες ακόμη εκπαιδευτικές καινοτομίες (Wisher & Fletcher, 2004). Πολλές από τις προτεινόμενες αλλαγές ή καινοτομίες του παρελθόντος, όπως οι παραπάνω, υπόσχονται ένα ριζικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών που δυνητικά θα άλλαζε ορισμένες από τις λειτουργίες της εκπαίδευσης και / ή τις πρακτικές των εκπαιδευτικών καθώς και τη γενικότερη κουλτούρα της εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό γεννάται το ερώτημα: γιατί άραγε να αντιστέκεται ο θεσμός του σχολείου στις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες οι οποίες έχουν αποκαλύψει διάφορες αλλαγές στις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας και γενικότερα του διδακτικού έργου; Επιπρόσθετα, γιατί τα σχολεία αντιστέκονται στην εφαρμογή των Η/Υ και τις Τ.Π.Ε., καθώς και άλλων νέων δεξιοτήτων και καινοτομιών, αφού στοιχειοθετείται η αναγκαιότητα και η χρησιμότητά τους η οποία επιδιώκει τη βελτίωση και αλλαγή στα εργασιακά και μαθητικά περιβάλλοντα;

Οι λόγοι είναι πολλοί και ποικίλοι. Δεν είναι στις προθέσεις μας να επεκταθούμε εκτενώς στο θέμα αυτό. Σημειώνουμε, όμως, τους κυριότερους λόγους για τους οποίους τα σχολεία “αντιστέκονται” στις αλλαγές και στις καινοτόμες πρακτικές.

Σύμφωνα με τον Eisner (1999, αναφέρεται στο Φλουρής, 2005: 490 - 491) οι λόγοι για τους οποίους τα σχολεία “αντιστέκονται” στις αλλαγές και στις καινοτομίες είναι διάφοροι, οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι:

I. Τα σχολεία είναι από τη φύση τους συντηρητικοί θεσμοί.

II. Υπάρχει συνήθως χάσμα ανάμεσα στους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς της πράξης.

III. Οι προϋπάρχουσες εικόνες ή τα νοητικά πρότυπα των εκπαιδευτικών για τους τυποποιημένους ρόλους τους τούς οποίους έχουν εσωτερικεύσει και οι ίδιοι συντηρούν.

IV. Η προσκόλληση σε “ρουτίνες” κι έργα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εξοικείωση.

V. Η “αντίσταση” ή αντίδραση σε αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις που αποκλίνουν από το status quo το οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν ενστερνιστεί.

VI. Η έλλειψη των προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η ανεπαρκής αυτομόρφωση αδυνατούν να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με σύγχρονες στάσεις, αντιλήψεις και πρακτικές.

VII. Η τάση των εκπαιδευτικών να οδηγούνται προς μια “απομόνωση” ή αποκοπή από την επιστημονική τους ταυτότητα με αποτέλεσμα να μην ανανεώνουν τις γνώσεις και τις διδακτικές τους δεξιότητες και λειτουργίες.

VIII. Το γεγονός ότι τα σχολεία δε λειτουργούν ως “ζωντανό μαθησιακό οργανισμό”, ώστε να επιδιώκουν τη συλλογική μάθηση και την καλλιέργεια της συστημικής σκέψης και δράσης.

Οι λόγοι για τους οποίους οι Η/Υ και οι νέες τεχνολογίες γενικότερα, δεν ενσωματώνονται στα σχολεία και δεν υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, για τη διδασκαλία των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, είναι επίσης ποικίλοι και κυρίως αφορούν στις στάσεις που έχουν απέναντι στα καινοτόμα διδακτικά αυτά μέσα. Σύμφωνα με τους Peraton & Greed 2000 (αναφέρεται στο Δημητρίου 2004: 4) ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δε διαθέτει επαρκή προσόντα, ώστε να μπορέσει να ενσωματώσει τις Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία, άσχετα από το επίπεδο της εκπαίδευσής του. Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται και από Έλληνες ειδικούς οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών, παρόλο που διαθέτει Η/Υ στην τάξη τους κι έχει συμμετάσχει σε αντίστοιχα επιμορφωτικά σεμινάρια, τους αντιμετωπίζει με καχυποψία ή νιώθει πως απειλείται επαγγελματικά (Ράπτης & Ράπτη, 1999). Ακόμη πιο ανησυχητικές είναι οι διαπιστώσεις οι οποίες

υποστηρίζουν ότι στους αρνητές ή τεχνόφοβους της χρήσης των Τ.Π.Ε. περιλαμβάνονται και ερευνητές, καθώς και θεωρητικοί της εκπαίδευσης, πολλοί από τους οποίους βρίσκονται στα κέντρα λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Ράπτης & Ράπτη, 1999, αναφέρεται στο Δημητρίου, 2004: 4).

Ανάλογες απόψεις για τους λόγους που οι εκπαιδευτικές και διδακτικές καινοτομίες ή αλλαγές δεν ευδοκιμούν αναφέρονται και από άλλους ειδικούς. Σύμφωνα με τον Tobias (2006: 7 - 9) οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικές και διδακτικές καινοτομίες, αλλά και μεταρρυθμίσεις, γενικότερα, αποτυγχάνουν είναι:

- Το ότι δεν υπάρχουν οι αντίστοιχες έρευνες οι οποίες οφείλουν να διεξάγονται πριν την εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών, τα στοιχεία των οποίων έχουν τη δυνατότητα να πείσουν τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και την κοινότητα για την αποτελεσματικότητα και ενδεχομένως την υπεροχή των διδακτικών καινοτομιών σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση.

- Οι στάσεις, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συχνά εμποδίζουν την εισαγωγή νέων διδακτικών πρακτικών. Εξάλλου, οι πιθανότητες είναι ελάχιστες να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί διδακτικές καινοτομίες, ιδιαίτερα όταν οι περιστάσεις / συνθήκες είναι τέτοιες που ελαχιστοποιούν ή υποκαθιστούν τις κύριες εκπαιδευτικές τους λειτουργίες

Πολλοί ισχυρίζονται ότι τα «εκπαιδευτικά συστήματα αντιστέκονται» στις εκπαιδευτικές καινοτομίες περισσότερο από άλλους θεσμούς (π.χ. βιομηχανίες, επιχειρήσεις κλπ.) και ότι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τις αλλαγές περισσότερο από τους γεωργούς... αν και είναι φυσικό όλα τα επαγγέλματα να έχουν προοδευτικά και συντηρητικά στοιχεία στους κόλπους τους» (Morrish, 1976: 55). Άλλοι υποστηρίζουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα εξαντλούν τις δυνάμεις ή την ενέργειά τους κυρίως στις ρουτίνες, στα καθήκοντα και στα διαδικαστικά έργα που αποβλέπουν στη διατήρηση των υπάρχοντων σχέσεων και δομών, εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια και ενέργειες για «τη διάγνωση, το σχεδιασμό και τη σκόπιμη αλλαγή και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος» (Miles, 1964). Η τάση αυτή, η οποία, βέβαια, παρατηρείται σε όλα τα ιδρύματα και τους οργανισμούς γενικότερα να εμμένουν στους στόχους, στις λειτουργίες τους και

στη διατήρηση μιας ισορροπίας (equilibrium) «είναι ένας τρόπος διατήρησης της ταυτότητας, του χαρακτήρα και της κουλτούρας τους» (Morrish, 1976: 55).

Ορισμένοι επιστήμονες της Συμπεριφοράς οι οποίοι εφάρμοσαν τη «συστημική θεωρία» (systems theory) στην εκπαίδευση ισχυρίζονται ότι «τα σχολεία από τη φύση τους είναι σταθερά στις λειτουργίες τους και αποβλέπουν στο να διατηρούν μια ομοιοστασία, κατάσταση που τα καθιστά ανίκανα να δεχτούν τις καινοτομίες» γιατί έχουν ορισμένα «γενοτυπικά» (genotypical) και φαινοτυπικά (phenotypical) χαρακτηριστικά τα οποία εμποδίζουν τις αλλαγές (Morrish, 1976: 56).

Ο Havelook (1973) (αναφέρεται στο Morrish, 1976: 56 – 70) κατηγοριοποίησε τους παράγοντες που συντελούν στο να εμποδίζουν τις αλλαγές και τις εκπαιδευτικές καινοτομίες στους παράγοντες «εισροής» (input factors), οι οποίοι εμποδίζουν τις αλλαγές από το να εισέλθουν στο σχολικό σύστημα, τους παράγοντες «εκροής» (output factors), οι οποίοι δυσχεραίνουν τη γένεση των αλλαγών (εκ των έσω) και τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι περιορίζουν την εξάπλωση των νέων ιδεών και πρακτικών διαμέσου του σχολικού συστήματος (throughput factors).

2.3.1. Παράγοντες «εισροής» (input factors)

Στους παράγοντες «εισροής» περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι εννέα οι οποίοι περιγράφονται με συντομία. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- *Η αντίσταση προς τις αλλαγές οι οποίες προέρχονται από το περιβάλλον.* Συνήθως, δεν ενθαρρύνονται ούτε αναμένονται αλλαγές από την ευρύτερη σχολική κοινότητα εκτός εάν υπάρχει μια σχετική υποψία δυσλειτουργίας ή μια κρίση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερη ευαισθησία ως προς την εφαρμογή νέων πρακτικών και καινοτομιών με το πρόσχημα ότι δε θέλουν να υποβάλουν τους μαθητές τους σε πειραματισμούς και να τους μετατρέψουν σε πειραματόζωα.

- *Η ανικανότητα των εξωτερικών παραγόντων.* Η μεγάλη πλειονότητα των εξωτερικών παραγόντων (γονείς, μέλη της κοινότητας κλπ.) γνωρίζουν ελάχιστα σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία και επομένως δεν είναι σε θέση να ενθαρρύνουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις εκπαιδευτικές καινοτομίες.

- *Η υπερ-συγκέντρωση διοικητικών – γραφειοκρατικών μηχανισμών.* Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι συγκεντρωτικά και

γραφειοκρατικά. Επομένως, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες δεν προωθούνται με ευκολία ούτε έχουν αναπτυχθεί ευέλικτοι μηχανισμοί ανανέωσης των λειτουργιών των εκπαιδευτικών συστημάτων και οι προσπάθειες εφαρμογής των εκπαιδευτικών καινοτομιών πέφτουν στο κενό.

- *Οι άμυνες των εκπαιδευτικών.* Οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, ιδιαίτερα όταν αυτές προκαλούνται χωρίς τη συγκατάθεσή τους ή αποβλέπουν στην ανατροπή του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί, εξάλλου, δείχνουν ευαισθησία στην κάθε είδους κριτική που ασκείται στο έργο τους, λόγος, που τους ωθεί να βρίσκουν «καταφύγιο» στην απομόνωση (well insulated classroom) της σχολικής τάξης.

- *Η απουσία ενός μόνιμου φορέα αλλαγής και διασύνδεσης με εκπαιδευτικές καινοτομίες.* Δεν υπάρχουν αναγνωρισμένοι φορείς στην εκπαίδευση οι οποίοι να επιδεικνύουν νέες ιδέες, προγράμματα και πρακτικές στους εκπαιδευτικούς ή στους διοικητικά ιθύνοντες, η επίδειξη των οποίων να δελεάσει ή να πείσει τους εκπαιδευτικούς ως προς τις αλλαγές των λειτουργιών τους, όπως συμβαίνει στο φαρμακευτικό τομέα (π.χ. νέα φάρμακα), στην ιατρική (π.χ. νέες χειρουργικές μεθόδους) στην κηπουρική, στη γεωργία και σε άλλους ακόμη τομείς.

- *Η ελλιπής διασύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.* Δεν υπάρχει επαρκής διασύνδεση ανάμεσα στις έρευνες που διεξάγονται στα ΑΕΙ και τα ερευνητικά κέντρα και τη διδακτική πράξη. Οι ελάχιστες εκπαιδευτικές έρευνες που διεξάγονται δεν τροφοδοτούν επαρκώς τις πρακτικές της τάξης με σκοπό την αναβάθμιση και αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας και την επινόηση νέων διδακτικών μεθόδων. Η τροφοδότηση αυτή ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη μπορεί να ενισχυθεί με την απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και τη συνεχή ή δια βίου επιμόρφωση και αυτομόρφωση.

- *Η έλλειψη επιστημονικής βάσης.* Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση δεν υπόκεινται στις ίδιες, επιστημονικές συνθήκες, που επικρατούν σε μια επιστημονική επινόηση, όπως είναι δηλαδή, ο έλεγχος, η αξιολόγηση, η δοκιμαστική εφαρμογή, τα αίτια, τα αποτελέσματα κλπ. Η έλλειψη αυτή εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εκπαιδευτικών καινοτομιών, μαζί με το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή, έγκυρη

και ενιαία θεωρία μάθησης δυσκολεύει την αντικατάσταση των ισχυουσών διδακτικών πρακτικών με νέες.

- *Ο συντηρητισμός του θεσμού.* Το σχολείο, ιστορικά, έχει αντισταθεί στις πιέσεις από τα έξω και έχει εδραιωθεί ως ένα αυτόνομο ίδρυμα. Αν και θεωρείται ένας φορέας που κοινωνικοποιεί τους νέους στο σχολείο, στην ουσία, οι μαθητές / τριες μυούνται στη διαδικασία συντήρησης του παρελθόντος, στη μετάδοση των κοινωνικών αξιών από τις προηγούμενες στις επόμενες γενιές, στη διασφάλιση της πολιτισμικής συνοχής, αντί να προωθήσει την πολιτισμική επανάσταση ή την αλλαγή.

- *Η επαγγελματική απομόνωση.* Οι βασικές λειτουργίες του σχολείου, δηλαδή, η μάθηση και διδασκαλία, πραγματοποιούνται χωρίς την άμεση εποπτεία και τον έλεγχο παραγόντων εντός του σχολείου. Οι μη ορατές λειτουργίες του σχολείου δεν επιτρέπουν την άμεση ανανέωση, αναβάθμιση και αλλαγή των λειτουργιών του.

2.3.2. Παράγοντες «εκροής» (output factors)

Στους παράγοντες «εκροής» περιλαμβάνονται οι παρακάτω δώδεκα οι οποίοι με τη σειρά τους εμποδίζουν την υλοποίηση των καινοτομιών.

- *Οι συγκεκριμένοι σκοποί του σχολείου.* Όπως και στην περίπτωση των παραγόντων «εισροής», οι οποίοι εμποδίζουν τις αλλαγές από το να εισέλθουν στο σχολικό σύστημα, με ανάλογο τρόπο οι παράγοντες «εκροής» εμποδίζουν τη δημιουργία αλλαγών εντός του σχολικού συστήματος. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη συνύπαρξη πολλών και αμφιλεγόμενων σκοπών, εντός του σχολικού συστήματος, και στην προτεραιότητα που δίνουν οι διάφοροι φορείς – εκπαιδευτικοί, γονείς, ιθύνοντες- οι οποίοι προωθούν ορισμένους σκοπούς και υποβαθμίζουν ή εναντιώνονται σε άλλους.

- *Η μη χορήγηση αμοιβών για τη δημιουργία καινοτομιών.* Υπάρχουν ενδείξεις που υποστηρίζουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διοικητικοί προϊστάμενοι, δεν αμείβονται ούτε για την έναρξη μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας ούτε για την εφαρμογή της. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί αμείβονται για τη σταθερότητά τους και τη διατήρηση του status quo στο σχολείο.

- *Η ομοιομορφία στην εκπαιδευτική προσέγγιση.* Παρά το γεγονός ότι το σχολείο φιλοξενεί στους κόλπους του μια ευρεία ποικιλία παιδιών με

διαφορετικές ικανότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντα, μεθοδεύει όμοιες διαδικασίες και τεχνικές οι οποίες ταιριάζουν στη μεγάλη πλειονότητα των μαθητών / μαθητριών. Η τακτική αυτή της ενιαίας εφαρμογής συμβατικών προσεγγίσεων εμποδίζει την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών.

- *Το σχολείο αποτελεί μια μορφή μονοπωλείου.* Το σχολείο, από τη δημιουργία του μέχρι πρόσφατα, λειτούργησε σαν μονοπώλειο, ως προς τις υπηρεσίες που παρείχε στους / στις μαθητές / τριες. Παρά το γεγονός ότι στις μέρες μας υπάρχουν διαδικασίες και θεσμοί οι οποίοι ανταγωνίζονται το σχολείο, αυτό δεν παύει να αποτελεί έναν αναντικατάστατο θεσμό που διατηρεί τη σχετική αυτονομία και σταθερότητά του.

- *Τα χαμηλά επίπεδα γνώσης, έρευνας και ανάπτυξης.* Αν και η δέσμευση των περισσότερων συστημάτων στηρίζεται στη μετάδοση και διάχυση των γνώσεων, τα σχολεία επενδύουν λιγιστές δαπάνες στην έρευνα και την παραγωγή της σχολικής γνώσης. Εξάλλου, ελάχιστα είναι τα σχολεία εκείνα τα οποία έχουν τις προϋποθέσεις για το σχεδιασμό της έρευνας και ανάπτυξης νέων προγραμμάτων και πρακτικών που θα τις «εγκυροποιήσουν» και στη συνέχεια θα τις καταναείμουν στον εκπαιδευτικό τους ιστό.

- *Οι χαμηλές τεχνολογικές και οικονομικές επενδύσεις.* Οι οικονομικές επενδύσεις των σχολείων συνήθως εξαντλούνται στους μισθούς του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού καθώς και στην κτιριακή και λοιπή υποδομή, αφήνοντας ελάχιστα κονδύλια για την πειραματική εφαρμογή και δημιουργία καινοτόμων πρακτικών.

- *Η δυσκολία στη διάγνωση των αδυναμιών.* Το σχολείο υπερ-αμύνεται της διατήρησης των λειτουργιών του και ως θεσμός είναι ευαίσθητος προς οποιαδήποτε μορφή κριτικής που προέρχεται έξω από αυτόν. Η «απομόνωση» αυτή του σχολείου από εξωτερικούς παράγοντες δεν επιτρέπει τη διάγνωση των αδυναμιών του ή τη διάθεση για αλλαγή των παγιωμένων πρακτικών του.

- *Οι δυσκολίες εκτίμησης των αποτελεσμάτων του σχολείου.* Αντίθετα από τις πρακτικές των διαφόρων επιχειρήσεων και υπηρεσιών, όπου μπορεί κάποιος να εκτιμήσει τα αποτελέσματα και / ή τα προϊόντα που παράγουν, στην εκπαίδευση η διαδικασία αυτή δεν είναι εύκολη. Και αυτό γιατί η διαδικασία της εκπαίδευσης και μόρφωσης είναι μακρά και πολυσύνθετη και τα ποικίλα μορφωτικά αγαθά που προωθούνται δεν προκύπτουν σε τακτά χρονικά

διαστήματα, ώστε να αξιολογηθούν αλλά μακροπρόθεσμα. Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να εκτιμήσουν την υπεροχή ή τη μειονεξία μιας μεθόδου σε σχέση με μια άλλη, δυσχεραίνοντας έτσι την υιοθέτηση νέων μεθόδων και πρακτικών.

- *Η εστίαση στις καθημερινές δεσμεύσεις - ρουτίνες.* Το πρόβλημα της *υπευθυνότητας* (accountability). Ένα από τα κύρια προβλήματα που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους ιθύνοντες να επιφέρουν αλλαγές είναι τα προβλήματα των καθημερινών δεσμεύσεων, των ρουτινών και της υπευθυνότητας που επωμίζονται στο πλαίσιο των λειτουργιών τους. Η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, η προετοιμασία, η διόρθωση γραπτών, οι εφημερίες, τα προβλήματα πειθαρχίας και οι πολλαπλές φροντίδες για τους μαθητές δεν τους αφήνουν περιθώρια να αναστοχαστούν και να ανανεώσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

- *Οι χαμηλές επενδύσεις στην ανάπτυξη προσωπικού.* Τα σχολικά συστήματα δεν επενδύουν αρκετά χρήματα για την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, την αποτελεσματικότητά τους και θα μυηθούν στις εκπαιδευτικές καινοτομίες της εκάστοτε εποχής. Οι χαμηλές επενδύσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παραμελείται όταν μάλιστα οι έρευνες από παλαιότερα υποστηρίζουν ότι «οι πρωταρχικές καινοτομίες στα σχολικά συστήματα πραγματοποιούνται ως αποτέλεσμα των προσπαθειών ανάπτυξης του προσωπικού πολύ συχνά με κονδύλια εξωσχολικά» (Morrish, 1976: 67).

- *Η έλλειψη μοντέλων μαθητείας αυτοδιαχείρισης (lack of entrepreneurial models).* Οι εκπαιδευτικοί των αναπτυγμένων χωρών τόσο στη Βόρεια Αμερική όσο και στις Ευρωπαϊκές χώρες εντάσσονται σε ένα σχολικό σύστημα του οποίου οι τυποποιημένες εργασίες και η διοίκηση δύσκολα επιτρέπουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Η αυστηρή και συγκεντρωτική ιεραρχία καθώς και οι καλά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές λειτουργίες των σχολικών συστημάτων δεν αφήνουν περιθώρια αυτενέργειας και αυτοδιαχείρισης των εκπαιδευτικών πραγμάτων με αποτέλεσμα να αναπαράγουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές των σχολείων και να διαιωνίζεται το status quo.

- *Η παθητικότητα.* Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών διακατέχεται από παθητικότητα και υποτάσσεται στο σχολικό σύστημα στο οποίο διορίζεται. Η υποταγή και η ένταξη στο εκπαιδευτικό κατεστημένο ενισχύεται και από την αίσθηση ή αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι δεν έχουν τη δύναμη να αλλάξουν τη ροή των εκπαιδευτικών πραγμάτων ή να ανατρέψουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές.

2.3.3. Ενδιάμεσοι Παράγοντες (throughput factors)

Οι «ενδιάμεσοι», τέλος, παράγοντες είναι οι εξής τρεις:

- *Ο ελάχιστος συντονισμός ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.* Στο εκπαιδευτικό επάγγελμα υπάρχει ελάχιστος συντονισμός και επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη των εκπαιδευτικών γενικότερα και των τμημάτων του σχολικού συστήματος, ειδικότερα. Η έλλειψη αυτή επικοινωνίας και συντονισμού στα σχολικά συστήματα εμποδίζει τη ροή των πληροφοριών για νέες σκέψεις, ιδέες και πρακτικές.

- *Η έλλειψη ευελιξίας στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής διοίκησης.* Οι έρευνες έχουν δείξει ότι σε ευέλικτους επαγγελματικούς οργανισμούς, σε αντιπαράθεση με τα συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά συστήματα διευκολύνεται η ροή των καινοτομιών γιατί η ηγεσία (leadership) βασίζεται στα προσόντα των ατόμων και όχι στη θέση ή τη βαθμίδα κάποιου προϊσταμένου. Με την ενθάρρυνση και τα κίνητρα δίνεται μεγαλύτερη ευελιξία στα άτομα που έχουν δυνατότητες να δημιουργήσουν και να καινοτομήσουν, υλοποιώντας στόχους, εφαρμόζοντας κριτήρια και αναμένοντας συγκεκριμένα αποτελέσματα.

- *Η έλλειψη θεσμικής κατάρτισης για αλλαγή των νέων εκπαιδευτικών στα σχολεία.* Δεν υπάρχουν θεσμικές διαδικασίες στα σχολεία με τις οποίες να μνηθούν οι νέοι εκπαιδευτικοί από τους παλιότερους στις καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Το διδακτικό προσωπικό των σχολείων δε διαθέτει την υποδομή ούτε το έθος να εκπαιδεύει τους νέους εκπαιδευτικούς στην αποδοχή ή προώθηση των νέων ιδεών και μεθόδων εργασίας. Το κενό αυτό, αν και τείνει να καλυφθεί τα τελευταία χρόνια, μέσα από την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και επιμόρφωση,

δυσχεραίνει τη συλλογική και ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καινοτομιών στο σχολείο.

Συνοψίζοντας τα όσα προηγήθηκαν αναφέρουμε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που δεν επιτρέπει την είσοδο των αλλαγών και των καινοτομιών είναι η «κουλτούρα της εκπαίδευσης», το έθος, δηλαδή, που διαμορφώνεται και εδραιώνεται ή εγκαθίσταται σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό ιστό (Bruner, 1997). Στην κουλτούρα της εκπαίδευσης συμμετέχουν ποικίλοι παράγοντες, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως οι διάφορες ενώσεις και εταιρίες των εκπαιδευτικών (π.χ. Ένωση Φιλολόγων Ελλάδος, Μαθηματική Εταιρία Ελλάδος κλπ.), οι γονείς, η ιδιωτική εκπαίδευση, τα φροντιστήρια και άλλοι ακόμη φορείς στην περίπτωση της χώρας μας.

Οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στο να καθιστούν τα σχολεία συντηρητικούς θεσμούς και τους εκπαιδευτικούς “θεματοφύλακες” της παραδοσιακής εκπαίδευσης (Φλουρής, 2005).

Η έρευνα για την εισαγωγή τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαίδευση, αλλά και την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών οφείλει να αναζητήσει νέους τρόπους για να αντιμετωπίσει τα δεδομένα που δημιουργούνται. Οι νέοι αυτοί τρόποι και τα δεδομένα θα διευκολύνουν την πρόσβαση σε εκπαίδευση ποιότητας η οποία θα επιτρέψει στους μαθητές να καλλιεργούν τις ποικίλες δεξιότητες στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης ενώ θα χαράξουν ένα νέο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος από μοναδικός πομπός και πηγή γνώσης, μετατρέπεται σε μέντορας, διευκολυντής και εμπνευστής. Όπως υποστηρίζεται το “πώς” κανείς χρησιμοποιεί την τεχνολογία και τις καινοτομίες είναι πιο σημαντικό από το “αν” χρησιμοποιεί την τεχνολογία και τις καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Επομένως, κλειδί των νέων αλλαγών καθώς και των καινοτόμων πρακτικών είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Thornburg, 2000, αναφέρεται στο Δημητρίου, 2004: 5).

Κλείνοντας το τμήμα αυτό κι έχοντας εξετάσει τους πολλαπλούς παράγοντες που εμποδίζουν την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στα σχολεία, αξίζει να μνημονεύσουμε ότι ορισμένοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί ως πρόσωπα, όταν τους παρέχονται οι αναγκαίοι πόροι και οι κατάλληλες συνθήκες, διατίθενται θετικά προς τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν (Nicholls & Nicholls, 1975).

Η ενσωμάτωση μιας καινοτομίας και η υπέρβαση των εμποδίων και των δυσκολιών, που συνήθως συμβάλλουν στην «αντίσταση» των καινοτομιών,

διευκολύνονται όταν οι προτεινόμενες καινοτομίες έχουν «συνέπεια και συμβατότητα με τις γενικές αξίες, πρακτικές και το ήθος του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο προορίζονται να εφαρμοστούν» (Sultana, 2001: 36).

Οι προϋποθέσεις αυτές υπονοούν τη δοκιμαστική εφαρμογή μέρους ή του όλου μιας καινοτομικής κατάστασης και συμβάλλουν στην καλύτερη υιοθέτησή της. Τα θέματα, όμως, αυτά αναλύονται στο αντίστοιχο τμήμα που αφορά στην αξιολόγηση των καινοτομιών το οποίο περιγράφεται πιο κάτω.

3.0. Βασικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες των καινοτόμων σχολείων και άλλων οργανισμών

Τα σχολεία με τη σταδιακή εξέλιξή τους μετατράπηκαν σε πολύπλοκους οργανισμούς που απαιτούν ποικίλα προσόντα για τη λειτουργία, την επιβίωση και την ευημερία τους. Η επίτευξη των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά και οι ειδικότεροι στόχοι των σχολικών μαθημάτων, απαίτησε τη δημιουργία των ανάλογων γραφειοκρατικών και διοικητικών μηχανισμών, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η πραγμάτωσή τους. Προς την κατεύθυνση ανάπτυξης του σχολείου, ως οργανισμού, σημαντικά υπήρξαν, εκτός από τη διοικητική οργανωτική υποδομή, οι επιστημονικές και επαγγελματικές εξελίξεις του θεσμού του διευθυντή ο ρόλος του οποίου έχει σημαντική επίδραση στη λειτουργία του σχολείου. Αντίστοιχες ήταν και οι επαγγελματικές και επιστημονικές εξελίξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες δημιούργησαν ποικίλους ρόλους που διευκόλυναν τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές. Παράλληλα, διαμόρφωσαν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης την ανάπτυξη διδακτικών υλικών και άλλων εκπαιδευτικών μέσων, (π.χ. σχολικών βιβλίων, συμπληρωματικού υλικού μάθησης, καινοτόμων οπτικο-ακουστικών μέσων) καθώς και τη δημιουργία ενός γόνιμου κλίματος για να διεξάγονται τα διδακτικά και μαθησιακά έργα.

Υποστηρίζεται ότι τα περισσότερα καινοτόμα σχολεία τείνουν να ελέγχουν εντονότερα και συνειδητά τις πάσης φύσης αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στα σχολεία σε καθημερινή βάση, με σκοπό την αποδοτική επίτευξη των αναγραφόμενων σε αυτά σκοπών και στόχων καθώς και τη βελτίωση της συνολικής λειτουργίας (Morrish, 1976: 103).

Ποια είναι όμως τα δομικά και άλλα χαρακτηριστικά που διέπουν τα καινοτόμα συστήματα – εκπαιδευτικά και μη- που τα διαφοροποιούν από τα μη καινοτόμα;

Δεν είναι στις προθέσεις μας να επεκταθούμε εκτενώς στο θέμα αυτό. Σκιαγραφούμε, ωστόσο, τα βασικά χαρακτηριστικά τους με σκοπό την ανάδειξη των κυριότερων από αυτά.

Σύμφωνα με τον Steinere (1965, αναφέρεται στο Morrish, 1976: 104) καινοτόμος οργανισμός είναι εκείνος που διαθέτει δημιουργικά άτομα τα οποία έχουν ανοικτά τα “κανάλια” επικοινωνίας μεταξύ τους, ενώ παράλληλα, ως οργανισμός, είναι αποκεντρωτικός, ενθαρρύνει τις επαφές του με εξωτερικές πηγές και είναι ευέλικτος να διερευνήσει νέες ιδέες και αξίες, άσχετα από πού και από ποιον προέρχονται.

Ο Mort (1964, αναφέρεται στο Morrish, 1976: 104) παραπέμποντας στα ευρήματα των καινοτόμων οργανισμών, στο χώρο των σχολείων, χαρακτηρίζει ως καινοτόμα τα σχολεία εκείνα που διαθέτουν «υψηλή προσαρμοστικότητα», πολύ εκπαιδευμένο διδακτικό προσωπικό και δεκτικό στις επίκαιρες παιδαγωγικές ιδέες. Επιπρόσθετα, η καινοτομία των σχολείων εκδηλώνεται, όταν η διοίκηση παρέχει ουσιαστική υποστήριξη για οποιασδήποτε μορφής προσαρμογές, αντί να παραμένει ουδέτερη, καθώς και όταν εκδηλώνονται ευνοϊκές στάσεις από το ευρύτερο κοινό ή την κοινωνία προς τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Ο Mort, πρόωθησε ακόμη, τη θέση ότι ανάμεσα στους βασικούς παράγοντες των καινοτόμων σχολείων είναι η υψηλή οικονομική στήριξη και τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, θέση που επιβεβαιώνεται και από άλλες πιο πρόσφατες μελέτες (Samnions κ.ά 1996, αναφέρεται στους Κασσωτάκη και Φλουρή, 2006: 515 – 516).

Μια άλλη μελέτη έδειξε ότι τα καινοτόμα σχολεία έχουν μια ανοιχτή και ευέλικτη ατμόσφαιρα, προσλαμβάνουν νεότερης ηλικίας διδακτικό προσωπικό το οποίο έχει υψηλές επαγγελματικές προδιαγραφές που, όμως, δεν παραμένει στα σχολεία αυτά για πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα (Morrish, 1976: 104).

Η κλασική μελέτη των σχολείων ως καινοτόμων οργανισμών, που εδραίωσε τη θεωρητική βάση αναφορικά με τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά είναι εκείνη του Miles (1955), ο οποίος έχει συστηματικά ερευνήσει τόσο τη φύση των καινοτόμων εκπαιδευτικών θεσμών όσο και τις διαδικασίες βελτίωσης ή αλλαγής των δημόσιων σχολείων. Σύμφωνα με τον Miles τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων σχολείων, όταν λειτουργούν σαν «υγιείς οργανισμοί» είναι δέκα, η ανάπτυξη των οποίων υποβοηθά τους οργανισμούς να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τους, να βελτιώνονται και να

επιβιώνουν ομαλά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι (αναφέρονται στο Morrish, 1976: 105 – 108):

- *Εστίαση στους σκοπούς και στόχους.* Σε έναν υγιή οργανισμό –είτε είναι σχολικός είτε όχι- η σαφήνεια και η επίτευξη των σκοπών και στόχων είναι «εκ των ων ουκ άνευ». Είναι, επίσης, σημαντικό να υπάρχει αντιστοίχιση ανάμεσα στους σκοπούς – στόχους με τις πηγές, τους πόρους, τις ανάγκες και απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Οι σκοποί – στόχοι οφείλουν να είναι αποδεκτοί από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (π.χ. διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς κλπ.). Η μη αντιστοίχιση των σκοπών – στόχων με τα προγράμματα σπουδών, το εκπαιδευτικό υλικό, τα εκπαιδευτικά μέσα και το διδακτικό έργο είναι γνωστά ως φαινόμενα «αναντιστοιχίας» τα οποία έχουν εντοπιστεί και στη χώρα μας (Φλουρής, 1992, 1995, Φλουρής & Ιβρίντελη, 2006).

- *Επάρκεια στην επικοινωνία.* Η ροή και γενικότερα η επικοινωνία των πληροφοριών προς όλες τις κατευθύνσεις είναι υψίστης σημασίας σε έναν οργανισμό. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν στη διάθεσή τους όλες τις πληροφορίες που αφορούν το έργο τους, να επικοινωνούν άμεσα με τις προϊστάμενες αρχές, με τους συναδέλφους τους και γενικά με τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας. Σε διαφορετική περίπτωση οι εκπαιδευτικοί κινδυνεύουν να «απομονωθούν» από τον οργανισμό του σχολείου, κατάσταση που έχει δυσμενείς επιπτώσεις σε όλες τις εκπαιδευτικές παραμέτρους.

- *Συμμετοχή στη διοικητική εξουσία.* Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές να συμμετέχουν στη συνολική διοίκηση ώστε να μπορούν να εκφράζουν τις θέσεις τους, τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους, αλλά και την κριτική τους προς τις προϊστάμενες αρχές. Όταν συμμετέχουν οι εμπλεκόμενοι φορείς στην εξουσία αποφεύγεται η δημιουργία διαμάχης και σύγκρουσης που ενδέχεται να υπονομεύσουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου ή ενός οργανισμού.

- *Αξιοποίηση των πηγών και των πόρων.* Είναι σημαντικό τα εμπλεκόμενα άτομα σε έναν οργανισμό να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να υπάρχει πρόσβαση στις πηγές και τους πόρους που διαθέτει ο οργανισμός, αλλά και να γίνεται η σωστή αξιοποίηση των ίδιων των φορέων που υπηρετούν στον οργανισμό. Εξάλλου, όταν τα άτομα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους, αξιοποιούνται οι ικανότητές τους, και τους

δημιουργείται η αίσθηση της ικανοποίησης, παρατηρείται ανάπτυξη τόσο των ίδιων των εμπλεκόμενων προσώπων όσο και του οργανισμού ολόκληρου.

- *Συνεκτικότητα.* Ένας οργανισμός για να λειτουργήσει σωστά και να αποδώσει ποιότητα στο έργο του απαιτεί, ανάμεσα στα άλλα, να συμπορευθεί ως μια ενιαία οντότητα, διατηρώντας την απαιτούμενη συνεκτικότητα και συνοχή. Ο σκοπός αυτός οφείλει να είναι κοινός και να προωθείται από όλους. Σε μελέτες περιπτώσεις των σχολείων διαπιστώθηκε, εξάλλου, ότι η συνεκτικότητα διατηρήθηκε όταν υπήρχαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) η ίδια η φύση των καινοτόμων πρακτικών και μάλιστα σε σχέση με το πόσο προσέλκυαν και τους άλλους εκπαιδευτικούς, β) οι υπάρχουσες κτιριακές υποδομές αλλά και οι ανάλογες σχολικές ευθύνες, γ) οι παράγοντες που προώθησαν ή ευνόησαν την κοινωνική και διοικητική δομή των σχολείων (π.χ. η φύση των κοινωνικών σχέσεων με τους ομοτέχνους, σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με το διευθυντή, οι νόρμες και τα standards της επαγγελματικής συμπεριφοράς, το οργανωτικό κλίμα κ.ά.). Ρόλο έπαιζαν, επίσης, οι προσωπικοί παράγοντες, όπως η ευρύτητα αντίληψης των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν νέες μεθόδους και πρακτικές, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, όπως η νοοτροπία και το αξιακό σύστημά τους, η άρτια εκπαίδευση – κατάρτιση τους, η προσωπική φιλοσοφία τους για την παιδεία. Τέλος, σημαντική ήταν και η αντίληψη και η συνειδητότητά τους γύρω από τις τρέχουσες αλλαγές.

- *Το ηθικό των εμπλεκόμενων ατόμων.* Σημαντικό είναι αυτό που ονομάζεται “ηθικό” (morale) το οποίο εκφράζει αισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης, ευημερίας, ψυχολογικής ασφάλειας, εμπιστοσύνης, ευελιξίας, ελευθερίας κ.ά., όπως αποτιμώνται στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Η ηθική αυτή διάσταση παίζει ύψιστο ρόλο στο προσωπικό του σχολείου γιατί δημιουργεί ένα «γόνιμο ψυχολογικό κλίμα το οποίο ευνοεί την αλλαγή και την καινοτομία» (Morrish, ό.π. 106 – 107). Ανάλογα στοιχεία προκύπτουν και από πιο πρόσφατες έρευνες ως προς το θέμα αυτό και ιδιαίτερα γιατί ενισχύονται οι δεξιότητες αυτοδυναμίας και αυτοδιαχείρισης των εκπαιδευτικών (Stoll, Fink & Earl, 2003).

- *Η μορφή και η φύση της καινοτομίας (innovativeness).* Σύμφωνα με τον Miles (1955: 20) ένα υγιές σύστημα ή οργανισμός «έχει την τάση να επινοεί

νέες διαδικασίες, να μετακινείται προς νέους σκοπούς, να παράγει νέου είδους προϊόντα και να διαφοροποιείται με την πάροδο του χρόνου. Με αυτή την έννοια ένα τέτοιο σύστημα μπορεί να θεωρηθεί ότι αναπτύσσεται και αλλάζει και δεν εισέρχεται σε μια τυποποιημένη διαδικασία ρουτίνας». Για να πραγματωθούν οι παραπάνω ιδιότητες των καινοτόμων προσπαθειών στα σχολεία, σύμφωνα με τον Morrish (1967: 107) απαιτείται χρήμα και χρόνος για τη διαμόρφωση ειδικών προγραμμάτων που αφορούν την καριέρα και την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την πρόκληση και εδραίωση των αλλαγών μέσα από πειραματικές μελέτες, την παροχή αμοιβών για τα άτομα που καινοτομούν, τη διαμόρφωση αντίστοιχης εκπαιδευτικής πολιτικής και θεσμοθέτησης των προτεινόμενων από τους εκπαιδευτικούς καινοτομιών.

- *Αυτονομία.* Ένας υγιής οργανισμός, εκπαιδευτικός ή άλλος, να μην διατηρεί την εσωτερικότητά του και δεν επηρεάζεται από το περιβάλλον, ωστόσο δεν είναι «κλειστός» προς τα αιτήματα της περιρρέουσας κοινότητας στην οποία λειτουργεί. Ορισμένα σχολεία ζητώντας την αυτονομία τους τείνουν να «απομονωθούν», κατάσταση που κάνει ορισμένους να τη χαρακτηρίσουν ως ένα είδος «αυτισμού των σχολείων» (Φλουρής, 2005: 491). Η χρυσή τομή βρίσκεται στη μέση οδό· να μην εξαρτάται το σχολείο από τα αιτήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος, αλλά και να μην κλείνει τις “πύλες εισόδου” του προς τα αιτήματα της κοινότητας και τη δημιουργία ή «κατασκευή» της κοινωνικής γνώσης.

- *Προσαρμογή.* Η διάσταση της προσαρμογής αφορά στη δυνατότητα του σχολείου να είναι ευέλικτο, όταν χρειαστεί προς την περιρρέουσα ατμόσφαιρα. Για παράδειγμα, η δυνατότητα του σχολείου ή άλλου οργανισμού που επιθυμεί την ανανέωση των λειτουργιών του και την καινοτομία να εκπληρώσει τις απαιτούμενες αλλαγές θα πρέπει να δείχνει ανταπόκριση άμεσα και όχι να αναμένει τη φυσική εξέλιξη των συμβάντων, όπως εξελίσσονται στο πλαίσιο του «κύκλου της αλλαγής» που πραγματοποιείται στην ευρύτερη κοινότητα, τοπική, εθνική ή παγκόσμια.

- *Επάρκεια επίλυσης προβλημάτων.* Με τον όρο αυτό ο Miles δεν αναφέρεται στην απουσία ή παρουσία προβλημάτων, αλλά στον τρόπο με τον οποίο ο οργανισμός, η ομάδα αλλά και το άτομο αντιμετωπίζουν τα προβλήματα. Σε ένα αποτελεσματικό π.χ. σύστημα –εκπαιδευτικό ή άλλο-

σημασία έχει το αν τα προβλήματα επιλύονται, χωρίς να επέρχεται η εξουθένωση των προσώπων, καθώς και το αν οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται για την επίλυση των προβλημάτων εξασθενούν, διατηρούνται ή ενδυναμώνονται. Έμφαση, δηλαδή, οφείλει να δίνεται στη συλλογική διαδικασία μεθόδευσης και επίλυσης των πάσης φύσης προβλημάτων, κατάσταση που ουσιαστικά και δυνητικά ισχυροποιεί τον οργανισμό.

Όπως έγινε σαφές από όσα περιγράφηκαν, οι πρώτες τρεις από τις δέκα διαστάσεις σχετίζονται με τους οργανωτικούς σκοπούς, τα έργα και τη μεταβίβαση των ουσιαστικών μηνυμάτων καθώς και με τους αποτελεσματικούς τρόπους λήψης των αποφάσεων των οργανισμών. Η τέταρτη, πέμπτη και έκτη διάσταση αναφέρεται στις εσωτερικές λειτουργίες των οργανισμών ενώ οι τελευταίες τέσσερις διαστάσεις αφορούν στα θέματα της ανάπτυξης και εξέλιξης των οργανισμών καθώς και στην ικανότητά τους να επιφέρουν αλλαγές και καινοτομίες. Με την περιγραφή των παραπάνω χαρακτηριστικών ο Miles προτείνει τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία ή άλλοι οργανισμοί θα ενορχηστρώσουν τις δυνάμεις τους μέσα από το ανθρώπινο και υλικό περιβάλλον που διαθέτουν για να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τις ανάγκες τους, αλλά και τα αιτήματα των καιρών. Η συσπείρωση και / ή ανασύνταξη της στρατηγικής των οργανισμών θα τους υποβοηθήσει στη βελτίωση της ποιότητας των λειτουργιών τους, στην επισήμανση των αδυναμιών τους αλλά και στην επιβεβαίωση του αποτελεσματικού τους έργου.

Τα χαρακτηριστικά που προέκυψαν από τον Miles επιβεβαιώνονται και από πρόσφατες μελέτες που αφορούν τις διαδικασίες συλλογικής μάθησης, από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, επεκτείνοντας τον ορίζοντα της σκέψης τους στο να μάθουν από κοινού «πώς να μαθαίνουν δια βίου». Οι μελέτες αυτές προτείνουν το σχολείο να λειτουργεί συλλογικά ως «ζωντανός μαθησιακός οργανισμός» (Community of learners) για την προώθηση και καλλιέργεια της «συστημικής» σκέψης και δράσης (Senge, 1990, Eisner, 1999). Ανάλογες είναι οι απόψεις και άλλων μελετητών, οι οποίοι προτείνουν, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να μην διαχειρίζονται απλά ζητήματα του σχολείου αλλά να ενεργούν ως παράγοντες αλλαγής παρέχοντας την κατάλληλη μορφή «ηγεσίας» (leadership) (Sergiovani, 1996: 46). Σύμφωνα, με τις μελέτες αυτές ο διευθυντής, που ενεργεί ως «ηγέτης», συμβάλλει στη διαμόρφωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας και το μορφωσιογόνο υπόβαθρό της ενώ έμμεσα και άμεσα εφαρμόζει καινοτομίες (Στιβακτάκης, 2006: 19).

4.0. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εφαρμόζουν τις καινοτομίες

Τα άτομα που δημιουργούν ή εφαρμόζουν καινοτομίες έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τα δημιουργικά άτομα. Εκλαμβάνονται, συνήθως, ως άτομα που πάνε «κόντρα στο κατεστημένο», δε διστάζουν να διαφοροποιηθούν με την ισχύουσα κατάσταση, ιδιαίτερα όταν οι ίδιοι αισθανθούν ότι τα πράγματα έχουν παγιωθεί. Κατά κάποιο τρόπο τα άτομα που καινοτομούν, όπως και τα δημιουργικά άτομα, εναντιώνονται με όλους εκείνους που έχουν βολευτεί γύρω από μια μόνιμη ή καθεστηκυία κατάσταση ή επωφελούνται από αυτή, λόγος για τον οποίο δεν είναι πάντα αρεστοί από τους άλλους, αλλά ούτε είναι και δημοφιλείς.

Ας δούμε, όμως, πώς χαρακτηρίζονται τα άτομα που καινοτομούν σε ορισμένες από τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί. Σύμφωνα με τον Miles (1964, αναφέρεται στο Morrish, 1976: 98 – 99) ο οποίος διεξήγαγε μελέτες που αφορούν τις καινοτομίες στην εκπαίδευση, τα καινοτόμα άτομα έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: έχουν ψυχικό σθένος, είναι καλοπροαίρετα, διαθέτουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης και γλωσσική επάρκεια, δεν ταυτίζονται με τις τοπικές ή εγχώριες νόρμες της ομάδας. Αντίθετα, κινούνται ατομικά αλλά και δημιουργικά, εκφράζουν αυθεντικότητα και ενθουσιασμό ιδιαίτερα όταν προσπαθούν να πείσουν τους άλλους και συχνά θεωρούνται επαναστάτες, ακόμα και «αποξενωμένοι». Ορισμένες, μάλιστα, φορές εκτιμάται ότι είναι υπερβολικά ιδεαλιστές κι έχουν την τάση να προβάλλουν «αντιστάσεις» και να προκαλούν.

Σε μια άλλη μελέτη διαπιστώθηκε ότι τα καινοτόμα άτομα διαθέτουν τα εξής στοιχεία: υψηλό προσανατολισμό προς τα έργα με τα οποία ασχολούνται, έντονη επιθυμία για αναζήτηση πληροφοριών, διερευνητική συμπεριφορά, αυξημένο βαθμό ανεξαρτησίας και αρκετή ανάληψη ρίσκου, είναι ελεύθεροι και μη εξουσιαστικοί, χειραφετημένοι και γενικά ανοιχτοί σε νέες σκέψεις, ιδέες και εμπειρίες (Harvey, 1976, αναφέρεται στο Morrish, 1976: 98).

Άλλη μελέτη παρουσιάζει τα καινοτόμα άτομα ως πρόθυμα να πάρουν ρίσκο, βασιζόμενα στην επιστημονική γνώση και προσέγγιση, στις αντικειμενικές πηγές πληροφοριών, διαθέτοντας την αίσθηση της προσωπικής επάρκειας και επιδεικνύοντας ικανότητα να ελέγξουν το περιβάλλον τους (Katz, 1963, αναφέρεται στο Morrish 1976: 99).

Μια άλλη μελέτη που αφορούσε στον εκπαιδευτικό ως καινοτόμο, αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να εμπλέκονται στη διαδικασία

διάχυσης των καινοτομιών εάν αισθάνονται ότι έχουν τη δύναμη – εξουσία να ρυθμίζουν και να κατευθύνουν τις λειτουργίες στην τάξη τους και αν έχουν πεισθεί ότι όντως μπορούν να το πράξουν αποτελεσματικά. Σύμφωνα με την ίδια μελέτη, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται, επίσης, να δείξουν προθυμία να γίνουν μέτοχοι των πληροφοριών με τους ομοτέχνους τους σχετικά με τις δραστηριότητες της τάξης τους, ελαχιστοποιώντας το φόβο απόρριψης ή αποτυχίας. Χρειάζεται, τέλος, οι εκπαιδευτικοί να έχουν τη δέσμευση στο διδασκαλικό επάγγελμα και να είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν σε συζητήσεις που αφορούν ζητήματα του επαγγέλματός τους (Lippit, 1976, αναφέρεται στο Morrish 1976: 99).

Μια άλλη πολύ σημαντική μελέτη που έγινε για τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων ατόμων, προέβη σε μια σειρά από γενικεύσεις. Στη συνέχεια, συνοψίζουμε τα χαρακτηριστικά αυτά, όπως καταγράφηκαν στη μελέτη του Rogers (1965, αναφέρεται στο Morrish 1976: 99 - 102):

- *Οι καινοτόμοι είναι συνήθως νέα άτομα.* Οι νέοι ενδέχεται να εθιστούν λιγότερο από τις παραδοσιακές πρακτικές στην υπάρχουσα κουλτούρα. Αντίθετα, οι πιο ηλικιωμένοι έχουν την τάση να υιοθετήσουν τις καινοτομίες, αφού τις δουν σε εφαρμογή.
- *Οι καινοτόμοι έχουν σχετικά υψηλό κοινωνικό γόητρο (status).* Όπως έχει διαπιστωθεί και σε άλλες μελέτες οι καινοτόμοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλό prestige και σχετικά υψηλό εισόδημα.
- *Οι απόμακρες και διεθνείς πηγές πληροφοριών είναι σημαντικές για τους καινοτόμους.* Οι καινοτόμοι δε βασίζονται σε πηγές της τοπικής κοινωνίας για να αντλήσουν πληροφορίες, αλλά τις αναζητούν σε εθνικά και διεθνή περιοδικά καθώς και σε άλλες μορφές πηγών για να στηρίξουν τις νέες ιδέες τους.
- *Οι καινοτόμοι ως κοσμοπολίτες.* Τα καινοτόμα άτομα, συνήθως, ανήκουν σε επίσημους οργανισμούς, εταιρίες ή clubs, όπου έχουν αλληλεπιδράσεις με άλλα καινοτόμα άτομα. Οι επαφές τους αυτές μπορεί να γίνουν στο πλαίσιο διεθνών συνεδρίων στα οποία συμμετέχουν, αντλώντας με τον τρόπο αυτό νέες εκπαιδευτικές ιδέες ή πρακτικές. Είναι, δηλαδή, άτομα που ταξιδεύουν για να ανανεώσουν τις εκπαιδευτικές τους ιδέες.
- *Οι καινοτόμοι εκφράζουν τις απόψεις τους ως ηγέτες.* Λόγω των εμπειριών που έχουν συλλέξει, αλλά και της συνεχούς αναζήτησης νέων

εκπαιδευτικών ιδεών, οι καινοτόμοι εκφράζουν τις απόψεις και θέσεις τους με “ηγετικό” (leadership) τρόπο επηρεάζοντας τους ομοτέχνους τους.

- Οι καινοτόμοι εκλαμβάνονται από τους ομοτέχνους ως “αποκλίνοντες”. Τα καινοτόμα άτομα εκλαμβάνονται ως άτομα με ισχυρή θέληση, που υποβάλλουν τις ιδέες τους σε ρίσκο και εστιάζουν τις προσπάθειές τους σε νέες πρακτικές, οι οποίες αποκλίνουν από τις καθιερωμένες, λόγος για τον οποίο συχνά εκλαμβάνονται ως άτομα που αποκλίνουν από τις τυποποιημένες ή συμβατικές λειτουργίες.

Συνοψίζοντας τα χαρακτηριστικά των καινοτόμων ατόμων παρατηρούμε ότι διακρίνονται από μια ποικιλία προσόντων, ανάμεσα στα οποία εξέχουν η τάση για δημιουργία, το πνεύμα αναζήτησης, η ευρύτητα πνεύματος, η τόλμη, η προσωπική επάρκεια και αυτοπεποίθηση, η ανάληψη ρίσκου, η ανεξαρτησία, η χειραφέτηση, η μη ικανοποίηση από τα καθιερωμένα, η δεύσμευσή τους για συνεχή βελτίωση, ανανέωση ή αλλαγή και πολλά άλλα.

Σε άλλες πρόσφατες μελέτες, που αφορούν στις εκπαιδευτικές καινοτομίες, αποκαλύφθηκαν οι εξής κατηγορίες εκπαιδευτικών· εκείνοι που εφαρμόζουν τις καινοτομίες με μεγάλο ενθουσιασμό και επιμένουν έως ότου οι εκπαιδευτικές καινοτομίες ενσωματωθούν πλήρως στο διδακτικό τους έργο· εκείνοι που δοκιμάζουν τις καινοτομίες, αλλά αργά ή γρήγορα επιστρέφουν στο παραδοσιακό διδακτικό τους ρεπερτόριο, χωρίς να περιλαμβάνουν τις καινοτομίες σε αυτό, και τέλος, οι εκπαιδευτικοί εκείνοι οι οποίοι δε δοκιμάζουν ποτέ νέες διδακτικές στρατηγικές ή καινοτομίες παρά εμμένουν στις δικές τους αντιλήψεις και πρακτικές, συμμορφούμενοι προς το ισχύον καθεστώς (Morrish, ό.π.: 132).

Πέρα, όμως, από τις γενικότερες αυτές κατηγορίες, συγκεκριμένες μελέτες έχουν δείξει ότι η εφαρμογή διδακτικών και άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι ένα πολύπλοκο θέμα, τόσο στις θεωρητικές συλλήψεις του όσο και στις πρακτικές, το οποίο διατρέχει μια ποικιλία παραγόντων. Άλλες μελέτες τονίζουν τη συμφωνία ανάμεσα στην εφαρμογή καινοτομιών και τη φιλοσοφία εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού (Briscoe, 1991, Rich, 1990). Οι μελέτες αυτές υποδεικνύουν ότι για να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός μία ή περισσότερες διδακτικές καινοτομίες πρέπει να εναρμονίζεται με το φιλοσοφικό πρίσμα της εκπαίδευσης και κατάρτισής του μέσα από το οποίο αντιλαμβάνεται τα παιδαγωγικά δρώμενα. Οι μελέτες του τύπου αυτού εξαίρουν το επίπεδο κατάρτισης, επιμόρφωσης και επακόλουθης υποστήριξης (follow

up support) το οποίο θεωρείται ότι είναι απαραίτητο στην εφαρμογή καινοτομιών (Joyce & Showers, 1988, Mathison, 1992).

Άλλες μελέτες επισημαίνουν τη σημασία της προσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Ohlhausen κ.ά., 1992, Ross, 1994). Οι μελέτες αυτές επεξηγούν, δηλαδή, ότι για να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία εφαρμογής μιας καινοτομίας, σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στο πόσο αποτελεσματικοί πιστεύουν οι ίδιοι ότι είναι στη λειτουργία του έργου τους.

Υπάρχουν και οι μελέτες που δίνουν έμφαση στην επίδραση του διευθυντή του σχολείου ή στο σχολικό κλίμα καθώς και στην ευρύτερη κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο, όπως προαναφέρθηκε (Fullan & Hargreaves, 1997). Οι έρευνες που δίνουν έμφαση στο διευθυντή και τον ηγετικό ρόλο που ασκεί αναφέρονται όχι μόνο στο ρόλο του να δέχεται τις καινοτομίες στο σχολείο του, αλλά στο να προτείνει ο ίδιος καινοτομίες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του (Στιβακτάκης, 2006: 19). Άξιες λόγου είναι, επίσης, οι μελέτες που αφορούν στη σπουδαιότητα της κουλτούρας και στην επίδρασή της στην εφαρμογή καινοτομιών, αφού δημιουργείται ένα ανοιχτό κλίμα αποδοχής και πειραματισμού των καινοτομιών από όπου κι αν προτείνονται (Bruner, 1997, Eisner, 1999).

Μια άλλη κατηγορία μελετών αφορά στα πρακτικής φύσης εμπόδια ή δυσκολίες, όπως είναι η διαθεσιμότητα των υλικών, το μέγεθος του πληθυσμού (αριθμός μαθητών) της τάξης, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η επάρκεια ή ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου και άλλα συναφή (Sleeter, 1992). Τα πρακτικά αυτά θέματα προβάλλονται ως αντικειμενικές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν αισθάνονται την απαιτούμενη επάρκεια και αυτοπεποίθηση για να ρισκάρουν την εφαρμογή καινοτομιών στις τάξεις τους.

Αξιοσημείωτες είναι, ακόμη, οι μελέτες εκείνες οι οποίες εξετάζουν τις μακράς διάρκειας προϋποθέσεις για τη διατήρηση μιας διδακτικής καινοτομίας, όπως είναι η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε τακτά χρονικά διαστήματα. Στις μελέτες αυτές, οι παράγοντες που αναλύθηκαν, αφορούσαν: την αντιλαμβανόμενη ποιότητα κατάρτισης – επιμόρφωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, την προσωπική τους δέσμευση να χρησιμοποιήσουν μια άξια λόγου διδακτική καινοτομία, την τεχνική υποστήριξη που έλαβαν κατά τη χρήση της διδακτικής καινοτομίας, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη του διευθυντή και των συναδέλφων τους και τη συμμετοχή τους ως μέλη σε μια ομάδα ή έναν τομέα διδασκαλίας (Ishler, Johnson & Johnson, 1998).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, ακόμη, οι μελέτες που εντάχθηκαν σε ένα ενιαίο μοντέλο (unified model) ενσωμάτωσης των ποικίλων παραγόντων, που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών, στην προσπάθειά τους να εφαρμόσουν μια εκπαιδευτική καινοτομία και να επιμείνουν στη χρήση της. Οι μελέτες αυτές εμπλέκουν τρεις, τουλάχιστον, άξονες: α) ο ένας άξονας αφορά στην αξία της καινοτομίας, β) ο δεύτερος στην προσδοκία της επιτυχίας από την εφαρμογή της καινοτομίας και γ) ο τρίτος άξονας αφορά στο κόστος – υλικό και ψυχολογικό – που απαιτείται για την υιοθέτηση της καινοτομίας αυτής. Σύμφωνα με το ενιαίο αυτό μοντέλο το ενδεχόμενο εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας εξαρτάται από το πόσο σημαντικά αξιολογούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την καινοτομία, πόσο επιτυχής αναμένεται να είναι και τι είδους κόστος αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι θα έχει η εφαρμογή της καινοτομίας (Abrami, κ.ά., 2004, Shah & Higgins, 1997, Shepperd, 1993).

Σύμφωνα με τους Abrami, Poulsen & Chambers (2004: 203) στους παράγοντες της αξίας της καινοτομίας περιλαμβάνονται ζητήματα που «αποτιμούν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την καινοτομία και τα αποτελέσματά της ως αξιόλογα». Αυτά περιλαμβάνουν “ωφέλειες” προς τον / την κάθε εκπαιδευτικό, όπως είναι η προσωπική του / της συμβατότητα με τη διδακτική του / της φιλοσοφία, την εξέλιξη της καριέρας του / της κλπ., αλλά και προς τους μαθητές του / της, όπως είναι μια βελτιωμένη επίδοση, η βελτίωση ή αλλαγή στάσεων, η ενίσχυση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και άλλα συναφή.

Στους παράγοντες της «προσδοκίας της επιτυχίας» διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξάρτηση ανάμεσα στη χρήση της καινοτόμου στρατηγικής και τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις αντιλήψεις. Στις αντιλήψεις αυτές κεντρικό ρόλο παίζει η αυτοαντίληψη των ίδιων των εκπαιδευτικών (Φλουρής, 2002) αλλά και εκείνες που αναφέρονται «οι εσωτερικές καταστάσεις, όπως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι δεξιότητές τους και οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά των μαθητών, το περιβάλλον της τάξης και η υποστήριξη των συναδέλφων τους» (ό.π.: 362).

Τέλος, μια άλλη κατηγορία παραγόντων αφορά «το κόστος για την υιοθέτηση της καινοτομίας» και εξετάζει ζητήματα, όπως «οι αντιλαμβανόμενες από τους εκπαιδευτικούς φυσικές και ψυχολογικές απαιτήσεις ή προκλήσεις της εφαρμογής της καινοτομίας οι οποίες ορισμένες φορές λειτουργούν ως αντικίνητρα» για τη μη

εφαρμογή της καινοτομίας, όπως είναι ο χρόνος προετοιμασίας, οι προσπάθειες που καταβάλλονται στα ειδικά υλικά που απαιτούνται τα οποία αρκετές φορές επωμίζονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και άλλα συναφή.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν, το ζήτημα της εφαρμογής των διδακτικών καινοτομιών, είναι πολυσύνθετο και πολυδιάστατο και απαιτεί τη δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας, η οποία να ευνοεί τον πειραματισμό και την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων στο εκπαιδευτικό έργο και να δίνει τη δυνατότητα να προωθείται η συνεργασία, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τον / την διευθυντή / τρια, τους γονείς και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, καθώς και τη δέσμευσή τους για συνεχή βελτίωση, ανανέωση και αλλαγή της στασιμότητας που συνήθως επικρατεί στα σχολικά και εκπαιδευτικά έργα. Οι λόγοι αυτοί ώθησαν τον Bruner (1997) να υποστηρίξει ότι η εφαρμογή της καινοτομίας είναι ζήτημα κουλτούρας αλλά και μεταστροφής ή αλλαγής των προθέσεων όλων εκείνων των παραγόντων που υλοποιούν την καινοτομία.

5.0. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών – διδακτικών καινοτομιών

Πριν από την ανάπτυξη του κλάδου της αξιολόγησης και τη συστηματοποίηση των διαδικασιών και μεθόδων της, η εισαγωγή των νέων εκπαιδευτικών μέσων και καινοτομιών ή δεν αξιολογούνταν καθόλου ή γίνονταν αυτόματα αποδεκτά μετά την εφαρμογή τους και θεωρούνταν ως εποικοδομητικά.

Στις ημέρες μας, όπου, ο κλάδος της αξιολόγησης έχει περίτρανα εξελιχθεί, η διαδικασία αξιολόγησης των καινοτομιών είναι πλέον μια αναγκαιότητα. Για να αξιολογηθεί, όμως, μια εκπαιδευτική καινοτομία απαιτείται και η αποτίμηση ποικίλων άλλων παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την εκπαιδευτική καινοτομία. Ένας από τους λόγους οφείλεται στο ότι οι καινοτόμες πρακτικές έχουν πολλές διαστάσεις, αφού επηρεάζουν ολιστικά το διδακτικό έργο και επομένως απαιτούν ποικίλες διαδικασίες αποτίμησής τους.

Στην αναγκαιότητα της αξιολόγησης των καινοτόμων τάσεων και πρακτικών είχε αναφερθεί εκτενώς η Tabá (1962) η οποία ισχυρίστηκε ότι η «αποτυχία αποτίμησης των επιδράσεων των καινοτομιών, ως προς τις προεκτάσεις τους στα συνολικά εκπαιδευτικά έργα είναι, ίσως, η αιτία που οι αναμορφώσεις των Αμερικάνικων προγραμμάτων σπουδών αναπτύχθηκαν –κατά τη δεκαετία 1950 – 1960- με το να αντικαθιστούν το ένα σχήμα με ένα άλλο ή τη μία προσέγγιση με μια άλλη, όχι επειδή προέκυψαν ενδείξεις ή αποδείξεις, οι οποίες εξαίρουν τα

πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα, την αξία ή την αποτυχία της μιας ή της άλλης προσέγγισης, αλλά απλά επειδή το νέο σχήμα ή η νέα προσέγγιση έχει έλθει στην επικαιρότητα ή είναι της μόδας για λίγο ή επιβάλλεται από ισχυρούς ηγέτες» (σελ. 15).

Αν και η Tabá αναφέρεται στην Αμερικάνικη εκπαίδευση της εποχής του 1960, τα όσα γράφει βρίσκουν εφαρμογή, σε πολύ μεγάλο βαθμό στις χώρες της Δύσης, ακόμη και σήμερα και ιδιαίτερα στη χώρα μας, όπου η αξιολόγηση αποτελεί επίσημη πολιτική –στα χαρτιά μόνο- ενώ απουσιάζει η εφαρμογή της από τις διάφορες εκφάνσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Δεν είναι στις προθέσεις μας να επεκταθούμε εκτενώς στο θέμα αυτό το οποίο είναι πολύπλοκο, αλλά θεωρούμε σκόπιμο να εξετάσουμε τις βασικότερες πτυχές της διαδικασίας της αξιολόγησης των καινοτομιών. Ένας επίκαιρος και εφαρμόσιμος ορισμός αξιολόγησης σε όλες τις εκπαιδευτικές λειτουργίες είναι εκείνος του Scriven (2005: 1, αναφέρεται στο Φλουρής 2006: 98) σύμφωνα με τον οποίο η αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών, μιας καινοτομίας ή και άλλων εκπαιδευτικών λειτουργιών, οφείλει να αναφέρεται στη «διαδικασία προσδιορισμού της αξίας, των πλεονεκτημάτων και της σημαντικότητας τους».

Πώς, όμως, μπορεί να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση μιας καινοτομίας, διδακτικής και / ή εκπαιδευτικής; Πιο συγκεκριμένα, και εφαρμόζοντας τον παραπάνω ορισμό του Scriven (2005), το ερώτημά μας μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: Με ποιους τρόπους μπορεί να προσδιοριστεί η “αξία”, “τα πλεονεκτήματα” και η “σημαντικότητα” μιας καινοτομίας ως προς τα αποτελέσματα στα οποία στοχεύει να επιφέρει;

Άλλα σχετικά ερωτήματα αποτελούν: είναι συγκριτικά αποδοτικότερη η μάθηση και το διδακτικό έργο με την εφαρμογή της καινοτομίας σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση; Η προτεινόμενη καινοτομία τι είδους αλλαγές έχει προκαλέσει με την εφαρμογή της και σε ποιους τομείς; Σε ποιο βαθμό άλλαξαν π.χ. οι τρόποι διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, το κλίμα της τάξης και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών; Η εφαρμογή της καινοτομίας συνετέλεσε στο να αξιοποιήσει το διδακτικό χρόνο, να προκαλέσει το ενδιαφέρον, να δημιουργήσει κίνητρα στους / στις μαθητές / τριες και να προωθήσει τη μάθηση αποδοτικά;

Αυτές είναι ορισμένες από τις βασικές ερωτήσεις που οφείλουν να απαντηθούν κατά την αξιολόγηση μιας καινοτομίας. Δεν είναι στις προθέσεις μας να

δώσουμε εκτενείς απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα, αφού δεν emπίπτουν άμεσα στη σκοποθεσία της μελέτης μας. Αξίζει, όμως, να σκιαγραφήσουμε ορισμένες από τις διαδικασίες αξιολόγησης για να φανεί τόσο η σημαντικότητα του θέματος αυτού όσο και η πολυπλοκότητά του.

Υπάρχει πληθώρα διαδικασιών αξιολόγησης και αξιολογικών προσεγγίσεων καθώς και κριτηρίων βάσει των οποίων πραγματοποιούνται τόσο οι γενικές αξιολογήσεις της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και οι ειδικές αξιολογήσεις των επιμέρους εκπαιδευτικών διαδικασιών, π.χ. αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών καινοτομιών ή των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης (Φλουρής, 2006). Η περιγραφή τόσο των κριτηρίων όσο και των φάσεων από τις οποίες διέρχεται μια συστηματική αξιολογική διαδικασία δεν emπίπτει στους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Περιγράψουμε, όμως, στη συνέχεια τα αναγκαία χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει η αξιολογική διαδικασία, όταν επιδιώκεται η αποτίμηση μιας καινοτομίας. Τα χαρακτηριστικά που πρότεινε η Taba (1962: 316 - 323) στην κλασική της εργασία θεωρούνται θεμελιώδη ακόμη και σήμερα και συνοψίζονται παρακάτω:

- Η αξιολόγηση οφείλει να είναι *συνεπής με τους σκοπούς της καινοτομίας*. Η όποια μορφή αξιολόγηση οφείλει να έχει συνέπεια με τους στόχους της καινοτομίας, άσχετα από τη φύση της. Αυτό σημαίνει ότι οι μέθοδοι και οι τεχνικές που θα υιοθετηθούν κατά την αξιολογική διαδικασία οφείλουν να είναι συμβατές με τη φύση της καινοτομίας.

- *Η αξιολόγηση οφείλει να είναι ουσιαστική προς όλες τις κατευθύνσεις*. Οι διαδικασίες αξιολόγησης οφείλουν να είναι ουσιαστικές με την έννοια ότι πρέπει να επικεντρώνονται στους κύριους σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος ή του σχολείου, αλλά και ως προς την αποτίμηση της ίδιας της καινοτομίας που εφαρμόζεται. Αν π.χ. ο σκοπός του σχολείου ή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας των μαθητών και η καινοτομία αποβλέπει στο σκοπό αυτό η αξιολόγηση οφείλει να επινοήσει τεχνικές και τρόπους με τους οποίους θα προβεί σε μια αποτίμηση των επιδιωκόμενων αυτών δεξιοτήτων.

- *Η αξιολόγηση οφείλει να διέπεται από επάρκεια και αντικειμενικότητα κατά τη διάγνωσή της*. Η αξιολόγηση οφείλει να διαγιγνώσκει με επάρκεια τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της καινοτομίας κατά τη διαδικασία της

μάθησης, καθώς και του διδακτικού έργου. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση οφείλει να απευθύνεται σε πολλαπλά επίπεδα, όπως εξάλλου πολλαπλές είναι οι διαστάσεις των επιδράσεων των καινοτομιών με τις άμεσες και έμμεσες προεκτάσεις τους στο διδακτικό και μαθησιακό έργο. Τα όργανα αποτίμησης πρέπει να είναι απαλλαγμένα από προκαταλήψεις και να διακρίνονται από ακρίβεια και αντικειμενικότητα.

- *Η αξιολόγηση οφείλει να στηρίζεται σε έγκυρα κριτήρια και διαδικασίες.* Η αξιολόγηση πρέπει να διέπεται από έγκυρα κριτήρια και διαδικασίες. Η εγκυρότητα (validity) αναφέρεται στην καταλληλότητα και συνέπεια μιας διαδικασίας ή ενός οργάνου αποτίμησης και αποτυπώνει αυτά για τα οποία σχεδιάστηκε. Για το λόγο αυτό απαιτείται ακρίβεια –και όχι ασάφεια– στη διατύπωση των σκοπών της καινοτομίας, των μαθημάτων, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης και άλλων επάλληλων εκπαιδευτικών διαδικασιών, συμπεριλαμβανομένων και των ίδιων των οργάνων αποτίμησης. Όταν υπάρχει η εγκυρότητα σε όλες τις παραπάνω διαδικασίες τότε μπορεί να εδραιωθεί η θετική ή αρνητική επίδραση μιας καινοτομίας.

- *Η αξιολόγηση οφείλει να διεξάγεται στο επίπεδο των μαθητών και στο επίπεδο των συνολικών επιδόσεων και διαδικασιών.* Η διαδικασία της αξιολόγησης οφείλει να πραγματοποιείται τόσο στο επίπεδο των επιμέρους δεξιοτήτων που επιδιώκονται κατά τη διδασκαλία όσο και σε σχέση με τη συνολική εικόνα του μαθητή / της μαθήτριας ως μαθητευομένου ατόμου, καθώς και σύμφωνα με τη φύση του εφαρμοσμένου προγράμματος. Η διασφάλιση αυτή του ατομικού μαθησιακού και γνωστικού στίλ του μαθητή / της μαθήτριας, αλλά και η επιμερισμένη ανάλυση του συμπλέγματος της συμπεριφοράς τους σε συνδυασμό με την αναλυτική διαφοροποίηση των εμπλεκόμενων διαδικασιών, επιπέδων και προσώπων διασφαλίζουν την αντικειμενική κρίση και απόδοση της “αξίας” στην κάθε περίπτωση.

- *Η αξιολόγηση οφείλει να είναι συνεχής και να επεκτείνεται σε όλα τα στάδια.* Η αξιολόγηση οφείλει να είναι μια συνεχής διαδικασία και να συνιστά ένα ακέραιο μέρος της ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος, της διδασκαλίας και της μάθησης. Οφείλει, δηλαδή, να αρχίζει με τη διάγνωση του προγράμματος ή της καινοτομίας, να συνεχίζεται ως διαμορφωτική, κατά το

σχεδιασμό και την ανάπτυξή τους και να υλοποιείται με τα κατάλληλα τεστ στο τέλος της διαδικασίας (τελική αξιολόγηση).

Στις θέσεις αυτές της Tabla έχουν επικοδομηθεί οι προτάσεις πολλών ειδικών στις μέρες μας, οι οποίοι τις έχουν εμπλουτίσει με επιπρόσθετα στοιχεία και διαδικασίες. Δε σκοπεύουμε να περιγράψουμε τις διάφορες προτάσεις που αφορούν τα γενικά μοντέλα αξιολόγησης, η βιβλιογραφία των οποίων είναι πλούσια. Επιλέξαμε, όμως, να παρουσιάσουμε με συντομία ένα μοντέλο που αφορά στην αξιολόγηση οποιασδήποτε καινοτομίας, όπως ισχυρίζεται η δημιουργός του (Jacobs, 2000), που ενδεχομένως θα εγείρει προβληματισμούς και για την αξιολόγηση των καινοτομιών στη χώρα μας.

Το μοντέλο της (Jacobs, 2000: 263 - 274) το οποίο επιλέξαμε να περιγράψουμε έχει τα εξής δέκα (10) στάδια:

- Στο πρώτο στάδιο γίνονται προσπάθειες να εντοπιστεί η καινοτομία μέσα στο πλαίσιο του συγκείμενου (context) π.χ. συγκεκριμένο σχολείο ή άλλο ίδρυμα, λαμβάνοντας υπόψη και την εκπαιδευτική πολιτική που ισχύει στο συγκεκριμένο σύστημα. Στα στάδιο αυτό διαμορφώνονται οι σκοποί της καινοτομίας.
- Στο δεύτερο στάδιο καθορίζονται οι σκοποί της αξιολόγησης και προβλέπονται οι διάφορες μορφές (π.χ. διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική κλπ.) που θα εφαρμοστούν.
- Στο τρίτο στάδιο προσδιορίζονται τα εμπλεκόμενα πρόσωπα που θα εφαρμόσουν την καινοτομία (π.χ. διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές κλπ.) και ενημερώνονται τόσο για τους σκοπούς της καινοτομίας (στάδιο 1) όσο και για τους σκοπούς της αξιολόγησης (στάδιο 2).
- Στο τέταρτο στάδιο καταγράφονται οι διαστάσεις της καινοτομίας που θα αξιολογηθούν. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι διαστάσεις της επίδρασης της προτεινόμενης καινοτομίας στο πρόγραμμα σπουδών (Π.Σ.), στη διδασκαλία και στη μάθηση καθώς και στο κλίμα που θα δημιουργηθεί ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της καινοτομίας. Οι παραπάνω αυτές διαστάσεις καθορίζονται σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.
- Στο πέμπτο στάδιο καθορίζονται τα κριτήρια για να αξιολογηθούν οι διαστάσεις της καινοτομίας που προσδιορίστηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Τα κριτήρια αυτά καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις ιδιομορφίες της

προτεινόμενης καινοτομίας για να εκπληρώσουν τις ανάγκες της συγκεκριμένης αξιολόγησης.

- Στο έκτο στάδιο αποφασίζονται ποιες είναι οι καλύτερες πηγές πληροφοριών για να αξιολογηθούν οι διαστάσεις της καινοτομίας, χρησιμοποιώντας τα κριτήρια που καθορίστηκαν στο πέμπτο στάδιο. Οι πηγές πληροφοριών οφείλουν να αντανakλούν ένα ευρύ φάσμα δεδομένων.

- Στο έβδομο στάδιο αποφασίζονται ποιες μέθοδοι και μέσα αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν. Η επιλογή των μεθόδων και μέσων οφείλει να εναρμονίζεται με τους σκοπούς της αξιολόγησης της καινοτομίας και τις πηγές συλλογής δεδομένων που υιοθετήθηκαν στο στάδιο έξι.

- Στο όγδοο στάδιο διεξάγεται η συλλογή των δεδομένων από τις πηγές, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους αξιολόγησης και τα όργανα εκτίμησης που αποφασίστηκαν στο έβδομο στάδιο. Γίνονται προσπάθειες να διασφαλιστούν η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα όλων των μεθόδων και οργάνων εκτίμησης.

- Το ένατο στάδιο αφορά στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων. Οι μέθοδοι ανάλυσης –ποιοτικές, ποσοτικές κλπ.- καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τις μεθόδους αξιολόγησης οι οποίες καθορίστηκαν στο στάδιο επτά.

- Το τελευταίο στάδιο αφορά στη διάχυση των δεδομένων προς όλους τους εμπλεκόμενους φορείς –εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολείων, διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής, γονείς κλπ.- οι οποίοι προσδιορίστηκαν στο στάδιο τρία. Οι τρόποι διάχυσης των δεδομένων μπορεί να ποικίλουν από μια απλή ενημέρωση έως την υποβολή μιας επίσημης έκθεσης αξιολόγησης.

Ανάλογα στάδια περιγράφουν και Έλληνες ειδικοί οι οποίοι αναφέρονται στην αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, ο Φλουρής (2006) προτείνει τα εξής στάδια:

- *Επικέντρωση στα στοιχεία των Προγραμμάτων Σπουδών που πρόκειται να αξιολογηθούν.* Στο στάδιο αυτό οριοθετείται το «τι» και το «πώς» της αξιολογικής διαδικασίας, η οποία ξεκινά με την επιλογή ενός σχεδίου αξιολόγησης (evaluation design) που πρόκειται να εφαρμοστεί και έπειτα καθορίζονται η εμβέλεια της αξιολόγησης, οι στόχοι, τα κριτήρια, το χρονοδιάγραμμα, το πλάνο διεξαγωγής της, και τέλος, αναλύονται οι περιορισμοί των αποτελεσμάτων της.

- *Συλλογή πληροφοριών.* Στο στάδιο αυτό, γίνεται προσδιορισμός των “πηγών” άντλησης των πληροφοριών σε συνδυασμό με τα μέσα συλλογής τους και ταυτόχρονα καθορίζουν τα βήματα που θα ακολουθήσουν οι αξιολογητές.

- *Οργάνωση των πληροφοριών.* Αφού ολοκληρωθεί η συλλογή των πληροφοριών, ακολουθεί η οργάνωση και η κωδικοποίησή τους με τέτοιο τρόπο που να μπορούν να συνδράμουν στην ερμηνεία του φαινομένου και να είναι χρήσιμα στους αποδέκτες.

- *Ανάλυση των πληροφοριών.* Στο στάδιο αυτό επιλέγονται και εφαρμόζονται εκείνες οι τεχνικές ανάλυσης που είναι εναρμονισμένες με τους σκοπούς και την κατεύθυνση της αξιολόγησης.

- *Παρουσίαση των πληροφοριών.* Με άξονα τους σκοπούς της αξιολόγησης αλλά και τις ανάγκες των αποδεκτών, επιλέγονται οι διάφορες μορφές παρουσίασης των ευρημάτων της αξιολόγησης.

- *«Ανακύκλωση» των πληροφοριών / πορισμάτων.* Στο τελευταίο αυτό στάδιο εξετάζεται η ανάγκη για συνεχή αποτίμηση ή επαναξιολόγηση του Π.Σ. με σκοπό την επανεξέταση ή τη βελτίωσή του (ό.π.: 109 – 110).

Τόσο το μοντέλο της Jacobs (2000) που αφορά στην καινοτομία όσο και το μοντέλο του Φλουρή (2006) που αφορά στην αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών, παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες προς το μοντέλο της Taba (1962). Παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, αυτό που συνάγεται ως διαπίστωση είναι ότι η αξιολόγηση είναι μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία η οποία πρέπει να εφαρμόζεται σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό ιστό για να διαπιστώνεται η αποδοτικότητα των πολυμερών διαδικασιών της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Βέβαια, τόσο στη χώρα μας όσο και αλλού, η διεξαγωγή της αξιολόγησης προσκρούει σε πολλές δυσκολίες. Για παράδειγμα, η εφαρμογή των αξιολογικών διαδικασιών ή προσεγγίσεων έχουν ένα οικονομικό κόστος, απαιτούν ειδικούς της αξιολόγησης και δυσχεραίνεται πολλές φορές λόγω των αντιδράσεων των εμπλεκόμενων φορέων, όπως του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, ακόμη και των ίδιων των γονέων. Οι δυσκολίες αυτές αποτελούν τροχοπέδη προς το έργο της αξιολόγησης γενικότερα, λόγος για τον οποίο η αξιολόγηση –ιδιαίτερα στη χώρα μας– είτε δεν πραγματοποιείται είτε διεξάγεται με μη συστηματικό τρόπο.

Ως προς την εκπαιδευτική ή διδακτική καινοτομία ένα από τα κύρια προβλήματα που προκύπτουν κατά την αξιολόγησή της είναι το γεγονός ότι δεν είναι πάντα δυνατό να ακολουθηθούν οι απαραίτητες διαδικασίες και να διαμορφωθούν τα κατάλληλα τεστ για να εκτιμηθούν οι ωφέλειες ή οι βελτιώσεις που προέκυψαν από την εφαρμογή της καινοτομίας. Ένα άλλο πρόβλημα είναι ότι οι όποιες ωφέλειες ή βελτιώσεις, που προήλθαν από την εφαρμογή της καινοτομίας δεν είναι πάντα άμεσα ορατές. Ο λόγος αυτός ωθεί ορισμένους –ακόμη και στις μέρες μας- να ισχυρίζονται ότι «ο καλύτερος χρόνος για να αξιολογηθεί μια καινοτομία είναι όταν παύσει να θεωρείται καινοτομία και όταν το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο οποίο εφαρμόζεται η καινοτομία δεν προκαλεί πλέον ενθουσιασμό ούτε στηρίζεται από ειδικούς πόρους» (Morrish, 1976:158).

Στενά συνδεδεμένη με τη διάρκεια του χρόνου μιας καινοτομίας είναι και η αυθεντικότητά της. Η αξιολογική διαδικασία οφείλει, δηλαδή, να εκτιμήσει σε ποιο βαθμό η καινοτομία αυτή έχει εφαρμοστεί, όπως τη σχεδίασαν οι αρχικοί επινοητές της και για τους σκοπούς που την επινόησαν ή έχει τροποποιηθεί στην πορεία από τους χρήστες της (π.χ. τους εκπαιδευτικούς ή άλλους παράγοντες, όπως το διευθυντή, τους γονείς κλπ.). Το θέμα αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί η οποιαδήποτε αλλαγή ή τροποποίηση από ορισμένους χρήστες μπορεί να διαστρεβλώσει τις θετικές επιδράσεις της καινοτομίας είτε σκόπιμα είτε από άγνοια ή αδιαφορία και ενδεχόμενα θα αλλοιωθεί η αυθεντικότητα της καινοτομίας. Η αλλοίωση αυτή των αποτελεσμάτων της καινοτομίας και η μη αυθεντική της εφαρμογή είναι γνωστή από παλαιότερα. Για παράδειγμα ο Brickell (1968, αναφέρεται στο Morrish 1976: 159 – 160) περιγράφει ότι ορισμένες φορές εφαρμόζονται “μερικά συστατικά” (components) της καινοτομίας και δεν επέρχονται “οι δομικές αλλαγές” (structural changes) και “διαδικασίες” (processes) οι οποίες αναμένονταν από τη χρήση της καινοτομίας. Η εφαρμογή των “μερικών συστατικών” της καινοτομίας μπορεί να συμβεί στην περίπτωση των “διδασκτικών συστημάτων” (instructional systems) όπου τα δρώντα πρόσωπα είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι σύμφωνα με τον ίδιο, τείνουν να προσαρμόσουν την καινοτομία στα μέτρα τους, λόγος που μπορεί να αναστείλει το επιθυμητό ή αναμενόμενο αποτέλεσμα της καινοτομίας.

Όπως προαναφέρθηκε, ο ανθρώπινος παράγων, εξάλλου, είναι εκείνος που συμβάλλει στο να διαστρεβλωθεί, να ανασταλεί ή ακόμη και να μην πετύχει μια καινοτομία. Ανάμεσα σε αυτούς, ιδιαίτερη θέση κατέχει η ασυμφωνία ή ασυμβατότητα ανάμεσα στην προτεινόμενη καινοτομία και στην «αξία» που

αποδίδουν σε αυτήν οι εκπαιδευτικοί. Η ασυμφωνία αυτή ενισχύεται περαιτέρω από τον ανεπαρκή σχεδιασμό και την έλλειψη προετοιμασίας ή κατάρτισης – επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τη μη δέσμευσή τους στη συγκεκριμένη καινοτομία, τις τυχόν αδυναμίες ή ανεπάρκειες της ίδιας της καινοτομίας, την έλλειψη βούλησης, την ύπαρξη φόβου και ανασφάλειας, τη μη επακόλουθη ενίσχυση της καινοτομίας μετά την αρχική της εφαρμογή και πολλούς ακόμη λόγους.

Πάνω από όλα, όμως, σημαντικό ρόλο, όπως προαναφέραμε, παίζει η μελέτη των προϋποθέσεων της λεγόμενης «οικολογίας» του σχολείου ή του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της κουλτούρας, στο πλαίσιο της οποίας θα εφαρμοστεί η καινοτομία. Η μελέτη και ανάλυση αυτή θα δείξει σε ποιο βαθμό το σχολείο ή το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τη δυνατότητα και την ευελιξία να δεχθεί την προτεινόμενη καινοτομία αλλά και να αλλάξει ορισμένα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής λειτουργίας στο εγγύς ή απώτερο μέλλον.

Αυτό, πάντως, που απαιτείται με την όποια προσπάθεια εφαρμογής μιας καινοτομίας, είναι η περαιτέρω στήριξή της. Σε διαφορετική περίπτωση η καινοτομία, αν συνδυαστεί με ορισμένα εμπόδια ή κάποιες από τις δυσκολίες που προαναφέρθηκαν, ενδεχομένως να εξανεμισθεί ή να εξασθενίσει αφήνοντας μετέωρες τις όποιες θετικές επιδράσεις της. Προς την κατεύθυνση αυτή τείνουν να συμφωνούν οι ειδικοί τόσο παλιότερα όσο και σήμερα. Σημαντικές είναι οι θέσεις του Miles (1964, αναφέρεται στο Morrish 1976:161) ο οποίος στον κατάλογο “των κριτηρίων επιτυχίας μιας καινοτομίας” περιέλαβε και τα ακόλουθα:

I. Τακτική χρήση της καινοτομίας για να εκπληρωθούν ευρύτεροι σκοποί από αυτούς που αρχικά είχαν οραματιστεί οι δημιουργοί της.

II. Ύπαρξη δημοσιεύσεων με σκοπό τη γνωστοποίηση της καινοτομίας στο ευρύτερο κοινό.

III. Τροποποίηση των στάσεων και δεξιοτήτων των μελών της ομάδας που θα εφαρμόσουν την καινοτομία.

IV. Διάχυση ή εξάπλωση της καινοτομίας σε άλλα συναφή συστήματα.

V. Προώθηση της καινοτομίας σε παρόμοιους τομείς σχολικών πρακτικών.

VI. Προώθηση ή προαγωγή των εκπαιδευτικών –π.χ. αμοιβές, κίνητρα- οι οποίοι στήριξαν την καινοτομία.

Τα παραπάνω μάλλον αποτελούν μια ουτοπία για τη χώρα μας, όπου οι εκπαιδευτικές καινοτομίες που δειλά εισάγονται κατά καιρούς εξαντλούν την

επίδραση ή εμβέλειά τους, συνήθως μετά από τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη θεσμοθέτησή τους. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εκείνες στη χώρα μας που μέσα από την ίδρυση ενός θεσμού (π.χ. Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, παλαιότερα, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, σήμερα) ή ενός προγράμματος (π.χ. Σχολεία Εφαρμογών Πειραματικών Προγραμμάτων (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), ενισχυτική διδασκαλία, ευέλικτη ζώνη κλπ.) εγκαταλείπονται ή θα εγκαταλειφθούν, αφού δε στηρίζονται περαιτέρω από την πολιτεία ούτε ενισχύονται επαρκώς οικονομικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά ή ηθικά.

Για να μην εγκαταλείπονται οι όποιες καινοτομίες στην τύχη τους στη χώρας μας, απαιτείται, η εφαρμογή της *συστηματικής αξιολόγησης* όλων των εκπαιδευτικών λειτουργιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος πριν από τη θεσμοθέτησή τους – *προαξιολόγηση ή διαγνωστική αξιολόγηση ή αξιολόγηση αναγκών*- κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των θεσμών ή των καινοτομιών –*διαμορφωτική αξιολόγηση και πιλοτική εφαρμογή*- και μετά από αυτή την υλοποίηση και εδραίωσή τους -*τελική αξιολόγηση*-. Εκείνο, όμως, που είναι μεγίστης σημασίας και σπουδαιότητας είναι αντί να αφήνεται ένας θεσμός στην τύχη του και σταδιακά να εξανεμίζεται το ενδιαφέρον του γι' αυτόν, να υπάρξει η επακόλουθη στήριξή του (follow up support), για την ενίσχυση της βελτίωσης ή αλλαγής του και όχι η εγκατάλειψή του, όπως έγινε π.χ. με το θεσμό του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου.

Οι παραπάνω δυσκολίες ωθούν ορισμένους να διατυπώνουν την άποψη ότι οι καινοτομίες δεν έχουν «μονιμότητα», αλλά, «έρχονται και απέρχονται», αποκτώντας επικαιρότητα «τη μια στιγμή ενώ την άλλη αδρανοποιούνται ή ματαιώνονται» φαινόμενο που σε κάποιες περιπτώσεις φαίνεται να έχει διεθνή εμβέλεια (Marsh, 1997: 15). Το φαινόμενο αυτό προκαλεί μεγάλες δυσκολίες ως προς την αξιολόγηση των καινοτομιών, λόγος για τον οποίο η επιτυχία μιας καινοτομίας δε μπορεί εύκολα να αναπαραχθεί σε άλλα συστήματα, επειδή υλοποιήθηκε με επιτυχία σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Geijsel et al, 1999). Την άποψη αυτή εκφράζει και ο Galton (1989: 467) ο οποίος υποστήριξε ότι η μη γενίκευση μιας επιτυχημένης καινοτομίας οφείλεται και στην ποικιλομορφία των σχολείων.

Σε ποιο βαθμό, άραγε, έχει δοθεί η κατάλληλη υποστήριξη, υποδομή και ενίσχυση της καινοτομίας του θεσμού του ΣΔΕ που μελετήσαμε, όπως εφαρμόζεται και στη χώρα μας στις μέρες μας; Εφαρμόστηκε η διαγνωστική και η διαμορφωτική αξιολόγηση για να δημιουργηθεί η κατάλληλη υποδομή των ΣΔΕ; Έγινε πιλοτική εφαρμογή σε ένα ΣΔΕ, για να γίνει πειραματική εφαρμογή των καινοτόμων

λειτουργιών που αναγράφονται στις Προδιαγραφές Σπουδών; Τέλος, έχει γίνει επίσημη αποτίμηση της λειτουργίας των ΣΔΕ από την έναρξή τους (2000) μέχρι σήμερα (2008);

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά θα διευκόλυνε τη δική μας μελέτη. Ας δούμε, όμως, ορισμένες άλλες πρόσφατες εκπαιδευτικές καινοτομίες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας και σε ποιο βαθμό αποτιμήθηκαν ή όχι, πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την εφαρμογή τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.0. ΟΙ ΠΡΟΣΦΑΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΚΑΙ Η ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥΣ

3.1. Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν και έχει διέλθει από διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, δεν έχει αλλάξει ριζικά ούτε ως προς τη δομή ούτε ως προς την ουσία του, έτσι ώστε να βελτιώσει σημαντικά ή να αναμορφώσει τις εκπαιδευτικές του λειτουργίες και κυρίως τις διδακτικές – μαθησιακές διαδικασίες.

Παρά την ύπαρξη των διαφόρων μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας, καμιά δεν πέτυχε να επιλύσει τα χρόνια προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης, λόγος για τον οποίο ορισμένοι έχουν παρομοιάσει την αποτυχία αυτή σαν “την κατάρα του Σίσυφου”, στην ελληνική εκπαίδευση (Καζαμιάς, 1990).

Οι ραγδαίες, όμως, εξελίξεις στο χώρο των επιστημών, της τεχνολογίας, της έκρηξης των πληροφοριών, της κοινωνίας της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης έχουν ασκήσει άμεσες και έμμεσες επιδράσεις στην εκπαίδευση και απαίτησαν την έλευση διάφορων μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες του κόσμου.

3.2. Το πλαίσιο των καινοτομιών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα

Εν όψει των καινοτομιών που προωθήθηκαν στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας τα σχολεία, τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) όσο και αλλού βρέθηκαν αντιμέτωπα με ποικίλες προκλήσεις, όπως: να εκπονήσουν νέα προγράμματα σπουδών με υπερεθνικό χαρακτήρα, να διδάξουν στους μαθητές νέα γνωστικά αντικείμενα γιατί οι γνώσεις συνεχώς απαξιώνονται και δημιουργούνται νέες, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες που θα τους εξοπλίσουν και θα τους προετοιμάσουν για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, να διαμορφώσουν νέες εκπαιδευτικές πολιτικές με τις οποίες θα παρέχουν προγράμματα για την προετοιμασία ενεργών και πληροφορημένων πολιτών στην κοινωνία της γνώσης και άλλα συναφή (Pasiás & Flouris, 2001).

Μπροστά στις διεθνείς αυτές προκλήσεις η Ε.Ε. εξέδωσε ορισμένα κείμενα τη δεκαετία του 1990 για να αντιμετωπιστούν οι αλλαγές και οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης. Σύμφωνα με τους Pasiás και Flouris (2001:49) μια σειρά από κείμενα διαμόρφωσαν τον «κοινοτικό λόγο» στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας. Ορισμένα από αυτά είναι: τα τρία Λευκά βιβλία της Επιτροπής που αφορούσαν την οικονομία με τίτλο “Την ανάπτυξη, την ανταγωνιστικότητα και την απασχόληση” (Ευρωπαϊκή Κοινότητα, 1994), την κοινωνική πολιτική με τίτλο “Η Ευρώπη και η κοινωνία της πληροφορίας: η συνέχεια μιας διαδικασίας” (European Commission, 1994) και την εκπαίδευση με τίτλο “Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης” (European Commission, 1995). Επιπρόσθετα, κυκλοφόρησαν τα τρία Πράσινα βιβλία της Επιτροπής για την καινοτομία με τίτλο “Πράσινο βιβλίο για την καινοτομία” (European Commission, 1995), το άλλο αφορούσε την κοινωνία της πληροφορίας με τίτλο “Πρώτα οι άνθρωποι. Η ζωή και η εργασία στην κοινωνία της πληροφορίας” (European Commission, 1996) ενώ το τρίτο αναφερόταν στην κινητικότητα με τίτλο “Εκπαίδευση – κατάρτιση – έρευνα: τα εμπόδια στην υπερεθνική κινητικότητα” (European Commission, 1996^β).

Τα κείμενα αυτά, από το ένα μέρος καθόρισαν τις κατευθύνσεις βάσει των οποίων θα τίθεντο σε εφαρμογή οι πολιτικές της κοινότητας και από το άλλο πυροδότησαν διάφορες μεταρρυθμίσεις ή προσαρμογές στις χώρες της κοινότητας και ιδιαίτερα στη χώρα μας.

Κεντρικές έννοιες που διατρέχουν τα παραπάνω βιβλία –Λευκά και Πράσινα– είναι η κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, οι καινοτομίες, η μάθηση, η διδασκαλία, η έρευνα, οι νέες τεχνολογίες, η απασχόληση, η κοινωνική συνοχή κ.ά. Οι έννοιες αυτές, σύμφωνα με την κοινοτική πολιτική, έπρεπε να ενταχθούν στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ε.Ε. για να επιτευχθεί η οικονομική σύγκλιση και η ένταξη στην ΟΝΕ (Οικονομική και Νομισματική Ένωση), όπως η χώρα μας, αλλά και να επακολουθήσουν διάφορες μεταρρυθμίσεις. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές στόχευαν στην ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, ώστε να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της κοινωνίας της γνώσης.

Ιδιαίτερη σημασία για τη δική μας μελέτη έχει η έννοια της καινοτομίας, όπως προωθήθηκε από το Πράσινο βιβλίο, η οποία και προκάλεσε ευρύτατη συζήτηση για τη «διαμόρφωση μιας κουλτούρας της καινοτομίας στις Ευρωπαϊκές κοινωνίες και

την ενίσχυση της καινοτομικής ικανότητας της Ευρώπης» (Pasiás & Flouris, 2001: 51).

Σύμφωνα με τους Pasiás & Flouris (2001), το Πράσινο βιβλίο για την καινοτομία εξετάζει διαδοχικά τα ακόλουθα:

α) «Τις προκλήσεις της καινοτομίας για την Ευρώπη, τους πολίτες, τους εργαζόμενους και τις επιχειρήσεις μέσα σε ένα πλαίσιο παγκοσμιοποίησης και ταχύτατων τεχνολογικών αλλαγών,

β) την κατάρτιση των πολιτικών στον τομέα της καινοτομίας και τα πολυποίκιλα εμπόδια που δυσχεραίνουν την ανάπτυξή της,

γ) τις προτάσεις και τους άξονες δράσης για τα κράτη, τις περιφέρειες και την Ευρωπαϊκή Ένωση με στόχο την εξάλειψη των εμποδίων και τη γενικότερη κινητοποίηση για τη δημιουργία μιας περισσότερο δυναμικής Ευρωπαϊκής κοινωνίας. Ένα από τα εμπόδια στα οποία προσκρούει η καινοτομία είναι η «ανεπαρκής προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στα δεδομένα ενός κόσμου που αλλάζει και η μεγάλη έλλειψη ευελιξίας των δομών και των κανόνων εξέλιξής τους» (Pasiás & Flouris, 2001: 51).

Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, το εμπόδιο αυτό είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό των σχολείων, δηλαδή, της “αντίστασης” των σχολείων να “απωθούν” τις καινοτομίες και τις όποιες αλλαγές, ανατρέποντας το πρόγραμμα σπουδών και τις εθιμοτυπικές διαδικασίες τους.

Το Πράσινο βιβλίο για τις καινοτομίες, όμως, προτάσσει την ανάγκη για τη διάδοση και αξιοποίηση της τεχνολογικής διάστασης στη μάθηση, την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, εκπαίδευσης και κατάρτισης, την ελεύθερη διακίνηση ιδεών, την κινητικότητα προσώπων, καθώς και την έρευνα.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προωθηθούν μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων όχι μόνο ο τεχνολογικός και οικονομικός παράγοντας (π.χ. η χρήση των νέων τεχνολογιών, η διακίνηση αγαθών, η κατανάλωση κλπ.), αλλά κυρίως ο ανθρώπινος παράγοντας, ο οποίος είναι και ουσιαστικότερος και αφορά στην εκπαίδευση και συνεχή κατάρτιση, στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών για την αποδοχή και προώθηση των καινοτομιών.

3.3. Οι καινοτομίες στην Ελλάδα

Πώς, όμως, το ελληνικό σχολείο να εφαρμόσει τις παραπάνω έννοιες και κατευθύνσεις των καινοτομιών δεδομένου ότι έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου –π.χ. συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, μη ευέλικτο και συμβατικό πρόγραμμα, χρήση δασκαλοκεντρικών διδακτικών μεθόδων, χρήση ενός μόνο βιβλίου κι άλλες παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές;

Η υποστήριξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των παραπάνω καινοτομιών, βασίστηκε στην εφαρμογή της μεταρρύθμισης που είχε ήδη ξεκινήσει (Ν.2525/97) και αφορούσε στην αναμόρφωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, προωθήθηκε και η εκπόνηση των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) στο πλαίσιο του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.) για την περίοδο 1996 – 1999. Οι βασικοί άξονες του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., στηρίχτηκαν σε μεγάλο βαθμό στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στη συμπληρωματική σχέση της εκπαίδευσης με τις πολιτικές αιχμής για την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή (Pasiás & Flouris, 2001: 54).

Η μεταρρύθμιση αυτή (ΥΠΕΠΘ, 1998) διέπεται από τις ακόλουθες αρχές:

I. «Την κατοχύρωση του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαιδευτική πρόσβαση και την ανοιχτή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

II. Τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών επιλογών.

III. Τη θεσμοθέτηση της δια βίου εκπαίδευσης.

IV. Την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη διασφάλιση επαγγελματικών δικαιωμάτων.

V. Την υψηλή ποιότητα στην παροχή του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο» (Pasiás & Flouris, 2001: 54).

Έτσι, την περίοδο εκείνη (1996 – 1999) υλοποιήθηκε το μεγαλύτερο μέχρι τότε επιχειρησιακό πρόγραμμα ανθρωπίνων πόρων στην Ελλάδα, ύψους 580 δις. δραχμών και 1200 έργων και προγραμμάτων τα οποία κάλυψαν ολόκληρο το φάσμα όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της αρχικής κατάρτισης καθώς και της διοίκησης της εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 1998: 12 – 13).

Τα προγράμματα αυτά είχαν καινοτομικό χαρακτήρα, πολλά από αυτά ήταν πιλοτικά και λειτούργησαν ως “προπομπός” για τη βιωσιμότητα των καινοτομιών στα σχολεία όλης της χώρας. Δεν είναι στις προθέσεις μας να αναφερθούμε σε όλα τα πιλοτικά αυτά προγράμματα αλλά σε ορισμένα από αυτά, και ιδιαίτερα εκείνα τα οποία επικράτησαν σε μεγάλο βαθμό μέχρι τις μέρες μας.

Βέβαια, πρέπει να σημειώσουμε ότι από τα τέλη της δεκαετίας του '80 πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας αρκετές ουσιαστικές, αλλά αποσπασματικές ή μη συστηματικές προσπάθειες για την υλοποίηση καινοτομικών προγραμμάτων στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Pasiás & Flouris (2001: 55) τα προγράμματα αυτά σχεδιάστηκαν από τις Διευθύνσεις Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και φορείς του ΥΠΕΠΘ και αναπτύχθηκαν με τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τέτοιου είδους ενδεικτικά προγράμματα είναι εκείνα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Πολιτισμικής Αγωγής –πρόγραμμα Μελίνα- της Θεατρικής Παιδείας, της Αγωγής του Καταναλωτή, της Τοπικής Ιστορίας, της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κ.ά. Ταυτόχρονα, από τις αρχές της δεκαετίας του '90 πραγματοποιήθηκε μια ευρεία συμμετοχή των ελληνικών σχολείων σε εκπαιδευτικά προγράμματα της Ε.Ε., όπως το Linqua, το Comenius, ο Σωκράτης, το πρόγραμμα Leonardo και τα προγράμματα κινητικότητας και ανταλλαγών εκπαιδευτικών και μαθητών (βλ. και Μπαγάκης, 2001).

Οι πρωτοβουλίες του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου την περίοδο 1996 να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τις παραπάνω καινοτόμες δράσεις στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. είναι σημαντικές, αφού εναρμονίστηκαν με το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι και έγιναν προσπάθειες να εξισορροπήσουν οι στόχοι της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καινοτόμου προγράμματος, σύμφωνα με τους Pasiás & Flouris (2001: 55 – 56), είναι ότι αποτελεί σκόπιμη και συστηματική παρέμβαση και επομένως στο σχεδιασμό μιας καινοτομίας έχουν θέση:

I. «Η κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο, για τον προσδιορισμό των στόχων των καινοτομιών.

II. Η επιστημονική κοινότητα, για την τροφοδότηση και ανατροφοδότηση της διαδικασίας σχεδιασμού, ανάπτυξης και αξιολόγησης των πειραματικών προγραμμάτων.

III. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, αφού η καινοτομία είναι διαδικασία που παρεμβαίνει στον τρόπο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που συντελείται στο σχολείο.

IV. Οι φορείς της τοπικής κοινωνίας, αφού η καινοτομία βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό,

γεωγραφικό) στο οποίο εφαρμόζεται και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης είναι δυνατό να διαφοροποιήσουν τους αρχικούς στόχους.

Ορισμένες από τις καινοτόμες δράσεις αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. και αναφέρονται σε όλες τις μορφές του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως:

I. «Υποδομές – εξοπλισμός: δημιουργία τριών εργαστηρίων για τις φυσικές επιστήμες, την πληροφορική και την τεχνολογία στα Ενιαία Λύκεια. Δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης. Υπολογιστές.

II. Προγράμματα – βιβλία: σύνταξη νέου ενιαίου προγράμματος σπουδών, συγγραφή νέων βιβλίων, παραγωγή υποστηρικτικού υλικού (cd - rom).

III. Οργάνωση σχολικού χώρου: πιλοτικό πρόγραμμα ‘Αναδιάταξης του σχολικού χώρου στο Γυμνάσιο και το Λύκειο’. Μετατροπή των σχολικών αιθουσών από αίθουσες μαθητών σε αίθουσες μαθημάτων.

IV. Λειτουργία σχολείου: πιλοτικό πρόγραμμα ‘Ολοήμερο δημοτικό σχολείο’.

V. Διδασκαλία: νέες μέθοδοι, πολλαπλές διδακτικές πηγές.

VI. Κοινωνία της Πληροφορίας: πρόγραμμα ‘Οδύσσεια’: εφαρμογές νέων τεχνολογιών με σκοπό την εδραίωση ενός αναπτυξιακού δικτύου ανάμεσα στα πρωτοβάθμια και τα δευτεροβάθμια σχολεία

VII. Επιμόρφωση: αποκέντρωση διαδικασιών, εξ αποστάσεως» (Pasiás & Flouris, 2001: 56, Πασιάς 2002: 284 – 285).

3.3.1. Τα σχολεία εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης

Ένα από τα σημαντικότερα καινοτόμα έργα του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. στο τέλος της δεκαετίας του 1990 ήταν το έργο Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) και το έργο «Οδύσσεια», ενώ ξεχωρίζουν τρία πιλοτικά προγράμματα:

I. Της ‘Αναδιάταξης’ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,

II. του Ολοήμερου Σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και

III. της Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών.

Το έργο Σ.Ε.Π.Π.Ε., πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Ενέργειας 1.1.α του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. για την ανανέωση των σχολικών προγραμμάτων σπουδών και των

βιβλίων. Αντικείμενό του ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αξιολόγηση καινοτομικών προγραμμάτων σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης τη χώρας, στο πλαίσιο υποστήριξης του εγχειρήματος της εσωτερικής μεταρρύθμισης του ελληνικού σχολείου (Πασιάς, 1999).

Σύμφωνα με τους Pasiás & Flouris (2001: 57) το πρόγραμμα Σ.Ε.Π.Π.Ε., απέβλεπε στη γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την εκπόνηση πειραματικών προγραμμάτων στις διάφορες περιοχές, που συνθέτουν το εκπαιδευτικό έργο στο σχολείο. Βασικοί άξονες των πειραματισμών ήταν:

- «Η διεύρυνση του σχολικού προγράμματος προς την κατεύθυνση του ολοήμερου σχολείου,
- Η μετατροπή των αιθουσών διδασκαλίας από ‘αίθουσες τμημάτων’ σε ‘αίθουσες μαθημάτων’ με την αναδιάταξη του σχολικού χώρου και του ωρολόγιου προγράμματος και την έμφαση στη δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων και εξοπλισμένων αιθουσών – εργαστηρίων.
- Η διασφάλιση της ουσιαστικής συμμετοχής των επιστημονικών, κοινωνικών και οικονομικών φορέων της τοπικής κοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, στον προγραμματισμό και στη διοίκηση του σχολείου, οι οποίες θα συμβάλουν στο άνοιγμα και τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία.
- Η παρέμβαση σε επιμέρους αντικείμενα, θέματα και παιδαγωγικές προσεγγίσεις των γνωστικών περιοχών του σχολικού προγράμματος (Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά, Ιστορία, Κοινωνικές Επιστήμες, Αισθητική και Καλλιτεχνική Αγωγή κ.ά.) με καινοτόμες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και ιδιαίτερα: με τη χρήση νέων τεχνολογιών (H/Y, Πολυμέσων), με τη χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών (βιβλίων, αρχείων, υλικών κ.ά.).
- Η εισαγωγή – ενσωμάτωση στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου νέων γνωστικών αντικειμένων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Η ανάπτυξη διαδικασιών προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στο επίπεδο σχολικής τάξης και σχολικής μονάδας και σε μορφές διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης».

Ο συνολικός αριθμός των πειραματικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν την περίοδο 1997 – 1999, σύμφωνα με τους Pasiás & Flouris (2001: 58) ανέρχονται

σε 83 και διεξήχθησαν σε 600 σχολικές μονάδες από όλη την ελληνική επικράτεια. Στα προγράμματα αυτά συμμετείχαν 7000 περίπου εκπαιδευτικοί και πάνω από 70.000 μαθητές ενώ ο συνολικός προϋπολογισμός του έργου προσέγγισε το ποσό των 5 δισεκατομμυρίων δραχμών.

Το έργο συνέβαλε στην εισαγωγή και την προώθηση της τοπικής και διεθνούς διάστασης στο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων μέσα από την υλοποίηση διαφορετικών πειραματικών εφαρμογών οι οποίες διαφέρουν ως προς τη μεθοδολογία, το περιεχόμενο και το αντικείμενο. Σύμφωνα πάντα με τους ίδιους συγγραφείς, τα προγράμματα αυτά επιδίωξαν:

- «την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση,
- την ανάπτυξη δικτύου σχολείων μεταξύ των βαλκανικών κρατών,
- την ενίσχυση της αδελφοποίησης των σχολείων με άλλες χώρες,
- την ενθάρρυνση της διαμόρφωσης συνείδησης και στάσεων για την καταπολέμηση του ρατσισμού,
- την υποστήριξη και ενίσχυση της οργάνωσης και λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα (Pasias & Flouris, 2001: 58, Πασιάς, 2002: 280).

Έναν ακόμη τομέα τον οποίο ενίσχυσε το εν λόγω πρόγραμμα, ήταν η εισαγωγή και ενσωμάτωση νέων γνωστικών αντικειμένων, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή του Καταναλωτή, καθώς και νέων θεματικών περιοχών –Ολυμπιακή Παιδεία, Αθλητική Αγωγή, Θεατρική Αγωγή- στο σχολικό πρόγραμμα, ενισχύοντας έτσι την αναβάθμιση των μαθημάτων και την εισαγωγή διεπιστημονικών προσεγγίσεων σε ευρύτερες θεματικές περιοχές.

Επιπρόσθετα, το έργο, σύμφωνα με τους ίδιους πάντα συγγραφείς, μέσα από μια ποικιλία πειραματικών προγραμμάτων σε διαφορετικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος –Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Κοινωνικές Επιστήμες, Ξένες Γλώσσες, Τεχνολογία, Πληροφορική- συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στο λειτουργικό εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού έργου και των διδακτικών πρακτικών με την εφαρμογή νέων τεχνολογιών –Η/Υ, πολυμέσα, διαδίκτυο, τηλεδιάσκεψη κ.ά.-, τη χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών, την αισθητική και παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολικού χώρου και άλλα συναφή (Pasias & Flouris, 2001: 59).

Τα πειραματικά προγράμματα του έργου κατέληξαν στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που αφορούσαν διάφορες γνωστικές περιοχές του σχολικού προγράμματος, όπως:

- «Βιβλία, Σημειώσεις, Φακέλους, Οδηγούς, Σενάρια διδακτικών προσεγγίσεων για τον εκπαιδευτικό.
- Βιβλία, Σημειώσεις, Φακέλους, Οδηγούς, Σενάρια διδακτικών ασκήσεων για το μαθητή.
- Εκπαιδευτικό Υλικό με τις εργασίες των μαθητών.
- Λογισμικά, CD-ROM, Βάσεις δεδομένων, Εφαρμογές στη χρήση πολυμέσων κ.ά.
- Χάρτες, Διαφάνειες, Slides, Πίνακες, Διαγράμματα, Βιντεοκασέτες κ.ά.
- Οδηγούς διεξαγωγής εργαστηριακών πειραματικών ασκήσεων και εφαρμογών» (Pasias & Flouris, 2001: 59).

Σε ποιο βαθμό, βέβαια, αποτιμήθηκαν και αξιοποιήθηκαν τα παραπάνω εκπαιδευτικά υλικά, παραμένει άγνωστο, αφού δεν υπήρξε τεκμηριωμένη αξιολόγησή τους.

3.3.2. Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό σχολείο

Μια άλλη σημαντική καινοτομία στη χώρα μας είναι το «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό σχολείο». Αν και είχαν προταθεί νωρίτερα –ορισμένοι ισχυρίζονται ότι οι συζητήσεις για το θέμα αυτό άρχισαν μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο- (Αγγελοπούλου, 2005: 91), υλοποιήθηκαν με το Ν2525 / 97. Ο σκοπός του Νηπιαγωγείου ήταν η αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης και η πλήρης προετοιμασία τους για το Δημοτικό σχολείο. Στην πρόθεση του Νόμου ήταν η ένταξη των παιδιών στο Νηπιαγωγείο με σκοπό τη μείωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και την παροχή βοήθειας - διευκόλυνσης προς τους εργαζόμενους γονείς.

Το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο λειτούργησε πιλοτικά στην αρχή και στη συνέχεια γενικεύτηκε ο θεσμός σε όλα τα σχολεία της χώρας. Προστέθηκαν τρεις διδακτικές ώρες ημερησίως στο πεντάωρο πρόγραμμα παρέχοντας την ευκαιρία στους μαθητές να προετοιμάσουν τα μαθήματά τους κάτω από την επίβλεψη εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρείχαν ενισχυτική διδασκαλία σε όσους τη χρειαζόνταν.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του Ολοήμερου σχολείου, δόθηκε η δυνατότητα συμμετοχής σε δημιουργικές δραστηριότητες ενώ οι γονείς τους εργάζονται. Η λειτουργία του προγράμματος έγινε σε συνεργασία με το συμβούλιο γονέων, των εκπαιδευτικών και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

Στο πλαίσιο των πολλαπλών προκλήσεων και των ραγδαίων εξελίξεων στο ευρωπαϊκό και διεθνές γίνεσθαι, αλλά και της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης η ελληνική πολιτεία «από το 2002 – 2003 προχώρησε στη γενίκευση του θεσμού του Ολοήμερου σχολείου με τη λειτουργία άνω των 5.500 «ανοιχτών» Ολοήμερων Δημοτικών και Νηπιαγωγείων ως μετεξέλιξη «των Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης» και των Σχολείων «Διευρυμένου Ωραρίου» που εξυπηρετούσαν ως επί το πλείστον τους εργαζόμενους γονείς» (Λουκέρης, 2005: 53).

Ανάμεσα στις αναμενόμενες επιδιώξεις ή στα καινοτόμα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο Ολοήμερο σχολείο περιλαμβάνονται και τα ακόλουθα:

Διασφαλίζεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και αναβαθμίζεται η παρεχόμενη ποιότητά της (Λουκέρης, 2005: 56 - 62), προσφέρει τη δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Καραμπατζάκη, 2005: 137 – 138), διευκολύνει τον / την εκπαιδευτικό στην προσέγγιση του ρόλου του / της για τη διαμόρφωση ενός νέου διδακτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος (Μανιάτη, 2005: 171 – 179). Άλλοι, πάλι, τονίζουν ότι το Ολοήμερο σχολείο μπορεί να υποστηρίξει νέες παιδαγωγικές, σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και να παρέχει ίσες ευκαιρίες γνωριμίας και διαχείρισης των πολιτιστικών και μορφωτικών αγαθών σε όλους τους μαθητές (Κοσοβίτσα, 2005: 228) και να αξιοποιήσει τις νέες τεχνολογίες (Γιαννούλας, 2005: 238 – 250). Υπάρχουν, επίσης, και άλλοι συγγραφείς οι οποίοι επισημαίνουν ότι το Ολοήμερο σχολείο μπορεί να προωθήσει δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και της περιβαλλοντικής τέχνης και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (Σταθοπούλου, Γκιώνη, Δρούτσα, 2005: 272 – 285).

Τα παραπάνω καινοτόμα χαρακτηριστικά τα οποία αναδεικνύουν οι συγγραφείς φαίνεται να επιβεβαιώνονται εν μέρει από μια προσπάθεια αξιολόγησης του θεσμού αυτού. Πιο συγκεκριμένα, σε μια αξιολόγηση του Ολοήμερου σχολείου διαπιστώθηκε ότι το 64% του δείγματος δήλωσε ότι στο Ολοήμερο σχολείο «δημιουργείται ένα ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα» το οποίο σχετίζεται στενά με την ανάπτυξη συνεργασιών εντός της σχολικής κοινότητας και παράλληλα με το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία (Λουκέρης, Καραμπατζάκη & Σταθοπούλου, 2005: 379).

Κατά την άποψή μας, είναι νωρίς να διατυπωθούν καθοριστικές θέσεις οι οποίες να αποφαινόνται υπέρ ή κατά του θεσμού αυτού. Αυτό που είναι βέβαιο μέχρι τώρα είναι ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος, αλλά και οι γονείς φαίνεται να έχουν «αγκαλιάσει» το θεσμό του Ολοήμερου σχολείου για διαφορετικούς, ίσως, λόγους ο κάθε φορέας. Αυτό που εκκρεμεί είναι η συστηματική αξιολόγηση του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και Δημοτικού σχολείου, όπως την περιγράψαμε νωρίτερα. Απ' ότι γνωρίζουμε δεν υπήρξε μέχρι σήμερα ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο αξιολόγησης από την Πολιτεία με αποτέλεσμα οι όποιες αναφορές σε αυτήν να προέρχονται από μεμονωμένες και ασυντόνιστες προσπάθειες επιστημόνων και / ή συγγραφέων οι οποίοι καταθέτουν τις απόψεις τους γύρω από το θέμα αυτό.

3.3.3. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, αποτελούν μια επιπρόσθετη καινοτομία στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η πορεία τους ξεκινά με την κοινή απόφαση των υπουργών Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και Οικονομικών. Στα σχολεία αυτά φοιτούν νέοι, άνω των 18 χρόνων, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Η ονομασία αυτή αποκρυσταλλώνει την παροχή δεύτερης ευκαιρίας στα άτομα εκείνα που για διάφορους λόγους (κοινωνικούς, οικονομικούς) απείχαν των σχολικών ορίων. Η δεύτερη ευκαιρία αυτή αφορά στην απόκτηση του τίτλου που εξασφαλίζει το απολυτήριο γυμνασίου και το οποίο είναι ισότιμο με εκείνο του κανονικού σχολείου. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα γυμνασιακής εκπαίδευσης, η έκταση και το περιεχόμενο των οποίων καθορίζονται με Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από την εισήγηση του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και τη γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» (ΥΠΕΠΘ, 2000: 70). Η θεσμοθέτηση του σχολείου αυτού έγινε και για έναν ακόμη λόγο, εκείνον της σχολικής διαρροής, η οποία εκτιμάται στο 11% της αντίστοιχης ηλικίας (Flouris & Kassotakis, 1999: 290). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας υποστηρίζονται από την Ευρώπη, η οποία και χρηματοδοτεί αυτή την εκπαιδευτική καινοτομία σε ποσοστό 75%. Το συγκεκριμένο περιεχόμενο σπουδών, οι δραστηριότητες και η λειτουργία του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και άλλες λεπτομέρειες περιγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο.

3.3.4. Ο νόμος 2525/1997, το Ενιαίο Λύκειο και άλλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Μία από τις σημαντικότερες αλλαγές των πρόσφατων μεταρρυθμίσεων είναι το Ενιαίο Λύκειο το οποίο θεσπίστηκε με το Ν. 2525/97. Από το σχολικό έτος 1997 – 1998 καθιερώθηκε ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου, σκοπός του οποίου ήταν:

- I. «Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου,
- II. η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών,
- III. η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα,
- IV. η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας» (ΥΠΕΠΘ, 2000: 65).

Στην Α' τάξη του Ενιαίου Λυκείου εφαρμόζεται το πρόγραμμα μαθημάτων γενικής παιδείας, τα οποία είναι κοινά για όλους τους μαθητές. Η Β' τάξη έχει τρεις κατευθύνσεις: τη θεωρητική, τη θετική και την τεχνολογική. Πέρα από το κοινό πρόγραμμα μαθημάτων οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν έναν από τους τρεις κύκλους μαθημάτων: λογοτεχνία, θετικές επιστήμες ή τεχνολογία. Στην Γ' τάξη η κατεύθυνση των τεχνολογικών μαθημάτων υποδιαιρείται σε δύο κύκλους: της τεχνολογίας και της επιστήμης των υπολογιστών και των υπηρεσιών.

Τη θεσμοθέτηση του Ενιαίου Λυκείου συνοδεύουν διάφορα μέτρα που αφορούν στην αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών, στα διδακτικά βιβλία, στις διδακτικές μεθόδους, στην αξιολόγηση των μαθητών Λυκείου, στην ενισχυτική διδασκαλία για μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και άλλα.

Στα παραπάνω μέτρα αξίζει να αναφέρουμε το νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών το οποίο περιλαμβάνει ποσοτικά και ποιοτικά μέτρα, όπως την περιγραφική αξιολόγηση, την αξιολόγηση φακέλου, την αυτοαξιολόγηση, τα τεστ κριτηρίων κ.ά. (Flouris & Kassotakis, 1999: 291).

Με το άρθρο 6 του Ν.2525/97 ρυθμίστηκε το θέμα των διορισμών των εκπαιδευτικών και έκλεισαν οι πίνακες των διοριστέων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Με το άρθρο 7 του ίδιου νόμου έγιναν ρυθμίσεις που αφορούσαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.). Για παράδειγμα, προστέθηκε η κατάρτιση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) το οποίο «προσδιορίζει τους

στόχους της διδασκαλίας από το δημοτικό σχολείο μέχρι το λύκειο και προδιαγράφει το πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων. Το Ε.Π.Π.Σ., καταρτίζεται, ύστερα από γνώμη του Π.Ι., με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ, 2000: 72). Στο ίδιο άρθρο αναγράφεται ότι καθιερώνεται η εισαγωγή περισσότερων του ενός διδακτικών βιβλίων για τους μαθητές σε μαθήματα που αυτό κρίνεται απαραίτητο. Τα διδακτικά βιβλία γράφονται με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών. Η συγγραφή των βιβλίων γίνεται με προκήρυξη διαγωνισμού ή με ανάθεση ύστερα από πρόσκληση ενδιαφέροντος.

Μια άλλη καινοτομία του ίδιου νόμου (Ν. 2525/97) απηχείται στο άρθρο 8, το οποίο αφορά στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο άρθρο αυτό αναγράφεται ότι αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι «η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρερχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως καθορίζονται στην ισχύουσα νομοθεσία (ΥΠΕΠΘ, 2000: 73). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία αφορά σε όλους τους τύπους σχολείων, προτίθεται να εκτιμήσει την επάρκεια των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων και διεξάγεται από πρόσωπα, όπως είναι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων, οι σχολικοί σύμβουλοι και το σώμα μόνιμων αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). Ο καινοτόμος αυτός νόμος που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν προχώρησε λόγω των γνωστών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων.

Με το άρθρο 10 του ίδιου νόμου ρυθμίζεται ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) ο οποίος επιδιώκει «στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές κατά τα διάφορα στάδια ανάπτυξής τους, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να διεκδικήσουν τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000: 76). Επιπρόσθετα, στο ίδιο άρθρο αναγράφεται ότι ιδρύονται εξήντα οκτώ Κέντρα Συμβουλευτικής Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) στις έδρες των νομών, ένα κέντρο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ένα κέντρο στη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και διακόσια γραφεία Σ.Ε.Π. σε ισάριθμα σχολεία της χώρας (ό.π: 77).

3.3.5. Καινοτομίες στα Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα

Οι καινοτομίες του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) που είναι σε ισχύ σήμερα χρονικά ξεκινά γύρω στο 1996-99, όπου έγινε η εκπόνηση του ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) και συνδυάστηκε με τις ευρύτερες μεταρρυθμίσεις της περιόδου εκείνης. Ως γνωστό, η λογική της διαδικασίας εκπόνησης των Π.Σ., σε ενιαία βάση στηριζόταν στη λογική της συνοχής και συνέχειας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε η σχολική γνώση να έχει μια ενιαία οπτική ολότητα και συνέχεια και να υπάρχει η διασύνδεσή της, όχι μόνο από τη μια τάξη στην άλλη, αλλά, και από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Πάνω στην ενιαία αυτή δομή της σχολικής γνώσης διαρθρώθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (2000 – 2004) χωρίς να καταργηθεί το Ε.Π.Π.Σ. και βασίστηκε στην αρχή της «ολιστικής θεώρησης της γνώσης και μάθησης» (Φλουρής - Πασιάς, 2007).

3.3.5.1. Συνοπτικός διάλογος των καινοτομιών του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών και των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών

Σύμφωνα με τα όσα αναγράφονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., υπάρχουν δέκα καινοτομίες που χαρακτηρίζουν τόσο το Δ.Ε.Π.Π.Σ., όσο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Οι καινοτομίες αυτές, είναι οι παρακάτω:

- I. *Ο εκσυγχρονισμός της δομής και η επικαιροποίηση της αξιολόγησης γνώσης.*
Η καινοτομία εδώ έγκειται στην ενιαία δομή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (νηπιαγωγείου, δημοτικού και γυμνασίου) και στην εισαγωγή προγραμμάτων Δ.Ε.Π.Π.Σ., που αφορούν τις απαραίτητες –για τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου- δεξιότητες σε συνδυασμό με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. για τη βαθμίδα του δημοτικού ως αναβάθμιση του προγράμματός του, εφόσον προηγουμένως υπήρχαν για λίγα μόνο μαθήματα. Το περιεχόμενο των σπουδών –όλων των βαθμίδων- συγχρονίζεται με τις κοινωνικές αλλαγές του σύγχρονου πνεύματος ενώ η γνώση παρουσιάζεται ως ενιαία και πολυπαραγοντική, αποφεύγοντας με τον τρόπο αυτό περιττές επαναλήψεις ή αοριστίες.
- II. *Ο εξορθολογισμός της διδασκόμενης ύλης.* Στόχος της καινοτομίας αυτής είναι ο περιορισμός της ποσότητας της διδακτέας ύλης και η άμβλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, αλλά και δασκάλων – μαθητών. Κάτω από τη σκέψη αυτή, αλλάζει η σχέση ωρολόγιου προγράμματος και

διδασκείσας ύλης, εφόσον η πιο οργανωμένη μορφή της συνάδει απόλυτα με τη διδακτική της αποπεράτωση.

- III. *Η Διαθεματικότητα.* Η εισαγωγή καινοτομιών δεν καταργεί την αυτοτέλεια των μαθημάτων, αλλά την ενισχύει, εφόσον διαφοροποιεί το ρόλο και τον τρόπο πρόσβασης στη γνώση. Το τελευταίο, επιτυγχάνεται με την είσοδο της Διαθεματικότητας, ως έννοια και ως τρόπος αντιμετώπισης των σχολικών θεμάτων. Η διαθεματική αυτή προσέγγιση βασίζεται στην «εννοιολογική διασύνδεση» μεταξύ μαθημάτων και στοχεύει στη μελέτη ενός θέματος από πολλές επιστημονικές πλευρές, προωθώντας έτσι την «ολιστική προσέγγιση της γνώσης», πέρα από τα «τείχη» της εκάστοτε επιστήμης, ενσωματώνοντας στοιχεία από την καθημερινή ζωή.
- IV. *Η Ευέλικτη ζώνη.* Η σκέψη να συνδεθεί η σχολική γνώση με τη «βιωματική δημιουργική μάθηση», τα ενδιαφέροντα, τα προβλήματα και τις πραγματικές διαστάσεις της καθημερινής ζωής, οδήγησε στην εισαγωγή της «ευέλικτης ζώνης» η οποία όχι μόνο διαφοροποιεί το προφίλ της σχολικής γνώσης –γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και κατανοητή– αλλά αφουγκράζεται τα ενδιαφέροντα των μαθητών φέρνοντας πιο κοντά τους δυο πόλους, δασκάλους και μαθητές, αφού η καλλιέργεια των ταλέντων απαιτεί τη συνεργασία τους. Τα πιο αξιόλογα και οργανωμένα προγράμματα αφορούν στην Αγωγή Υγείας, στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στην Ολυμπιακή Παιδεία, που είναι εμπλουτισμένα με πλούσιο εκπαιδευτικό και πολυθεματικό υλικό.
- V. *Τα σχέδια εργασίας.* Τα σχέδια εργασίας αντιστοιχίζουν τους στόχους, το περιεχόμενο και τις διδακτικές δραστηριότητες στα εκάστοτε διδακτικά επίπεδα στοχεύουν στην εφαρμογή και υλοποίηση ποικίλων προσεγγίσεων που διαφοροποιούνται από τον παραδοσιακό μονόλογο, προωθώντας και ενισχύοντας ταυτόχρονα την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και την ολόπλευρη θεώρηση της γνώσης. Η αξία των Σχεδίων Εργασίας πηγάζει από το γεγονός ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων, εφόδια απαραίτητα για τη δια βίου μάθηση.
- VI. *Η ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος.* Η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας, της ελεύθερης έκφρασης, του παιχνιδιού, της φαντασίας σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, αλλά

και της αποδοχής της διαφορετικότητας, βάζουν το δικό τους λιθαράκι τόσο στην αρμονική ανάπτυξη της κοινωνικής ένταξης των μαθητών όσο και στη διευκόλυνση της διαθεματικής προσέγγισης και των Σχεδίων Εργασίας.

- VII. *Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο.* Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) σε όλες τις δραστηριότητες μάθησης, αντιμετωπίζεται ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης.
- VIII. *Ο εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης των μαθητών.* Η τυπική παραδοσιακή αξιολόγηση εκλείπει και τη θέση της παίρνει η αυτοαξιολόγηση και οι τεχνικές εκείνες που ενστερνίζονται τις ιδιαιτερότητες τόσο των μαθητών όσο και των μαθημάτων.
- IX. *Η βελτίωση των διάφορων αλφαριθμητισμών.* Ο αναγνωστικός, μαθηματικός και φυσικο-επιστημονικός αλφαριθμητισμός στο πλαίσιο των διεθνών δοκιμασιών συνδράμουν καταλυτικά στην αντιμετώπιση δοκιμασιών που απαιτούν τη σύνδεση ανάμεσα στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.
- X. *Ο εκσυγχρονισμός με τα νέα βιβλία.* Η συγγραφή των βιβλίων γίνεται στη βάση διεθνούς και σύγχρονης βιβλιογραφίας, όπου λαμβάνει σοβαρά υπόψη την ευαισθησία των μαθητών στην ατομική προσπάθεια για τη σχολική επίδοση, προωθώντας μια σημαντική εσωτερική αλλαγή στην υποχρεωτική εκπαίδευση διασφαλίζοντας τον σύγχρονο εκσυγχρονιστικό χαρακτήρα της. Οι καινοτομίες αυτές χαρακτηρίζουν τη νέα μορφή του Δ.Ε.Π.Π.Σ., και Α.Π.Σ., τα οποία αντικατέστησαν το Ε.Π.Π.Σ. και την παλαιότερη μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων πριν από το Ε.Π.Π.Σ. Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2004: 14) ο παραπάνω δεκάλογος συνιστά τα καινοτόμα χαρακτηριστικά της νέας μορφής των Π.Σ. Τόσο τα καινοτόμα αυτά χαρακτηριστικά όσο και η νέα μορφή των Π.Σ., «υποβοηθούν το μαθητή να συγκροτήσει ένα... σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη».

3.3.6.1. Ο θεσμός των συνθετικών δημιουργικών εργασιών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση μιας καινοτομίας που θεσμοθετήθηκε αλλά δεν υλοποιήθηκε

Στο τμήμα αυτό περιγράφουμε την περίπτωση μιας καινοτομίας και συγκεκριμένα της Συνθετικής Δημιουργικής Εργασίας (Σ.Δ.Ε.) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία αν και θεσμοθετήθηκε τη δεκαετία του 1990 (βλ. ΠΔ 496/94 και 246/98) δεν κατάφερε να εφαρμοστεί πλήρως μέχρι σήμερα. Η αναφορά στο ιστορικό της γίνεται λίγο εκτενέστερα εδώ και για έναν άλλο λόγο. Να αναδείξουμε τους παράγοντες που συνετέλεσαν στην αποτυχία της, λόγοι που ισχύουν και για άλλες καινοτομίες στη χώρα μας, όπως υποστηρίζουν οι ειδικοί που ασχολούνται με τα θέματα των μεταρρυθμίσεων.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2007: 216) η θεσμοθέτηση των Σ.Δ.Ε. δεν έγινε με πρόθεση την αντικατάσταση των παραδοσιακών εργασιών εμπέδωσης των σχολικών γνώσεων, αλλά ως μια δραστηριότητα η οποία έδινε νέες διαστάσεις στο σχολικό έργο. Ανάλογες απόψεις διατυπώθηκαν και από άλλους. Σύμφωνα με τη Χαλκιά (1997, αναφέρεται στο Κασσωτάκης, 2007: 216 – 217) «οι δημιουργικές εργασίες αποτελούν μια διαφορετική προσέγγιση εκπαιδευτικής πρακτικής, από τη μέχρι σήμερα ισχύουσα στην εκπαίδευσή μας κι έχουν πολλές ομοιότητες με τη φιλοσοφία της μεθόδου που είναι γνωστή διεθνώς ως μέθοδος project...». Ένας άλλος συγγραφέας αναφέρει ότι «οι εργασίες (Σ.Δ.Ε.) ... εκφράζουν μια διαφορετική αντίληψη στην εκπαίδευση και τη μάθηση, έχουν τις ρίζες του στο «επιστημονικό κίνημα» και τονίζουν τη σημασία που έχει να εργάζονται οι μαθητές ανεξάρτητα και να κατακτούν γνώσεις και δεξιότητες» (βλ. Νικολάου, 1997, αναφέρεται στο Κασσωτάκης, 2007: 216 – 217). Ο Μορφονιός (1997: 169, αναφέρεται στο Κασσωτάκης, 2007: 217) γράφει, επίσης, ότι «... καινούριος είναι ο οργανικός τρόπος ένταξης των Συνθετικών Δημιουργικών Εργασιών ως ανεξάρτητου μαθήματος στο σχολείο και η οργανωμένη σχολική διαδικασία ανάπτυξης και παρουσίασης του θέματος, όπως προσδιορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, πράγμα που χαιρετίζουμε ως θετικό κατ' αρχήν». Αντίστοιχες ήταν και οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων οι οποίοι έγραψαν σε έκθεσή τους ότι «οι Σ.Δ.Ε., θεωρήθηκαν ως κάτι νέο για την ελληνική πραγματικότητα» (Κασσωτάκης, 2007: 217).

Το χρονικό της εισαγωγής των Σ.Δ.Ε., ιδιαίτερα στο Γυμνάσιο και Λύκειο υπήρξε περιπετειώδες, σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2007) ο οποίος περιγράφει αναλυτικά την πορεία που ακολούθησε. Σύμφωνα με τον ίδιο, συγκροτήθηκε ομάδα εργασίας για να εκπονήσει προτάσεις, οι οποίες συνδέθηκαν και με την αξιολόγηση των μαθητών και του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας (βλ. Τον υπ. αρ. Δ1/1666/1-3-1994 Υπουργική Απόφαση, αναφέρεται στο Κασσωτάκης, 2007:

218), υπήρξαν δημοσιεύσεις στον ημερήσιο τύπο από Σχολικούς Συμβούλους υπέρ του θεσμού των Σ.Δ.Ε., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά και αντιδράσεις από πλευράς των συνδικαλιστικών οργάνων. Αν και ο θεσμός των ΣΔΕ προτάθηκε από την Ομάδα Εργασίας για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού και τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, η εισαγωγή των Σ.Δ.Ε. στο λύκειο έγινε αργότερα στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης Αρσένη.

Το Π.Δ. για το Γυμνάσιο το οποίο δημοσιεύτηκε στα τέλη του 1994 (βλ. Φ.Ε.Κ. 226/22-12-1994) άρχισε την πιλοτική του εφαρμογή από το σχολικό έτος 1994 – '95. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έστειλε σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της χώρας, οδηγίες για την εφαρμογή των νέων μέτρων, με το σκοπό του θεσμού των Σ.Δ.Ε., το γενικό πλαίσιο ανάθεσης, παρουσίασης και αξιολόγησης των εργασιών, ακόμη και ενδεικτικά παραδείγματα διάρθρωσης των γραπτών Σ.Δ.Ε., ακόμη και μεθοδολογικές υποδείξεις σχετικές με τη σύνταξη των εργασιών.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2007: 227) υπήρχε «συγγένεια» της καινοτομίας των Σ.Δ.Ε., «με μεταγενέστερες καινοτομικές προσπάθειες που επιχειρήθηκαν στην ελληνική εκπαίδευση (βλ. Ευέλικτη ζώνη, διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, φάκελος αξιολόγησης)». Στη συνέχεια, παραθέτουμε το σκοπό του ΠΔ για τα Σ.Δ.Ε., καθώς και τις συγκεκριμένες οδηγίες για να φανούν οι καινοτόμες διαδικασίες και το νεωτεριστικό πνεύμα που το χαρακτήριζε. Σύμφωνα με το άρθρο 2, παράγραφος 4, του διατάγματος αυτού, «κατά τη διάρκεια του Α' τριμήνου κάθε μαθητής αναλαμβάνει την εκπόνηση μιας τουλάχιστον συνθετικής εργασίας σε αντικείμενο της επιλογής του με την καθοδήγηση του διδάσκοντος. Οι εργασίες... μπορούν να αντλούνται όχι μόνο από τα καθημερινά μαθήματα, αλλά και από τη σχολική και κοινωνική ζωή. Σκοπός τους –των Σ.Δ.Ε.- είναι η ανάπτυξη της συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας και της κριτικής σκέψης του μαθητή, η καλλιέργεια του πνεύματος αναζήτησης και της έρευνας, η προώθηση των ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων του μαθητή και ο εθισμός του στη συστηματική και υπεύθυνη εργασία. Συνθετικές εργασίες μπορούν να αναλαμβάνουν και μικρές ομάδες μαθητών, ώστε να μπορούν να γίνουν από τους ίδιους, με την καθοδήγηση του διδάσκοντος και χωρίς πρόσθετη ή ειδική βοήθεια» (Κασσωτάκης, 2007: 226).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2007: 228 – 229) οι Σ.Δ.Ε., ήταν ωφέλιμες για τους μαθητές επειδή τους έδιναν την ευκαιρία «να εξοικειωθούν με την αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών για θέματα που τους ενδιέφεραν και κυρίως να μάθουν πώς να μαθαίνουν». Πιο συγκεκριμένα, η εκπόνηση και παρουσίαση της εργασίας

των μαθητών εξυπηρετεί τους εξής στόχους: α) «τη διερεύνηση της διαδικασίας της αξιολόγησης με τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτή, β) τη γενική μόρφωση και καλλιέργεια των μαθητών, γ) την ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με τον άλλο, δ) την καλλιέργεια της ικανότητας παρουσίασης ενός θέματος σε λίγο χρόνο» (ό.π.: 228 – 229).

Παρά τις θετικές ωφέλειες, την πρωτοτυπία της καινοτόμου αυτής πρακτικής και την αναγκαιότητα εφαρμογής της, και παρά το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1994 – 1995 ειδικά σεμινάρια για τους Σχολικούς Συμβούλους και τους Προϊσταμένους Διευθυντών και Γραφείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και για καθηγητές, υπήρξαν αντιδράσεις από τις εκπαιδευτικές οργανώσεις. Αν και η ΟΛΜΕ αναγνώρισε ότι οι ρυθμίσεις που παίρνονται με τα νέα μέτρα ήταν ένα θετικό βήμα μέσω του οποίου «αποφορτιζόταν το εξετασιοκεντρικό σύστημα του Γυμνασίου», ζητήθηκε η αναστολή του Π.Δ., και η διαμόρφωση ενός καινούριου, το οποίο να βασίζεται στις θέσεις της ΟΛΜΕ οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: «Μείωση μαθητών ανά τμήμα, οργάνωση σχολικών βιβλιοθηκών, πρόσληψη γραμματέων στα σχολεία, εξασφάλιση προϋποθέσεων για τη γενίκευση της ενισχυτικής διδασκαλίας, επιμορφωτικά σεμινάρια, μείωση ωραρίου καθηγητών, οικονομική αναβάθμιση κλπ. (Κασσωτάκης, 2007: 231).

Η αρνητική αυτή στάση των εκπαιδευτικών οργανώσεων και οι αντιδράσεις συνεχίστηκαν και είχαν σαν αποτέλεσμα από το ένα μέρος να αναστείλει το ΥΠΕΠΘ την εφαρμογή των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών και των Σ.Δ.Ε., από το σχολικό έτος 1994 - '95 και από το άλλο υπήρξε συγκατάθεση για την πιλοτική εφαρμογή τους σε 300 Γυμνάσια και Πειραματικά Σχολεία. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2007: 234) παρά το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία επιχείρησαν να εφαρμόσουν το μέτρο αυτό, «η μη στήριξή του από τους διοικητικούς και λοιπούς μηχανισμούς του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είχε ως αποτέλεσμα να ατονίσει, τελικά, η προσπάθεια εφαρμογής της σημαντικής αυτής καινοτομίας στο Γυμνάσιο, αν και το Π.Δ., που την καθιέρωνε παρέμεινε σε ισχύ και ουδέποτε, απ' ό,τι γνωρίζω, καταργήθηκε».

Η πορεία του μέτρου αυτού ήταν παρόμοια και στο Λύκειο. Ο θεσμός των Σ.Δ.Ε., επανήλθε το 1998 με αφορμή τη μεταρρύθμιση Αρσένη, όπου με το Π.Δ. 246 του 1998, ρυθμίστηκαν θέματα που αφορούσαν «την αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου και θεσμοθετήθηκε ως υποχρεωτική η εκπόνηση μιας τουλάχιστον

συνθετικής δημιουργικής εργασίας σε ένα γραπτώς εξεταζόμενο μάθημα της επιλογής του μαθητή στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου... ενώ για την Γ' τάξη ήταν... προαιρετική» (Κασσωτάκης, 2007: 235).

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2007) αν και στάλθηκαν εκ νέου σχετικές οδηγίες από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε. 1999) κι έγιναν επιμορφωτικά σεμινάρια την περίοδο 1997 – 1999 στα στελέχη της εκπαίδευσης, σε πολλαπλασιαστές και σε πολλούς εκπαιδευτικούς σχετικά με τη σημασία και μεθοδολογία των Σ.Δ.Ε., η εφαρμογή του θεσμού «προσέκρουσε και πάλι στις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη μεταρρύθμιση αυτή... με αποτέλεσμα να μην επιτευχθεί ούτε αυτή τη φορά η καθολική εφαρμογή των Σ.Δ.Ε.» (σ. 236), για να ακυρωθεί εντελώς στα επόμενα χρόνια.

Με την έρευνα που έγινε το σχολικό έτος 1999 – 2000 σε 64 Λύκεια της χώρας διαπιστώθηκε ότι μόλις το 23% των μαθητών της Β' τάξης και το 13% αυτών της Γ' τάξης, είχαν αναλάβει την εκπόνηση τέτοιου είδους εργασίας. Οι λόγοι για τους οποίους τα ποσοστά ήταν μικρά οφείλονταν στο ότι: α) οι καθηγητές απέφυγαν να αναθέσουν στους μαθητές τέτοιου είδους εργασίες και β) οι μαθητές αδυνατούσαν να βρουν χρόνο για τη σύνταξή τους» (Κασσωτάκης, 2007: 236).

Ο Κασσωτάκης, καταλήγει, διατυπώνοντας ότι τα επόμενα χρόνια το μέτρο εξασθένησε περισσότερο και ότι αν υπάρχουν ακόμη εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τις Σ.Δ.Ε., αυτές πραγματοποιούνται αποκλειστικά και μόνο με πρωτοβουλία ορισμένων από αυτούς.

Αξιοσημείωτο είναι το θέμα που αναδεικνύει ο Κασσωτάκης στην εργασία του αυτή με την οποία δείχνει, εκτός των άλλων, ότι υπάρχουν «ιδεολογικο-παιδαγωγικές ομοιότητες ως προς τη φιλοσοφία και τους στόχους» στα μέτρα που εφαρμόζονται στις ημέρες μας, όπως στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τη Διαθεματική προσέγγιση και την Ευέλικτη ζώνη και το μέτρο των Σ.Δ.Ε. Εκφράζει, μάλιστα, την άποψη ότι «ο θεσμός των Σ.Δ.Ε. ήταν ευκολότερος και απλούστερος στην εφαρμογή του» (Κασσωτάκης, 2007: 238) απ' ότι τα νέα μέτρα. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι «η διαθεματική διδασκαλία εξειδικεύεται σε δραστηριότητες και καταλήγει σε σχέδια εργασίας κατά τον τύπο των projects. Μεγαλύτερη εμβάθυνση και διερεύνηση μπορεί... να γίνει στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, αφού οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ... υλοποιούν σχέδια εργασίας με θέματα δικής τους επιλογής, ειδικά προσαρμοσμένα στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείο και τοπική κοινωνία» (Κασσωτάκης, 2007: 237).

Τα όσα περιγράφησαν στο χρονικό της εξέλιξης του θεσμού των Σ.Δ.Ε., προβληματίζουν τον κάθε μελετητή των νέων θεσμών, αφού οι πολλαπλές θετικές επιδράσεις που προκύπτουν από αυτή ακυρώνονται και αναβάλλουν τη βελτίωση ή την αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, πολύ εύστοχα παρομοιάζει ο Κασσωτάκης (2007: 240) «ως σισύφεια την εξελικτική πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία βρίθει από παλινδρομήσεις, αμφιταλαντεύσεις, αντιφατικές πολιτικές και αλληλοσυγκρουόμενες ταυτίσεις, που σε πολλές περιπτώσεις καθυστέρησαν τον εκσυγχρονισμό και την ανανέωσή της. Ίσως, αν έλειπαν αυτές, η πορεία των ελληνικών εκπαιδευτικών πραγμάτων θα ήταν καλύτερη και η πρόοδος στον τομέα της εκπαίδευσης μεγαλύτερη».

Την άποψη αυτή συμμερίζεται και η γράφουσα, όπως και άλλοι ειδικοί στη χώρα μας (Φλουρής, 2006, Φλουρής & Ιβρίντελη 2006, Φλουρής & Πασιάς, 2007, Κασσωτάκης, 2004, κ.ά.), αφού δημιουργεί πολλά ερωτηματικά για τις ευθύνες τόσο της πολιτικής όσο και του εκπαιδευτικού κόσμου.

Αξίζει, στο σημείο αυτό να σημειώσουμε τους λόγους της αποτυχίας της εφαρμογής του θεσμού των Σ.Δ.Ε., ορισμένοι από τους οποίους ενδεχομένως να είναι κοινοί και με άλλες καινοτομίες στη χώρα μας, όπως η εξασθένιση, η αναστολή, η ματαίωση ή η παντελής ακύρωση των μεταρρυθμίσεων.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2007: 240 – 254) οι κυριότεροι ανασταλτικοί παράγοντες της επιτυχούς εφαρμογής των καινοτομιών, όπως το θεσμό των Σ.Δ.Ε., θεωρούνται «η αστάθεια, η ασυνέπεια και ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής... η αναζήτηση συναίνεσης και πολιτικής συμφωνίας προκειμένου να υπάρξει συνέχεια και σταθερότητα σε γενικότερα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής για ορισμένο τουλάχιστο χρονικό διάστημα... για την εφαρμογή καινοτομιών». Για να διασφαλιστεί η συνέχεια στα εκπαιδευτικά πράγματα ο Κασσωτάκης υποστηρίζει ότι τα «κρίσιμα όργανα της εκπαίδευσης, όπως είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας και άλλα πρέπει να αποκτήσουν περισσότερη αυτονομία από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ.», κατάσταση που σημαίνει ότι «η επιλογή της ηγεσίας των οργάνων αυτών πρέπει να γίνεται από διακομματικά όργανα, με διαφανείς και αξιοκρατικές διαδικασίες και όχι από τους εκάστοτε Υπουργούς» (σ. 241 – 242).

Ένας άλλος, παράγοντας της αποτυχίας του θεσμού αυτού αφορά στη στρατηγική της θεσμοθέτησης και εφαρμογής των προτεινόμενων αλλαγών. Κατ' αρχήν η επιβολή του συγκεκριμένου θεσμού –όπως κι όλοι οι άλλοι στη χώρα μας-

έγινε από την «κορυφή», κατάσταση που προκαλεί συχνά τις αντιδράσεις της «βάσης» και δυσχεραίνει την υιοθέτησή του. Τα αίτια της κατάστασης αυτής είναι διάφορα, σημαντικότερα από τα οποία είναι «ο υπέρμετρος συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η εσφαλμένη αντίληψη για το ρόλο του κράτους, η αναπαραγωγή στατικών νοοτροπιών... των εκπαιδευτικών» (σ. 242 – 243). Άλλες παράμετροι της στρατηγικής θεσμοθέτησης ήταν η απόφαση να εφαρμοστεί ο νέος θεσμός σε όλα τα σχολεία –αντί να γίνει πιλοτική εφαρμογή σε ορισμένα από αυτά..., η έναρξη της εφαρμογής της καινοτομίας στα μέσα της χρονιάς..., η συσχέτιση του θεσμού με τα ζητήματα της αξιολόγησης τόσο στην περίπτωση του Γυμνασίου όσο και του Λυκείου» (σ. 244 – 245) και άλλα.

Ένας άλλος καταλυτικός παράγοντας υπήρξε ο ρόλος των συνδικαλιστικών φορέων οι οποίοι δεν στήριζαν την προσπάθεια υλοποίησης των Σ.Δ.Ε. Πιο συγκεκριμένα, ο Κασσωτάκης αναφέρει ως καθοριστικά εμπόδια, την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, τις μικροπολιτικές σκοπιμότητες των συνδικαλιστών, η αδράνειά τους να ανταποκριθούν έγκαιρα και αντικειμενικά στο θέμα αυτό, αλλά και η αρνητική θέση που πήραν πάνω στο θέμα του προτεινόμενου θεσμού «αποθάρρυνε πολλούς διδάσκοντες που επιθυμούσαν... να εφαρμόσουν ως αντιστρατευμένοι τα συνδικαλιστικά τους όργανα ή πρόσφερε το ζητούμενο άλλοθι στους αδρανείς και αδιάφορους» (σ. 246 – 247).

Οι μικροπολιτικές σκοπιμότητες των συνδικαλιστών στη χώρα μας που έχουν αναδειχθεί και από άλλους ερευνητές πλήττουν τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά μέτρα και τους θεσμούς. Τη θέση αυτή υπερ-τονίζει και η Πηγιάκη (2000: 220) ως προς την εφαρμογή των διατάξεων του ΠΔ 409/94 η οποία αναφέρει, ανάμεσα στα άλλα, ότι «... η ΟΛΜΕ παίζει το πολιτικό της παιχνίδι στηριζόμενη στη διαλεκτική φύση των εκπαιδευτικών πραγμάτων...».

Άλλοι παράγοντες που εμπόδισαν την εφαρμογή του θεσμού των Σ.Δ.Ε. ήταν η λογική του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η διάρθρωση των σχολικών προγραμμάτων και η έλλειψη χρόνου. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2007) «το μεγαλύτερο εμπόδιο, στο οποίο προσέκρουσε η προώθηση των καινοτομιών... προερχόταν από την ασυμβατότητά τους με την κυρίαρχη λογική της λειτουργίας του ελληνικού σχολείου. Οι Σ.Δ.Ε., απαιτούσαν ουσιαστικά ανατροπή της «πεπατημένης» και αλλαγή ορισμένων τακτικών και συνηθειών που είχαν άτυπα αλλά ισχυρά παγιωθεί στην εκπαιδευτική πράξη» (σ. 248 – 249). Η αναφορά στη λογική αυτή υπονοεί την προσκόλληση των εκπαιδευτικών στο διδακτικό εγχειρίδιο,

την αναπαραγωγική λειτουργία των όσων διδάσκονται, διαδικασίες οι οποίες δεν προωθούν το πνεύμα της έρευνας και της αναζήτησης που απαιτούσαν οι Σ.Δ.Ε. Στενά συνδεδεμένη με την κατάσταση αυτή είναι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών οι οποίοι, όπως περιγράψαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι πολύ σημαντική. Εκτός από την ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση των περισσότερων εκπαιδευτικών στη χώρα μας, συνεχίζει ο Κασσωτάκης, εμπόδιο ήταν και η επαγγελματική κοινωνικοποίησή τους «σε ένα περιβάλλον που ευνοεί τη στατικότητα... και τους ωθεί στην προσκόλληση στον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας της τάξης... η οποία παραμένει, δυστυχώς, εστιασμένη στο στενό αντικείμενο της επιστημονικής τους εξειδίκευσης, στοιχείο που δε διευκολύνει τη διεπιστημονική προσέγγιση των διάφορων θεμάτων και την ανάπτυξη παιδαγωγικών δραστηριοτήτων που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την αποκλίνουσα νόηση πάνω στις οποίες ζητούσαμε να στηριχθούν οι Σ.Δ.Ε.» (σ. 251 – 252).

Στην ελλιπή κατάρτιση αποδίδει ο Κασσωτάκης μια πιο γενικευμένη κριτική ως προς τις μεταρρυθμίσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, αλλά και στο ίδιο το αντικείμενό τους μερικές φορές αποτελεί, κατά την άποψή μας, ανασχετικό παράγοντα για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, αλλά και για το γενικότερο εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος» (σ. 252). Μια άλλη γενικευμένη διαπίστωση που έκανε ο Κασσωτάκης και έχει σημαντική σημασία για τη δική μας έρευνα είναι η εξής: «Τα λιγοστά ενημερωμένα σεμινάρια, τα οποία πραγματοποίησαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και η Ομάδα Εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δεν ήταν επαρκή για να καλυφθούν βασικά κενά παιδαγωγικής, κυρίας, κατάρτισης. Το ίδιο φοβάμαι ότι ισχύει και για διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες οι οποίες εστιάζονται σε θεωρητικού περιεχομένου αντικείμενα και προσφέρουν λίγες πρακτικές εμπειρίες» (σ. 252).

Στις δυσκολίες που δημιούργησε η λογική του συστήματος, εντάσσονται δύο γνωστοί, για τα ελληνικά δεδομένα, παράγοντες: η δυσκαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων και ο όγκος της διδακτέας ύλης. Και στους δύο αυτούς παράγοντες που επισημαίνει ο Κασσωτάκης για τον εν λόγω θεσμό, έχουν αναφερθεί τόσο από τον ίδιο (Κασσωτάκης, 2004) όσο και από άλλους ειδικούς στη χώρας μας (Φλουρής, 1992, Φλουρής & Πασιάς, 2007). Αποτελέσματα των παραγόντων αυτών και ιδιαίτερα των «κλειστών» προγραμμάτων ήταν στην περίπτωση των Σ.Δ.Ε., η έλλειψη χρόνου για να ασχοληθούν εκπαιδευτικοί και μαθητές με τις Σ.Δ.Ε.

Ένας πρόσθετος παράγοντας, τέλος, που αναδεικνύει ο Κασσωτάκης, είναι οι ελλείψεις της υποδομής για την εφαρμογή των Σ.Δ.Ε. Όπως είναι αυτονόητο, αλλά και σύμφωνα με τα όσα προαναφέραμε, η εφαρμογή του θεσμού των Σ.Δ.Ε., ισχυρίζεται, και δικαίως κατά την άποψή μας, ο Κασσωτάκης είναι «η ύπαρξη και λειτουργία μικρών έστω σχολικών βιβλιοθηκών στις οποίες οι μαθητές και ιδιαίτερα αυτοί που ζουν μακριά από τα αστικά κέντρα, όπου λειτουργούν κάποιες δημοτικές ή άλλες βιβλιοθήκες, θα μπορούσαν να βρουν τα αναγκαία για τις εργασίες τους βοηθήματα» (σ. 253).

Κλείνοντας τη μελέτη του ο Κασσωτάκης καταλήγει σε ένα συμπέρασμα που προβληματίζει όλους εμάς που μελετάμε ένα νέο θεσμό και τις καινοτομίες που επιδιώκει να εφαρμόσει. Το συμπέρασμά του, το οποίο διατυπώνει στο τμήμα «αντί επιλόγου», αναφέρεται στη βασανιστική πορεία του θεσμού των Σ.Δ.Ε., στο πλαίσιο της οποίας προέκυψε «... ανάγλυφη η δυσλειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης, ο ανασταλτικός ρόλος που διαδραμάτισε για τον εκσυγχρονισμό της, η αστάθεια και η ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής και πολλές άλλες αδυναμίες της τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και σε επίπεδο οργάνωσης και λειτουργίας της. Η εξάλειψη των αδυναμιών αυτών αποτελεί προϋπόθεση για να καταστεί δυνατή η υιοθέτηση καινοτομιών και θετικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, χωρίς τα εμπόδια που συνάντησε η προσπάθεια εισαγωγής στη σχολική πράξη των Σ.Δ.Ε. (σ. 254).

Ανάλογες είναι και οι διαπιστώσεις των Φλουρή και Ιβρίντελη (2006: 5 - 6) οι οποίοι κάνουν λόγο για τους τρόπους με τους οποίους το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτοσυντηρείται και αναπαράγεται. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν ότι «η μη ανανέωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο αναλλοίωτος τύπος του σχολείου που έχει εδραιωθεί στη χώρα μας, χωρίς να γίνονται ριζικές αλλαγές και πολλοί άλλοι παράγοντες είχαν ως αποτέλεσμα τη συντήρηση και αναπαραγωγή των δομών του προγράμματος σπουδών και των επάλληλων σχέσεων τους με τις άλλες εκπαιδευτικές παραμέτρους». Σύμφωνα, τέλος, με τον Φλουρή (2006: 119) «η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών και γενικότερα του εκπαιδευτικού έργου όλα αυτά τα χρόνια είχε ως συνέπεια τη συντήρηση των λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος αντί να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη βελτίωση, την ανανέωση και τη ριζική αλλαγή τους».

Εάν όντως έτσι έχουν τα πράγματα στη χώρα μας, πόσο ελπιδοφόρες είναι οι καινοτομίες που αναφέρονται στις Προδιαγραφές Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας;

3.4. Η αποτίμηση των εκπαιδευτικών διδακτικών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα

3.4.1. Η φύση των καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας

Σύμφωνα με τα όσα προηγήθηκαν διαφάνηκε ότι, οι εκπαιδευτικές – διδακτικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις τόσο στη χώρα μας όσο και στο διεθνή χώρο προσκρούουν σε πρόσωπα, καταστάσεις, διαδικασίες και δομές που “αντιστέκονται” προς αυτές. Την άποψη αυτή εκφράζει ανάγλυφα ο Hargreaves (1995, αναφέρεται στους Φλουρής & Πασιάς, 2007) ο οποίος επισημαίνει ότι ένας από τους λόγους αποτυχίας όλων των μεταρρυθμίσεων είναι ότι «τα σχολεία και ιδιαίτερα οι σχολικές τάξεις ανθίστανται σθεναρά στην αλλαγή, αντίθετα από τις φιλοδοξίες και τις προθέσεις των πολιτικών, των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής και των καινοτομιών... Οι επαγγελματικές και θεσμικές δομές – υποδομές είναι άκαμπτες. Αντιστέκονται στην οποιαδήποτε ‘επίθεση’ και διαθέτουν ισχυρές δυνατότητες να συντηρήσουν και να αναπαράγουν τον εαυτό τους παρά τις επιφανειακές αλλαγές» (ό.π.: 216).

Πώς έχουν άραγε τα πράγματα ως προς την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας; Μια απάντηση δίνεται στην έκθεση του ΟΟΣΑ (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1995: 86) στην οποία στηρίχτηκε η αναγκαιότητα της μεταρρύθμισης από το 1996 μέχρι σήμερα, στο πλαίσιο των οποίων επιχειρήθηκαν διάφορες εκπαιδευτικές – διδακτικές καινοτομίες. Στην έκθεση αυτή επισημαίνεται ότι «παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια, τα αναλυτικά προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης εξακολουθούν να έχουν ακαδημαϊκή κατεύθυνση, το σχολικό σύστημα χαρακτηρίζεται σαν αυταρχικό και εξαιρετικά τυπικό, ενώ διατυπώνονται παράπονα για την ποιότητα της εκπαίδευσης και τη γλωσσική ανεπάρκεια των μαθητών».

Οι διάφοροι ειδικοί, πάντως, επισημαίνουν ότι η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας ή μεταρρύθμισης εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, ιδιαίτερα, όμως από τον τύπο ή τη μορφή που θα λάβει. Σύμφωνα με τον Skilbeck (1995, αναφέρεται στους Φλουρής & Πασιάς, 2007) υπάρχουν οι εξής μορφές εκπαιδευτικών καινοτομιών ή / και μεταρρυθμίσεων: οι “προσθετικές” (additive reforms) οι οποίες

αποβλέπουν στο να προστεθούν στοιχεία, διαδικασίες ή μέσα· (π.χ. προσθήκη ενός ή περισσότερων μαθημάτων κλπ.)· οι “εξωτερικές” (external reforms) μεταρρυθμίσεις (π.χ. εισαγωγή των standards στην εκπαίδευση) οι οποίες, όπως και οι προθετικές δεν επηρεάζουν τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος· οι “ρυθμιστικές” (regulatory reforms), γνωστές και ως εσωτερικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες στοχεύουν σε αλλαγές στις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου (π.χ. επέκταση ωρολόγιου προγράμματος, εφαρμογή ειδικού προγράμματος για ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως το Δ.Ε.Π.Π.Σ.) χωρίς να επηρεάζουν σημαντικά τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος· τέλος οι “δομικές” μεταρρυθμίσεις (structural reforms), οι οποίες απαιτούν αλλαγές στη δομή, τη διάρθρωση και τη λειτουργία των σχολείων (π.χ. νέοι τύποι σχολείων, όπως το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο (ό.π.: 208 – 209). Οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν στη χώρα μας, σύμφωνα με τους ίδιους, από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα «μπορούν να θεωρηθούν, κυρίως, ως ρυθμίσεις περισσότερο εσωτερικές ή εξωτερικές που είχαν προσθετικό χαρακτήρα παρά διαρθρωτικό» (ό.π.: 209). Στην άποψη αυτή φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία από όλους τους Έλληνες αναλυτές των μεταρρυθμίσεων στη χώρα μας (Καζαμίας, 1995, Κάτσικας & Καββαδία, 1998, Μπουζάκης, 1999, Κασσωτάκης, 2004κ.ά.).

3.4.2. Λόγοι αντίστασης των εκπαιδευτικών καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων

Στο τμήμα που ακολουθεί αναφέρουμε τους κυριότερους λόγους “αντίστασης” της ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως σκιαγραφείται από Έλληνες και μη, ερευνητές, οι οποίοι αξιολογούν σε διαφορετικές περιόδους, τις εκπαιδευτικές καινοτομίες ή / και μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν ή είναι σε εξέλιξη στις μέρες μας.

Σχολιάζοντας τις καινοτομίες που περιγράψαμε, σημειώνουμε ότι οι προθέσεις των θεσμών που προτείνονται την εκάστοτε περίοδο είναι αξιόλογες και προβλέπουν στο να αναμορφώσουν λειτουργικά, κυρίως, στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να ικανοποιήσουν τα αιτήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις διεθνείς προκλήσεις των καιρών.

Οι προθέσεις αυτές αφορούν στο ‘όραμα’ (vision) το οποίο περιέχεται στους νόμους και στην ίδρυση των νέων θεσμών, όπως π.χ. «εκπαίδευση ανοιχτών οριζόντων» (βλ. Ν2525/97). Εκτός, όμως, από το επιδιωκόμενο «όραμα» απαιτείται, παράλληλα, να γίνουν διαρθρωτικές, δομικές και άλλες αλλαγές και διευθετήσεις για

να υλοποιηθούν οι θεσμοί και τα όποια νομικά ή προεδρικά διατάγματα και να επηρεάσουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Σε διαφορετική περίπτωση οι θεσμοί και οι νόμοι γίνονται ανενεργοί και ματαιώνεται η ισχύς τους (Sergionanni, 1996, Eisner, 1999, Flouris & Kassotakis, 1999).

Σύμφωνα με την αποτίμηση των καινοτομιών της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης, η οποία προωθήθηκε με το Ν. 2525/97, οι Flouris & Kassotakis (1999: 298 – 299) παρατηρούν ότι η «μεταρρύθμιση συνάντησε μεγάλη αντίσταση» από τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και άλλους φορείς». Εκτός από την “αντίσταση” των εμπλεκόμενων φορέων αναφέρεται από τους ίδιους μελετητές ότι προσέκρουσε σε ποικίλους παράγοντες οι κυριότεροι από τους οποίους είναι: το γεγονός ότι δεν υπήρξε συστηματική αξιολόγηση «πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της μεταρρύθμισης». Η εφαρμογή της μεταρρύθμισης έγινε «από πάνω προς τα κάτω», αντί να προωθηθεί από τη βάση της και να την αγκαλιάσουν οι εκπαιδευτικοί και η σχολική κοινότητα γενικότερα. Προσέκρουσε, επίσης, συνεχίζουν οι ίδιοι, στο «σχολικό έθος και την κουλτούρα του σχολείου στην Ελλάδα, η οποία είναι περισσότερο προσανατολισμένη στο παρελθόν παρά στο παρόν και στο μέλλον». Ένας άλλος λόγος που παραθέτουν οι παραπάνω ειδικοί, είναι ότι δεν υπήρξε συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων φορέων, δηλαδή, εκπαιδευτικών, ιθυνόντων, μαθητών, γονέων, ώστε μέσα από το διάλογο να «συγχρονίσουν τις προσπάθειές τους για να επιφέρουν τις επιθυμητές αλλαγές». Υπήρξαν ατομικά και / ή ομαδικά συμφέροντα –προσωπικά, κομματικά, συνδικαλιστικά- ισχυρίζονται οι ίδιοι, τα οποία εμπόδισαν τις καινοτόμες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να ενσαρκωθούν. Αναφέρουν, ακόμη, ότι εμπόδιο για την πλήρη εφαρμογή των καινοτομιών ήταν, και εξακολουθεί να είναι, το συγκεντρωτικό και μη αποκεντρωμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η γραφειοκρατία, οι ελάχιστες ευθύνες που έχουν δοθεί στο διευθυντή της σχολικής μονάδας, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και άλλοι ακόμη παράγοντες. Ο κυριότερος, όμως, λόγος της μη υλοποίησης όλων των καινοτομιών της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης συνοψίζονται από τους Flouris & Kassotakis (1999) στο γεγονός ότι «οι νόμοι, τα προτεινόμενα μέτρα και οι αλλαγές της μεταρρύθμισης δε διασυνδέονται μεταξύ τους τόσο στο μακρο-επίπεδο, δηλαδή, σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στο μικρο-επίπεδο της τοπικής σχολικής κοινότητας» (σελ. 299).

Η μη ολοκληρωμένη ή μερική εφαρμογή των νομοσχεδίων και / ή των μεταρρυθμίσεων συμβαίνει συχνά στη χώρα μας, κατάσταση που ο Καζαμίας (1995) χαρακτηρίζει σαν «κατάρτα του Σίσυφου». Σύμφωνα με τον Καζαμίας (1995) από τη μεταπολίτευση μέχρι τις μέρες μας, προτείνονται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ή όπως τα ονομάζει ο ίδιος «μεταρρυθμιστικά επεισόδια», με σκοπό να ανασυγκροτηθεί και να εκσυγχρονισθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, η επίμονη και «βασανιστική αυτή πορεία» προς τη μεταρρύθμιση, στη χώρα μας χαρακτηρίζεται ως «σισύφειο μαρτύριο», όχι μόνο επειδή οι προσπάθειες των μεταρρυθμίσεων είναι εξουθενωτικές και καταλήγουν σε «άκαρπους μόχθους», αλλά κυρίως, επειδή προσκρούουν στις ιδιόζουσες συνθήκες και την κουλτούρα της χώρας μας. Πιο συγκεκριμένα, ο Καζαμίας (1995) αναφέρει ότι οι μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα ερμηνεύονται με τους ακόλουθους τρόπους: «... μάλλον ως επίμονες προσπάθειες, ως επίπονοι, ιστορικοί αγώνες που διεξάγονται στα πλαίσια ενός ιδιόμορφου κρατικού μηχανισμού εξουσίας, μιας ιδιόμορφης πολιτικής κουλτούρας, ενός ιδιόμορφου καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος, μιας ιδιόμορφης πολιτιστικής παράδοσης και ενός αντιφατικού ρεφορμιστικού ιδεολογήματος» (Καζαμίας, 1995: 40 - 41). Για να ερμηνεύσει ο Καζαμίας (1995) «την εναγώνια και πολύμοχθη περιπέτεια» των συνεχώς καταβαλλόμενων προσπαθειών για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και εκσυγχρονισμό προτείνει ένα πολυσύνθετο ερμηνευτικό πλαίσιο με τις εξής τέσσερις διαστάσεις:

« Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στη φύση του ελληνικού κράτους –δηλαδή, την πολιτική διάσταση. Η δεύτερη αφορά στη φύση του ελληνικού κοινωνικο-οικονομικού σχηματισμού (κοινωνικο-οικονομική διάσταση). Η τρίτη σχετίζεται με την ανυπότακτη φύση ή τη “σχετική αυτονομία” της ίδιας της εκπαίδευσης (πολιτιστική – ιστορική διάσταση) και η τέταρτη “ανακρίνει” τον ρεφορμισμό τον ίδιο, ως έννοια και ως ιδεολογία, τις αμφισημίες του και τις αντιφάσεις του» (Καζαμίας, 1995: 46).

Ιδιαίτερη σημασία στις παραπάνω ερμηνείες δίνει ο Καζαμίας (1995) στην «κυρίαρχη κουλτούρα» του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τη «σχετική αυτονομία του σχολείου». Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ο ίδιος, ότι α) «οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που δε θίγουν την εκπαιδευτική κουλτούρα της σχολικής πραγματικότητας, δηλαδή, το αμάλγαμα του θεσμοθετημένου πολιτισμικού κεφαλαίου εννοιών, αξιών, προσανατολισμών κλπ., έχουν περιορισμένες πιθανότητες να αλλάξουν το σύστημα, και β) μια επαρκής ερμηνεία για την κατανόηση της

δυναμικής της μεταρρύθμισης δε μπορεί να αγνοήσει μια τέτοια κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση» (Καζαμίας, 1995: 58).

Η σημασία, εξάλλου, της σχολικής ή εκπαιδευτικής κουλτούρας εξαιρείται από πολλούς ειδικούς τόσο διεθνώς (Eisner, 1999, Bruner, 1997, Rotheinstein, 1996, Fulan & Hargreaves, 1997, κ.ά) όσο και στη χώρα μας, όπως προαναφέρθηκε. Μάλιστα οι Καζαμίας και Κασσωτάκης (1986: 32 – 36) ως προς τις αποτυχίες των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων υποστήριξαν από παλαιότερα ότι η «κυρίαρχη ελληνική κουλτούρα, προερχόμενη από την ελληνική και χριστιανική ορθόδοξη παράδοση και παγιωμένη στο καλούπι μιας κοινωνικής τάξης υπήρξε ένας ανασταλτικός παράγοντας στην ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης». Ανάλογες απόψεις αρθρώνουν και άλλοι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ως προς τη σημασία της «κουλτούρας της εκπαίδευσης», στις προτάσεις τους για εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών, όπως προαναφέρθηκε (Pasias & Flouris, 2001, Flouris & Kassotakis, 1999).

Μια άλλη σημαντική διάσταση που αναδεικνύει ο Καζαμίας (1995) ως εμπόδιο στις ελληνικές μεταρρυθμίσεις είναι «η έκδηλη προδιάθεση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να επανέρχεται σε προηγούμενες οικείες θέσεις, η αδράνειά του και ο ανυπότακτος χαρακτήρας του πρέπει, επίσης, να εξεταστούν σε συνάρτηση με τον ανελαστικό γραφειοκρατισμό του ευρύτερου κρατικού συστήματος... και με τους εγγενείς ανασταλτικούς μηχανισμούς και τις σχέσεις εξουσίας που συνυπάρχουν σε ένα συγκεντρωτικό και ιεραρχικό γραφειοκρατικό οργανισμό» (Καζαμίας, 1995: 59 – 60).

Τις παραπάνω αδυναμίες αναφορικά με τις αποτυχίες των εκπαιδευτικών καινοτομιών ή / και μεταρρυθμίσεων επισημαίνει και ο Δημαράς (1995) ο οποίος μάλιστα ισχυρίζεται ότι «τα τελευταία εκατόν πενήντα χρόνια, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν έγινε στην Ελλάδα και ότι οι σχετικές ενέργειες και συζητήσεις κινούνται, όλα αυτά τα χρόνια, μέσα σε ένα θεματολογικό πλαίσιο εντυπωσιακά αμετάβλητο» (σ. 73). Σημειώνει, επίσης, ο ίδιος ότι «όλες οι μεταρρυθμίσεις – πραγματικές ή υποθετικές, νομοθετημένες ή απλώς σχεδιασμένες, ολικές ή περιορισμένες... από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους... οφείλονται σε διαδοχικές αποτυχίες που προκαλούνται από συγκεκριμένα όρια – πάντα τα ίδια- μέσα στα οποία σχεδιάζονται οι μεταρρυθμίσεις ή επιχειρείται η πραγματοποίησή τους» (σ. 73 – 74). Τα όρια αυτά συνοψίζει ο Δημαράς (1995) στα ακόλουθα: στο υπάρχον σύστημα –υπάρχει, δηλαδή, ένας φαύλος κύκλος που χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά

πράγματα· η ανυπαρξία εμπειριών –δε δίνεται η δυνατότητα στην κάθε μεταρρύθμιση να κρίνεται και συνεπώς να συμπληρώνεται με βάση τα αποτελέσματά της. Ένα άλλο “όριο” των μεταρρυθμίσεων, σύμφωνα πάντα με τον Δημαρά (1995) είναι η άγνοια του παρόντος και η έλλειψη πειραματισμών. Η άγνοια, δηλαδή, των πραγματικών ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων ή δεικτών που ισχύουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά και η έλλειψη ενθάρρυνσης να γίνουν πειραματισμοί και διδακτικές ή άλλες παρεμβάσεις. Ένα άλλο σημαντικό “όριο” που περιορίζει τις δυνατότητες των ελληνικών μεταρρυθμίσεων είναι το κοινωνικό αίτημα, το τι, δηλαδή, ζητά η κοινή γνώμη. Δεν εισακούγεται το «λαϊκό αίτημα» με το πρόσχημα ότι η «κοινή γνώμη δεν έχει τρόπο να εκφραστεί, αφού δεν της παρέχεται η ευχέρεια να εκφραστεί (σ. 81).

Τέλος, ένα άλλο εμπόδιο είναι «τα νομοθετικά όρια και ο συγκεντρωτισμός» του εκπαιδευτικού μας συστήματος, τα οποία συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Θεμελιώδες και ουσιαστικό εμπόδιο είναι «η γρήγορη και απότομη ανακοπή όλων των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών καθώς αυτές συνδέθηκαν από την αρχή με κυβερνητικές πρωτοβουλίες. Τονίζει μάλιστα ότι ο «συγκεντρωτισμός είναι, ασφαλώς, μία –αν όχι η κυριότερη- αιτία της αποτυχίας των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, αλλά και του πλήθους των σχετικών προτάσεων» (σ. 80). Σημαντική είναι η θέση που εκφράζει ο ίδιος που αφορά στη διασύνδεση της μεταρρύθμισης με τη θητεία του εκάστοτε υπουργού. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «... η τύχη των μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα ακολουθεί την τύχη του υπουργού –και της κυβέρνησης- που την εισηγήθηκε, αφού κάθε καινούριος υπουργός –ακόμη και χωρίς αλλαγή κυβέρνησης- φιλοδοξώντας να παρουσιάσει έργο καταργεί όσα εισηγήθηκε ο προκάτοχός του ή –στην καλύτερη περίπτωση- απλώς τα τροποποιεί» (σ. 80). Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν και οι Flouris & Pasiás (2003: 86) όταν αναφέρονται στα «αντιρρυθμιστικά μέτρα» που πήρε ο Υπουργός Παιδείας, Πέτρος Ευθυμίου, τα οποία αφορούσαν στην τροποποίηση του συστήματος αξιολόγησης, την αντικατάσταση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ) με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), την εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης στην υποχρεωτική εκπαίδευση και άλλα συναφή (ό.π.: 86). Αντίστοιχες θέσεις προβάλλουν σε μια άλλη μελέτη τους οι Φλουρής και Πασιάς (2007) οι οποίοι αναφέρουν και άλλα τέτοια παραδείγματα «έκφρασης επεισοδίων αντιμεταρρύθμισης», όπως είναι «οι εκπαιδευτικές ‘κρίσεις’ που συνοδεύτηκαν από αλλαγές προσώπων και πολιτικής στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., εντός της ίδιας διακυβέρνησης, όπως το 1988 – 89 επί ΠΑΣΟΚ (Α. Τρίτσης / Γ. Παπανδρέου), το 1992 – 93 επί Νέας

Δημοκρατίας, (Β. Κοντογιαννόπουλος, / Γ. Σουφλιάς,) και το 2000 – 2001 επί ΠΑΣΟΚ (Γ. Αρσένης, / Π. Ευθυμίου,))» (ό.π.: 238).

Εντοπίζουν, επίσης, οι ίδιοι συγγραφείς ότι τα εμπόδια και οι δυσκολίες στις οποίες αναφέρονται οι Έλληνες ερευνητές ισχύουν ακόμη και στην πρόσφατη μεταρρύθμιση της περιόδου 2000 – 2006. Κάνοντας ειδική αναφορά στις πολιτικές της γνώσης και τις μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών της περιόδου 1975 – 2005, οι Φλουρής και Πασιάς (2007) διαπίστωσαν ότι οι πολιτικές της γνώσης χαρακτηρίζονται από ασυμβατότητες, αναντιστοιχίες, ασυμμετρίες και ασυνέχειες οι οποίες ισχύουν τόσο σε πολιτικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ανάμεσα σε αυτές δεσπόζουν οι αλλαγές υπουργών και πολιτικών (policies), η απουσία μακροχρόνιου σχεδιασμού, η έλλειψη δομών προγραμματισμού και διαχείρισης, η αποσπασματικότητα και ανακολουθία μέτρων υλοποίησης, η απουσία στήριξης της μεταρρύθμισης μετά την εφαρμογή της (no follow up), η απουσία διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα και άλλα συναφή (ό.π.: 238).

Σημειώνουν, επίσης, οι ίδιοι συγγραφείς ότι αναφορικά με την πορεία εξέλιξης της δεύτερης φάσης της μεταρρύθμισης του Προγράμματος Σπουδών (2003 – 2006) δεν είναι σίγουρο ότι «οι αλλαγές και οι καινοτομίες που προτάθηκαν θα επικρατήσουν, αφού δε διεξήχθη μια ριζική μεταρρύθμιση στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά και στην «οικολογία» της ελληνικής εκπαίδευσης προκαλώντας την αναδιάρθρωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος» (ό.π.: 238). Επιβεβαιώνοντας τις επιφανειακές, ως προς το χαρακτήρα, μεταρρυθμίσεις υποστηρίζουν οι ίδιοι ότι «...παρά τις εξαγγελίες για εκπαιδευτικό εκσυγχρονισμό και σύγκλιση προς την «Ευρώπη της γνώσης» θεωρούμε ότι η μεταρρύθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών είχε περισσότερο «ονομαστικό» (rhetoric literature) χαρακτήρα και απευθύνθηκε ουσιαστικά στην «ονομαστική» και όχι την «πραγματική» αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών δεδομένων, η οποία συνεκτιμάται με ποιοτικά κριτήρια (αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο, στις υποδομές, τα μέσα, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τις σχέσεις, το ανθρώπινο δυναμικό κ.ά.) (ό.π.: 239). Η κριτική που άσκησαν οι Φλουρής και Πασιάς (2007) εστιάστηκε και στα ακόλουθα: απουσιάζουν για άλλη μια φορά χαρακτηριστικά στοιχεία που συνδέονται με την ανάπτυξη δομικών και διαρθρωτικών αλλαγών... Απουσιάζει η θέσπιση και εφαρμογή ενός συστήματος συνεχούς αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των curricula και των σχολικών βιβλίων (δοκιμαστική / πιλοτική εφαρμογή, αναθεώρηση κλπ.), το οποίο θα βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στον εκπαιδευτικό της πράξης και στην αμοιβαία συνεργασία της

εκπαιδευτικής με την επιστημονική κοινότητα, ενώ παράλληλα θα συνδέεται με διαδικασίες ουσιαστικής εκπαιδευτικής αποκέντρωσης, ενίσχυσης της διαρκούς επιμόρφωσης και της αυτομόρφωσης του εκπαιδευτικού... στην αναβάθμιση του κύρους και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Απουσιάζει, κυρίως, η αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του Π.Ι. ... με επιλογή, αξιολόγηση και εξέλιξη των στελεχών του με αξιοκρατικές διαδικασίες και διαφάνεια... ώστε να μετατραπεί σε ουσιαστικό φορέα εποπτείας, αξιολόγησης, επιμόρφωσης, έρευνας και καινοτομίας με αναγνωρισμένη αξιοπιστία και επιστημονικό κύρος σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο» (ό.π.: 228 – 236).

Έχοντας τονίσει τις παραπάνω αδυναμίες και ελλείψεις του ελληνικού κρατικού φορέα, αλλά και τις πρακτικές των εκάστοτε κυβερνητικών εκπροσώπων τόσο στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. όσο και στο Π.Ι., καταλήγουν οι ίδιοι, με τη φράση: «...καθώς διαφαίνονται οι σύγχρονες πολιτικές της γνώσης επιβεβαιώνονται περισσότερο ως τεχνοκρατικά ιδεολογήματα «προσθετικού», ρυθμιστικού και αντισταθμικού χαρακτήρα και ως δράσης αναπαραγωγής των υφιστάμενων σχέσεων «εξουσίας – γνώσης» και διατήρησης της επιτήρησης και του ελέγχου του εκπαιδευτικού σώματος, παρά ως ριζοσπαστικά εγχειρήματα ‘εξόδου από την κρίση’» (ό.π.: 240).

Με ανάλογο τρόπο ο Κασσωτάκης (2004) αναφερόμενος στην αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων της ελληνικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιόδου 1990 – 2002 υποστηρίζει ότι η προσπάθεια για τη σύνταξη νέων προγραμμάτων που είχε αρχίσει το 1980... προσέκρουσε σε ποικίλα εμπόδια και συνάντησε πολλές αντιστάσεις. Στην ανάλυσή του ανάμεσα στους άλλους λόγους αναδεικνύει «τη σύγκρουση και την αντιθετική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους παράγοντες ανανέωσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στις δυνάμεις συντήρησης των παλαιών ιδεολογικών και εκπαιδευτικών της χαρακτηριστικών...» (ό.π.: 31). Τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συνάντησε η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων κατά την περίοδο 1990 – 2002, ο Κασσωτάκης (2004: 32 – 54) συνοψίζει ως εξής: οι συχνές αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αρμόδιων προσώπων και οι συνέπειές τους στο πρόγραμμα, η παραδοσιακή αντίληψη για το αναλυτικό πρόγραμμα, η έμφαση στη μετάδοση πληροφοριών και οι αντιστάσεις, ο αυστηρός διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων, τα αδιέξοδα του προγράμματος και οι δυσκολίες της υπέρβασής του, τα προβλήματα σχετικά με τη μεθοδολογία σύνταξης των προγραμμάτων, ο συγκεντρωτισμός στη λήψη αποφάσεων για το αναλυτικό πρόγραμμα, η αναντιστοιχία νομοθετικού πλαισίου

αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων και διδακτικής πράξης, καθώς και το πρόβλημα της στελέχωσης των αρμόδιων οργάνων και της συνεργασίας με εκπροσώπους κοινωνικών και επιστημονικών φορέων και άλλες ακόμη αδυναμίες.

Οι παραπάνω κριτικές δεν αποτελούν, βέβαια, ένα ελληνικό μόνο φαινόμενο, αλλά συνιστούν μια πρακτική που ισχύει ακόμη και στις πιο αναπτυγμένες χώρες, όπως οι Η.Π.Α. Σύμφωνα με τον Presseisen (αναφέρεται στους Φλουρής & Πασιάς, 2007) «οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές προτάσεις και μελέτες που έγιναν στις προηγούμενες δεκαετίες εξαντλούνται σε μια «ρητορική» περιορισμένου και αποσπασματικού χαρακτήρα, με ελλιπές περιεχόμενο, δεδομένου ότι δεν περιλαμβάνονται ερευνητικά δεδομένα για να στηρίξουν τις όποιες θέσεις τους ούτε συνοδεύονται από τεκμηριωμένες προτάσεις (ό.π.: 215 - 216). Αντίστοιχα, ο Cibulka (1990, αναφέρεται στους Φλουρής & Πασιάς, 2007) ισχυρίζεται ότι για να πετύχουν οι μεταρρυθμίσεις είναι ανάγκη «να μελετηθεί το πώς θα μεγιστοποιηθεί η αποδοτικότητα των αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων στις στρατηγικές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, εγκαταλείποντας την τακτική της προσέγγισής τους απομονωμένα ή αποσπασματικά» (ό.π.: 216).

Η μελέτη, τέλος, που δείχνει τις δυσκολίες των μεταρρυθμίσεων και την αδυναμία αντιμετώπισης στο χωρόχρονο είναι εκείνη του Labaree (1999, αναφέρεται στους Φλουρή & Πασιά, 2007) ο οποίος επισκόπησε την εξέλιξη και τις μεταρρυθμίσεις των curricula, κατά τον 20^ο αιώνα και διαπίστωσε ότι: «παρά την πληθώρα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, τα τελευταία εκατό χρόνια, το curriculum εξακολουθεί να διατηρεί την παραδοσιακή του μορφή και οι πιθανότητες ουσιαστικού μετασχηματισμού του θεωρούνται ελάχιστες, ιδιαίτερα στον τομέα της διδασκαλίας και μάθησης (ό.π.: 217).

Σύμφωνα με τα όσα περιγράψαμε στο τμήμα αυτό για τα μεταρρυθμιστικά επεισόδια των περιόδων στη χώρα μας ή τις εκπαιδευτικές – διδακτικές καινοτομίες, οι γενικότερες δυσκολίες που συναντώνται, αλλά και οι εγγενείς ελλείψεις και ιδιόμορφες συνθήκες που ενυπάρχουν στην κρατική και πολιτική εξουσία, αλλά και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, δεν αφήνουν πολλά περιθώρια αισιοδοξίας τόσο ως προς την αντιμετώπιση όσο και για την υπέρβαση των αδυναμιών ιδιαίτερα του ελληνικού εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Εάν, όντως έτσι έχουν τα πράγματα και στις ΗΠΑ, όπως προαναφέρθηκε, και οι ειδικοί υποστηρίζουν ότι δεν έχει γίνει ουσιαστικός μετασχηματισμός όχι μόνο στη δομή και τη λειτουργία του συστήματος, αλλά και στον τομέα διδασκαλίας και

μάθησης, τότε τι μπορεί να πει κάποιος για την εφαρμογή των καινοτομιών ενός θεσμού, όπως τα ΣΔΕ της χώρας μας, ο οποίος, όπως ισχυρίζονται όσοι συμμετείχαν στην εκπόνηση των Προδιαγραφών Σπουδών των ΣΔΕ περιέχουν διάφορες καινοτομίες; Η αναζήτηση των καινοτομιών αυτών είναι και ο κύριος λόγος εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.0. ΜΟΡΦΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

4.1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολυδιάστατη, διότι αποβλέπει τόσο στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων (ατομική διάσταση) όσο και στη συμμετοχή τους στη γενικότερη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη (συλλογική διάσταση). Δεν είναι δηλαδή αποκομμένη και αποστασιοποιημένη από τις κοινωνικές εξελίξεις. Όπως υποστηρίζουν ορισμένοι αποτελεί κομμάτι της κοινωνικής εξελικτικής διαδικασίας μιας και αντιμετωπίζεται τόσο ως ένα ατομικό γεγονός όσο και ως μια λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 9).

Εξάλλου, όπως είναι γνωστό «η τυπική εκπαίδευση» παρά τη σημαντικότητά της δεν εφοδιάζει επαρκώς τον άνθρωπο σε όλη την πορεία της ζωής του. Η έκρηξη των γνώσεων και των πληροφοριών, οι πολιτισμικές ανακατατάξεις και οι τεχνολογικές εξελίξεις δημιουργούν την επείγουσα αναγκαιότητα για αναθεώρηση και επαναπροσανατολισμό των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι αναγκαία «είτε ως συμπλήρωμα της εγκύκλιας παιδείας είτε ως εισαγωγή του νέου πνεύματος και των καθημερινών κατακτήσεων διότι αποτελεί την εναλλακτική λύση στο φάσμα των ανακατατάξεων και της ανάγκης για προσαρμοστικότητα. Διαφορετικά, οι άνθρωποι εκμηδενίζονται, παρακμάζουν και γίνονται ουραγοί στην πρόοδο και τη δημιουργία, χάνοντας τη σκυτάλη της πρωτοπορίας για νέες κατακτήσεις» (Παπάς, 2001: 20).

4.2. Οριοθέτηση και αποσαφήνιση εννοιών

Πριν περιγράψουμε την ενότητα αυτή, θεωρούμε απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε τους όρους «εκπαίδευση», «εκπαίδευση ενηλίκων», «συνεχής εκπαίδευση», «δια βίου εκπαίδευση» και «συνεχιζόμενη εκπαίδευση», όροι με τους οποίους σχετίζεται άμεσα και η παρούσα μελέτη.

Σύμφωνα με τους ειδικούς *εκπαίδευση* χαρακτηρίζεται «η συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια την οποία αναλαμβάνουν διάφοροι φορείς και η κοινωνία ως σύνολο, προκειμένου να εξασφαλιστούν στους αποδέκτες της τα αγαθά της

αγωγής, ενώ η *εκπαίδευση ενηλίκων* αναφέρεται «σε άτομα τα οποία τόσο από σωματική όσο και από ψυχική άποψη θεωρούνται ως ώριμα και είναι αυτεξούσια... Εννοείται, επομένως, η συστηματική προσπάθεια ενηλίκων για απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων κάτω από την καθοδήγηση ενός ειδικού επιμορφωτή» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 11 - 12).

Όσον αφορά στους όρους *συνεχής εκπαίδευση* και *δια βίου εκπαίδευση* αναφέρονται ο μιν πρώτος «στην συνεχή προσπάθεια του ανθρώπου η οποία εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και να ολοκληρώσει την προσωπικότητα και τη φύση του» ο δε δεύτερος στις «εκπαιδευτικές δραστηριότητες ενηλίκων οι οποίες συνεχίζουν ή οικοδομούνται πάνω σε δραστηριότητες της τυπικής εκπαίδευσης την οποία και συμπληρώνουν» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 12).

Ως προς τον όρο *συνεχιζόμενη εκπαίδευση* (continuous education) προβάλλεται επίσημα από τον Olof Palme, Υπουργό Παιδείας της Σουηδίας το 1968. Η σημασία του όρου διαμορφώθηκε και στην πορεία μετασχηματίστηκε κατά τη δεκαετία του '60. Στην αρχική της μορφή, «τόνιζε την ενότητα της εκπαίδευσης για παιδιά και ενηλίκους –από το λίκνο ως τον τάφο. Η εκπαίδευση συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Σταδιακά απέκτησε πιο στενή έννοια: εκπαίδευση που σχεδιάζεται για ενηλίκους που επιστρέφουν στο σύστημα της τυπικής εκπαίδευσης των σχολείων και κολεγίων για άτομα που στην Αμερική αποκαλούνται “μη παραδοσιακοί φοιτητές”» (Rogers, 1998: 54. Davies, 1995).

Η αναγκαιότητα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης αντικατοπτρίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στη Λευκή Βίβλο (White Paper) η οποία ανάμεσα στα άλλα αναφέρει ότι «η επένδυση στην εκπαίδευση και κατάρτιση για την ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί τη βάση της κοινωνικής και οικονομικής ευημερίας της μελλοντικής Ευρώπης, της οποίας θεμελιώδες καθήκον είναι η διερεύνηση της δυνατότητας για πρόσβαση των πολιτών στις νέες εμπειρίες οποτεδήποτε το θελήσουν» (Τριλιανός, 2001: 70).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων περιγράφονται στη Λευκή Βίβλο πέντε διαφορετικές πορείες δράσης:

I. «Ενθάρρυνση απόκτησης νέων γνώσεων, μέσω δικτύων εκπαίδευσης, κατάρτισης, καθορισμός βασικών δεξιοτήτων και πιστοποίησή τους.

II. Δημιουργία δικτύων μαθητείας ανάμεσα σε σχολεία και επιχειρήσεις.

III. Καθιέρωση σχολείων δεύτερης ευκαιρίας για όσους εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς τα απαραίτητα εφόδια.

IV. Γνώση τριών κοινοτικών γλωσσών.

V. Ισότιμη αντιμετώπιση της υλικής επένδυσης και της επένδυσης για κατάρτιση» (Χατζηγεωργίου, Κοντάκος, Κόνσολας, 2001: 727).

Σύμφωνα με τον όρο αυτό, όπως και των άλλων παραπλήσιων με αυτόν, η πρόσβαση στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες δεν πρέπει να περιορίζεται στα πρώτα μόνο χρόνια της ζωής των ανθρώπων, αλλά να εξασφαλίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Συνεπώς, ο όρος συνεχιζόμενη εκπαίδευση αναφέρεται σε εκείνο το μέρος της εκπαίδευσης το οποίο πραγματοποιείται ύστερα από την ολοκλήρωση της αρχικής (βασικής) εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει, με άλλα λόγια, εκπαίδευση μερικής απασχόλησης -πέρα από τη δευτεροβάθμια- καθώς και μαθήματα έξω από την πλήρους απασχόλησης τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία δεν απαιτούν πιστοποίηση. Δίνει έτσι έμφαση στην ανταπόκριση της εκπαίδευσης και εργασίας και στην αλληλεξάρτηση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική, στην πολιτική της αγοράς εργασίας, στην κοινωνική αλλά και οικονομική πολιτική (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 14).

Διαφαίνεται, επίσης, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση να έχει έναν πιο ρεαλιστικό προσανατολισμό καθώς «δίνει μεγαλύτερο βάρος στο βαθμό ανταπόκρισης των σκοπών και των λειτουργιών της εκπαίδευσης με τον κόσμο της εργασίας» (Βεργίδης, 2007, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 14). Επιπρόσθετα, άμεση προτεραιότητά της αποτελεί η τυπική εκπαίδευση, ως μέσο μετασχηματισμού της εργασίας και συνεπώς, τονίζεται ο ρόλος του κράτους ως προς την οικοδόμηση, διοίκηση – οργάνωση και χρηματοδότησή της εφαρμόζοντας τη «φιλοσοφία του κοινωνικού δικαίου» (Παπαχρήστος, Γιαννίκας, Μπαμπαρούτσης, 2001: 297).

Στο ίδιο μοτίβο κινείται και ο ορισμός που δίνει ο Tippelt υποστηρίζοντας ότι «ο όρος συνεχιζόμενη εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να εκφράσει την επέκταση ή τη συμπύκνωση της μεθοδευμένης μάθησης μετά την ολοκλήρωση μιας βασικής αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, και γενικά μετά την ένταξη στο εργατικό δυναμικό. Εφόσον η συνεχιζόμενη εκπαίδευση συμβάλλει ώστε το άτομο να ικανοποιεί ως ολόκληρο τις προσωπικές του επαγγελματικές και κοινωνικές ανάγκες, αυτή περιλαμβάνει κατά συνέπεια τους τομείς της γενικής, επαγγελματικής, πολιτιστικής και πολιτικής συνεχιζόμενης εκπαίδευσης» (Tippelt, 2001: 39). Εύστοχα, επομένως, ο Ματσαγγούρας επιχειρεί τη διασύνδεσή της με τη δια βίου

μάθηση, παρατηρώντας ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί «το στήριγμα της δια βίου μάθησης αλλά και το περιεχόμενο που προκύπτει από τη δια βίου μάθηση» (Ματσαγγούρας, 2001: 501).

Οι βασικές αρχές του ΟΟΣΑ, αποκρυσταλλώνονται στις παραπάνω διακηρυγμένες θέσεις οι οποίες αρθρώνουν ότι αλληλοσυμπληρώνεται η μάθηση του σχολείου με τη μάθηση που απορρέει από την επαγγελματική και καθημερινή ζωή. Με βάση αυτές προτείνεται η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών μεθόδων, ώστε να άπτονται των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων και να συσχετίζονται άμεσα με την ανάληψη εργασίας, συνδέοντας με τον τρόπο αυτό την εκπαιδευτική πολιτική με την πολιτική που απαιτεί ο εργασιακός χώρος.

Επιπρόσθετα, μέσα από τις εξαγγελίες του ΟΟΣΑ, προβάλλεται έντονα και η ανάγκη να ενισχυθεί η συμμετοχή των ενηλίκων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως και να διερευνηθεί η παροχή της προγραμματισμένης εκπαίδευσης ενηλίκων σε μεγαλύτερες μάζες του πληθυσμού. Ο προγραμματισμός αυτός καθιστά αναγκαία την αναγνώριση των πιστοποιητικών και των μονάδων μάθησης οι οποίες οφείλουν να αναγνωρίζουν ως νομότυπα τα προσόντα, όπως τις εμπειρίες. Με την αναγνώριση των ουσιαστικών και τυπικών προσόντων καταργούνται τα αδιέξοδα και αίρεται ο κοινωνικός και μαθησιακός αποκλεισμός, διότι η πρόσβαση στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται σε κάθε άτομο την κατάλληλη στιγμή της ζωής του, χωρίς βέβαια να βρίσκεται ο ενδιαφερόμενος αντιμέτωπος με διλήμματα, όπως π.χ. εργασία ή οικογένεια (Tuijnman & Bengtsson, 1994, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 14 - 15).

Σύμφωνα με τα όσα προηγήθηκαν διαπιστώνεται ότι το πεδίο της *συνεχούς εκπαίδευσης* (continuous education) είναι ευρύ συμπεριλαμβάνει πολλά και διαφορετικά επίπεδα, περιεχόμενα, αποτελέσματα και κίνητρα, όπως πολύ τυπικές και δομημένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις καθώς και τις εντελώς άτυπες και αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η ιδέα της συνεχούς εκπαίδευσης έχει τις ρίζες της στην εποχή του Πλάτωνα και προβάλλεται ως ιδανικό στοιχείο στην Πολιτεία. Βέβαια, τις δεκαετίες '70 και '80 γίνεται αντικείμενο συστηματικής μελέτης και επεκτείνεται ως εναλλακτική πρόταση στους μονόδρομους της παραδοσιακής εκπαίδευσης με τη μορφή της γραμμικής και πλήρους απασχόλησης. (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 16).

Από την δεκαετία του '80 και μετά, η συνεχής εκπαίδευση βρίσκει σύμμαχο και υποστηρικτή της την παγκόσμια οικονομία, την τεχνολογική ανάπτυξη και άλλες εξελίξεις και ανακατατάξεις. Πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι «η συνεχής εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη οικονομική ανάπτυξη, για διατήρηση της ανταγωνιστικότητας αλλά και για την τροφοδότηση της αγοράς εργασίας με κατάλληλο εργατικό δυναμικό» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 16). Μέσα από τις θέσεις αυτές η συνεχής εκπαίδευση αποκτά και μια επαγγελματική χροιά. Η διατήρησή της εξαρτάται τόσο από οικονομικά επιχειρήματα που δυνητικά απογειώνουν την οικονομική πολιτική μιας χώρας, όσο και από την τεχνολογική της ανάπτυξη, αφού και οι εργαζόμενοι μέσα από την ενημέρωση και επιμόρφωσή τους (συνεχής εκπαίδευση) γίνονται πιο παραγωγικοί και αποδοτικοί.

Επομένως, «οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και τα άλλα προσόντα τα οποία επιδιώκουν τα άτομα σε συνδυασμό με τις ατομικές τους προτιμήσεις και τις προτιμήσεις των επιχειρήσεων, υπαγορεύουν μία πολύ μεγάλη διαφοροποίηση των απαιτήσεων απέναντι στη συνεχή εκπαίδευση με αποτέλεσμα να υπάρχουν διάφορα περιεχόμενα, προγράμματα, ρυθμοί και μέθοδοι» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 17).

Ποιοι, όμως, είναι οι ουσιαστικοί λόγοι που κάνουν επιτακτική την ανάγκη της ύπαρξης της συνεχούς εκπαίδευσης στη σημερινή εποχή και επιβάλλουν την εφαρμογή τους; Ως απάντηση στο ερώτημα αυτό συνοψίζουμε τα εξής: η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας που επιβάλλει συνεχείς επιμορφώσεις, ενημερώσεις, σεμινάρια κατάρτισης των εργαζομένων· η αδυναμία των υπάρχοντων σχολικών θεσμών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαφοροποιημένης αγοράς εργασίας· το ενδιαφέρον για επιμόρφωση και αξιοποίηση των μεταναστών που στελεχώνουν το επιχειρησιακό και εργατικό δυναμικό μιας χώρας· οι διεκδικήσεις ποικίλων κινημάτων – κομμάτων, όπως το γυναικείο κίνημα και άλλα συναφή (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 18).

Στενά συνδεδεμένη με την έννοια της συνεχούς εκπαίδευσης είναι και η έννοια της *δια βίου εκπαίδευσης* (life – long education) η οποία απέκτησε πρόσφατα ιδιαίτερη, ουσιαστική και τυπική σημασία και αφορά στην εκπαίδευση η οποία «προσφέρεται σε όλα τα περιβάλλοντα (settings), τυπικά και άτυπα, θεσμοποιημένα και μη θεσμοποιημένα» (Knapper & Copley, 2000: 62, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 18). Πιο αναλυτικά, με τον όρο δια βίου εκπαίδευση εννοούμε «τις οργανωτικές και διδακτικές δομές και στρατηγικές οι οποίες επιτρέπουν (ή βοηθούν)

να λάβει χώρα η μάθηση από τη νηπιακή ηλικία μέχρι την γεροντική» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 18). Πρόκειται, επομένως, όπως υποστηρίζει και ο Ματσαγγούρας, «για διαδικασία και όχι για αποτέλεσμα» (Ματσαγγούρας, 2001: 501). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από άλλους οι οποίοι τοποθετούν τη δια βίου εκπαίδευση «μάλλον ως τμήμα της διεργασίας της ζωής παρά ως ένα απομονωμένο φάσμα ειδικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μελέτης» (Rogers, 1998: 54). Με τις προαναφερθείσες απόψεις, συμφωνεί και ο Κόκκος (2005) ο οποίος υποστηρίζει ότι η δια βίου μάθηση «υποδηλώνει τον απεριόριστο χαρακτήρα της μάθησης που καλύπτει όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει όλες ανεξαιρέτως τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και τις μορφές άτυπης μάθησης» (Κόκκος, 2005: 34, Sutton, 1994: 3.416, Kogan, 2000, κεφ.5).

Καταδεικνύεται εν μέρει ότι η δια βίου μάθηση δίνει προτεραιότητα στη μάθηση μέσω της εργασίας και στην εργασία μέσω της μάθησης ενώ αποβλέπει στη συνεργασία ποικίλων οργανώσεων και φορέων και στηρίζεται στο “ατομικό δικαίωμα” (Παπαχρήστος, Γιαννίκας, Μπαμπαρούτσης, 2001: 297). Και αυτό γιατί, όπως αναφέρεται στο Σχέδιο Νόμου, ως «δια βίου Εκπαίδευση ορίζεται κάθε διαδικασία απόκτησης γνώσης, γενικής και επιστημονικής, η οποία παρέχεται καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση» (Άρθρο 1. Παρ. 2).

Στη δια βίου εκπαίδευση προσδίδονται ποικίλες σημασίες. Μια από αυτές είναι της ευελιξίας που προσφέρεται στο άτομο ενώ άλλοι τονίζουν την ολιστική σημασία της. Ως προς την πρώτη σημασία, ο Coombs υποστηρίζει ότι «το κύριο και βασικό στοιχείο της δια βίου εκπαίδευσης δεν είναι το γεγονός ότι περιλαμβάνει τόσο την τυπική όσο και την άτυπη εκπαίδευση, αλλά κυρίως ότι χαρακτηρίζεται από ευκαμψία ως προς το χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο, τις τεχνικές διδασκαλίας κλπ.» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 18 - 19). Ως προς τη δεύτερη εκείνη που προβάλλεται είναι η θέση και πρόταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σύμφωνα με την οποία η «δια βίου εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού μέσω μιας διαρκούς υποστηρικτικής διαδικασίας, η οποία δραστηριοποιεί και δίνει τη δύναμη στα άτομα να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και την κατανόηση που θα χρειασθούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους, αλλά και να τις χρησιμοποιούν και να τις εφαρμόζουν με αυτοπεποίθηση, δημιουργικότητα και

απόλαυση σε όλους τους ρόλους, τις περιστάσεις και τα περιβάλλοντα» (Longworth, 1999: 2. Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 18 - 19).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δια βίου μάθηση σημαίνει συνέχιση της γνώσης και της μάθησης σε όλη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, κάτω από όλες τις συνθήκες και σε όλες τις φάσεις της ζωής του, ανεξάρτητα από την ηλικία, το επάγγελμα και γενικά τις κοινωνικές καταβολές. Προσβλέπει, δηλαδή, σε μια γενική παιδεία που δεν λειτουργεί “αποταμιευτικά και συσσωρευτικά αλλά παρέχει στους εκπαιδευόμενους ζωντανές και ενδιαφέρουσες γνώσεις” γύρω από διάφορες επιστήμες, όπως την Φιλοσοφία, την Κοινωνιολογία, την Οικονομία, το Δίκαιο και άλλες ακόμη επιστήμες ή κλάδους. Η μάθηση με αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσης παίρνει «το χαρακτήρα της αυτενεργούς δράσης που διεξάγεται σε κλίμα αμοιβαιότητας, συμμετοχικότητας και κριτικής ανάλυσης των πραγμάτων» (Τριλιανός, 2001: 73).

Αξίζει στο σημείο αυτό να διατυπωθεί ότι, σύμφωνα με την βιβλιογραφική έρευνα των τελευταίων χρόνων, έχει προστεθεί μια νέα έννοια, εκείνη της «βιογραφικότητας» (biographizitat), η οποία τονίζει ότι «η δια βίου μάθηση αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο άτυπης, μη θεσμοθετημένης μαθησιακής διεργασίας που εγκλείει εν τούτοις στοιχεία θεσμοθετημένης εκπαίδευσης ενώ σε σχέση με τα υπάρχοντα μοντέλα της επίσημης εκπαίδευσης είναι λιγότερο επιδεικτική πολιτικής ή κυβερνητικής παρέμβασης διότι στηρίζεται λιγότερο στην κρατική μέριμνα ή χρηματοδότηση... Αν και το μοντέλο της δια βίου μάθησης είναι επιδεικτικό ερμηνείας κι εξαρτάται άμεσα από τις τοπο – χρονικές, οντολογικές θεωρήσεις της εφαρμογής του, πέντε θεμελιώδη χαρακτηριστικά αποτελούν τα βασικά κριτήρια οριοθέτησής του:

- «Η πίστη στην ατομική αυτό-προσδιοριστική αξία της μόρφωσης σε αντίθεση με την εξωτερική, λειτουργική αναφορά της.
- Η πρόσβαση και συμμετοχή σε μαθησιακές δυνατότητες και διεργασίες ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία και την επαγγελματική ενασχόληση.
- Η αναγνώριση της σημασίας των μη θεσμοθετημένων, άτυπων μορφών μαθησιακών διεργασιών και μάθησης.

- Η υπογράμμιση των διαφορών σε περιεχόμενο και μεθοδολογία μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης στα πλαίσια της επίσημης και ανεπίσημης εκπαίδευσης.

- Η δια βίου μάθηση ως εναλλακτικό μοντέλο και ως κριτική στο συμβατικό θεσμικά ιδρυματοποιημένο χαρακτήρα του προσανατολισμού της επίσημης εκπαίδευσης» (Φθενάκης, 2001: 27).

Επιπρόσθετα, όπως είναι ευρύτερα γνωστό, το έτος 1996 κατέχει τον τίτλο του έτους της δια βίου εκπαίδευσης, και πάνω σε αυτό οι υπεύθυνοι του ΟΟΣΑ εξαγγέλλουν θέσεις που αφορούν:

I. «Νέες βασικές γνώσεις για όλους, δηλαδή, ψηφιακή παιδεία ξένες γλώσσες, τεχνολογία, επιχειρηματικό πνεύμα και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και στην οικονομία της γνώσης.

II. Περισσότερες επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους, προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης -στο λαό της.

III. Ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων και πλαισίων διδασκαλίας και μάθησης για τη δια βίου εκπαίδευση.

IV. Βελτίωση των τρόπων κατανόησης και αξιολόγησης της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης.

V. Εξασφάλιση στον καθένα εύκολης πρόσβασης σε καλής ποιότητας πληροφορίες και παροχή συμβουλών σχετικά με τις δυνατότητες σπουδών σε ολόκληρη την Ευρώπη στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης.

VI. Παροχή δυνατοτήτων της δια βίου εκπαίδευσης όσο πιο κοντά προς τον τόπο κατοικίας. (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1996, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 20).

4.3. Επισκόπηση της δια βίου μάθησης

Αξίζει να αναφερθούμε σε μια σύντομη περιγραφή της πορείας που έχει διαγράψει η UNESCO, ως διεθνής οργανισμός, αναφορικά με τη δια βίου μάθηση.

Η UNESCO ιδρύεται το 1946 και από τα πρώτα της βήματα, στρέφει τη ματιά της με ενδιαφέρον στην εκπαίδευση ενηλίκων, γεγονός που πιστοποιείται με τις αλληπάλλληλες Γενικές Συνελεύσεις, που εκτυλίσσονται αρχικά στο Μεξικό το 1947,

και τον επόμενο χρόνο, το 1948, δηλαδή, στη Βηρυτό. Από τις πιο σημαντικές, όμως, συνελεύσεις, θεωρείται εκείνη που έλαβε χώρα στο Ελσενέρ της Δανίας το 1949. «Η Συνδιάσκεψη αυτή απέβλεπε στην εδραίωση της ειρήνης, στην αρμονική συμβίωση των λαών και των πολιτισμών και στην αποκατάσταση της κλονισμένης εμπιστοσύνης της ανθρωπότητας στον εαυτό της» (Σιπητάνου, 2001: 555).

Το 1960 η Διεθνής Συνδιάσκεψη που πραγματοποιήθηκε στο Μόντρεαλ του Καναδά, επικεντρώνει την προσοχή της σε σημαντικά προβλήματα. Ένα από αυτά, τονίζει την αναγκαιότητα να δοθεί απόλυτη προτεραιότητα στην εκρίζωση του αναλφαβητισμού μέσα από τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και αποσαφηνίζει το ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των ενδιαφερομένων και συμφιλιώνει με τον τρόπο αυτό τη γενική με την επαγγελματική μόρφωση. Ενδυναμώνει κατά συνέπεια, τη θέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναγνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό ότι «αποτελεί ένα φυσικό, αναπόσπαστο και απαραίτητο στοιχείο του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας» (Σιπητάνου, 2001: 556).

Το 1972 πραγματοποιείται μία ακόμη Συνδιάσκεψη της UNESCO, στο Τόκυο αυτή τη φορά, όπου επισημαίνονται με ακρίβεια οι συμπληρωματικοί ρόλοι της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης καθώς και η αναγκαιότητα συνεργασίας ανάμεσα στους κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς οργανισμούς. Το αξιοσημείωτο είναι πως «για πρώτη φορά αναγνωρίζεται ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως παράγοντας εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, κοινωνικής και οικονομικής προόδου και πολιτισμικής ανάπτυξης» (Σιπητάνου, 2001: 557).

Την ίδια χρονιά στην Έκθεση της Επιτροπής της UNESCO με επικεφαλής τον Edgar Faure, υπογραμμίζεται ότι προκειμένου ο άνθρωπος να κατανοήσει και να ελέγξει τις τεχνολογικές αλλαγές και να αποκτήσει ελευθερία στη σκέψη, την κρίση, τη συναισθηματική, αλλά και τη δημιουργική έκφραση, η εκπαίδευση πρέπει να λάβει ουσιαστικό ρόλο και να στοχεύει σε μια δια βίου μάθηση δίχως να περιχαρακώνεται ούτε χρονικά ούτε τοπικά. Συμπεραίνεται, ότι η δια βίου εκπαίδευση και η κοινωνία της μάθησης αποτελούν έννοιες πολύ σημαντικές για την Έκθεση, διότι αφενός η πρώτη θεωρείται ο θεμέλιος λίθος των πολιτικών για την εκπαίδευση και αφετέρου η δεύτερη ως στρατηγική στοχεύει στην εμπλοκή του κοινωνικού συνόλου στην εκπαίδευση των μελών του (Σιπητάνου, 2001: 557).

Το 1976 στη Σύνοδο στο Ναϊρόμπι προτείνονται «νομοθετικές ρυθμίσεις για τα προγράμματα και το προσωπικό της εκπαίδευσης ενηλίκων και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα πολυμερών συνεργασιών» (Σιπητάνου, 2001: 557).

Όλα τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη αξία, διότι συμβάλλουν στη σύσταση μιας ακόμη Διεθνούς Συνδιάσκεψης το 1985 στο Παρίσι, όπου υιοθετείται το δικαίωμα στη μάθηση. «Το Δικαίωμα στη Μάθηση σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε, αποτελεί θεμελιακό στόχο για την ανθρωπότητα» είναι από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά ακούσματα, στοιχεία και συμπεράσματα, που κρατά κανείς από την Γενική αυτή Συνέλευση της Διεθνούς Συνδιάσκεψης (Σιπητάνου, 2001: 557, Σιπητάνου, 1998).

Το 1996 η Διεθνής Επιτροπή με πρόεδρο τον Jacques Delors υπογραμμίζει ότι κατάλληλος χρόνος για μάθηση είναι ολόκληρη η ζωή. Κάθε είδος γνώσης επικαλύπτεται με άλλα και εμπλουτίζεται από αυτά. Διαμορφώνεται έτσι μια αδιάκοπη συνέχεια στην εκπαίδευση που διαρκεί όσο και η ζωή και η οποία διευρύνεται συνεχώς περιλαμβάνοντας όλες τις διαστάσεις της κοινωνίας (Σιπητάνου, 2001: 559).

Με τον τρόπο αυτό θεμελιώνεται η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης και επεκτείνεται ώστε να υπερβαίνει τη βελτίωση του επαγγελματικού επιπέδου των ενηλίκων, μέσω της επανακατάρτισης ή της επιμόρφωσης, της αλλαγής ειδικότητας και της συνέχισης των σπουδών τους. Στο πλαίσιο αυτό της νέας αντίληψης για τη δια βίου εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχονται σε όλους γενικά τους πολίτες πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης –μια δεύτερη και τρίτη ευκαιρία- για πολλούς και διαφορετικούς σκοπούς. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιούνται η δίψα για γνώση, η ανάγκη για αισθητική καλλιέργεια και η επιθυμία υπέρβασης του εαυτού μας. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης και εμβάθυνσης της κατάρτισης η οποία περιοριζόταν στενά στις ανάγκες της επαγγελματικής ζωής μόνο, συμπεριλαμβανομένης και της πρακτικής εκπαίδευσης» (UNESCO, 2002: 162).

Το 1997 στο Αμβούργο, επισημαίνεται η ανάγκη διασφάλισης της ανοιχτής σε όλους πρόσβασης και μετά το 2000, επαναπροσδιορίζονται τόσο η φύση όσο και οι λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όπως σύντομα προαναφέραμε, όταν γίνεται λόγος για την *εκπαίδευση ενηλίκων*, το περιεχόμενο του όρου αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις που προορίζονται για ενηλίκους. Η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να πάρει και τη μορφή της τεχνικής εκπαίδευσης, όταν

απώτερος στόχος είναι η οργάνωση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με σεμινάρια, διαλέξεις, μαθήματα από απόσταση. Ωστόσο, ενδέχεται να συνδυάζει και την εξέλιξη, αλλά και την κοινωνική πρακτική φορέων ή ιδρυμάτων που αποσκοπούν στη βελτίωση τρόπων και μεθόδων για την προώθηση ενός γενικότερου πολιτιστικού επιπέδου.

Ένας γενικός, επομένως, ορισμός για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι και εκείνος που αναφέρεται σε «μια διαδικασία μέσω της οποίας άτομα ενήλικα τα οποία δε φοιτούν πλέον στο σχολείο, αναλαμβάνουν διάφορες δραστηριότητες με πρόθεση να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, έτσι ώστε να μπορούν να εντοπίζουν και να επιλύουν με αποτελεσματικότητα ατομικά και συλλογικά προβλήματα» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 21).

Ο όρος αυτός καθιερώθηκε από την UNESCO στη Σύνοδο του Ναϊρόμπι το 1976 και είναι προφανές και μέσα από τον ορισμό αυτό υπογραμμίζεται η πρόθεση των ενηλίκων για αλλαγές τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό και αξιολογικό επίπεδο. Εννοείται, επίσης, ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αφορά ατομικά τον καθένα, αλλά πρόκειται για μια ευρύτερη δυνατότητα «ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων για την επίλυση προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων και των επαγγελματικών» καθώς και ότι δεν πρέπει να θεωρείται ως «μία αυτόνομη εκπαιδευτική προσπάθεια αλλά αποτελεί μία υποκατηγορία ενός ευρύτερου σχήματος της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 21 - 22). Ως υποκατηγορία του ευρύτερου πλαισίου της δια βίου μάθησης παραπέμπει σε «οργανωμένα προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται προς όφελος και είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες ατόμων που βρίσκονται εκτός του κανονικού σχολικού και πανεπιστημιακού συστήματος και που είναι γενικά πάνω από 15 ετών.. οργανωμένη και υποστηριζόμενη εκπαίδευση που σχεδιάζεται για να μεταδώσει συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και κατανόησης, πολύτιμα στοιχεία σε όλες τις δραστηριότητες της ζωής» (Rogers, 1998: 55, UNESCO, 1975).

Σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, η UNESCO χρησιμοποιεί τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων, για να συμπεριλάβει «κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια καθώς και για μαθητεία μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα, από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους

προσόντα. Παράλληλα, προσανατολίζονται προς άλλες κατευθύνσεις και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Rogers, 1998: 56, UNESCO, 1976).

Με ανάλογο τρόπο ο ΟΟΣΑ θεωρεί ότι «η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η σφαίρα της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό κοινωνικό σκοπό» (ΟΟΣΑ, 1977, Rogers, 1998: 55). Ορισμένοι χρησιμοποιούν και τον όρο «μόρφωση ενηλίκων» ο οποίος προέρχεται από τον αγγλόφωνο χώρο και ως έννοια «περικλείει δύο προοπτικές: α) μια στενότερη άποψη η οποία χαρακτηρίζει τις μαθησιακές λειτουργίες που πραγματοποιούνται σε διαπροσωπικό επίπεδο και με τις οποίες παρέχονται στους ενηλίκους καθοδήγηση και βοήθεια τόσο για τη μόρφωση και την αυτοπραγμάτωση όσο και για τη μετεκπαίδευση και επανεκπαίδευση· β) μια άλλη ευρύτερη σημασία, όπου μόρφωση ενηλίκων θεωρείται η κοινωνικής μορφής έκφραση ιστορικο-πνευματικών καταστάσεων» (Θωίδης, 2001: 77).

Όπως φρονούν ορισμένοι η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων, εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ανάλυσης δύο ταχυτήτων ανάπτυξης, όπου με τον τρόπο αυτό δίνονται τα χαρακτηριστικά της, σύμφωνα με τη *στενή* και την *ευρεία* έννοια του όρου. Σύμφωνα με τη *στενή* έννοια, η εκπαίδευση ενηλίκων αναφέρεται στην εκπαίδευση ατόμων τα οποία έχουν ενηλικιωθεί, δηλαδή, στις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης μέσω των οποίων οι ενήλικοι αποκτούν καθοδήγηση και βοήθεια για τη μόρφωση και την αυτοπραγμάτωση ή και για μετεκπαίδευση. Με την *ευρεία* έννοια, η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μία μορφή κοινωνικής έκφρασης η οποία εντάσσεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 21 - 22).

Εκτός από τα παραπάνω, διαφορές διαπιστώνονται και στις έννοιες *τυπική* και *άτυπη εκπαίδευση*, οι οποίες κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστούν.

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Παπασταμάτη (2002) η *τυπική εκπαίδευση* (formal education) αναφέρεται σε «οποιαδήποτε μορφή οργανωμένης και συστηματικής εκπαίδευσης, η οποία προσφέρεται από τα σχολεία και τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα μιας χώρας» (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 82, Tuijnman, 1994: 144). Οι παραπάνω ορισμοί, ανήκουν στον Philip Coombs που ειδικότερα ορίζει ως τυπική εκπαίδευση «το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως το πανεπιστήμιο που περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης» (Βεργίδης, 2001: 129).

Στο σημείο αυτό, για να ολοκληρωθεί η εικόνα των εννοιών, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούν και οι εκπαιδευτικοί φορείς, ειδικά για την περίπτωση της Ελλάδας, που απευθύνονται σε ηλικιακά ενήλικους. Οι φορείς αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

Οι φορείς τυπικής εκπαίδευσης, ηλικιακά ενηλίκων, ο οποίοι δεν εντάσσονται παράλα αυτά στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και είναι εκείνοι που παρέχουν αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών και απευθύνονται σε άτομα που δεν θεωρούνται ενήλικα (με τα κριτήρια της ωριμότητας και της δυνατότητας αυτοπροσδιορισμού) από την ελληνική κοινωνία. Με άλλα λόγια πρόκειται για τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα Ι.Ε.Κ.

Οι φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων αφορούν το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), δεδομένου ότι επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται σε σχολεία ή πανεπιστήμια και απευθύνονται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία.

Οι φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι εκείνοι που παρέχουν εκπαίδευση εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος σε άτομα που θεωρούνται ενήλικα. Οι φορείς αυτοί κατατάσσονται σε υποκατηγορίες, όπως εκείνοι που παρέχουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (αποτελούν την πλειονότητα), γενική εκπαίδευση ενηλίκων (π.χ. Σχολές Γονέων), επιμόρφωση, εκπαίδευση από απόσταση κλπ. (Κόκκος, 2005: 45).

Ως προς την *άτυπη εκπαίδευση* (informal education) αυτή αναφέρεται «σε οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα η οποία στοχεύει σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες και

αποβλέπει στην επίτευξη συγκεκριμένων παιδευτικών σκοπών και στόχων. Στην άτυπη εκπαίδευση, με την ευρεία έννοια, συμπεριλαμβάνεται και οποιαδήποτε διαδικασία με την οποία το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του μαθαίνει, αποκτά στάσεις, αξίες δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή του εμπειρία» (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 82, Tuijnman, 1994: 144). Επιπρόσθετα, διατυπώνεται η άποψη ότι μη τυπική εκπαίδευση θεωρείται «η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή του εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (οικογένεια, γειτονιά, παιχνίδι, βιβλιοθήκες) (Βεργίδης, 2001: 129).

Μια μικρή διαφοροποίηση, παρουσιάζεται μέσα από τον όρο *μη τυπική εκπαίδευση* (non formal education) που καθιερώνεται στο χώρο της εκπαίδευσης ως «η οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους» (Βεργίδης, 2001: 129). Εκφράζει, επομένως, «κάθε εξωσχολική εκπαίδευση ομάδων οποιασδήποτε ηλικίας. Αναφέρεται όχι μόνο στη μορφή αυτής της εκπαίδευσης αλλά και στο περιεχόμενο που θεωρείται ότι σχετίζεται με τη ζωή περισσότερο από το παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων, καθώς και στις διεργασίες που χαρακτηρίζονται περισσότερο από αλληλεπίδραση και συμμετοχή παρά από καθοδήγηση» (Rogers, 1998: 54 – 55).

Ωστόσο, οι διαφορές της τυπικής εκπαίδευσης από την εκπαίδευση ενηλίκων εντοπίζονται στα παρακάτω χαρακτηριστικά:

I. «Επιλογή. Όλα τα σχολεία ασκούν τη λειτουργία της κοινωνικής επιλογής. Η εκπαίδευση ενηλίκων θεσμοποιήθηκε με συνειδητή πρόθεση να αποφεύγει την επιλογή και να εξασφαλίζει την ισότητα των ευκαιριών.

II. Αγωγή. Όλα τα σχολεία παρέχουν αγωγή η οποία μπορεί και να προσφέρεται στα πλαίσια της εκπαίδευσης ενηλίκων, που όμως, δεν επιδιώκεται ούτε συνειδητά ούτε πρωταρχικά.

III. Φοίτηση υποχρεωτική. Ενώ στα παραδοσιακά σχολεία η φοίτηση είναι υποχρεωτική, στην εκπαίδευση ενηλίκων η φοίτηση είναι προαιρετική. Όπως αναφέρει και ο Rogers «αυτοί που προσέρχονται και συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης το κάνουν με δική τους επιλογή και οι εκπαιδευτές έχουν να αντιμετωπίσουν μέσα στην τάξη άτομα που τους επέλεξαν και όχι το αντίθετο» (Rogers, 1998: 24).

IV. Δεσμευτικά μαθήματα και αναλυτικά προγράμματα είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της τυπικής εκπαίδευσης σε αντίθεση με την εκπαίδευση των ενηλίκων, όπου οι μαθητές επιλέγουν το τι θα διδαχθούν. Όπως υποστηρίζεται «το πρόγραμμα που επινοεί ο εκπαιδευτής δημιουργείται για τους συμμετέχοντες εκπαιδευόμενους. Το «συμβόλαιο μάθησης» συνάπτεται μαζί τους και όχι μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευτικού φορέα. Αποτελεί το πρώτο σημείο επαφής μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου» (Rogers, 1998: 37).

V. Όλα τα σχολικά ιδρύματα επιδιώκουν μακροπρόθεσμη επίδραση ενώ η εκπαίδευση ενηλίκων ενεργεί κυρίως για την αντιμετώπιση επίκαιρων εκπαιδευτικών αναγκών» (Καυάλης και Παπασταμάτης, 2002: 82, Arnold, 1998: 35, Siebert, 1997: 13).

Αξίζει να αναφερθούμε, επίσης, σε δύο έννοιες που συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση ενηλίκων: την έννοια *ενήλικος* και την έννοια *ενηλικιότητα*.

Ο ενήλικος και η επιδιωκόμενη ενηλικιότητα χαρακτηρίζονται από στοιχεία, όπως η προνοητικότητα, η αυτοσυγκράτηση, η εσωτερικήευση καθιερωμένων αξιών, η ασφάλεια, η πείρα, η αυτονομία. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, (Brookfield, 1986, Jarvis, 1983, Tight, 2002, κ.ά.), «η ενήλικη κατάσταση δεν προσδιορίζεται με βάση το τυπικό κριτήριο της ηλικίας ενηλικίωσης. Χαρακτηριστικό της είναι ότι το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο» (Κόκκος, 2005: 39).

Η έννοια *ενήλικος*, υποστηρίζει ο Tight (2005: 15) «δεν είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ηλικία αλλά σχετίζεται με όσα γενικά συμβαίνουν όταν μεγαλώνουμε. Δηλαδή, αποκτούμε φυσική ωριμότητα, γινόμαστε ικανοί να διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, απομακρυνόμαστε (τουλάχιστον στις περισσότερες κοινωνίες) από τους γονείς μας, αποκτούμε παιδιά κι έχουμε πολύ μεγάλη δυνατότητα να κάνουμε τις δικές μας επιλογές. Αυτά επηρεάζουν όχι μόνο το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας αλλά και το πώς μας αντιλαμβάνονται οι άλλοι. Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ του να είναι κανείς ενήλικος και του να μην είναι, έγκειται κυρίως στο κύρος και στην αυτοεικόνα. Η ενηλικιότητα, επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, ενώ ταυτόχρονα τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες». Παραπλήσια είναι και η σημασία που δίνει ο Jarvis (1983: 58) ο οποίος ισχυρίζεται ότι «η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά ώριμο και

ταυτόχρονα θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο». Οι διαφορετικές σημασίες που δίνονται στον όρο τον καθιστούν πολύσημο, λόγος άλλωστε για τον οποίο ο Rogers γράφει ότι «μπορεί να σημαίνει ένα στάδιο της ζωής, μια θέση στην κοινωνία, μια υποκατηγορία ανθρώπων ή μια ομάδα ιδεωδών και αξιών που πρέπει να επιτευχθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό» (Rogers, 2001: 85).

Η πολυσημία του όρου φαίνεται ακόμη και από το γεγονός ότι απαντώνται τρεις βασικές ομάδες ιδεών που ενυπάρχουν σε οποιαδήποτε άποψη περί ενηλικιότητας. Κατ' αρχήν ο όρος χρησιμοποιείται με την έννοια της πλήρους ανάπτυξης και κυρίαρχη ιδέα πίσω από τη λέξη ενήλικος είναι η *ωριμότητα*. Η ωριμότητα δεν αποτελεί απλά κατάσταση, αλλά και ιδανικό που επιδιώκεται, μάλλον, παρά πραγματώνεται απόλυτα. Η *παιδικότητα* είναι η δεύτερη έννοια η οποία χαρακτηρίζει την ενηλικιότητα δίνοντάς της ένα διαφορούμενο νόημα. Από τη μια, δηλαδή, προσάπτει παιδικά γνωρίσματα και συμπεριφορές στον ενήλικο και από την άλλη προσδοκά μέσω των εμπειριών να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την αίσθηση της προοπτικής που τον χαρακτηρίζει, αξιοποιώντας τη συσσωρευμένη πείρα για μια πιο ισορροπημένη ένταξη στη ζωή. Η τρίτη έννοια που συμπληρώνει την ενηλικιότητα είναι η *υπευθυνότητα*, η οποία αποτελεί ένα από τα κύρια γνωρίσματα του ανθρώπου, κάνοντάς τον ικανό και δυνατό να υφίσταται τις συνέπειες όχι μόνο των δικών του ενεργειών αλλά και των άλλων. Συνοψίζοντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά σημειώνουμε ότι «η ενηλικιότητα υποδηλώνει κάποιο βαθμό αυτονομίας, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, εκούσια και όχι ακούσια συμπεριφορά» (Rogers, 1998: 61 – 62).

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί είναι και το γεγονός ότι «η ενηλικιότητα αποτελεί ιδανικό. Κανείς δεν επιτυγχάνει το προσωπικό ιδανικό της ενηλικιότητας. Οι περισσότεροι άνθρωποι πασχίζουν να επιτύχουν τον ιδανικό τους εαυτό. Έτσι, στις δυτικές κοινωνίες: η επιδίωξη αυξημένης αυτονομίας, το να ξεπεράσουμε τους περιοριστικούς παράγοντες του κοινωνικο – πολιτισμικού περιβάλλοντος στο οποίο ζούμε, η επιδίωξη αυξημένης ωριμότητας, η ανάπτυξη του δυναμικού μας στον πληρέστερο βαθμό και η επιδίωξη ολοένα και πιο ισορροπημένης προοπτικής, αποτελούν όλα τα μέρη της ιδανικής άποψης για την ενηλικιότητα» (Rogers, 2001: 87).

4.4. Μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων

Όπως φάνηκε από τα όσα προηγήθηκαν η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι μονοδιάστατη. Διακρίνεται σε πέντε μορφές ως προς το περιεχόμενο, τη μορφή και το ρόλο της. Διακρίνεται σε α) *βασική ή συμπληρωματική εκπαίδευση ενηλίκων*, β) σε *επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων*, γ) σε *πολιτική και κοινωνική εκπαίδευση ενηλίκων*, δ) σε *γενική ή ελευθέρια εκπαίδευση ενηλίκων* και τέλος ε) σε *κατάρτιση και επιμόρφωση της εκπαίδευσης ενηλίκων (επιμορφωτών)*.

Στη βασική ή αλλιώς *συμπληρωματική εκπαίδευση ενηλίκων*, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού μέσα από μαθήματα ειδικού περιεχομένου και δομής. Επιδίωξη της μαθησιακής αυτής μορφής είναι οι ενήλικες, ακόμη και εκείνοι που δεν ανήκουν στο ίδιο έθνος, να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες μιας και δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Στην *επαγγελματική εκπαίδευση* ενηλίκων στόχος είναι «ο εκσυγχρονισμός των επαγγελματικών γνώσεων, η αναβάθμιση των προσόντων και η διαφοροποίηση των επαγγελματικών ρόλων των εργαζομένων» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 21 - 22).

Η *πολιτική και κοινωνική εκπαίδευση* αφορά σε κοινωνικά προβλήματα και διεκδικήσεις που κατά καιρούς απαιτούνται, όπως η γυναικεία συμμετοχή στις σπουδές, η εκπαίδευση για την ειρήνη και άλλα συναφή.

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων πραγματοποιείται μέσα από τη *γενική ή ελευθέρια εκπαίδευση* ενηλίκων. Στο πρόγραμμα αυτό εντάσσονται μαθήματα καλλιτεχνικού περιεχομένου (μουσική και εικαστική τέχνη) και συνήθως παρατηρείται συμμετοχή ατόμων μέσης και αστικής τάξης.

Τέλος, η *κατάρτιση και η επιμόρφωση* των παιδαγωγών της εκπαίδευσης ενηλίκων, εντάσσεται σε πανεπιστημιακού περιεχομένου προγράμματα. Οι ενήλικες συμμετέχοντες, μέσα από την προσωπική τους επιμόρφωση, στοχεύουν στην αγωγή και εκπαίδευση ενός ειδικού προσωπικού που θα στελεχώσει φορείς και ιδρύματα στα οποία πρόκειται να φοιτήσουν ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 22 – 23, Duke, 1994, Tuijnman, 1994).

Σημαντικές μορφές ιδρυμάτων της μόρφωσης ενηλίκων, ειδικά στην Ευρώπη, θεωρούνται: τα *Βραδινά Λαϊκά Πανεπιστήμια*, όπου είναι αυτοτελή ιδρύματα και οι ακροατές καταβάλουν μικρά δίδακτρα· οι *Εστίες Λαϊκών Πανεπιστημίων* είναι μορφωτικά ιδρύματα με μορφή οικοτροφείων κυρίως για ενήλικους και συνδέουν την ατομική εργασία με μάθηση για την ομαδική ζωή· οι *Λαϊκές Βιβλιοθήκες* που

αποβλέπουν στη διευκόλυνση των αναγνωστών οι οποίοι ενδιαφέρονται για την αυτομόρφωσή τους (Θωίδης, 2001; 80).

4.5. Βασικές αρχές και θέσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων

Στις αρχές της δεκαετίας του '70 η επιτροπή Edgar Faure διατύπωσε ένα πλέγμα αρχών και θέσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων που ισχύουν και για τη δια βίου εκπαίδευση. Παρουσιάζουμε, επιλεκτικά τις βασικότερες αυτές θέσεις και τις συστάσεις που τις συνοδεύουν, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικότερα από το Βεργίδη (2001: 128 – 129):

Θέση 1. «Κάθε άτομο πρέπει να είναι σε θέση να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνίας της μάθησης.

Σύσταση: Προτείνουμε τη βίου εκπαίδευση ως τη βασική έννοια της μελλοντικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες.

Θέση 2. Η ζωντανή εμπειρία πρέπει να διοχετεύεται στην εκπαίδευση με την αναδιοργάνωση της διδασκαλίας στο χώρο και στο χρόνο.

Σύσταση: Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να πολλαπλασιαστούν, να γίνουν πιο προσιτοί, να προφέρουν στο άτομο περισσότερες επιλογές. Η εκπαίδευση πρέπει να πάρει τις διαστάσεις ενός πραγματικού μαζικού κινήματος.

Θέση 3. Η εκπαίδευση πρέπει να προφέρεται και να αποκτάται με πολλαπλά μέσα. Το σημαντικό δεν είναι το μονοπάτι που ακολούθησε το άτομο αλλά αυτό που έμαθε ή οι ικανότητες που απέκτησε.

Θέση 7. Η έννοια της γενικής εκπαίδευσης πρέπει να διερευνηθεί σημαντικά ώστε να συμπεριλάβει γενικές κοινωνικο-οικονομικές, τεχνικές και πρακτικές γνώσεις.

Σύσταση: Οι άκαμπτες διακρίσεις ανάμεσα στους διάφορους τύπους εκπαίδευσης –γενική, στις θετικές επιστήμες, τεχνική, επαγγελματική- πρέπει να καταργηθούν.

Θέση 8. Η εκπαίδευση που προετοιμάζει το άτομο για τον κόσμο της εργασίας και την ενεργό ζωή θα πρέπει να στοχεύει λιγότερο στην άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος και περισσότερο στην ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής του σε μια ποικιλία επαγγελμάτων.

Θέση 9. Η δια βίου εκπαίδευση με όλη τη σημασία του όρου, σημαίνει ότι οι εμπορικές, βιομηχανικές και αγροτικές επιχειρήσεις θα αναλάβουν σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο.

Σύσταση: Πρέπει να γίνουν προσπάθειες για τη γεφύρωση του χάσματος που υπάρχει ακόμα στις περισσότερες περιπτώσεις ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και στις ιδιωτικές και πρακτικές επιχειρήσεις.

Θέση 14. Η νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία καθιστά το άτομο δημιουργό της πολιτιστικής του εξέλιξης. Η αυτομόρφωση ιδιαίτερα η συνεπικουρούμενη αυτομόρφωση έχει αναντικατάστατη αξία σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Θέση 16. Η ευρεία και αποδοτική χρήση της νέας τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι δυνατή μόνο όταν μέσα στο ίδιο το σύστημα γίνουν ικανοποιητικές αλλαγές».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στο πλαίσιο των βασικών αρχών και θέσεων για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση, πρέπει να είναι η άρτια οργάνωσή της από ειδικευμένο προσωπικό των φορέων ή των ιδρυμάτων που στελεχώνουν, καθώς και να αποτελεί βασική αρχή και προτεραιότητα του αντίστοιχου ανάδοχου φορέα ή ιδρύματος. Επιπρόσθετα, πρέπει να προσανατολίζεται τόσο στις γενικότερες εμπειρίες της ζωής όσο και στις ειδικότερες επαγγελματικές εμπειρίες του ώριμου ενηλίκου. Από τις θέσεις αυτές απορρέει, επίσης, ότι οφείλουν να είναι προσιτές οι εκδηλώσεις της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας και να άπτονται των ενδιαφερόντων των ενηλίκων έτσι ώστε να αποτελεί προσωπική επιλογή η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, η ατομική ικανοποίηση και επιτυχία μέσα από αυτές.

Εξίσου σημαντική είναι και η αρχή που προωθεί την εκπαίδευση ενηλίκων ώστε να είναι εφικτή σε κάθε ηλικιακή βαθμίδα ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες για εκπαίδευση. Ορισμένοι, μάλιστα, προτείνουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως τέταρτη βαθμίδα και ισχυρίζονται ότι «πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στο σπουδαστή να αποκτά γνώσεις και προσόντα ουσιαστικά και χρήσιμα τόσο στο κοινωνικό όσο και στο επαγγελματικό πεδίο, τα οποία πρέπει να κατοχυρώνονται με τη σχετική πιστοποίηση» (Pöggeler, 1974: 35 – 36, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002:27 - 28).

Σε τελευταία ανάλυση για να αποδώσει η ιδέα της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και της δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης, πρέπει να συνδέονται τόσο στενά με βασικές αρχές, όπως:

- «Η αναγνώριση της ισοτιμίας μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης και η διατήρηση της ποιότητάς τους.
- Η σύνδεση σχολικής εκπαίδευσης και αρχικής κατάρτισης με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση.
- Η συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και του οικονομικού και παραγωγικού κόσμου.
- Η επίτευξη ίσων ευκαιριών απασχόλησης μεταξύ ανδρών και γυναικών.
- Η παρακίνηση για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικά ατόμων και ομάδων.
- Η προαγωγή της αμοιβαίας κατανόησης, της κινητικότητας και της συνεργασίας των μελών μιας κοινωνίας σε θέματα εκπαίδευσης.
- Η ενημέρωση των πολιτών σε ζητήματα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής αναγνώρισης διπλωμάτων και πιστοποιητικών» (Τριλιανός, 2001: 73).

Το στοιχείο που πρέπει, τέλος, να υπογραμμιστεί και να τονιστεί ιδιαίτερα μέσα από την παρούσα μελέτη είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να παρέχει ευελιξία στους εκπαιδευόμενους, να δημιουργεί ευκαιρίες που τους προετοιμάζουν για την πολλαπλότητα του κόσμου της εργασίας μέσα από μεθόδους βιωματικής μάθησης, και κυρίως ενσαρκώνοντας «το μαθαίνω πώς να μαθαίνω» το οποίο παραπέμπει σε ευρετικές προσεγγίσεις της γνώσης και ανοικτές συνεργατικές σχέσεις εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων.

4.6. Ιστορική επισκόπηση της εκπαίδευσης ενηλίκων

Τα πρώτα σπέρματα για την εκπαίδευση ενηλίκων βρίσκονται στην Πολιτεία του Πλάτωνα, όπου γίνεται για πρώτη φορά λόγος σχετικά με τη «δια βίου παιδεία». Βέβαια, η σημασία της τότε είχε διαφορετική χροιά· σήμαινε «την υποχρέωση κάθε πολίτη να αναπτύσσει συνεχώς το δυναμικό του και να συμμετέχει ενεργώς στις δραστηριότητες της πόλης» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 31).

Μία άλλη εκδοχή της ιστορίας της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει ως βασικό της σταθμό την ανακάλυψη της τυπογραφίας κατά τον 15^ο αιώνα ενώ υποστηρίζεται ότι η διάδοση των ιδεών του Διαφωτισμού τον 18^ο αιώνα έδωσε σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού την εποχή εκείνη είχε ξεκινήσει η

προσπάθεια για τη μόρφωση του ανθρώπινου γένους σε μια λαϊκή βάση. Εκτός από τα στοιχεία αυτά, την εκπαίδευση ενηλίκων την θεωρούσαν ως κοινωνικό σύστημα το οποίο βρήκε πρόσφορο έδαφος να αναπτυχθεί αφενός με την Γαλλική Επανάσταση (1789) και αφετέρου με τη Βιομηχανική Επανάσταση (19^{ος} αι.), όπου κυρίαρχη ήταν η άποψη για τη μόρφωση των ενηλίκων ως απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας.

Πάντως, σε γενικές γραμμές, και αυτό θα αποτελέσει και αντικείμενο εξέτασης στη συνέχεια, η εκπαίδευση ενηλίκων ήταν προϊόν κοινωνικών καταστάσεων και μεταβολών διαμορφώνοντας το περιεχόμενό της. Οι πιο σημαντικές φάσεις εξέλιξής της είναι:

- Διαφωτισμός και βιομηχανική επανάσταση (1700 – 1880).
- Κοινωνικά και εργατικά κινήματα και παγκόσμιοι πόλεμοι (1880 – 1950).
- Μεταπολεμική περίοδος και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (1950 – 1980).
- Η φάση του πλουραλισμού και της εξατομίκευσης (1980 – 2000).

4.6.1. Διαφωτισμός και βιομηχανική επανάσταση (1700 – 1880).

Οι απαρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων τοποθετούνται κυρίως στην ώριμη φάση του Διαφωτισμού, και μάλιστα μετά την Γαλλική Επανάσταση. Την περίοδο αυτή το αίτημα είναι διάχυτο και αφορά στην ύπαρξη μιας γενικής εκπαίδευσης, η οποία να απευθύνεται σε όλο το λαό με την σκέψη ότι η μάθηση των ενηλίκων οδηγεί τον άνθρωπο στη ωριμότητα. Είναι γνωστό το σύνθημα «η γνώση είναι δύναμη» (Θωίδης, 2001: 77). Όλη η φύση και τα χαρακτηριστικά του Διαφωτισμού, αφορούν στην πνευματική συγκρότηση, ανάπτυξη και καλλιέργεια του ανθρώπου. Εξάλλου, ο Διαφωτισμός προωθήθηκε με την ιδέα ότι «όλοι οι άνθρωποι μπορούν με την διδασχά και την μόρφωση να βελτιωθούν και να γίνουν πνευματικώς ώριμοι» (Reble, 1996: 211).

Οι ρίζες της λαϊκής εκπαίδευσης, γεωγραφικά, βρίσκονται στην Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη και χρονικά κατά τον 18^ο και πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα. Μέσα από τις εταιρείες ομάδων ανάγνωσης καταβάλλεται προσπάθεια για διάδοση της λογοτεχνίας και προσφορά διαλέξεων και συζητήσεων πάνω σε επιστημονικά θέματα. Κάτι αντίστοιχο γίνεται και με “τα σχολεία της Κυριακής” και τα βραδινά σχολεία, όπου κυρίαρχος σκοπός είναι η λαϊκή επιμόρφωση. Καθώς περνούν τα χρόνια και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις αυξάνονται, διαμορφώνεται η ανάγκη να υπάρξουν συντεχνίες αγροτών και τεχνιτών με κίνητρα κυρίως οικονομικά και επαγγελματικά.

Από την άλλη, τα ανώτερα λαϊκά σχολεία (folk high school) ιδρύονται το 1844 από τον λουθηρανό επίσκοπο Grundtvig, των οποίων η φοίτηση είναι έξι μήνες. Η μόρφωση που παρέχεται είναι γενική, ελευθέρια και αφορά στην ιστορία και τη δανική λογοτεχνία. Ανώτερος στόχος μέσα από τις γνώσεις αυτές είναι η τόνωση της αυτοπεποίθησης και η ανάπτυξη της ικανότητας των σπουδαστών να ανταποκριθούν σε τεχνικές και εμπορικές απαιτήσεις της δανικής γεωργίας (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 32, 33 – 34, Θωϊδης, 2001).

Από τα πιο σημαντικά γεγονότα στην ιστορία της μόρφωσης ενηλίκων είναι η κίνηση που έχει μείνει γνωστή με το όνομα *‘Νέα Κατεύθυνση’*. Οι πρώτες προσπάθειες ξεκίνησαν το 1909. Ακόμη και σήμερα, θεωρείται ως το πρώτο ανανεωτικό κίνημα στο χώρο της μόρφωσης ενηλίκων, με ιδιαίτερα παιδαγωγικό χαρακτήρα. Κι ενώ η *‘Παλαιά Κατεύθυνση’* πρόσφερε στο λαό άφθονο υλικό γνώσεων με διαλέξεις, βιβλία, εκδρομές, ο χρόνος για την απόκτηση της γνώσης ήταν πολύ περιορισμένος. Αντίθετα, η Νέα Κατεύθυνση κάνει την εμφάνισή της και μέσα από μια προσπάθεια για εξατομίκευση της εργασίας στο χώρο των Λαϊκών Βιβλιοθηκών και για πιο εντατική εργασία στον τομέα των Λαϊκών Πανεπιστημίων κάνει ακόμη πιο εμφανή την τάση της για ανάπτυξη όλων των δυνάμεων του ανθρώπου (Θωϊδης, 2001).

4.6.2. Κοινωνικά και εργατικά κινήματα και παγκόσμιοι πόλεμοι (1880 – 1950)

Ενώ στα χρόνια της Γαλλικής Επανάστασης η εκπαίδευση ενηλίκων είναι κυρίως παιδαγωγική, μια κοινωνιολογική ανάλυση την χαρακτηρίζει «ως αντισταθμική κίνηση της αστικής τάξης η οποία τάξη από την ανάγκη της πολιτικής αποκλειστικότητας δημιουργεί την αρετή της ανθρώπινης αυτοπραγμάτωσης και ολοκλήρωσης» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 35). Αυτό που είναι σημαντικό να τονιστεί την περίοδο αυτή, είναι η διάσπαση των κινήματων (αγροτικών – αστικών). Η διάσπαση αυτή συντελεί έτσι ώστε η εκπαίδευση των εργατών «αποκτά δικό της προφίλ με τη βοήθεια του εργατικού κινήματος ως μία πολιτική μορφή της διαμόρφωσης συνείδησης και οριοθετείται αυστηρώς απέναντι στην αστική – φιλελεύθερη εκπαίδευση ενηλίκων» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 35). Τα βιώματα και οι εμπειρίες του α΄ παγκοσμίου πολέμου, επηρεάζουν τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων έτσι ώστε τώρα πια να δίνεται σημασία στην εσωτερικότητα

του ανθρώπου και όχι στην εκλαΐκευση της επιστήμης και στην εξάπλωση της λαϊκής εκπαίδευσης (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 36).

4.6.3. Μεταπολεμική περίοδος και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (1950 – 1980)

Την εποχή αυτή η εκπαίδευση ενηλίκων αποβλέπει στη δημιουργία ενός περισσότερου φωτισμένου και μορφωμένου τύπου πολίτη και στην αποφυγή των προϋποθέσεων κοινωνικοποίησης η οποία οδηγεί στον φασισμό και στον ολοκληρωτισμό. Παίρνει, επομένως, τη μορφή της πολιτικής αγωγής με εθνικά και αντικομμουνιστικά χαρακτηριστικά. Μετά το β΄ παγκόσμιο πόλεμο, η εκπαίδευση ενηλίκων φτάνει στο απόγειό της, διότι αρχίζει να θεωρείται «ως μοχλός της οικονομικής ανάπτυξης» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 36). Κάποιοι την αναγνωρίζουν ως *τέταρτη βαθμίδα της εκπαίδευσης* μιας και νοείται «ως πλευρά της δια βίου εκπαίδευσης, ως συνέχεια της υποχρεωτικής ή της οργανωμένης εκπαίδευσης μετά από την αποπεράτωση της έστω εκτεταμένης πλέον υποχρεωτικής» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 36).

4.6.4. Φάση του πλουραλισμού και της εξατομίκευσης (1980 – 2000)

Εξέλιξη στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται την περίοδο αυτή η «Έκθεση για την συνεχιζόμενη εκπαίδευση την οποία συνέταξε μια ομάδα εργασίας στη Γερμανία, στην οποία ενυπάρχουν οι προοπτικές για τη δημιουργία δικτύου ενός δημοσίου εκπαιδευτικού συστήματος συνεχιζόμενης εκπαίδευσης που να καλύπτει τη χώρα. Το σχέδιο προέβλεπε τέσσερα στάδια από τα οποία τα πρώτα δύο αφορούσαν την κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών και έπειτα τα άλλα δύο, την προσέγγιση στην ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 36).

Ένα ακόμη βήμα προς τις νέες τάσεις «εκδηλώθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1996, όταν το έτος αυτό κηρύχτηκε “Ευρωπαϊκό Έτος εκπαίδευσης και Δια Βίου Κατάρτισης”. Ταυτόχρονα, η Επιτροπή κυκλοφόρησε το Λευκό Βιβλίο «Διδασκαλία και Μάθηση: προς την Κοινωνία της Γνώσης», στο οποίο καταγράφονταν οι νέες προοπτικές. Πιο συγκεκριμένα, στο Λευκό Βιβλίο ανάμεσα στα άλλα αναφέρεται ότι: «η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο από ό,τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας καθενός, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης... Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητα της να παρακολουθήσει την

κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης. Θα πρέπει να αποκτήσουμε τα μέσα για να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της η διάθεση για δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση» (Κόκκος, 2001: 35).

4.6.5. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα

Οι πρώτες νύξεις για τη λαϊκή μόρφωση γίνονται στα χρόνια του Νεοελληνικού Διαφωτισμού με πρωτοπόρο και αγωνιστή τον Αδαμάντιο Κοραή. Μέσα από τα λόγια του διαφωτιστή Κοραή, διαφαίνεται η ανάγκη των ανθρώπων για μόρφωση αφού η παιδεία είναι αυτή που θα φέρει την ελευθερία.

Ως πρώτη συγκεκριμένη και οργανωμένη εκδήλωση, καταγράφεται η ίδρυση συλλόγων και σωματείων, όπως ο Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός το 1860, η Εταιρεία των Φίλων του Λαού το 1865, ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων το 1896 κλπ. Ακολουθούν, η Σοσιαλιστική νεολαία και η ίδρυση του Εργατικού Κέντρου που εγκαινιάζει το “Κυριακόν σχολείον εργατών” (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 38).

Η επίσημη, όμως, παρέμβαση γίνεται από το Υπουργείο Παιδείας, το 1929 επί κυβερνήσεως Ελευθερίου Βενιζέλου. Συγκεκριμένα ο νόμος 4397 / 29 “περί στοιχειώδους εκπαιδύσεως” προβλέπει την ίδρυση νυχτερινών σχολών με σκοπό την καταπολέμηση του αλφαριθμητισμού «των υπερβάντων την νόμιμον προς φοίτησιν εις το Δημοτικό Σχολείον ηλικίαν...». Επίσης, σύμφωνα με το νόμο παρέχονται «στοιχειώδεις επαγγελματικά γνώσεις αναλόγως των τοπικών συνθηκών». Στόχος επομένως, είναι η ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού και της βασικής παιδείας παρέχοντας επαγγελματικές γνώσεις και γνώσεις κοινωνικής κατάρτισης «με έντονο το στοιχείο της ηθικής διαπαιδαγώγησης» (Αργυρόπουλος & Δημητράκης, 2006: 2). Ο ίδιος νόμος καθιέρωσε τα “Κυριακά Γεωργικά Σχολεία” με σκοπό να μορφωθεί ο αγροτικός και εργατικός κόσμος. Ο βασικός, παρόλα αυτά, σκοπός του νόμου είναι “η υποβοήθηση της γλωσσικής αναπτύξεως των ξενοφώνων”, δηλαδή η διάδοση της ελληνικής γλώσσας και η αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 39).

Στα χρόνια της γερμανικής κατοχής ιδρύεται με τον Νόμο 837 / 43 η Διεύθυνση Λαϊκής Επιμορφώσεως, που έργο της είναι η φροντίδα για τη συγγραφή των βιβλίων η έκδοση και κυκλοφορία περιοδικού σε συνδυασμό με την οργάνωση διαλέξεων και το συντονισμό ραδιοφωνικών εκπομπών. Ο ρόλος της υπάρχουσας υπηρεσίας ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό με την ίδρυση της “Κεντρικής Επιτροπής

Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού'' (Κ.Ε.Κ.Α.) αλλά και ''Νομαρχιακών Επιτροπών Καταπολεμήσεως Αναλφαβητισμού'' (Ν.Ε.Κ.Α.). Στη συνέχεια ακολούθησε η ίδρυση νυχτερινών δημοτικών σχολείων καθώς και η δημιουργία Κέντρων Επιμορφώσεως Ενηλίκων. Για καθαρά ιστορικούς λόγους, αξίζει να αναφερθεί «η δημοσίευση το 1951 σειράς άρθρων του Κ. Βασιλάκη στην εφημερίδα Βραδινή με τίτλο ''Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων εν Ελλάδι''» (Θωίδης, 2001: 86).

Αρχίζουν, επομένως, να αναπτύσσονται αξιοπρόσεκτες δραστηριότητες με πρωτοβουλία κυρίως ιδιωτικών μορφωτικών συλλόγων στην Αθήνα με κύριο γνώρισμα τη συνέχιση πολιτιστικών και μορφωτικών εκδηλώσεων (Θωίδης, 2001:85). Έτσι, στα χρόνια από το 1958 ως το 1974, οι δραστηριότητες των κέντρων επιμόρφωσης περιορίζονται σε διαλέξεις που το περιεχόμενό τους αφορά στην οικογένεια, τη θρησκεία, την κοινωνική αγωγή.

Ειδικότερα, «το 1958 με τη βοήθεια της UNESCO δημιουργήθηκε στο Υπουργείο Παιδείας το ''Κέντρο Έρευνας της Βασικής Εκπαίδευσης των Ενηλίκων'' με σκοπό τη συμβολή στην έρευνα των προβλημάτων που αναφέρονταν στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των ενηλίκων και τη μόρφωσή τους» (Θωίδης, 2001: 86).

Τη δεκαετία του '60 και πιο συγκεκριμένα μετά την πολιτική αλλαγή του 1963, σημειώνεται μια αλλαγή στην ελληνική νοοτροπία. Η αλλαγή αυτή συνδέεται άμεσα με την άφιξη στη χώρα μας του απεσταλμένου από την UNESCO εμπειρογνώμονα Dr. Grau, και αποδεικνύεται με την εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα θέματα του θεσμού της μόρφωσης ενηλίκων και από τη σκοπιά της Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Θωίδης, 2001: 87).

Όμως, καθετί προοδευτικό στο χώρο της μόρφωσης διακόπτεται από το πραξικόπημα της Χούντας, και ο μηχανισμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης χάνει το νόημα της ύπαρξής του, αφού χρησιμοποιείται ως μέσο για την προπαγάνδισή των συνθημάτων της αρχηγίας των συνταγματαρχών.

Από το 1974 κι έπειτα, την περίοδο της μεταπολίτευσης, δηλαδή, σημειώνεται μια προσπάθεια για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων που πιστοποιείται με την ίδρυση πρότυπων κέντρων επιμόρφωσης. Η εκπαίδευση ενηλίκων μέχρι και το 1981 επικεντρώνεται στην παροχή στοιχειωδών πρακτικών γνώσεων, στην κάλυψη των κενών της μέσης εκπαίδευσης και στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Με την είσοδο της Ελλάδας στην τότε Ε.Ο.Κ., τα δεδομένα γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων, αλλάζουν με ραγδαίους και έντονους ρυθμούς. Και αυτό γιατί, «η

χρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Ταμείο είχε ως αποτέλεσμα την ποσοτική ανάπτυξη των δράσεων και του ρυθμού των συμμετεχόντων σε προγράμματα εκπαίδευσης» (Βεργίδης, 1985).

Από το 1982 και μετά, αρχίζει πιο συστηματικά μια προσπάθεια αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης ενηλίκων με σκοπό τη σύνδεσή της με τα συγκεκριμένα γεωγραφικά προβλήματα (νομού και περιοχής) προκειμένου οι επιμορφωτικές δραστηριότητες να συμβάλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη όλων των επιπέδων (κοινωνικού, πολιτιστικού και οικονομικού). Και αυτό γιατί η εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μέσα στις ραγδαίες αλλαγές και να συμβάλει στην αντιμετώπιση των μορφωτικών ανισοτήτων (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 41). Ειδικά για την Ελλάδα, οι συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ήταν αυστηρές: «Η Ελλάδα πρέπει να υιοθετήσει μια συνολική στρατηγική για τη διά βίου εκπαίδευση περιλαμβανομένου του ορισμού στόχων και να βελτιώσει περαιτέρω την ποιότητα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης, προκειμένου να ενισχυθούν τα προσόντα του εργατικού δυναμικού» (Κόκκος, 2001: 41).

Η εκπαίδευση ενηλίκων εξακολουθεί ακόμη και στις μέρες μας να παραμένει ένας θεσμός “εν τω γίνεσθαι”, όπως υποστηρίζουν διάφοροι ειδικοί. Ωστόσο, πολύ σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και εδραίωση της δια βίου εκπαίδευσης, έπαιξε, επίσης, και η οικονομική ενίσχυση από τα Ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το πρώτο (1994 – 1999) και το δεύτερο (2001 – 2006) ΕΠΕΑΕΚ αντίστοιχα (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 43 - 44).

4.7. Οι προθέσεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων για την εκπαίδευση

Συχνά οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν συγκεκριμένες προθέσεις και σαφείς λόγους για τους οποίους επιθυμούν να συμμετέχουν σε μαθησιακά προγράμματα οι οποίοι σχετίζονται με προσωπικούς, επαγγελματικούς και άλλους στόχους. Στην πορεία της συνεχιζόμενης ανάπτυξής τους, οι άνθρωποι αυτοί διαπιστώνουν ότι χρειάζονται συγκεκριμένες δεξιότητες ή γνώσεις που θα τους παρέχουν περαιτέρω εφόδια να προσαρμοστούν καλύτερα σε μια ήδη υπάρχουσα κατάσταση ή σε μία νέα. Επομένως, όταν οι ενήλικοι αποφασίζουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης, πρόκειται για συνειδητή επιλογή και οι λόγοι που αναφέρονται συνήθως είναι οι ακόλουθοι:

Επαγγελματικοί όταν επιδιώκουν να αποκτήσουν εφόδια για την εργασία τους,

Στόχοι εκπλήρωσης κοινωνικών ρόλων όταν πρόκειται να αναλάβουν ευθύνες και αρμοδιότητες ενός μέλους συνδικαλιστικής ομάδας ή ακόμη και να «επανερμηνεύσουν τους ρόλους τους λόγω των αλλαγών στο πολιτιστικό περιβάλλον που ζουν» (Rogers, 2001: 106),

Στόχοι προσωπικής ανάπτυξης όταν αισθάνονται την ανάγκη να αντιμετωπίσουν νέες συνθήκες και προκλήσεις και επιθυμούν να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους και

Στόχοι που αφορούν στην απόκτηση κύρους ιδιαίτερα όταν ωθούν το ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές συναναστροφές του προγράμματος παρά στο περιεχόμενό του (Κόκκος, 2005: 86 – 87).

Με ανάλογο τρόπο ο Houle επισημαίνει ότι τρεις είναι οι κύριοι προσανατολισμοί των εκπαιδευόμενων ενηλίκων. Ο πρώτος προσανατολισμός των συμμετεχόντων αφορά κάποιο συγκεκριμένο σκοπό ή στόχο. Επιθυμεί, δηλαδή, ο ενήλικος να χρησιμοποιήσει την εκπαίδευση για να πετύχει κάποιον εξωτερικό στόχο, όπως είναι ένα πτυχίο ή μια προαγωγή. Γι' αυτήν την κατηγορία η μάθηση τελειώνει όταν επιτυγχάνεται ο στόχος.

Ένας άλλος προσανατολισμός αφορά στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα και είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι ακόμη και η σχολική ατμόσφαιρα ενθουσιάζει και ενθαρρύνει την συμμετοχή του ενηλίκου στη μαθησιακή αυτή επιδίωξη.

Τέλος, ο τρίτος προσανατολισμός επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης στο πλαίσιο της οποίας τα μέλη της αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως αυτοσκοπό (Houle, 1961).

Άλλοι, πάλι, υποστηρίζουν ότι οι ενήλικοι προσέρχονται στην εκπαίδευση για μια σειρά από λόγους και αποβλέπουν σε διάφορα είδη επιδιώξεων τα οποία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις ομάδες:

I. Ορισμένοι προσέρχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων για συμβολικούς λόγους. Δεν έχουν πρόθεση να χρησιμοποιήσουν τη νέα γνώση αλλά θέλουν να τη συμπεριλάβουν στα διαπιστευτήριά τους. Κάποιοι ενήλικοι επιθυμούν να μορφωθούν, όχι για να χρησιμοποιήσουν τη μόρφωσή τους, αλλά για να ανήκουν στην τάξη των μορφωμένων. Γι' αυτούς η εμπλοκή είναι θέμα κύρους.

II. Άλλοι προσέρχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων για την ευκαιρία που τους παρέχει. Και στην περίπτωση αυτή δεν σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν τις

συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά στόχο έχουν να αποκομίσουν δευτερεύοντα οφέλη προκειμένου να κερδίσουν μια δουλειά ή μια προαγωγή.

III. Κάποιοι προσέρχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων για οργανικούς λόγους. Αυτοί έχουν κάθε πρόθεση να χρησιμοποιήσουν στη ζωή τους όσα θα αποκομίσουν από το πρόγραμμα, προκειμένου να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους.

IV. Τέλος, κάποιοι άλλοι προσέρχονται στην εκπαίδευση ενηλίκων διότι την αντιμετωπίζουν ως πανάκεια. Γι' αυτούς η πρόσβαση αποτελεί βαθύτερη ανάγκη. Θα πάρουν από το πρόγραμμα ό,τι νιώθουν πως είναι σχετικό με αυτό που έχουν ορίσει ως επόμενο στάδιο» (Rogers, 2001: 107 – 108).

4.8. Γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι απλώς άτομα που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσωπικής επιλογής, αλλά έχουν προσωπικότητες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που οφείλει να λαμβάνει υπόψη ο κάθε επιμορφωτής. Και αυτό γιατί, ναι μεν οι ενήλικοι μαθητές έχουν επιτύχει την ενηλικιότητά τους και τη μέχρι ενός βαθμού χειραφέτησή τους, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι σταμάτησαν να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται. Όπως υποστηρίζουν ορισμένοι, οι ενήλικοι είναι «άνθρωποι ευρισκόμενοι σε εξέλιξη. Συμμετέχουν ενεργά σε δυναμική διεργασία. Μπορεί να βρίσκονται στην αρχή ενός νέου σταδίου αλλά αυτό το στάδιο θα βασιστεί σε παλαιότερες αλλαγές. Πρόκειται για διεργασία που αν και συνεχιζόμενη έχει χαρακτήρα ενός συνεχούς» (Rogers, 1998: 94).

Ας δούμε, όμως, ποια είναι τα βασικότερα και πιο συχνά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων, σύμφωνα με τον Rogers (1998):

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης. (ό.π.: 92).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι ενήλικοι είναι άτομα που εξελίσσονται, έχουν συγκεκριμένες προθέσεις, προσδοκίες και ενδιαφέροντα. Επιπρόσθετα, καθένας από τους ενήλικους κουβαλά τις ατομικές εμπειρίες, τις ιδέες και τις αξίες στις οποίες έχει συναισθηματικά επενδύσει, γεγονός που κάνει τον εκπαιδευτή υπεύθυνο για τη διασφάλιση των εμπειριών αυτών ελαχιστοποιώντας κάθε πιθανότητα για την υποτίμηση ή την άγνοιά τους. Καταδεικνύεται, επομένως, πως οι ενήλικοι «έχουν την ανάγκη το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους να συνδέεται με τις συγκεκριμένες εμπειρίες τους και να τις αξιοποιεί. Προτιμούν εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που σχετίζεται με όσα ήδη γνωρίζουν ή εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή» (Κόκκος, 2005: 88).

Ένα επιπλέον στοιχείο που ενισχύει τη σπουδαιότητα των εμπειριών μέσα από τη θεωρία της «ανδραγωγικής» του Knowles, δείχνει ότι «οι ενήλικες έχουν πολύ ευρύτερο και διαφορετικής υφής απόθεμα εμπειριών. Έχουν έντονη ανάγκη να αυτοκαθορίζονται, να επιζητούν να συμμετέχουν ενεργητικά στις διαδικασίες που τους αφορούν» (Knowles: 1970, Κόκκος, 2005).

Η ευαισθησία του επιμορφωτή πάνω σε λεπτές καταστάσεις και συνθήκες και η σκέψη ότι οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις πρέπει να αντιμετωπιστούν ως «δεξαμενή» για τη νέα εκπαίδευση, είναι από τα σημαντικότερα σημεία που οφείλει να λάβει υπόψη του για να μπορέσει η νέα γνώση να συνδεθεί με τα επιμέρους στοιχεία της και να μην διαχωριστεί από το υπόλοιπο είναι. Η κατάλληλη αξιοποίηση των πολυσχιδών εμπειριών και γνώσεων όλων των ενηλίκων είναι απαραίτητη «όχι μόνο προκειμένου να εξασφαλιστεί αποτελεσματική εκπαίδευση σε ατομικό επίπεδο αλλά κι επειδή θα συντείνει στη συνοχή της ομάδας και θα εμπλουτίσει όλα τα μέλη της» (Rogers, 1998: 97).

Πολλές φορές οι προσδοκίες τους, που εν συνεχεία διαμορφώνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, σχετίζονται και με τις εμπειρίες που έχουν από τα σχολικά τους χρόνια. Το άξιο αναφοράς στο σημείο αυτό είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν και εκδηλώνουν μια συμπεριφορά αντίστοιχη με εκείνη των μαθητικών τους χρόνων, που αναλύεται στην παθητική στάση και μαθητική κατάσταση που θέλει τον καθηγητή να διδάσκει γιατί αυτός είναι που γνωρίζει τα πάντα!

Πιο σπάνια είναι η τυπολογία των εκπαιδευομένων που δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον και τόλμη για να ασχοληθούν και να ανακαλύψουν τη γνώση. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν αποκρυσταλλώσει τον τρόπο

μάθησης, τους τρόπους που προτιμούν και συνήθως περιστρέφονται γύρω από τον ελεύθερο διάλογο και την ανοιχτή επικοινωνία, αντίθετα από το μονόλογο του εκπαιδευτή τους που τους απωθεί» (Κόκκος, 2005: 89).

Πρέπει, ωστόσο, να ειπωθεί, ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επειδή ακριβώς είναι εν δυνάμει ικανοί να αναλαμβάνουν την ευθύνη τους τόσο για τις ενέργειές τους όσο και για τη μάθησή τους, δυσκολεύονται να αποδεχτούν την έλλειψη συμμετοχής τους στην πορεία της μάθησης.

Έτσι, μερικοί τείνουν να εμφανίζουν μια στάση και συμπεριφορά προς συμμόρφωση, σύμφωνα με τα δεδομένα, και άλλοι να επιδιώκουν έως ένα βαθμό την ανεξάρτητη μάθηση. Οι τάσεις αυτές σχετίζονται και με τους ρυθμούς μάθησης που εκδηλώνει ο κάθε εκπαιδευόμενος. Ο συμμετέχων εκπαιδευόμενος έχει το δικό του τρόπο για να αντιμετωπίζει τις μαθησιακές του ανάγκες. Οι λόγοι αυτοί ωθούν ορισμένους να υποστηρίζουν ότι σε γνωστικά αντικείμενα, όπου οι εμπειρίες μπορούν να αξιοποιηθούν, οι ενήλικοι «τείνουν να μαθαίνουν γρήγορα υπό τον όρο ότι το νέο υλικό δεν αντιπαρατίθεται στις γνώσεις που έχουν ήδη κατακτήσει. Όμως, όπου έχουν λιγότερες εμπειρίες για να τις συνδέσουν τείνουν να μαθαίνουν πιο αργά και να συναντούν μεγαλύτερη δυσχέρεια» (Rogers, 1998: 105).

Οι ειδικοί ισχυρίζονται ότι υπάρχουν τέσσερις τρόποι με τους οποίους η εμπειρία σχετίζεται με τη μάθηση ενηλίκων, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητά της για την εξέλιξη των εκπαιδευομένων:

- Η εμπειρία χρησιμοποιείται ως μέσο μάθησης.
- Η μάθηση συντελείται μέσω της ορμής να δοθεί νόημα στην εμπειρία.
- Η εμπειρία χρησιμοποιείται περισσότερο για τη μετατροπή νοημάτων παρά για τη συσσώρευση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Η εμπειρία δρα ως τροχοπέδη στη γνώση» (Rogers, 2001: 101).
- Η μάθηση ενηλίκων χαρακτηρίζεται γενικά από «μεγαλύτερη έμφαση στη μάθηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του στοχασμού επάνω στην εμπειρία παρά από τη μάθηση μέσω της μεταβίβασης της γνώσης και απομνημόνευσης» (Rogers, 2001: 103).

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι «το εύρος, το βάθος, η ποικιλομορφία και η ένταση των εμπειριών που εμφανίζονται με την πάροδο του χρόνου στην ενήλικη φάση της ζωής καθιστούν δυνατή την ολοκληρωμένη επεξεργασία των βιωμάτων και

την επαναξιολόγηση των εσωτερικευμένων κανόνων και παραδοχών (Brookfield, 1996, Κόκκος, 2005).

4.9. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευομένων

Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ένας θεσμός αποκομμένος από το κοινωνικό γίνεσθαι. Αντίθετα, επηρεάζεται αλλά και επηρεάζει τις εξελίξεις και τις μετατροπές που λαμβάνουν χώρα τόσο σε οικονομικό όσο και πολιτιστικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στο θεσμό, δεν μένει ανέπαφη και αμετάβλητη γεγονός που προβληματίζει κατά διαστήματα τους ειδικούς ερευνητές και μελετητές των κοινωνικών επιστημών. Για παράδειγμα, οι ψυχολόγοι επικεντρώνονται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, των νοητικών λειτουργιών, των στάσεων και των προσδοκιών, των προθέσεων και των διαθέσεων. Οι κοινωνιολόγοι αναζητούν μέσα από έρευνες και δημοσκοπήσεις εκείνες τις μεταβλητές που επηρεάζουν την εκπαιδευτική σταδιοδρομία, τους κοινωνικούς ρόλους και την κοινωνική θέση. Οι οικονομολόγοι εξετάζουν το κόστος και την επένδυση τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή, αλλά και περαιτέρω συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια περιγράφουμε τους τρεις αυτούς παράγοντες.

Ψυχολογικοί παράγοντες. Σύμφωνα με τους ειδικούς, οι ψυχολογικοί παράγοντες δημιουργούν τριών ειδών φραγμούς: τους *περιστασιακούς* οι οποίοι προκύπτουν από την προσωπική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο, τους *θεσμικούς* που προκύπτουν από τα χαρακτηριστικά των ιδρυμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως ενημέρωση των ενδιαφερομένων, ελκυστικότητα και *προσωπικούς* φραγμούς οι οποίοι αναδύονται μέσα από τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου. Επιπρόσθετα, η αυτοπεποίθηση, η αυτοαξιολόγηση και η αυτοαντίληψη συμβάλλουν θετικά και καταλυτικά στην καλλιέργεια της υψηλής συμμετοχής των ενηλίκων που συμμετέχουν.

Εκτός από τα παραπάνω, τα κίνητρα μάθησης αποτελούν έναν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής. Σχετικές έρευνες αναφέρουν «έξι βασικά κίνητρα συμμετοχής τα οποία είναι:

- κοινωνικές επαφές,
- κοινωνικός ερεθισμός,

- επαγγελματική προώθηση,
- υπηρεσία στην κοινότητα,
- εξωτερικές προσδοκίες και
- γνωστικό ενδιαφέρον» (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 92).

Μια πιο προσεκτική ματιά στην έρευνα και στη μελέτη, διαχωρίζει και εν συνεχεία χαρακτηρίζει τους συμμετέχοντες με γνώμονα αρχικά τους *στόχους* που επιθυμούν να επιτύχουν μέσα από την εκπαίδευση, έπειτα το ενδιαφέρον στις *δραστηριότητες* μέσα από τις περιστάσεις της μάθησης και τέλος την απόκτηση της μάθησης, δηλαδή, τη *γνώση για τη γνώση* (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 93).

Κοινωνικοί παράγοντες. Ως κοινωνικός παράγοντας επίδρασης στη συμμετοχή του ενήλικα εκπαιδευόμενου, θεωρείται η αρχική εκπαίδευση και οι εμπειρίες που αποκτά μέσω αυτής. Έχει διαπιστωθεί, εξάλλου, ότι «η αρχική εκπαίδευση ενός ατόμου αποτελεί την προηγούμενη μεταβλητή η οποία αποτελεί τον καλύτερο και ισχυρότερο δείκτη πρόγνωσης της συμμετοχής στην εκπαίδευση ενηλίκων» (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 90).

Επιπλέον πρέπει να τονιστεί ότι οι εμπειρίες οι οποίες αποκτώνται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας και η υποστήριξη που παρέχεται από το κοινωνικό περιβάλλον επενεργούν συσσωρευτικά με αποτέλεσμα να καθορίζουν έως ένα βαθμό την περαιτέρω εκπαιδευτική σταδιοδρομία του ενήλικου. Αντίθετα αποτελέσματα προκύπτουν από τη «μη υποστηρικτική φύση του κοινωνικού περιβάλλοντος το οποίο μπορεί να παρεμποδίζει την ολοκλήρωση των μαθησιακών εργασιών» (Rogers, 2001: 110).

Ειδικότεροι λόγοι που επηρεάζουν τη συμμετοχή στην επιμόρφωση είναι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευόμενου καθώς και η προσωπική ικανοποίηση και ευχάριστη διάθεση απέναντι στην εργασία. Επίσης, το φύλο σε συνδυασμό με την ηλικία, επιδρούν καταλυτικά στην ενεργό συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα, μέχρι και τις προηγούμενες δεκαετίες τα γυναικεία ποσοστά συμμετοχής τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο ήταν περιορισμένα, εικόνα που αρχίζει να αντιστρέφεται δίνοντας πια προβάδισμα στη γυναικεία συμμετοχή.

Από την άλλη, έρευνες έχουν δείξει ότι «η μεγάλη ηλικία συνοδεύεται από παράγοντες δυσμενείς για συμμετοχή, όπως το χαμηλό επίπεδο της αρχικής εκπαίδευσης και οι λιγότερες δυνατότητες επαγγελματικής αξιοποίησης της συμμετοχής» (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 92).

Οικονομικοί παράγοντες. Δύο κυρίως οικονομικοί παράγοντες διαμορφώνουν το επίπεδο και το ποσοστό της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία: το κόστος και η σκέψη της επένδυσης. Το κόστος σε συνάρτηση με την έλλειψη χρόνου επιδρούν στην προθυμία ή όχι της συμμετοχής. Από την άλλη, επειδή οι ενήλικοι αντιμετωπίζουν τη μόρφωση ως βατήρα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, θεωρούν την (επι) μόρφωση επένδυση για ανέλιξη και προσωπική εξέλιξη (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 93).

Εμπόδια στη μάθηση, εκτός από τον προσωπικό ρυθμό επίδοσης, είναι η κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που αφορά σε ένα μη σωστά διαρθρωμένο πλαίσιο προσανατολισμού που πάσχει στη διευθέτηση των στόχων, στο επίπεδο του συντονισμού με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αισθήματα απογοήτευσης εγκλωβίζοντας το ενδιαφέρον και τη χαρά της μάθησης των εκπαιδευομένων.

Επίσης, δυσχέρεια μαθησιακή απορρέει και από τις κοινωνικές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα των ενήλικων εκπαιδευομένων, όπως και από τα εσωτερικά εμπόδια που σχετίζονται με την προσωπικότητα και το χαρακτήρα των ατόμων, οπότε συνάγεται ψυχολογική πίεση και άγχος επειδή δεν αισθάνονται τη βεβαιότητα ότι θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στις μαθητικές και μαθησιακές υποχρεώσεις. Τέλος, τα εσωτερικά εμπόδια συνδέονται άμεσα και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις που κουβαλάνε οι εκπαιδευόμενοι και ειδικά η επιμονή τους στην ήδη αποκτειθείσα γνώση, τους δυσκολεύει να αποδεχτούν την καινούρια, αφού, ως ενήλικες «με το πέρασμα του χρόνου γίνονται λιγότερο εύπλαστοι» (Κόκκος, 2005: 90) και αναγκάζονται να αναπτύξουν «μηχανισμούς άμυνας ή να εκδηλώσουν άμεση ή έμμεση παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία» (Κόκκος, 2005: 91).

4.10. Ο επιμορφωτής της εκπαίδευσης ενηλίκων και τα χαρακτηριστικά του

Από τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα γίνεται φανερό ότι οι προθέσεις, τα κίνητρα, οι προσδοκίες και γενικότερα τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων παραπέμπουν στο γεγονός ότι ο επιμορφωτής έχει ως «κύριο καθήκον να θέτει σε ενέργεια την πνευματική δραστηριότητα των ενηλίκων. Δεν είναι αρχηγός αλλά αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως συνεργάτης και εμπυχωτής στην πνευματική αντιπαράθεση του σπουδαστή με τα αντικείμενα διδασκαλίας» (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 120). Ανάμεσα στις κυριότερες φροντίδες του εκπαιδευτή

περιλαμβάνεται «η δημιουργία κλίματος καλοπροαίρετης συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευόμενων, η ενθάρρυνσή τους για γόνιμη ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με το ζητούμενο καθώς και η μεθόδευση της προοδευτικής προσέγγισης του αντικειμένου μάθησης» (Κόκκος, 2003: 209).

Σύμφωνα με τα παραπάνω το καθήκον του εκπαιδευτή είναι διττό. Να στηρίζεται πάνω στις φυσικές μαθησιακές διεργασίες, αλλά και να επιδιώκει με ποικίλους τρόπους να επεκτείνεται σε ένα φάσμα λειτουργιών, όπως τις ακόλουθες:

- Να μη χρησιμοποιεί απλώς, αλλά και να αναπτύσσει και να βελτιώνει τις υφιστάμενες μαθησιακές τεχνικές των συμμετεχόντων, να συμβάλει ώστε να γίνονται πιο αποτελεσματικές.
- Να αρχίζει με ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά στη συνέχεια να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να περάσει από το συγκεκριμένο στο γενικότερο, να ανακαλύψει τις αρχές στις οποίες βασίζονται οι συγκεκριμένες περιπτώσεις.
- Να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να κάνει τη διεργασία μάθησης πιο μόνιμη, πιο διαθέσιμη για μεταγενέστερη χρήση και όχι ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό συμβάν.
- Να αποτρέπει, ώστε να μη σταματά τη διεργασία μόλις ολοκληρωθεί η άμεση δραστηριότητα αλλά να οδηγεί σε περαιτέρω σκόπιμη μάθηση (Κόκκος, 2003: 210).

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η εκπαίδευση ενηλίκων δεν στηρίζεται σε μια γραμμική και άκαμπτη διαδικασία κατά την οποία ο επιμορφωτής μεταδίδει γνώσεις και ο σπουδαστής αφομοιώνει, αλλά πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία αλλαγής και ανανέωσης, μέσα από την οποία ο επιμορφωτής μορφώνεται και εμπλουτίζεται και ο ίδιος ως προσωπικότητα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να εφαρμοστούν διδακτικές προσεγγίσεις που δεν προωθούν την απομνημόνευση, αλλά τις ανώτερες λειτουργίες. Όπως υποστηρίζεται, οι διδακτικές προσεγγίσεις που προσφέρονται για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι εκείνες «που καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και ενθαρρύνουν τη διερεύνηση, το διάλογο και την επινόηση διαδικασιών μάθησης. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, οφείλει να παύσει να συμπεριφέρεται πατερναλιστικά στην τάξη ή ως φορέας εξουσίας και να αναλάβει το ρόλο του εμπυχωτή και συνεργάτη του μαθητή, τον οποίο θα διευκολύνει στην κατάκτηση της γνώσης και δημιουργεί γι' αυτό ζεστό και οικείο περιβάλλον μάθησης» (Τριλιανός, 2001: 74).

Για να είναι αποτελεσματικός ο επιμορφωτής, είναι απαραίτητο να διακατέχεται από επιστημονικότητα και επαγγελματισμό σχετικά με τα αντικείμενα της διδασκαλίας του και να είναι κάτοχος της παιδαγωγικής γνώσης, ώστε να διαθέτει τις δεξιότητες οι οποίες είναι αναγκαίες να εμπλουτίσουν τις ικανότητες των ενηλίκων. Παράλληλα, ο επιμορφωτής οφείλει να διακατέχεται από «οργανωσιακές γνώσεις, όπως για παράδειγμα η ικανότητα σχεδιασμού μιας δράσης κατάρτισης και καθαρά παιδαγωγικές, όπως για παράδειγμα η ικανότητα να προσδιορίζονται και να αποσαφηνίζονται οι στόχοι ενός προγράμματος κατάρτισης» (Ντεμουντέρ, 2003: 92).

Για να συμπληρωθεί το εκπαιδευτικό προφίλ του εκπαιδευτή, πρέπει να χαρακτηρίζεται και από κοινωνική γνώση, που σημαίνει να έχει την ικανότητα ενός κατάλληλου χειρισμού της γνώσης για να μπορεί να την εντάξει σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, ώστε «να βλέπουν και κριτικά τους κοινωνικοοικονομικούς μηχανισμούς και να εξειδικεύονται κοινωνικά» (Ντεμουντέρ, 2003: 92). Παράλληλα, οφείλει να είναι κάτοχος και της θεσμικής γνώσης που αναλύεται σε ικανότητα επαφής με τους αρμόδιους τοπικούς φορείς, σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 121, Streuner & Tuijnman, 1994, Mitchell, 1999).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη που υποστηρίζει ότι ο επιμορφωτής ενηλίκων έχει αφενός το ρόλο του επιμορφωτή, ως *διευκολυντή* και αφετέρου το ρόλο του επιμορφωτή ως *κριτικό εμπνευστή*.

Στην πρώτη περίπτωση ο επιμορφωτής δεν επιδιώκει την άμεση διδασκαλία, αλλά έργο του είναι να κάνει πιο εύκολη και προσιτή τη γνώση στους ενήλικες. Για την αποτελεσματικότητα του ρόλου αυτού, συνεπικουρούν τρεις διαστάσεις: *του επιμορφωτή ως διευκολυντή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης*, όπου αφετηρία όλων των δραστηριοτήτων είναι οι ανάγκες των ενηλίκων και σκοπός του επιμορφωτή η τόνωση της θετικής αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των ενηλίκων· *του επιμορφωτή ως «ανδραγωγός»* που σημαίνει ότι συνεργάζεται με τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να σχεδιάσει και να φέρει εις πέρας τα προγράμματα που στηρίζονται κατά βάση στις εμπειρίες τους και *του επιμορφωτή ως αναλυτή της μάθησης*, όπου ο ρόλος αυτός επικεντρώνεται στη βοήθεια που προσφέρει στους ενήλικες μαθητές για να κατανοήσουν τον προσωπικό τους τρόπο στη διαδικασία της μάθησης, ξεπερνώντας συνήθειες και διαθέσεις που την καθιστούν δυσμενή (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 122 – 123).

Στην περίπτωση του ρόλου του επιμορφωτή, ως κριτικού εμπνευστή αναλαμβάνεται και ο ρόλος της εμπνεύσεως, ο οποίος αναφέρεται σε μια ποικιλία

ρόλων όπως: «την ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης και των δεξιοτήτων μέσα από σχέσεις που βασίζονται στη συνεργατικότητα, την πρωτοβουλία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη, την κινητοποίηση μιας ομάδας προς την κατεύθυνση ενός στόχου, η προσέγγιση του οποίου σηματοδοτεί την ενεργητική παρουσία της ομάδας στην κοινωνία» (Κόκκος, 2003: 212).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο ρόλος του επιμορφωτή ως *κριτικού εμπυχωτή*, ανάμεσα στα άλλα, στηρίζεται και σε μια κοινωνιολογική θεώρηση. Μέσα από τη στάση αυτή, ο επιμορφωτής ενθαρρύνει τους ενήλικους να «στοχάζονται και να ασκούν την ιδεολογικό – πολιτική τους κριτική» σε θεωρητικές και πραγματικές καταστάσεις και τρόπους ζωής. Επίσης, οι ενήλικοι ενθαρρύνονται να προχωρούν κι ένα βήμα πιο πέρα από το να σκέφτονται και να ασκούν κριτική: να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μετατροπής, ανατροπής και αλλαγής της προβληματικής κατάστασης, κατευθύνοντάς τους έτσι, «στην πραγμάτωση αξιών και δομών ισότητας, δημοκρατίας και αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου» (Καψάλης και Παπασταμάτης, 2002: 123).

Τα πλεονεκτήματα της διαδικασίας της εμπύχωσης, είναι ποικίλα, τα σημαντικότερα από τα οποία, συνοψίζονται ως εξής:

- «Προάγεται η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων.
- Ενθαρρύνεται μια καινούρια σχέση με τη διεργασία της μάθησης (ο εμπυχωτής δε μεταδίδει γνώσεις αλλά μέσα από μια ποικιλία παρεμβάσεων αξιοποιεί τους συμμετέχοντες με στόχο να προωθηθεί η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και να πραγματοποιηθούν κοινές επιδιώξεις).
- Ενθαρρύνεται μια καινούρια μέθοδος οργάνωσης / συντονισμού των δραστηριοτήτων των συμμετεχόντων (δεν παρέχονται λύσεις, αλλά υποκινούνται οι ίδιοι συμβάλλοντας στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων τους).
- Συνειδητοποιείται η θετική δύναμη μιας συλλογικής προσπάθειας και αξιοποιούνται όλες οι δυνάμεις και ικανότητες των συμμετεχόντων, καθώς και των κοινωνικών φορέων που τους περιβάλλουν» (Κόκκος, 2003: 212 – 213).

Σύμφωνα με τους παραπάνω ρόλους ο εκπαιδευτής ενηλίκων ασκεί ποικίλους ψυχολογικούς, κοινωνικούς και άλλους ρόλους, αφού ενεργεί ως σύμβουλος και εμπυχωτής, ως άτομο που ενθαρρύνει την ευρηκτική πορεία προς τη γνώση, παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις

εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές, να μαθαίνουν πράττοντας» (Κόκκος, 2005: 120).

Με ανάλογο τρόπο ο Rogers κάνει λόγο για τέσσερις βασικούς ρόλους που ενδέχεται ο επιμορφωτής να επωμιστεί. Ο πρώτος μπορεί να χαρακτηριστεί «*ως αρχηγός της ομάδας*» με στόχο να κρατήσει την ομάδα ενωμένη και να διατηρήσει την κατάσταση σε ένα ρυθμό. Ο δεύτερος «*ως εκπαιδευτής φορέας της αλλαγής*» συντονίζοντας τις αλλαγές που θα επέλθουν. Ο τρίτος ρόλος αφορά το επιμορφωτή «*ως μέλος της ομάδας*» αφού υπόκειται στις πιέσεις που αυτή ασκεί και τέλος «*ως μέλος του κοινού έξω από την ομάδα*», δεδομένου ότι μπορεί να παρουσιαστεί ως άτομο ενώπιον του οποίου τα μέλη της ομάδας θα δείξουν αυτά που μόλις έμαθαν, επιδιώκοντας την αναγνώριση και την ενίσχυση (Rogers, 1998: 219).

Ας εξετάσουμε τους τέσσερις αυτούς ρόλους αναλυτικότερα, ιδιαίτερα αφού σχετίζονται άμεσα με τους ρόλους του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ.

Ως *αρχηγός της ομάδας*, ο εκπαιδευτής ενηλίκων, αφού εντοπίσει και διευκρινίσει το έργο, προσφέρει στους συμμετέχοντες ένα στόχο μέσω του οποίου τους καλεί να θέσουν στόχους για τον ίδιο και τον εαυτό τους. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται μια αλληλεπίδραση, που παίρνει τη μορφή “δεσμευτικής απομάκρυνσης” μιας και ο επιμορφωτής είναι παράλληλα και συμμετέχων και παρατηρών. Παρατηρεί με προσοχή τις ειδικές σχέσεις που προκύπτουν και αναλόγως προσπαθεί να τις αξιοποιήσει δημιουργικά. Τέλος, ο εκπαιδευτής ως αρχηγός της ομάδας είναι αυτός που πρέπει να κινητοποιήσει τους απαραίτητους πόρους και τα υλικά για την διεξαγωγή της μάθησης και την αποτελεσματικότητά της (Rogers, 1998: 220).

Ως *εκπαιδευτής*, ως φορέας της αλλαγής, έχει το ρόλο του προωθητή των μαθησιακών αλλαγών και παράλληλα του εμπνευστή των εκπαιδευόμενων. Απώτερος και ουσιαστικός στόχος είναι να βοηθήσει να γίνουν αλλαγές στη γνώση, στην κατανόηση, στις στάσεις και τέλος στη συμπεριφορά. Επιμέρους ρόλους που επωμίζεται είναι: α) του σχεδιαστή των προγραμμάτων μάθησης στο πλαίσιο των οποίων εντοπίζει, εκθέτει και αναλύει τους μαθησιακούς στόχους και τα ατομικά μαθησιακά καθήκοντα· β) του διοργανωτή στο πλαίσιο του οποίου προβαίνει στη διοργάνωση των μαθησιακών καθηκόντων και του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο απώτερος στόχος είναι να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες, να εργάζονται και να μαθαίνουν μαζί διότι όλα γίνονται προς όφελός τους· γ) του ηγέτη μέσα από τον οποίο ενθαρρύνει και δίνει κίνητρα στους εκπαιδευόμενους και δ) του επόπτη στο

πλαίσιο του οποίου καθορίζει τη συνάφεια των δραστηριοτήτων με το υλικό για την εργασία που πρέπει να εκπονηθεί. Όλοι οι παραπάνω ρόλοι εμπίπτουν στην υποκατηγορία “του μάνατζερ της μάθησης” (Rogers, 1998: 221 - 222).

Ως μέλος της ομάδας, ο εκπαιδευτής βιώνει κάτι από την εμπειρία των εκπαιδευομένων και συνδράμει με τον τρόπο του να γίνει μαθησιακό πρότυπο. Και αυτό είναι σημαντικό, διότι όπως έχει υποστηρίξει ο Kidd «το πιο σπουδαίο χαρακτηριστικό του διδάσκοντα (είναι ότι) πρέπει και ο ίδιος να είναι διδασκόμενος. Αν χάσει την ικανότητά του αυτή να μαθαίνει δεν είναι τόσο καλός, ώστε να είναι μαζί μ’ εκείνους που έχουν διατηρήσει τη δική τους» (Kidd, 1973: 303).

Ως μέλος του κοινού, ζητά την παρουσίαση, το σχολιασμό και την αξιολόγηση των εργασιών. Με τον τρόπο αυτό, απομακρύνεται ο επιμορφωτής από την ομάδα και γίνεται το κριτήριο με βάση το οποίο αξιολογούνται οι προσπάθειες των εκπαιδευομένων (Rogers, 1998: 229 - 230).

Καταρχήν ο εκπαιδευτής οφείλει να ερευνήσει σε βάθος την κατάσταση και τις ανάγκες της ομάδας στην οποία ανήκουν τα άτομα που πρόκειται να εκπαιδεύσει. Χρειάζεται να διερευνήσει τις αντικειμενικές συνθήκες ζωής της ομάδας, τα αίτια που προκαλούν τον αποκλεισμό της, να γνωρίσει τις ανησυχίες των εκπαιδευομένων, τις ενδεχόμενα λανθασμένες πεποιθήσεις τους και τη δυσκολία που έχουν προκειμένου να αντιληφθούν με διαύγεια την πραγματικότητά τους. Ο ρόλος αυτός έχει ιδιαίτερη σημασία για τα ΣΔΕ, αφού ταυτίζεται με τις Προδιαγραφές τους, οι οποίες κάνουν λόγο για αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευομένων.

Είναι, βέβαια, προφανές ότι η μορφή της έρευνας που θα διεξάγει ο εκπαιδευτής διαφέρει από την παραδοσιακή, ακαδημαϊκή έρευνα. Στην παραδοσιακή έρευνα «τα προϊόντα της μελέτης δεν επιστρέφονται στην ομάδα ενώ συμβαίνει το εντελώς αντίθετο στη μορφή της έρευνας, που υπαινίσσεται ο ρόλος του εκπαιδευτή, αφού συγκεντρώνει και επεξεργάζεται υλικό ακριβώς με το να το επιστρέψει στην ομάδα ως επιμορφωτικό πρόγραμμα κατάλληλο για τις ανάγκες της» (Κόκκος, 2003: 207 – 208).

Οι παραπάνω ρόλοι των εκπαιδευτών ενηλίκων εμπλουτίζονται ακόμη περισσότερο όταν «οι διαδικασίες της μάθησης που έχουν την αξίωση να ενισχύσουν την αυτοδυναμία, την υπευθυνότητα, την κριτική σκέψη καθώς και τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι ευνοούν την αυτογνωσία, την αλληλοβοήθεια και την κοινή αναζήτηση της γνώσης» (Κόκκος, 2003: 210). Ιδιαίτερη μνεία οφείλουμε να κάνουμε στην παιδαγωγική μέθοδο του εκπαιδευτή ενηλίκων του Ντεμουντέρ (1982,

αναφέρεται στον Κόκκο, 2003: 211) επειδή έχει άμεση σχέση με τις διδακτικές μεθόδους, όπως αναφέρονται στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ.

«Η μέθοδος που ακολουθείται γενικά, στηρίζεται στη συλλογική και εποπτευόμενη αυτομόρφωση. Η αυτομόρφωση βασίζεται σε δύο αρχές: από τη μια οι υποψήφιοι για επιμόρφωση κατέχουν ήδη πληροφορίες και γνώσεις, έστω στοιχειώδεις ή αποσπασματικές, που μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για επεξεργασία και δόμηση. Από την άλλη ο επιμορφωτής έχει τη δυνατότητα, μέσα από μια σειρά κατάλληλων ερωτήσεων, να βοηθήσει την ομάδα να φέρει στην επιφάνεια τις στοιχειώδεις γνώσεις που έχουν σχέση με το αντικείμενο που θέλει να μελετήσει, να τις ταξινομήσει και να οικοδομήσει μια νέα γνώση. Εδώ η μεσολάβηση της ομάδας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Γι' αυτό μιλάμε για συλλογική αυτομόρφωση. Οι συμμετέχοντες επιλέγουν ομαδικά το θέμα ή το πρόβλημα που θα αποτελέσει αντικείμενο επιμόρφωσης. Πάνω στο θέμα αυτό ή με αφορμή το πρόβλημα αυτό τα μέλη της ομάδας θα ανταλλάξουν τις σκέψεις τους, θα τις εμπλουτίσουν χάρη στις αμοιβαίες συνεισφορές και θα δομήσουν μια νέα γνώση. Φυσικά το γεγονός ότι 10 ή 15 άτομα συζητάνε μαζί ένα θέμα κι ανταλλάσσουν τις απόψεις τους και την εμπειρία της ζωής τους δεν σημαίνει ότι παράγουν αυτόματα μια δομημένη γνώση. Εξάλλου, δεν είναι απαραίτητο κάθε ομάδα να «ζαναφεύρει τον τροχό» εφόσον υπάρχει μια γνώση και οι μέθοδοι για την εμπέδωσή της. Γι' αυτό ακριβώς μιλάμε για συλλογική και εποπτευόμενη αυτομόρφωση. Εποπτεύεται από έναν επιμορφωτή, του οποίου ο ρόλος είναι βασικός. Ο επιμορφωτής δεν είναι ένας απλός εμπνευστής ή καθοδηγητής της συγκέντρωσης. Πρέπει να κατέχει μια γνώση κι όταν παρεμβαίνει στην ομάδα δεν το κάνει σαν ένας απλός υποστηρικτής, που από καιρό σε καιρό απαντάει σε μια ερώτηση για να καλύψει κάποιο κενό, αλλά σαν οδηγός της ομάδας. Αυτό προϋποθέτει ότι κατέχει καλά το θέμα, έχει ξεκάθαρα προσδιορίσει τους σκοπούς του, τους γενικούς στόχους του και τη στρατηγική παρέμβασή του, βασισμένη σε μια ποικιλία ερωτήσεων με δομικό προσανατολισμό».

Αν συνοψίσουμε όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς την άποψη του Κόκκου ο οποίος ισχυρίζεται ότι η ποικιλία των προσόντων, των ικανοτήτων και στάσεων που χρειάζεται να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων θα μπορούσαν να καταταχθούν ως εξής:

- *Νοιάζεται και αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους:* καταλαβαίνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

- *Επικοινωνεί ουσιαστικά*: συμβάλλει στη διαμόρφωση μαθησιακού κλίματος, όπου ανταλλάσσονται ειλικρινή και σαφή μηνύματα, κυριαρχεί ο διάλογος, η συνεργατικότητα ενώ αντιμετωπίζονται δημιουργικά οι τριβές.
- *Συντονίζει και οργανώνει την ομάδα*: μεθοδεύει την οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αφήνει χώρο πρωτοβουλίας στους εκπαιδευόμενους.
- *Προσδιορίζει κατάλληλα το περιεχόμενο* των διδακτικών ενοτήτων και το διδακτικό υλικό.
- *Εφαρμόζει ευέλικτα μεγάλο φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών* που στο σύνολό τους προωθούν την αξιοποίηση των εμπειριών, την ενεργητική συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, τον κριτικό στοχασμό.
- *Συνδέει το περιεχόμενο της εκπαίδευσης* με τις συνθήκες της τοπικής ή ευρύτερης αγοράς εργασίας καθώς και με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας.
- *Έχει αυτογνωσία*: γνωρίζει τις δυνατότητές του, τα όρια των παρεμβάσεών του στην ομάδα.
- *Αυτοαξιολογείται και αυτοαναπτύσσεται*: εξετάζει κριτικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του έργου που προσφέρει, εντοπίζει τα σημεία στα οποία χρειάζεται ο ίδιος να εξελιχθεί, επιμορφώνεται συνεχώς» (Κόκκος, 2005: 122 – 123).

Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτής να πάρει τις αποστάσεις που απαιτούνται από το προσωπικό του σύστημα αντιλήψεων και να προσπαθήσει να αντιληφθεί τα δρώμενα μέσα από τα μάτια των εκπαιδευομένων, να διεισδύσει και στο δικό τους κόσμο, καθώς και στη δική τους πραγματικότητα. Και αυτό γιατί, στους ενήλικες η εμπειρία και τα βιώματα λειτουργούν ως στοιχεία αυτοπροσδιορισμού και δημιουργίας της προσωπικής ταυτότητας, γεγονός που ο επιμορφωτής οφείλει να σεβαστεί (Βαϊκούση, 2003). Τη θέση αυτή υποστηρίζουν και άλλοι ειδικοί οι οποίοι φρονούν ότι «οι ενήλικοι μαθαίνουν μέσω της ταύτισης. Αυτό εξηγεί γιατί οι καλύτεροι ειδικοί δεν είναι και οι καλύτεροι εκπαιδευτές: ακριβώς γιατί μας αρέσει να μαθαίνουμε από κάποιον με τον οποίο μπορούμε να ταυτιστούμε. Αν ο εκπαιδευτής είναι πολύ απομακρυσμένος από τον πραγματικό μου κόσμο, θα πω: “Αυτή ήταν μια σημαντική πληροφορία αλλά δεν είναι κατάρτιση. Έμαθα κάποια κομματάκια γνώσης αλλά δεν είμαι σίγουρος / η ότι θα τα χρησιμοποιήσω γιατί δε μπορώ να ταυτιστώ με αυτό το άτομο”» (Courau, 2000: 136).

Σύμφωνα με τα όσα προηγήθηκαν, οι ρόλοι των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι πολυσχιδείς. Οι εκπαιδευτές δε θα επιτύχουν στο δύσκολο έργο τους εάν δεν έχουν την ικανότητα ενσυναίσθησης, να μπορούν δηλαδή, να μπουν στη θέση των εκπαιδευόμενων- και διαπροσωπικής λειτουργίας, βάσει της οποίας θα «διαβάζουν» τις προθέσεις, τα κίνητρα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Με βάση την ουσιαστική επικοινωνία και ευελιξία των εκπαιδευτών θα είναι σε θέση να διευρύνουν και να αναζητούν τη γνώση από κοινού με τους εκπαιδευόμενους προσαρμόζοντάς την σε πραγματικές καταστάσεις μάθησης της καθημερινότητας και πραγματικότητας που τους περιβάλλει. Οι ρόλοι αυτοί των ενηλίκων, εξάλλου, προβλέπονται στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, όπως αναφέρουμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο και εναρμονίζονται με τα όσα περιγράφησαν στο κεφάλαιο αυτό.

Κλείνοντας το τμήμα αυτό αναφέρουμε ότι τόσο οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων όσο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιμορφωτών της εκπαίδευσης ενηλίκων, υπαγορεύουν μια διαφορετική προσέγγιση των ενήλικων εκπαιδευομένων, όπως η επιστημονικότητα, η επαγγελματικότητα, η ικανότητα του κριτικού εμψυχωτή, η επιμόρφωση, η αυτομόρφωση, ο συντονισμός και η οργάνωση των ομάδων, η αυτοαξιολόγηση, η ενσυναίσθηση, η ταύτιση με τους ενήλικους μαθητές και άλλα συναφή.

Πώς, άραγε, αντιμετωπίζει το διδακτικό προσωπικό του ΣΔΕ στο οποίο διεξαγάγαμε την έρευνά μας, τους ενήλικους μαθητές, δηλαδή, τους εκπαιδευόμενους και ποιες επικοινωνιακές και διαπροσωπικές σχέσεις επικρατούν ανάμεσά τους; Πώς διαμορφώνεται η ψυχοδυναμική των ομάδων και η οργανωτική κουλτούρα των τάξεων τους;

Στο επόμενο μέρος της εργασίας μας εξετάζουμε τα θέματα αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5.0. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΒΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

5.1. Εισαγωγή

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) αποτελούν ένα θεσμό καινούριο και πρωτοποριακό για τα ελληνικά δεδομένα. Αφετηρία λειτουργίας και παρουσίας τους, είναι το έτος 2000 – 2001, όπως προαναφέρθηκε. Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν με το Ν. 2525/97, είναι δημόσια σχολεία και χορηγούν απολυτήριο Γυμνασίου ισότιμο του τυπικού σχολείου. Ο τίτλος επιτρέπει την εγγραφή στο Ενιαίο Λύκειο, στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) και στα μεταγυμνασιακά Ι.Ε.Κ., καθώς και την παρακολούθηση ορισμένων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης. Απευθύνονται σε νέους άνω των 18 ετών (και συνήθως μέχρι 50) που δεν άρχισαν ή δεν ολοκλήρωσαν τις γυμνασιακές τους σπουδές, σε εργαζόμενους ή άνεργους οι οποίοι χρειάζονται εκπαίδευση και κατάρτιση, προκειμένου να βελτιώσουν τις συνθήκες στην επαγγελματική και την προσωπική τους ζωή.

5.2. Θεσμοθέτηση και υλοποίηση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Τα ΣΔΕ, ως θεσμός, έρχονται να «υλοποιήσουν διακηρυγμένους στόχους της δια βίου μάθησης που αποτελούν βασικό πλαίσιο αρχών εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ευρωπαϊκή Ένωση... και ένας από τους βασικότερους στόχους των ΣΔΕ είναι η αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της κοινότητας εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, του κοινωνικού περίγυρου και του φορέα διοίκησης σε μια σχέση διεπίδρασης» (Βεκρής, 2004: 19). Όπως υπογραμμίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η λειτουργία των ΣΔΕ, «...προϋποθέτει μια ομάδα με πολυκλαδικές ικανότητες όσον αφορά τη διδασκαλία, την κατάρτιση, την παροχή συμβουλών και την εξατομικευμένη παρακολούθηση. Η ομάδα αυτή που κινητοποιείται στο πλαίσιο ενός σχεδίου θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε ποικίλες ανάγκες» (Βεργίδης, 2003: 9).

Σύμφωνα με διάφορους ειδικούς ο θεσμός των ΣΔΕ είναι «ένας σημαντικός τρόπος καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού, αφορά μεγάλες ομάδες του πληθυσμού της χώρας μας και προσφέρει γνώσεις, αυτοπεποίθηση και προοπτικές ανέλιξης» (Πλέσσας, 2006: 2) και όπως εξηγεί η Μακρογιάννη -επιστημονική

συνεργάτιδα και σύμβουλος ενός ΣΔΕ- σε μια συνέντευξή της που δημοσιεύτηκε στο internet «... το σχολείο αυτό το διέπει η αρχή ότι η γνώση δεν προέρχεται από έναν άνθρωπο. Ο δάσκαλος δεν κατέχει τη γνώση αλλά τη διαχειρίζεται μαζί με το μαθητή, εκμεταλλευόμενος τις δεξιότητές του. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής ανακαλύπτει τη γνώση, τη συγκρίνει, τη διαπιστεύει και αρχίζει να παράγει και ο ίδιος γνώση. Πολλές φορές, μάλιστα, οι δικές του γνώσεις μπορεί να πλουτίσουν και τον καθηγητή» (Μακρογιάννη, 2006: 1 – 2).

Το ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης στρέφεται κυρίως στην αναζήτηση μιας «ευρείας γνώσης και ενός προσοντούχου ανθρώπινου δυναμικού για την αγορά εργασίας». Για το λόγο αυτό «η διευκόλυνση της κινητικότητας των πολιτών, η διαβίου εκπαίδευση και η χρήση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας θεωρούνται διαδικασίες χρήσιμες μέσω των οποίων πιστοποιούνται οι προσωπικές ικανότητες. Προκύπτει, όμως, το ερώτημα, “πώς θα βοηθηθούν οι ομάδες αυτές που για κάποιους συγκεκριμένους λόγους δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση;” Στο πλαίσιο αυτό, το «ενδιαφέρον της Ευρωπαϊκής Ένωσης στρέφεται στη μέριμνα για εκπαίδευση μη προνομιούχων ομάδων μικτής ικανότητας, όπως οι νέοι χωρίς τυπικά προσόντα, ενήλικες εργάτες, άνεργοι και γυναίκες που θέλουν να εργαστούν» (Πηγιάκη, 2006: 108).

Σύμφωνα με την Λευκή Βίβλο «η ευρωπαϊκή πρωτοβουλία στηρίχθηκε αφενός στην εμπειρία των accelerated schools των Ηνωμένων Πολιτειών και αφετέρου στην εμπειρία του Ισραήλ, το οποίο ενσωμάτωσε στην κοινωνία του με την εκπαιδευτική προσέγγιση του Ινστιτούτου Alyat Hanoar, εφήβους μετανάστες δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό ένα δίκτυο ‘χωριών των νέων’» (European Commission, 1995: 42, 63).

Το πρόγραμμα των σχολείων συνδέθηκε με «την χρηματοδότηση των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) και ειδικότερα με το Γ’ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης το οποίο αναφέρεται στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για εκείνους που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό» (Πηγιάκη, 2006: 112).

Τα σχολεία αυτά απευθύνονται σε νέους άνω των 18 ετών, οι οποίοι θέλουν να έχουν μια νέα ευκαιρία, ώστε να ολοκληρώσουν την γυμνασιακή τους εκπαίδευση. «Με την συμμετοχή τους στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας οι νέοι καλύπτουν γνώσεις απαραίτητες για την γενική τους μόρφωση, αποκτούν νέες γνώσεις για την κοινωνία,

τον πολιτισμό, το περιβάλλον, διδάσκονται με μεθόδους προσαρμοσμένες σε ενήλικους μαθητές, εντοπίζουν και καλλιεργούν τις κλίσεις τους κι έχουν καλύτερη πρόσβαση στην αγορά εργασίας» (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 61).

Φορείς υλοποίησης του προγράμματος είναι η Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) που θέτουν σε λειτουργία νέες δομές στο χώρο της εκπαίδευσης συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην εδραίωση της δια βίου μάθησης, ως εθνικής στρατηγικής. Και οι δύο προαναφερθέντες φορείς εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας.

Η ίδρυση και λειτουργία των ΣΔΕ, πραγματοποιείται σε προβληματικές περιοχές των πόλεων και των περιχώρων τους, που παρουσιάζουν τέτοιο πληθυσμό νέων. Στόχος τους είναι όχι μόνο να βελτιώσουν την πρόσβαση των νέων αυτών στη γνώση μέσα από τη διδασκαλία των καλύτερων κατά το δυνατόν εκπαιδευτικών και μέσα από διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούν την ηλεκτρονική τεχνολογία και τα πολυμέσα, αλλά και να καταστούν τα σχολεία αυτά τόποι εκπαιδευτικής συνάντησης για όλη την κοινότητα» (Πηγιάκη, 2006: 109).

5.3. Βασικά χαρακτηριστικά των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Στις Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, συναντά ο αναγνώστης κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά του θεσμού, όπως είναι η κοινωνική σύμπραξη φορέων για την υποστήριξη των ΣΔΕ, αλλά και η διαφοροποιημένη διδακτική παιδαγωγική προσέγγιση και συμβουλευτική υποστήριξη που εστιάζει στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων. Μια άλλη σημαντική επιδίωξη του ΣΔΕ, είναι η δημιουργία ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών που αποβλέπει στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και οδηγεί στην κατάκτηση ενός κοινωνικού στόχου που δεν είναι άλλος από την υπέρβαση των δυσκολιών λόγω της ελλειμματικής εκπαίδευσης. Ορισμένοι, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι ο πυρήνας της παιδαγωγικής του ΣΔΕ, βρίσκεται στην ουμανιστική φιλοσοφία που θέλει την δημιουργία ενός ενεργού πολίτη που επιδεικνύει προσωπική ευθύνη για τα κοινά προβλήματα. (Πηγιάκη, 2004: 48). Πέρα όμως, από τις επιδιώξεις αυτές τονίζεται ιδιαίτερα ότι τα ΣΔΕ, δεν είναι τόπος παροχής πτυχίων για τους “φτωχούς και αποκλεισμένους” (Βερβενιώτη, 2004: 65).

Τα χαρακτηριστικά αυτά εμπεριέχονται, εξάλλου, στη Λευκή Βίβλο στην οποία αναφέρεται «μια προοπτική ουσιαστικών αλλαγών για την τυπική εκπαίδευση όπως:

- Ανάγκη για παροχή ίσων ευκαιριών μέσα από θετική διάκριση για τις μειονεκτικές ομάδες νέων.
- Μεγαλύτερη ελαστικότητα στην εκπαίδευση με στόχο την ανταπόκρισή της σε διαφοροποιημένες ανάγκες.
- Αναζήτηση ποιότητας στην εκπαίδευση και αναζήτηση νέων τρόπων πιστοποίησης των ικανοτήτων που παρέχει.
- Αναζήτηση νέων μεθόδων χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και νέων τρόπων αξιολόγησής τους.
- Μεγαλύτερη αυτονομία και αποκέντρωση με την πεποίθηση ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αποκέντρωση τόσο το σχολείο είναι πιο ευέλικτο, πιο γρήγορο στην προσαρμογή των αλλαγών και στην ανάπτυξη νέων μορφών κοινωνικής συνεργασίας» (European Commission, 1997: 23 – 26. Πηγιάκη, 2006: 110).

Πιο συγκεκριμένα, για τα ΣΔΕ «η νέα ευκαιρία εκπαίδευσης καθορίζεται από το στόχο της καλύτερης δυνατής κατάρτισης και της καλύτερης πλαισίωσης, ο οποίος ενισχύεται με την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων, με τη διδακτική χρήση της τεχνολογίας της πληροφορικής και των πολυμέσων και την επιλογή των καλύτερων εκπαιδευτικών...ιδιαίτερα εξειδικευμένων και αμειβομένων, όπως αμείβονται οι εκπαιδευτικοί προνομιακών σχολείων» (European Commission, 1997: 41 – 44. Πηγιάκη, 2006: 110).

Σύμφωνα λοιπόν και με «το σχέδιο υπουργικής απόφασης για την οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας τα σχολεία αυτά:

- Συμπράττουν και επιδιώκουν να συνεργάζονται με τους σχετικούς κοινωνικούς φορείς τόσο για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες αναφέρεται το πρόγραμμα των σχολείων όσο και για την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών.
- Ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, ενδιαφέροντα και ικανότητες των εκπαιδευομένων.

- Δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων (γραφή, ανάγνωση και αριθμητικοί υπολογισμοί) αλλά και νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται σήμερα (χρήση ξένης γλώσσας και νέων τεχνολογιών).

- Καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες στο πλαίσιο της τοπικής αλλά και ευρύτερης κοινωνίας.

- Διαμορφώνουν ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών αξιοποιώντας χώρους από τους οποίους μπορεί να αντληθεί γνώση και εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.) (Βεργίδης, 2003: 11 – 12).

Σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά «οι σκοποί της ίδρυσης των ΣΔΕ, όπως καθορίζονται από τον Κανονισμό Λειτουργίας ο οποίος εκδόθηκε ως Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1003/22.7.03), είναι η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (χορήγηση απολυτηρίου γυμνασίου), η επανασύνδεση των νέων που εγκατέλειψαν το σχολείο με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης, η ενίσχυση της αυτο-εκτίμησης των εκπαιδευομένων, η ένταξη των εκπαιδευομένων στον κόσμο της εργασίας» (Πηγιάκη, 2006: 114).

5.3.1. Το πρόγραμμα σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Όπως προαναφέρθηκε μία από τις καινοτομίες των ΣΔΕ αποτελεί το πρόγραμμα σπουδών το οποίο αποκλίνει από εκείνο του τυπικού σχολείου τόσο ως προς τα περιεχόμενα και τα μέσα διδασκαλίας όσο και ως προς τις διαδικασίες υλοποίησης του προγράμματος σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα καλύπτει τρεις κύριες θεματικές ενότητες:

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων στη γλώσσα, τα μαθηματικά και την επικοινωνία με ιδιαίτερη έμφαση στις ξένες γλώσσες και την πληροφορική.

- Βασική κατάρτιση και προετοιμασία για την εργατική ζωή σε συνεργασία με τοπικές αρχές.

- Ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο των προσωπικών ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων, όπως άθληση, μουσική, θέατρο κλπ.

Πρέπει να αναφερθεί ότι η διάρκεια του προγράμματος είναι 18 μήνες και χωρίζεται σε 2 εννιάμηνα, 72 εβδομάδες με ωρολόγιο πρόγραμμα 21 ωρών ανά εβδομάδα. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει οκτώ θεματικές περιοχές:

- γλώσσα
- μαθηματικά
- αγγλικά
- πληροφορική
- κοινωνική εκπαίδευση
- πολιτισμική – αισθητική εκπαίδευση
- περιβαλλοντική εκπαίδευση και
- τεχνολογία.

Σύμφωνα με διάφορους ειδικούς, το πρόγραμμα σπουδών που έχει διαμορφωθεί στη βάση των πολυγραμματισμών προέρχεται από τα εξής: «α) από την αρνητική κριτική του τυπικού σχολείου το οποίο προσφέρει ακαδημαϊκή γνώση των επιστημών που ευνοεί τους λιγότερους εκ των μαθητών και δε λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους και β) από στοιχεία της κριτικής παιδαγωγικής η οποία θέτει ως βάση αφετηρίας τη διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευομένων σε γνώσεις και σε δεξιότητες έτσι ώστε ανάλογα με αυτές να διαμορφώνεται το πρόγραμμα διδασκαλίας» (Πηγάκη, 2006: 117. Χοντολίδου, 2003: 47 – 51).

Φαίνεται, επομένως, ότι αξιολογείται ως ένα βαθμό το υπόβαθρο της Κριτικής Θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης, η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικοι μπορούν να εισέλθουν σε μια διεργασία χειραφέτησης, σκεπτόμενοι κριτικά, αναφορικά με τις κυρίαρχες ιδεολογίες αλλά και τις πρακτικές που έχουν υιοθετήσει επηρεαζόμενοι από το πολιτισμικό περιβάλλον τους (Adorno, 1989, Habermas, 1992, Κόκκος, 2001).

Βασικό, επίσης, στοιχείο που διαφοροποιεί το ΣΔΕ από τα παραδοσιακά – τυπικά σχολεία, είναι και το γεγονός ότι παρέχεται συστηματικά συμβουλευτική υποστήριξη τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους εκπαιδευτές, αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Η μορφή της υποστήριξης αυτής, μάλιστα, αποτελεί τη «σύνδεση των εκπαιδευομένων με την αγορά εργασίας επιβάλλει τη διαμόρφωση συμβουλευτικής και εταιρικής σχέσης των σχολείων αυτών με τους τοπικούς οικονομικούς παράγοντες» (European Commission, 1997: 41 – 42, 44).

Ως προς τις συγκεκριμένες δεξιότητες στις οποίες στοχεύει, υπογραμμίζουμε ότι το πρόγραμμα σπουδών αποβλέπει στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων σε ποσοστό 40%, κοινωνικών δεξιοτήτων σε ποσοστό 20%, δεξιοτήτων στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου κατά 20% αλλά επίσης και στη χρήση

ξένης γλώσσας και δεξιοτήτων κατάρτισης κατά ποσοστό 10% σε κάθε περιοχή. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες τέτοιες που θα τους βοηθήσουν να οργανώσουν οι ίδιοι την προσωπική, την επαγγελματική και την κοινωνική τους ζωή. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, «δίνεται έμφαση τόσο στη μέθοδο διδασκαλίας όσο και στα περιεχόμενα μάθησης» (Βεκρής, 2003: 24). Ως προς τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων μάθησης «το 90% από αυτές πραγματοποιούνται στο σχολικό χώρο και το 10% σε χώρους περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, μουσείων, μνημείων κλπ.» (Πηγιάκη, 2006: 118. Βεκρής, 2003: 9).

Με δεδομένο ότι το ΣΔΕ, ανταποκρίνεται σε ενήλικες “μαθητές” που έχουν ήδη ένα αναπτυγμένο και ευρύ φάσμα εμπειριών, η μάθηση στο πλαίσιο του ΣΔΕ, μπορεί πολύ πιο εύκολα να το αξιοποιήσει, να το μετασχηματίσει και να το αναδομήσει, όπως απαιτείται σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο.

5.3.2. Η φιλοσοφία της διδακτικής πρακτικής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Βασικός άξονας της διδακτικής φιλοσοφίας του ΣΔΕ, αποτελεί η παρεμβατική – διερευνητική συμμετοχή στη διδασκαλία, η δοκιμή και ο προβληματισμός των καταστάσεων, αλλά και η ενσωμάτωση του νέου υλικού στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά και νοητικά σχήματα τα οποία ο εκπαιδευόμενος μπορεί να μετασχηματίζει, να αναδομεί και να αναθεωρεί.

Ως προς το θέμα της διδακτικής προσέγγισης η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρει τρεις όρους για κριτήρια: α) την εξατομίκευση, β) τη διαθεματικότητα και γ) τον καινοτόμο χαρακτήρα της διδασκαλίας. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας έχει την έννοια της παροχής δυνατότητας κάθε εκπαιδευόμενου να διαμορφώνει το ατομικό του πρόγραμμα σπουδών, όπως ακριβώς ταιριάζει στην προσωπική του κατάσταση και στις ανάγκες του. Η διαθεματικότητα έχει την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα διαφορετικά προβλήματα των εκπαιδευμένων τους, συνεργάζονται ως διαθεματική ομάδα, έτσι ώστε να επεξεργάζονται μια ποικιλία από σύνθετες δραστηριότητες οι οποίες βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ποικίλες ικανότητες κάτω από την ατομική επίβλεψη εκπαιδευτικών και μεντόρων» (Πηγιάκη, 2006: 111).

Ο καινοτόμος χαρακτήρας της διδακτικής στα ΣΔΕ, φαίνεται από πολλούς παράγοντες και ιδιαίτερα από το γεγονός ότι στοχεύει 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. Τους εθίζουν σε βιωματικές δημιουργικές ενέργειες και σε ερευνητικό πειραματισμό στο πλαίσιο των οποίων η παρατήρηση, η μελέτη των δεδομένων, η διαμόρφωση υποθέσεων για τη λύση προβλημάτων, η συζήτηση, ο αναστοχασμός, η κριτική εργασία σε ομάδες οδηγούν εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους σε αυτοκατανόηση, σε συνεχή αξιολόγηση και σε επανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων» (Βεργίδης, 2003: 15).

Η διδασκαλία στο ΣΔΕ, επιδιώκει να δείξει στον εκπαιδευόμενο τον τρόπο αναφορικά με το πώς να μάθει να δημιουργεί ο ίδιος τη γνώση, να βρίσκει τα κλειδιά στην ερμηνεία και την κατανόηση της εμπειρίας και να μην προβαίνει στην απομνημόνευση και τη στεγνή αποστήθιση για την απόκτησή της. Επιπλέον, πολύ σημαντικό είναι και το γεγονός να μπορεί να μοιράζεται τη γνώση με τον συνεκπαιδευόμενό του ή με όλη την τάξη διότι έτσι φτάνει καλύτερα και στη διερεύνηση - ερμηνεία του προβλήματος αλλά και στην κριτική αξιολόγηση. Εξάλλου, η ενασχόληση με το περιεχόμενο των γραμματισμών «εμφορείται από κριτική αυτογνωσία. Η διδακτική είναι αναγκαίο να αναπτύσσει τέτοιο προβληματισμό ώστε οι πρακτικές της να κινούνται προς τον κύριο στόχο της κριτικής σκέψης και της κριτικής πράξης» (Πηγιάκη, 2004: 43).

Επιπρόσθετα, οι μέθοδοι διδασκαλίας πηγάζουν από το είδος και το σκοπό του συγκεκριμένου σχολείου, δίχως να παραγκωνιστεί η αξία της μεθοδολογίας που επιβάλλει η κάθε επιστήμη. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται και στις Προδιαγραφές Σπουδών, «οι ειδικοί επιστήμονες που συνέγραψαν τους γραμματισμούς επιχείρησαν να υποτάξουν την επιστήμη τους στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων χωρίς ταυτόχρονα να μειώσουν ή να κάνουν εκπτώσεις στην ουσία και την μεθοδολογία των επιστημών τους» (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003: 44).

Στις φιλοσοφικές επιδιώξεις του ΣΔΕ, σημαντικό ρόλο παίζει όχι οι θεωρητικές έννοιες που τα συγκροτούν όσο η «πράξη» και η δράση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους. Την άποψη αυτή συμμερίζονται πολλοί ειδικοί οι οποίοι φρονούν ότι έμφαση δίνεται στη «μεταφορά του βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτών τους» (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003: 44). Η Πηγιάκη (2006) μάλιστα, επισημαίνει ότι «με τη μεταφορά αυτή της έμφασης, ο προσωπικός ρυθμός και τρόπος μάθησης, οι προσωπικές εμπειρίες και τα

ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, οι πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές τους συνιστούν όρους για το σχεδιασμό της μάθησής τους, ο οποίος αφήνει ανοικτό το θέμα του περιεχομένου, όπως αφήνει ανοικτό το θέμα των δραστηριοτήτων σε μια διαδικασία δοκιμής, πλάνης και επανόρθωσης της πράξης με νέα δοκιμή. Έτσι οι εκπαιδευόμενοι διερευνώντας τις εμπειρίες τους, δημιουργούν γνώση αντί να την απομνημονεύουν» (ό.π.: 119).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, προσφορότερη μέθοδος εργασίας στον τύπο του σχολείου αυτού, αποτελεί η μέθοδος project, δεδομένου ότι, όπως αναφέρεται εξάλλου στις Προδιαγραφές Σπουδών, ενδείκνυται για την εκπαίδευση ενηλίκων, αφού συνδράμει στην ομαδικότητα, τη συνεργασία, την εξατομίκευση της εργασίας – όπου κρίνεται απαραίτητο- αλλά και την παρουσίαση ενός διαφορετικού ρόλου και προφίλ του εκπαιδευτικού που δεν είναι άλλο από την καθοδήγηση, τον συντονισμό και την εμπύχωση των εκπαιδευομένων. Η μέθοδος project σε συνδυασμό με την ομαδοκεντρική διδασκαλία «θέτει όχι μόνο τον εκπαιδευόμενο αλλά και τον εκπαιδευτικό σε θέση μάθησης ενώ στρέφει τις ερωτήσεις διερεύνησης στα προβλήματα της κοινωνίας και του περιβάλλοντος έτσι ώστε το σχολείο να ανοίγει τις βασικές μαθησιακές λειτουργίες του προς τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και κοινότητας» (Πηγιάκη, 2006: 119).

Ένα άλλο πλεονέκτημα της διδακτικής αυτής μεθόδου είναι ότι διευκολύνει την εξατομίκευση της διδασκαλίας αφού, όπως υποστηρίζουν ορισμένοι «παρέχει αφενός την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να κινητοποιεί και να ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει το δικό του τρόπο μάθησης και αφετέρου με τη συγκρότηση του portfolio των εκπαιδευομένων, το φάκελο των γραπτών εργασιών του, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εξατομικεύει τη φροντίδα του για κάθε εκπαιδευόμενο και να τον διδάσκει ατομικά καθώς από τη μελέτη του φακέλου αναφαίνονται τα δυνατά του σημεία, αλλά και τα σημεία που χρειάζονται βελτίωση» (Πηγιάκη, 2006: 119. Κατσαρού 2001: 39. Τσάφος & Χοντολίδου, 2003: 34).

Οι αρχές που διέπουν το βασικό διδακτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται ο θεσμός του ΣΔΕ, είναι:

- Διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση ώστε να λαμβάνεται υπόψη το υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευόμενου.
- Διαθεματικές διδακτικές προσεγγίσεις ώστε να εγείρεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και να αποκτώνται ποικίλες δεξιότητες.

- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ώστε να ασκούνται οι εκπαιδευόμενοι στις δεξιότητες της συνεργασίας ενώ συγχρόνως εξυπηρετούνται οι ιδιαίτερες ανάγκες τους.

- Χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου στη διδασκαλία των γραμματισμών ώστε να διευκολύνεται η εξατομικευμένη μάθηση.

- Άτυπες μορφές μάθησης.

- Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων κυρίως με βάση το φάκελο εργασίας του (portfolio) και την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων.

- Επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική υποστήριξη με ειδικές ώρες μέσα στο πρόγραμμα για την ενδυνάμωση ομάδας εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών.

- Σύμπραξη των κοινωνικών φορέων σε τοπικό επίπεδο έτσι ώστε το σχολείο να αξιοποιεί εμπειρίες και γνώσεις άλλων κοινωνικών χώρων και οι εκπαιδευόμενοι να έχουν περισσότερες εναλλακτικές λύσεις στα μαθησιακά τους προβλήματα και στα προβλήματα κοινωνικής ένταξής τους. (Βεκρής, 2003: 9, 11).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το εκπαιδευτικό έργο, από το οποίο σύμφωνα με το Βεργίδη (2003) η διεξαγωγή του είναι η ακόλουθη:

- Ο εκπαιδευτικός αυτοπαρουσιάζεται και ενημερώνει για το ρόλο του τους εκπαιδευόμενους.

- Οργανώνει την αλληλογνωριμία των εκπαιδευομένων.

- Αναφέρεται συνοπτικά στο περιεχόμενο γενικά του γραμματισμού, προσδιορίζει και αναλύει τη σημασία του αντικειμένου της εκπαιδευτικής συνάντησης.

- Αναλύει το γνωστικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής συνάντησης.

- Δίνει το λόγο, συντονίζει και εμπνυχώνει τους εκπαιδευόμενους.

- Ακούει με προσοχή και επαναδιατυπώνει τα κυριότερα σημεία δίνοντας τις αναγκαίες διευκρινίσεις.

- Κάνει επιμέρους ανακεφαλαιώσεις.

- Ξεκινά εκ νέου τη συζήτηση με τις κατάλληλες ερωτήσεις.

- Επικεντρώνει τους εκπαιδευόμενους στο αντικείμενο της εκπαίδευσης.

- Διαχειρίζεται το χρόνο που αναλογεί σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής συνάντησης.
- Αναθέτει συλλογικές ή / και εξατομικευμένες δραστηριότητες στους εκπαιδευόμενους.
- Προβαίνει στη συνολική ανακεφαλαίωση του μαθήματος και καταλήγει σε συμπεράσματα.
- Κρατά σημειώσεις για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τα κυριότερα σημεία της συνάντησης, καθώς και για ενδεχόμενα κρίσιμα περιστατικά.
- Συλλέγει δεδομένα για την αποτίμηση της προόδου των εκπαιδευομένων.
- Συλλέγει δεδομένα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων / ικανοτήτων στους εκπαιδευόμενους και για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω διδακτικές και εκπαιδευτικές αρχές προκειμένου να υλοποιηθούν συνεπάγονται διάφορες ρυθμίσεις, αλλά και τη χρήση καινοτόμων πρακτικών, όπως:

- Τα ευέλικτα μαθήματα και προγράμματα σπουδών δεν σχεδιάζονται ex ante αλλά διαμορφώνονται με γνώμονα τη φυσιογνωμία των εκπαιδευομένων και τα προβλήματα του κοινωνικού περιγύρου.
- Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι ανοικτό στις αναγκαίες προσαρμογές από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο και από κοινωνία σε κοινωνία.
- Τα εκπαιδευτικά υλικά είναι ανοικτά σε προσθήκες και στην ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων και αποτελούν σχέδιο μελέτης και όχι μοναδική πηγή ενημερωτικού ή πληροφοριακού υλικού.
- Η έμφαση δίνεται κυρίως στη μέθοδο διδασκαλίας και όχι τόσο στα περιεχόμενα μάθησης.
- Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αποκτήσει δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να οργανώνει ο ίδιος την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική του ζωή. (Βεκρής, 2003: 9, 11. Πηγιάκη, 2006: 120 – 121).

5.3.3. Ρόλος και έργο του εκπαιδευτή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Αυτό το καινοτομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα απαιτεί για την υλοποίηση μια ποικιλία από προσόντα, ικανότητες, δεξιότητες και μια ιδιαίτερη προσωπικότητα που μπορεί να ανταποκριθεί στις υψηλές απαιτήσεις του θεσμού αυτού. Σύμφωνα με τους ειδικούς απαιτεί «προσωπικό με διεπιστημονική (multi disciplinary) εμπειρία στην εκπαίδευση, επιμόρφωση, ατομική καθοδήγηση και συμβουλευτική. Το προσωπικό οφείλει, επίσης, να έχει εμπειρία στην κοινωνική και επαγγελματική επανένταξη και, όπως προαναφέρθηκε, να διαθέτει κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες. Επιπρόσθετα, ο κάθε εκπαιδευτής θα πρέπει «να παρατηρεί και να αναγνωρίζει τις διαφορετικές ικανότητες και προσόντα του κάθε μαθητή (εκπαιδευόμενου) και να προσαρμόζει την μέθοδό του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να τους βοηθά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να προσδιορίσουν ένα πρόγραμμα για την ζωή τους» (Βεργίδης, 2003: 16).

Σύμφωνα με το άρθρο 8 του Κανονισμού Λειτουργίας των ΣΔΕ, (ΦΕΚ 1003/22.7.03) «ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα ΣΔΕ, είναι συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευμένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας σε συνεργασία με τον ή τους επιστημονικούς συμβούλους –εάν υπάρχουν- αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπος επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον». (Πηγιάκη, 2006: 135).

Έργο του εκπαιδευτικού που στελεχώνει ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, είναι να στηρίζει με ευαισθησία και καλή διάθεση τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει τις ατομικές του δυνατότητες και ικανότητες που θα τον οδηγήσουν στη γνώση. Έχοντας επίγνωση ότι «ο εκπαιδευτικός δεν έχει μια ομογενή ομάδα εκπαιδευομένων, δεν θα αναζητήσει ένα κοινό μαθησιακό πρόγραμμα, αλλά θα επινοήσει δραστηριότητες που θα επιτρέπουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να δοκιμάσει, να αξιοποιήσει, να αναμορφώσει και να επεκτείνει τις δικές του γνωστικές στρατηγικές. Αυτή η ποικιλία, δεν αποκλείει κανέναν· αντίθετα εμπλέκει στον κύκλο της μάθησης και τους πιο πρακτικούς αλλά και τους πιο θεωρητικούς που γοητεύονται και μαθαίνουν από διαδικασίες που τους επιτρέπουν να στοχάζονται» (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003: 43).

Ένας άλλος ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται «στην διευκόλυνση που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους να καθορίσουν τα κριτήρια ποιότητας με τα οποία θα αξιολογούν. Ο εκπαιδευτικός, επίσης, αξιολογεί τη συνολική εργασία του εκπαιδευόμενου με βάση το ατομικό του portfolio, το φάκελο υλικού, όπου

φυλάσσονται όλες οι εργασίες του, όλη δηλαδή η ιστορία που αφηγείται πώς εξελίχθηκε η σκέψη του εκπαιδευόμενου» (Κατσαρού, 2001: 38 – 40), θέμα που περιγράφουμε αναλυτικότερα πιο κάτω.

Εξάλλου, η κεντρική φιλοσοφία του ΣΔΕ, διατυπώνει «ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής καινοτομίας την ελευθερία του εκπαιδευτικού να διαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου του με τη συνεργασία των εκπαιδευομένων του» (Πηγιάκη, 2004: 53). Επιπλέον, η εργασία του συνίσταται στην προσπάθεια «για σύνδεση της εκπαίδευσης με την τοπική κοινωνία και ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων για την καλύτερη κοινωνική και εργασιακή τους ένταξη, στην διαπραγμάτευση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών των εκπαιδευομένων αλλά και στην επιλογή, οργάνωση και διδασκαλία του περιεχομένου του γραμματισμού που θα είναι ανάλογο των δυνατοτήτων των μαθητών και συναφές με τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος» (Βεργίδης, 2003).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτής των ΣΔΕ, και γενικότερα των ενηλίκων, θα φροντίσει να συνδυάσει όλη την ποικιλία των δραστηριοτήτων εκείνων που μπορεί να αξιοποιήσει τις εμπειρίες τους με σεβασμό στην πολυμορφία των αναγκών τους κρατώντας σε εγρήγορση και προωθώντας την περαιτέρω αυτόνομη μάθησή τους. Θα στηρίξει, δηλαδή, τη μάθηση «στην εμπειρία και τη δράση, θα προαγάγει την ανοιχτή διδασκαλία με ομάδες, θα εμπλέξει διαθεματικές / διεπιστημονικές προσεγγίσεις και θα σχεδιάσει δραστηριότητες που προϋποθέτουν συλλογική δραστηριότητα, κοινή δράση και μια ποικιλία οπτικών και άλλων ερεθισμάτων (ομαδοσυνεργατική μάθηση). Ακόμη, θα δώσει έμφαση σε διερευνητικές μεθόδους χωρίς όμως και να παραγνωρίζει την ανάγκη που μπορεί να εκδηλώσουν οι εκπαιδευόμενοι για πιο καθοδηγούμενη μάθηση (Τσάφος & Χοντολίδου, 2003: 43). Από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών αξίζει να αναφερθεί ότι θεωρούνται, «η εκπόνηση ή και προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού και η επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού» (Βεργίδης, 2003: 26).

Μέσα στα 'καθήκοντά' του εκπαιδευτή είναι, επίσης, και ο μετασχηματισμός του σχολείου σε τόπο ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας με το διάλογο να αποτελεί κύρια πηγή γνώσης. Και αυτό γιατί «το ενδιαφέρον στη μάθηση ευνοείται από το αξιακό περιβάλλον της κριτικής άσκησης και απορρέει αβίαστα από την εφαρμογή των κριτηρίων, της κριτικής και από τις διαδικασίες του επικοινωνιακού διαλόγου» (Πηγιάκη, 2004: 52 - 53). Στο περιβάλλον, επομένως, του διαλόγου και της κριτικής

παιδαγωγικής πράξης, «η εργασία μάθησης είναι χειραφετική, αυτοκαθοδηγούμενη, απελευθερωμένη από τα δεσμά των οδηγιών» (ό.π.).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω οδηγείται κανείς στη διαπίστωση ότι ο εκπαιδευτικός των ΣΔΕ, «είναι διαμεσολαβητής και διευκολυντής, δεδομένου ότι κάθε παιδαγωγική επιβάλλει τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και συγχρόνως την διευκόλυνση της δράσης για μάθηση η οποία σχετίζεται με το αντικείμενο της εκπαίδευσης» (Βεργίδης, 2003: 49).

5.3.4. Τρόποι αξιολόγησης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Όταν αναφέρεται κανείς σε μεθόδους διδασκαλίας και γενικότερα σε διδακτικές πρακτικές, δεν μπορεί να παραβλέψει τους τρόπους αξιολόγησης τόσο του διδακτικού έργου όσο και των συμμετεχόντων σε αυτό. Εξάλλου, η σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεθόδων και της αξιολόγησης είναι στενή και αλληλοεξαρτώμενη. Ανάλογα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας και των μεθόδων, που εφαρμόζονται σε αυτήν είναι και η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και συνεπώς και η προσπάθεια αποτίμησης των επιδόσεών τους. Δεν είναι σπάνια τα φαινόμενα της σχολικής διαρροής, της σχολικής αποστροφής και απομάκρυνσης εξαιτίας των μη επιστημονικά αποδεκτών διδακτικών μεθόδων, οι οποίες δεν επιφέρουν τα μη επιθυμητά αποτελέσματα, λόγω της μη κατάλληλης αποτίμησής τους.

Παραδοσιακά ο όρος, αξιολόγηση, χρησιμοποιήθηκε ως ένα είδος εκτίμησης ή «μέτρησης» των επιδόσεων των μαθητών –κυρίως από το γνωστικό τομέα– αποκλείοντας διάφορες άλλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κασσωτάκης, 1981). Σύγχρονοι, όμως, ορισμοί αναφέρονται σε ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων, δεξιοτήτων και διαδικασιών. Ένας τέτοιος ορισμός είναι του Scriven (2005, αναφέρεται στους Κασσωτάκης και Φλουρής 2006: 457) ο οποίος θεωρεί την αξιολόγηση ως «τη διαδικασία προσδιορισμού της αξίας, της επιτυχίας και της σημαντικότητας προσώπων, φαινομένων, αντικειμένων ή το αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής». Ο ορισμός αυτός της αξιολόγησης αποκλίνει από τον παραδοσιακό που έδινε έμφαση στο τελικό, κυρίως, αποτέλεσμα της μάθησης και τονίζει ποικίλες άλλες όψεις της διδακτικής – μαθησιακής διαδικασίας, όπως τον έλεγχο της καταλληλότητας των μέσων, των μεθόδων και ενεργειών εκπαιδευτικών και μαθητών, τη διαδικασία ελέγχου της πορείας μάθησης των διδασκομένων και άλλες ακόμη πτυχές του διδακτικού και μαθησιακού έργου.

Αντίθετα από το παραδοσιακό σχολείο, το ΣΔΕ, καινοτομεί και στρέφει την προσοχή του όχι στο παραγόμενο αποτέλεσμα αλλά στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, εξετάζοντας και διερευνώντας τις αδυναμίες, τις δυνατότητες και τη συνολική πορεία του εκπαιδευόμενου μέσα στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς, «μια τελική αξιολόγηση δεν θα αξιολογεί τόσο το τελικό προϊόν αλλά τη βελτίωση και την πρόοδο που παρουσίασε ο εκπαιδευόμενος» (Χατζησαββίδης, 2003: 97). Η σκέψη και η φιλοσοφία του ΣΔΕ, μοιάζει με την ‘‘Ιθάκη’’ του Καβάφη, όπου αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι ο τελικός προορισμός αλλά ο δρόμος στον πηγαϊμό για την Ιθάκη... Βασική επιδίωξη μιας τέτοιας μορφής αξιολόγησης αποτελεί ο εντοπισμός των ελλείψεων και των ατελειών της διδασκαλίας με σκοπό την βελτίωσή της (Κατσαρού, 2003: 46).

Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που προτείνονται στοχεύουν όχι τόσο «στον έλεγχο της γνώσης αλλά στο βαθμό κατανόησης, καλλιέργειας κριτικής σκέψης, ικανότητας αιτιολόγησης και ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών εκ μέρους του εκπαιδευόμενου. Προκαλούν με τον τρόπο αυτό τους εκπαιδευόμενους να δομήσουν οι ίδιοι τη γνώση και να παράγουν τα εκπαιδευτικά προϊόντα κάτι που απαιτεί ερμηνεία, συνθετική και αναλυτική ικανότητα» (Κατσαρού, 2003: 48). Μέσα στις δραστηριότητες του ΣΔΕ, πρωταγωνιστούν διαθεματικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στην συνεκτική διεπιστημονική μάθηση (Κοσσυβάκη, 1997: 174), όπου «οι τρόποι αξιολόγησης είναι εξατομικευμένοι, αντιπροσωπευτικοί της επίδοσης του κάθε εκπαιδευόμενου και η πρόοδός του δεν συγκρίνεται με αυτή των υπολοίπων». Το σημαντικότερο, βέβαια, είναι ότι η αξιολόγηση εφαρμόζεται με σκοπό να αναδείξει τη δυνατότητα του εκπαιδευόμενου όχι απλά να ανακαλεί ό,τι έχει μάθει αλλά και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις γνώσεις αυτές.

Η διαδικασία αυτής της μορφής της αξιολόγησης υποβοηθά τους «εκπαιδευτές να αξιολογούν και τη δουλειά τους, προκειμένου να κάνουν τον ανάλογο προγραμματισμό. Με τον τρόπο αυτό αποτιμούν την αποτελεσματικότητά τους, αν οι στόχοι, δηλαδή, που έθεσαν είναι σωστοί και στο κατάλληλο επίπεδο, καθώς, επίσης, και αν επιτυγχάνονται. Επιπρόσθετα, αξιολογούν την πρόοδο, συνδυάζουν τις προθέσεις (στόχους) με τα εξαγόμενα προϊόντα (τα αποτελέσματα της διδακτικής – μαθησιακής διεργασίας), αποτιμούν την αλλαγή, εκτιμούν τις προσπάθειες, εντοπίζουν τις καινούριες ανάγκες και προσμετρούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία» (Rogers, 1998: 295).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία εμπεριέχονται στο *φάκελο υλικού* (portfolio assessment) ο οποίος αποτελεί μια βάση για την αξιολόγηση της συνολικής ικανότητας κάθε εκπαιδευόμενου καθώς αποτυπώνει τη διαδικασία μάθησής του. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τον τρόπο αυτό αξιολόγησης, καταδεικνύεται όχι μόνο «τι έχει μάθει αλλά και πώς εξελίσσεται σταδιακά, πώς σκέφτεται, πώς θέτει τα ερωτήματα, πώς αναλύει και συνθέτει, πώς παράγει και δημιουργεί, καθώς και πώς συνεργάζεται με τους άλλους στο πλαίσιο μιας διανοητικής, συναισθηματικής ή κοινωνικής αλληλεπίδρασης» (Κατσαρού, 2003: 50). Η δομή του φακέλου περιλαμβάνει τις ατομικές εργασίες του εκπαιδευόμενου καθώς και τα σχόλια του εκπαιδευτικού που συνοδεύουν κάθε φορά τα κείμενά του. Η αξία της χρήσης του φακέλου υλικού έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να συγκρίνει την ατομική του πρόοδο μέσα από τις εργασίες του, τον τρόπο γραφής του, ώστε να δημιουργεί την προσωπική του ιστορία σχετικά με την πρόοδο και μετεξέλιξη της σκέψης του. Και για τον εκπαιδευτικό, ωστόσο, είναι ωφέλιμη η χρήση του φακέλου, αφού με απλές κινήσεις μπορεί να διαπιστώσει τα προσόντα, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου διαμορφώνοντας ανάλογα τη διδασκαλία του.

Επιπλέον, στις Προδιαγραφές Σπουδών γίνεται λόγος και για *μικρές έρευνες με τη μορφή project - σχέδια δράσης* που προσφέρουν τη δική τους συνδρομή στην αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου. Αυτές ξεκινούν από προβληματισμούς, ανάγκες και ενδιαφέροντα και εξαπλώνονται στην κοινωνική πραγματικότητα. Με τον τρόπο αυτό το ΣΔΕ, σπάει τα δεσμά της απομόνωσης και του ιδεατού κόσμου και ανοίγει τις πόρτες του προς τον έξω, τον υπαρκτό κόσμο. Επίκειται, συνεπώς, συνεργασία με εξωσχολικούς παράγοντες αλλά και ενδοσχολική συνεργασία των μελών για να καταφέρουν το, επί του πρακτέου, επιθυμητό αποτέλεσμα.

Οι *σύνθετες δημιουργικές εργασίες* (Σ.Δ.Ε.) όπως περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, συνδέονται και αυτές με την αξιολόγηση και τη δημιουργική μάθηση, αν και είναι μικρότερης εμβέλειας από τα project. Ως δραστηριότητες περιλαμβάνουν σχεδιασμό, κατανομή εργασιών – καθηκόντων, υποστήριξη μεταξύ των μελών και κριτική που θα οδηγήσει σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα, τα οποία θα εκληφθούν ως τελικά προϊόντα.

Σύμφωνα με τις Προδιαγραφές Σπουδών του ΣΔΕ (2003), παρεμβάλλονται, ακόμη, η *αυτοαξιολόγηση* και η *ετεροαξιολόγηση* από τους συνεκπαιδευόμενους ολοκληρώνοντας έτσι την ενότητα της αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται από

τον κάθε εκπαιδευόμενο ατομικά και επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού έρχεται ο ίδιος σε επαφή με την πρόοδό του, τις αδυναμίες του αλλά και τα αίτια των σχέσεων που τις χαρακτηρίζουν. Η αξιολόγηση που διεκπεραιώνεται από τον ίδιο το συνεκπαιδευόμενο, προάγει, επίσης, το ομαδικό πνεύμα της συνεργασίας, αλλά και το διάλογο στο πλαίσιο του οποίου τίθενται είτε συγκεκριμένα ποιοτικά κριτήρια είτε κριτήρια που έχουν δημιουργηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους τα οποία στηρίζονται στις προσωπικές τους εργασίες.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του ΣΔΕ, βασίζεται, τέλος, αλλά και χρησιμοποιεί ευρύτατα την *έρευνα δράσης* καλώντας τον εκπαιδευτικό εκτός από την επεξεργασία των γνώσεων να γίνει συν-παραγωγός της γνώσης με τους εκπαιδευομένους του. Η πορεία των εργασιών είναι μια ανακαλυπτική διαδικασία τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον εκπαιδευόμενο.

5.4. Φιλοσοφία και υλοποίηση των γραμματισμών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Σύμφωνα με τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, και με τη θεωρία από τις μελέτες του αλφαριθμητισμού (Literacy Studies), υιοθετείται η αντίληψη των πολυγγραμματισμών (multiliteracies) στα ΣΔΕ, της αντίληψης, δηλαδή, ότι ο σημερινός πολίτης οφείλει να γίνει εγγράμματος σε αντικείμενα και επιστημονικά πεδία πέραν της γραφής, της ανάγνωσης και των απλών αριθμητικών υπολογισμών.

Με την εφαρμογή της φιλοσοφίας αυτής στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δόθηκε έμφαση στη συγκρότηση ενός βασικού πυρήνα γραμματισμών, ο οποίος συμπληρώνεται από τρεις επιμέρους γραμματισμούς, το *γλωσσικό γραμματισμό* ο οποίος εμπεριέχει τον αλφαριθμητισμό στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα (language literacy), τον *αριθμητικό γραμματισμό* (numeracy literacy) που αφορά στις έννοιες των μαθηματικών καθώς και τον *πληροφορικό γραμματισμό* (information technology literacy & computer literacy) που εντάσσεται στην επιστήμη της πληροφορικής. Εκτός, βέβαια, των προαναφερθέντων βασικών γραμματισμών, το πρόγραμμα του ΣΔΕ, συμπληρώνουν και άλλοι γραμματισμοί, όπως ο *επιστημονικός γραμματισμός* (science literacy) ο οποίος περιλαμβάνει στοιχεία από τις φυσικές επιστήμες, ο *γραμματισμός στη χρήση οπτικο-ακουστικών μέσων* (audio – visual literacy), ο *κοινωνικός και περιβαλλοντικός γραμματισμός* (social and environmental literacy) ο οποίος αναφέρεται στην τοπική ιστορία και την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Χοντολίδου, 2003: 81). Στο τμήμα που ακολουθεί, περιγράφουμε με

συντομία τον κάθε γραμματισμό για να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες εφαρμογής τους.

5.4.1. Γλωσσικός Γραμματισμός

Η γλώσσα αποτέλεσε από παλαιότερα ένα από τα ουσιαστικότερα στοιχεία της επικοινωνίας των ανθρώπων, λόγος άλλωστε για τον οποίο ο γλωσσικός γραμματισμός αποτελεί στα ΣΔΕ, «ένα ζήτημα κοινωνικής πρακτικής και οι επιμέρους τομείς του (ανάγνωση, γραφή, λεξιλόγιο, γραμματική) θεωρούνται δραστηριότητες με κοινωνικοπολιτισμικά μηνύματα» (Χατζσαββίδης, 2003: 85). Η κατάλληλη χρήση και αξιοποίηση της γλώσσας, εξάλλου, διασφαλίζει, εκτός από την επικοινωνία, και την αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και στις Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών (2003) «ο λόγος –προφορικός και γραπτός- που παράγεται από τα άτομα και επενδύει στις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στο περιβάλλον, κουβαλά μαζί του και όλα τα νοήματα που περιλαμβάνονται σε αυτές. Η κατανόηση λοιπόν του σύγχρονου περιβάλλοντος περνά αναγκαστικά μέσα από την κατανόηση του λόγου που παράγεται από τα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτό» (Χατζησαββίδης, 2003: 82).

Αυτό, όμως, που είναι καθοριστικό και εξίσου σημαντικό είναι όχι η γνώση απλώς και μόνο των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και κανόνων, αλλά «η ταυτόχρονη βίωση», «επικοινωνία», «παραγωγή των κειμένων», σε συνδυασμό με τα μορφοσυντακτικά και νοηματικά στοιχεία που το πλαισιώνουν (ό.π.: 83).

Καταδεικνύεται, επομένως, πως ο γλωσσικός γραμματισμός (ελληνικός & αγγλικός) σπάει τα στενά όρια του τυπικού σχολείου και του άκαμπτου σχολικού προγράμματος και ενσαρκώνεται μέσα σε πραγματικές συνθήκες μάθησης με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται δημιουργώντας το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα αυτό δεν αφορά «μόνο την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο αλλά και την ικανότητά του να αντιμετωπίζει με άνεση τα ζητήματα που προκύπτουν στην καθημερινή του ζωή και σχετίζονται με το γραπτό λόγο και τα προϊόντα του» (ό.π.: 84).

Η δομή και το περιεχόμενο του ελληνικού γραμματισμού έγκειται στους βασικούς κανόνες της γραμματικής (άρθρο, ουσιαστικό, ρήμα κλπ.), σε βασικούς ορθογραφικούς κανόνες, σε βασικά στοιχεία δομής και οργάνωσης του προφορικού

και γραπτού λόγου ενώ του αγγλικού γραμματισμού αφορά στην επαφή των εκπαιδευομένων με τα γράμματα, την προφορά, τους βασικούς ορθογραφικούς κανόνες ακόμη και τις διαφορές της με την μητρική (ελληνική) γλώσσα. (Χατζησαββίδης, 2003: 89).

Ο σκοπός του γλωσσικού γραμματισμού είναι διττός, όπως άλλωστε και το περιεχόμενό του. Αφενός στοχεύει στη βελτίωση του βαθμού χρήσης της νέας ελληνικής γλώσσας τόσο σε προφορικό επίπεδο όσο και σε γραπτό, για να έχουν οι εκπαιδευόμενοι τη δυνατότητα να αυξήσουν στο μέγιστο βαθμό το επίπεδο του γλωσσικού τους γραμματισμού. Αφετέρου αποσκοπεί στην απόκτηση ορισμένων γλωσσικών δεξιοτήτων στην αγγλοαμερικανική γλώσσα, για να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι εκείνο το γνωστικό επίπεδο που θα τους επιτρέψει να κατανοούν αλλά και να παράγουν λόγο στη γλώσσα αυτή σε συνθήκες και περιβάλλοντα όπου η παρουσία αλλόγλωσσων πολιτών το επιβάλλει (Χατζησαββίδης, 2003: 85).

Ως προς τη νέα ελληνική γλώσσα, επιδιώκεται μέσα από μεθοδολογικές, τεχνικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες, στα δύο χρόνια φοίτησης στο ΣΔΕ, να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να διαβάζουν με άνεση και να κατανοούν νοήματα εκτεταμένων κειμένων, χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη και ικανότητα, να παράγουν και οι ίδιοι κείμενα (ανακοινώσεις, επιστολές, αιτήσεις, ευχαριστήρια), καθώς και να κατανοούν τον προφορικό λόγο της καθημερινότητας.

Σχετικά με την αγγλοαμερικανική χρήση της γλώσσας στόχος του ΣΔΕ, είναι να καταστούν ικανοί οι εκπαιδευόμενοι να επικοινωνήσουν προφορικά με αλλοεθνείς, να κατανοήσουν βασικές οδηγίες ή πινακίδες ή ονομασίες εντολών σε ηλεκτρονικά μηχανήματα και επίσης, να μπορέσουν να προβαίνουν σε περιγραφές, να δίνουν πληροφορίες, να μεταχειρίζονται ξένα γλωσσάρια, λεξικά και ορολογία.

Ως προσφορότερη διδακτική μέθοδο του γραμματισμού κρίνεται η βιωματική – επικοινωνιακή με βάση την οποία η μάθηση γίνεται βίωμα μέσα από τη διεκπεραίωση πραγματικών ή και εικονικών περιστάσεων επικοινωνίας. Η μεθοδολογία αυτή, σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2003: 194) στηρίζεται στις εξής αρχές:

- Η διδασκαλία προσαρμόζεται στο επίπεδο γραμματισμού των εκπαιδευομένων.

- Η θεματολογία συναποφασίζεται από τους συμμετέχοντες στη διδασκαλία.

- Δίνεται δυνατότητα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου.

- Ο εκπαιδευτής έχει ρόλο συντονιστή και ισότιμου συνομιλητή.

- Ο χρόνος διεκπεραίωσης της δραστηριότητας εξαρτάται από το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.

- Το υλικό προσκομίζεται από όλους τους συμμετέχοντες στο μάθημα.

- Δεν υπάρχει βιβλίο του εκπαιδευόμενου. Το βιβλίο διαμορφώνεται σε φακέλους στην πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Ο εκπαιδευτής έχει στη διάθεσή του έναν μικρό αριθμό ‘κλασικών’ δραστηριοτήτων.

- Η διδασκαλία της δομής της νέας ελληνικής γίνεται περιστασιακά.

- Κατά την διδασκαλία της δομής δίνεται έμφαση στην μικροδομή και την μακροδομή.

- Ενθαρρύνονται οι εκπαιδευόμενοι στην έκφραση κριτικής άποψης.

- Τα κείμενα που θα παράγουν θα πρέπει να έχουν πάντα αποδέκτη.

- Οι επικοινωνιακές συνθήκες γίνεται προσπάθεια να είναι πραγματικές.

- Μεγάλο μέρος της διδασκαλίας μπορεί να γίνεται εκτός του χώρου του σχολείου.

- Τα μαθήματα έχουν τη μορφή project.

- Γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης οι γραμματικές γνώσεις των εκπαιδευομένων.

- Ενθαρρύνεται η ομαδική εργασία και η συνεργασία.

Προκύπτει ωστόσο το ερώτημα: πώς υλοποιούνται οι παραπάνω διδακτικές και μεθοδολογικές αρχές; Ο Χατζησαββίδης (2003) προτείνει τρεις τρόπους: α) τη χρήση *διδακτικών δραστηριοτήτων παραγωγής του λόγου*, β) την *επεξεργασία του λόγου που παράγουν οι μαθητές* με σκοπό τη βελτίωσή του και τέλος γ) τις *δραστηριότητες δομής*.

I. Με τις διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής του λόγου, οι εκπαιδευόμενοι ασκούνται στα είδη των διαφόρων κειμένων (προφορικών και γραπτών) που απηχούν την πραγματικότητα. Απώτερος σκοπός είναι η καλλιέργεια των ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων λαμβάνοντας, όμως, υπόψη

τόσο το επίπεδο των εκπαιδευομένων όσο και τις γλωσσικές τους ανάγκες σε άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντά τους. Το πιο σημαντικό γνώρισμα των δραστηριοτήτων είναι ότι έχουν κοινωνικοποιητικό περιεχόμενο και χαρακτήρα αφού οι εκπαιδευόμενοι γίνονται ερευνητές – δημοσιογράφοι σε θέματα της καθημερινότητας, τα οποία και μεταφέρουν ως θέματα προς συζήτηση στην τάξη.

II. Η επεξεργασία του λόγου που παράγεται από τους μαθητές είναι μια διαδικασία, μέσω της οποίας επιδίωξη είναι, οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να αποκτήσουν τους απαραίτητους αυτοματισμούς που θα επιτρέπουν να παράγουν λόγο τόσο γραπτό όσο και προφορικό προσαρμοσμένο στο κατάλληλο είδος και στο κατάλληλο επίπεδο ύφους. Στην ουσία της, η διαδικασία αυτή δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να τροποποιήσουν ένα κείμενο προτείνοντας άλλο ύφος, άλλο λεξιλόγιο, διορθώνοντας τυχόν λάθη και παραλείψεις έτσι ώστε να παραχθεί λόγος (γραπτός ή προφορικός). Το πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι αφενός η προσωπική πινελιά και συμμετοχή των εκπαιδευομένων αφετέρου η ευκαιρία να γίνει λόγος για τους ορθογραφικούς και γραμματικο-συντακτικούς κανόνες της γλώσσας (ελληνικής ή αγγλικής).

III. Ο τρίτος τρόπος αφορά μαθήματα που αποσκοπούν στην κατανόηση των μηχανισμών και της δομής της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας. Η διδασκαλία που γίνεται με βάση τις δραστηριότητες της δομής δεν περιορίζεται στην απομνημόνευση κανόνων που διέπουν το γλωσσικό σύστημα, αλλά μέσα από τη σχέση των στοιχείων μεταξύ τους αναδύεται η αξία του συγκεκριμένου γλωσσικού φαινομένου που εξετάζεται κάθε φορά. Και αυτή ακριβώς είναι και η διαφορά του τρόπου αυτού από τον αμέσως προηγούμενο· ότι, δηλαδή, η όλη διαδικασία επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό στοιχείο. (Χατζησαββίδης, 2003: 95 – 97).

5.4.2. Αριθμητικός γραμματισμός

Με δεδομένο ότι η σύγχρονη δυτική βιομηχανική κοινωνία κυριαρχείται από την τεχνολογική ανάπτυξη με βάση την οποία οργανώνονται η παραγωγή, η διοίκηση, η εργασία, η έρευνα, η παρουσία των μαθηματικών γίνεται περισσότερο απαραίτητη από ποτέ. Και αυτό γιατί τα μαθηματικά αποτελούν τη βασική δομή πάνω στην οποία στηρίζεται η τεχνολογική πρόοδος.

Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οικονομετρία, πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες είναι κάποια από τα πεδία στα οποία ακμάζει η επιστήμη των μαθηματικών. Προσφέρονται ως μέσο για να εξηγήσουν και να χειριστούν οι άνθρωποι σύνθετες καταστάσεις από το φυσικό, τεχνικό και κοινωνικό περιβάλλον αλλά και να επικοινωνήσουν σχετικά με αυτές τις καταστάσεις.

Αντίθετα με το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο περιορίζεται στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών τα ΣΔΕ, επιδιώκουν μια μεγαλύτερη ευαισθησία ως προς την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης αλλά και το περιεχόμενο του γραμματισμού. Όπως αναφέρει ο Λεμονίδης (2003) στις Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών για τα ΣΔΕ, σχετικά με το πεδίο των μαθηματικών για ενήλικους χρησιμοποιούνται οι όροι «αριθμητισμός» (numeracy), «αριθμητισμός ενηλίκων» (adult numeracy), «μαθηματικά και αριθμητισμός», «μαθηματικός γραμματισμός» (mathematical literacy) και «κριτικός αριθμητισμός» (critical numeracy). Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει ο Λεμονίδης, όταν χρησιμοποιήθηκε στην έκθεση Crowther (Crowther Report, 1959) ο όρος για πρώτη φορά του αποδιδόταν η εξής σημασία: «η ελάχιστη γνώση από μαθηματικά και επιστημονικά αντικείμενα την οποία διαθέτει κάποιο άτομο με σκοπό να θεωρηθεί μορφωμένο» (Λεμονίδης, 2003: 120).

Με τη σκέψη αυτή η διδασκαλία του αριθμητισμού δεν αφορά φορμαλιστικά και αποπλαισιωμένα, από την καθημερινότητα, μαθηματικά. Αντίθετα, επιδίωξη της συγκεκριμένης επιστήμης είναι η εισαγωγή των μαθηματικών σε αληθινές και υπαρκτές, εξ αφορμής της καθημερινής ζωής, καταστάσεις στις οποίες εμπεριέχονται οι μαθηματικές έννοιες.

Σκοπός, επομένως, του αριθμητικού γραμματισμού είναι να γίνει «ο διάυλος που θα προωθήσει και θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους σε ικανότητες να κατανοούν τις συνεχώς αναδυόμενες αλλαγές και εξελίξεις της σύγχρονης καθημερινής πραγματικότητας και να διαθέτουν το κατάλληλο επίπεδο μαθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις αυτές. Να διατυπώνουν τις κατάλληλες ερωτήσεις και να παίρνουν τις αποφάσεις εκείνες που θα συμβάλουν στην επίλυση προβλημάτων για τη λύση των οποίων άλλοτε υπάρχει και άλλοτε δεν υπάρχει προκαθορισμένη πορεία» (Λεμονίδης 2003: 122).

Οι επιμέρους στόχοι του αριθμητικού γραμματισμού σχετίζονται με την ανάπτυξη βασικών μαθηματικών ικανοτήτων που δίνουν τη δυνατότητα αφενός να προσεγγίσουν καλύτερα την ιστορία των μαθηματικών αφετέρου να μπορούν να

αποκωδικοποιούν δεδομένα και να προσδιορίζουν ένα πρόβλημα. Επιπλέον, στόχος είναι και η καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη αυτή διαβλέποντας τα οφέλη που μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να αποκομίσουν, όπως παραδείγματος χάρη τη βελτίωση και συγκρότηση της λογικής σκέψης που προάγει την ικανότητα της επικοινωνίας μέσω επιχειρημάτων και τη συνειδητοποίηση της μεταγνωστικής ικανότητας γεγονός που επιτρέπει την αυτοαξιολόγηση και τη μετάβαση σε νεότερες γνώσεις (Λεμονίδης, 2003: 122 – 123).

Η μεθόδευση της διδασκαλίας σε καμία περίπτωση δεν μιμείται την στείρα και τυπική διδασκαλία του παραδοσιακού σχολείου. Αντίθετα, λαμβάνει υπόψη τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων και βάση αυτών οικοδομείται η καινούρια γνώση. Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι «η λύση προβλημάτων (problem solving) με ομάδες εργασίας» (Πηγιάκη, 2006: 129).

Βασική θέση και θεωρία της διδακτικής των μαθηματικών είναι τόσο το γεγονός ότι ο εκπαιδευόμενος μόνος του κατασκευάζει τη γνώση όσο και «η συγκρότηση της νέας γνώσης καθώς και η κατανόηση ως μια εσωτερική διαδικασία που συντελείται μέσα στον ίδιο τον άνθρωπο» (Λεμονίδης, 2003: 130). Η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να προβληματιστεί, να σκεφτεί και να ενεργοποιήσει τη γνώση που ήδη διαθέτει μέσα από διδακτικές καταστάσεις που άπτονται των ενδιαφερόντων του και έχουν νόημα για τον ίδιο.

Για την υλοποίηση όλων αυτών σπουδαίο ρόλο παίζει ο διδάσκων, διότι αν δεν εμφυσήσει στον εκπαιδευόμενο τη διάθεση και τον τρόπο για την απόκτηση της γνώσης, αν δεν ασχοληθεί με τα ενδεχόμενα λάθη και δεν προβεί στην ερμηνεία των αιτιών που αυτά γίνονται, δεν θα κερδίσει τον εκπαιδευόμενο και δεν θα καταφέρει να τον θέσει ως επίκεντρο στη διδασκαλία του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται «σε ρόλο στήριξης και οι θεωρητικές του επεξηγήσεις περιορίζονται σε σύντομες εισηγήσεις» (Πηγιάκη, 2006: 129).

5.4.3. Πληροφορικός γραμματισμός

Σε μια κοινωνία όπου όλα σχεδόν διευθετούνται με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικότερα των νέων τεχνολογιών, η παρουσία ενός γραμματισμού που δίνει τα απαραίτητα εφόδια στους πολίτες για να γίνουν πληροφορικά και τεχνολογικά εγγράμματοι, κρίνεται πολύ αναγκαία.

Ο αντικειμενικός σκοπός του εγγραμματισμού αυτού, όπως αναφέρει ο Δαγδιλέλης (2003) στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, αφορά στην απόκτηση

συγκεκριμένων δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων από τους εκπαιδευόμενους. Οι γνώσεις αυτές έχουν γενική ισχύ και επιτρέπουν μια διαρκή και ενεργή συμμετοχή των πολιτών – εκπαιδευομένων στα κοινωνικά δρώμενα.

Οι σκοποί και οι επιδιώξεις του πληροφορικού γραμματισμού διαφαίνονται μέσα από το τρισδιάστατο περιεχόμενό του. Η αρχική επιδίωξη αφορά στην παροχή πιστοποίησης δεξιοτήτων πληροφορικής που βοηθά τους εκπαιδευόμενους στην επαγγελματική ανέλιξή τους. Μια επιπρόσθετη επιδίωξη προσανατολίζεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων για την ορθολογική διαχείριση της πληροφορίας που προσλαμβάνεται μέσω ηλεκτρονικών τρόπων επικοινωνίας. Μια άλλη επιδίωξη επικεντρώνεται στην ενημέρωση των εκπαιδευομένων σχετικά με τα οφέλη αλλά και τις αρνητικές επιπτώσεις της αλόγιστης, και χωρίς τις απαραίτητες προφυλάξεις, χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Οι γενικές διδακτικές αρχές και η μεθοδολογία του γραμματισμού αυτού εστιάζουν την προσοχή τους σε μια *σπειροειδή διδασκαλία*, η οποία δεν αναλώνεται γραμμικά, από την αρχή μέχρι το τέλος, αλλά εξελίσσεται «τμηματικά με συνεχείς επαναφορές και επαναλήψεις ενώ κάθε διδασκόμενο θέμα τοποθετείται σε ένα πλαίσιο νοηματικής ροής, συνδέεται δηλαδή με όσα προηγούνται και όσα έπονται» (Δαγδιλέλης, 2003: 157). Η μέθοδος διδασκαλίας βασίζεται «σε φύλλα εργασίας τα οποία σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε να παρουσιάζουν με εύληπτο τρόπο τα βασικά σημεία του μαθήματος και τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι» (Πηγιάκη, 2006: 127).

Ο πληροφορικός γραμματισμός εναρμονίζεται με την ουσία του περιεχομένου του, επιδίωξη του οποίου «δεν είναι να διδαχθούν κάποιες έννοιες και δεξιότητες, αλλά να τις αποκτήσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Η διδασκαλία θα πρέπει να αποφεύγει τη μεγάλη ποσότητα νέων γνώσεων και δεξιοτήτων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζεται στο ουσιαστικό και το σημαντικό» (Δαγδιλέλης, 2003: 157).

5.4.4. Επιστημονικός γραμματισμός

Στις Προδιαγραφές Σπουδών για τα ΣΔΕ (2003) αναφέρεται ότι ο άνθρωπος είχε την τάση, από την αρχή της ύπαρξής του να εξηγήσει τα φυσικά φαινόμενα που τον περιέβαλαν και μέσω αυτών των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας, που σταδιακά ανέπτυξε μετέπειτα, πέτυχε μια βαθύτερη και ουσιαστικότερη μορφή επικοινωνίας με το φυσικό κόσμο και την ερμηνεία του.

Το τρίπτυχο του επιστημονικού γραμματισμού αφορά τη *φύση*, τον *τρόπο σκέψης* και το *διάλογο με τη φύση* γεγονός που διευρύνει την τυπική σημασία αλλά και τη σχέση που συνήθως αποδίδεται στον επιστημονικό γραμματισμό. Με άλλα λόγια, η γνώση των φυσικών δεδομένων, φαινομένων, στοιχείων κλπ., βρίσκεται σε άμεση σχέση με την ερμηνεία του κόσμου και της πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πώς να κατανοούν τα φαινόμενα, να τα συσχετίζουν με τη ζωή τους γενικότερα, να τα εντάσσουν σε ευρύτερα εννοιολογικά σχήματα προσπαθώντας να βρουν απαντήσεις μόνοι τους δίνοντας τις κατάλληλες ερμηνείες σε κάθε ερώτημα που ταλανίζει τη σκέψη τους, αλλά και σε κάθε πρόβλημα που θα προκύπτει από τον τρόπο ζωής τους.

Γίνεται λοιπόν σαφές, πως η αναγκαιότητα ύπαρξης του επιστημονικού γραμματισμού στα ΣΔΕ είναι πολύ μεγάλη δεδομένου ότι «οι επιστημονικές κατακτήσεις και ο επιστημονικός τρόπος σκέψης θεωρείται ότι αποτελούν μία από τις βασικότερες συνιστώσες του πολιτισμού στις οποίες κάθε σύγχρονος πολίτης πρέπει να εκτεθεί προκειμένου να κατανοήσει το σύγχρονο πολιτισμό σε όλη τη συνθετότητά του» (Χαλκιά, 2003:169).

Επιπλέον, μια σειρά δυνατοτήτων που αναφέρονται στις Προδιαγραφές Σπουδών του ΣΔΕ, καθιστούν απαραίτητο το περιεχόμενο αλλά και τη διδασκαλία του επιστημονικού γραμματισμού στα σχολεία. Η αναγκαιότητα αυτή παρατίθεται στη συνέχεια. Ο επιστημονικός γραμματισμός είναι απαραίτητος προκειμένου ο μέσος πολίτης να έχει τη δυνατότητα:

I. να λειτουργεί στο τεχνολογικά διαμορφωμένο περιβάλλον του, να διαχειρίζεται με σχετική ευκολία τα προϊόντα της τεχνολογίας και να συμμετέχει με επιχειρήματα σε αποφάσεις που αφορούν τεχνολογικές παρεμβάσεις στο δημόσιο χώρο,

II. να επικοινωνεί για θέματα επιστήμης στη δημόσια κοινωνική ζωή (να παρακολουθεί εκλαϊκευμένα ντοκιμαντέρ ή επιστημονικά άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά, να επιχειρηματολογεί για σχετικά θέματα με άλλους ομιλητές κλπ.),

III. να επιλύει προβλήματα στην καθημερινή του ζωή αξιοποιώντας τα εφόδια που του παρέχει ο επιστημονικός τρόπος σκέψης,

IV. να αναγνωρίζει το σύνθετο των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά και των αποφάσεων που πρέπει να ληφθούν και να μην υποκύπτει εύκολα σε μεταφυσικές ερμηνείες γεγονότων» (Χαλκιά, 2003: 172).

Πριν αναλυθούν οι στόχοι του επιστημονικού γραμματισμού καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας που εναρμονίζονται με αυτόν, θεωρείται χρήσιμη η επισήμανση του καθορισμού του συγκεκριμένου αντικειμένου.

Το περιεχόμενο του όρου «επιστημονικός γραμματισμός προσαρμόζεται και μετασχηματίζεται σύμφωνα με την εικόνα της επιστήμης που θέλει μια κοινωνία να προβάλλει ή σύμφωνα με τις ιδεολογικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις των επιστημόνων που τον προτείνουν» (Champagne & Lawitts 1989, Kaestle 1990). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Shamos (1995) ο επιστημονικός γραμματισμός –όσον αφορά την ερμηνεία του περιεχομένου του- διακρίνεται σε τρία επίπεδα: στον πολιτισμικό επιστημονικό γραμματισμό, στο λειτουργικό επιστημονικό γραμματισμό και στον αληθινό επιστημονικό γραμματισμό. Πιο αναλυτικά...

Στον *πολιτισμικό επιστημονικό γραμματισμό* (cultural scientific literacy) ο πολίτης προσπαθεί να αποκτήσει εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για να μπορεί να «παρακολουθήσει δημόσια θέματα» (Hirsch, 1987), να επικοινωνήσει δημόσια με συνανθρώπους του καθώς και να ενημερώνεται διαβάζοντας τον τύπο – εφημερίδες, περιοδικά κλπ.

Ο *λειτουργικός επιστημονικός γραμματισμός* (functional scientific literacy) απαιτεί από το μέσο πολίτη όχι μόνο να έχει αποκτήσει την ικανότητα να διαβάζει και να ενημερώνεται παθητικά (Laugksch, 2000) αλλά και να μπορεί να «συνδιαλέγεται, να διαβάζει και να γράφει με σαφήνεια για επιστημονικά θέματα με έναν τρόπο που να είναι απλός, ουσιαστικός και κατανοητός» (Laugksch 2000). Το πιο επιστημονικό και άξιο αναφοράς, όσον αφορά στο δεύτερο αυτό επίπεδο του επιστημονικού γραμματισμού, είναι ότι επιθυμεί ο πολίτης με τη βοήθεια αυτού να έχει πια την ικανότητα να επικοινωνεί με το συνάνθρωπό του για το περιεχόμενο του άρθρου που διάβασε, να είναι δηλαδή ένας «λειτουργικά επιστημονικά εγγράμματος» (Χαλκιά, 2003).

Τέλος, ο *αληθής επιστημονικός γραμματισμός* (true scientific literacy) στοχεύει ο μέσος πολίτης να έχει λάβει γνώση γύρω από τις μεγάλες και σημαντικές θεωρίες που προσφέρει η επιστήμη στα θεμέλιά της. Επιπλέον, ο γραμματισμός αυτός προσδοκά να έχει ο πολίτης τη δυνατότητα να αξιολογεί και να εκτιμά τα ερευνητικά δεδομένα καθώς και τον εκάστοτε επιστημονικό τρόπο σκέψης. Αξίζει να αναφερθεί ότι η προσέγγιση αυτή είναι από τις πιο δύσκολες για τις δυνατότητες του μέσου πολίτη (Shamos 1995).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται, πως οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να κατανοήσουν –μέσα από τις ανάλογες βεβαίως διδακτικές μεθόδους- πως οι Φυσικές Επιστήμες σκοπό έχουν να δώσουν μια περιγραφή των νόμων και των αρχών, που διέπουν τον κόσμο με τρόπο συστηματικό και αναλυτικό, ωστόσο όχι απόλυτα αληθή και αναλλοίωτο (Χαλκιά, 2003). Επίσης, μέσα από το περιεχόμενο του επιστημονικού γραμματισμού το ΣΔΕ στοχεύει στο να αποκτήσουν οι ενδιαφερόμενοι «επιστημονικές γνώσεις και δεξιότητες –νοητικές και πρακτικές-», ώστε αφενός να θεωρούνται ικανοί να παρακολουθούν αλλά και να συμμετάσχουν στην κοινωνική ζωή αφετέρου, αφού «διαθέτουν τις απαραίτητες βάσεις για να συνεχίσουν με αποτελεσματικότητα την εκπαίδευσή τους» (Χαλκιά, 2003: 177).

Αναμένεται επομένως ότι ο απόφοιτος του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με το φυσικό περιβάλλον σε τέτοιο σημείο που να μπορεί να αναγνωρίζει την ποικιλία που τον περιβάλλει και επίσης να είναι σε θέση να περιγράψει και να εξηγήσει με λόγια απλά τις αρχές και τους νόμους της φύσης. Επιπρόσθετα, αναμένεται ότι, ο εκπαιδευόμενος –απόφοιτος του ΣΔΕ- που θα κατέχει στα χέρια του τον τίτλο του απολυτηρίου θα έχει κάνει κτήμα του τον επιστημονικό τρόπο σκέψης. Με άλλα λόγια, να μπορεί και ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος βιωματικά να διατυπώνει ένα πρόβλημα, να προβαίνει σε ένα πειραματικό έλεγχο για την ορθότητα ενός φαινομένου ή την εξαγωγή ενός συμπεράσματος αλλά και να μπορεί να σκέφτεται πιο σύνθετα και πιο λειτουργικά ακόμη και για προσωπικούς λόγους. (Χαλκιά, 2003: 177-178).

Το περιεχόμενο του επιστημονικού γραμματισμού και οι στόχοι που έχουν τεθεί, ως προς αυτόν, δικαιολογούνται στο πλαίσιο της συλλογιστικής των υπευθύνων του προγράμματος των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και της επιστημονικής ομάδας έργου που απώτερο σκοπό έχει να απομακρύνει τους συμμετέχοντες από τη στείρα και τυπική διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών που δεν αναπτύσσει επαρκώς την επιστημονική σκέψη και το γόνιμο προβληματισμό. Το ΣΔΕ, επιδιώκει να αναστρέψει τις αρνητικές εικόνες της παραδοσιακής εκπαίδευσης και να τις αντικαταστήσει με τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών έχοντας ως αρωγό τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευομένων καθώς και την πραγματικότητα.

5.4.5. Οπτικο – ακουστικός γραμματισμός

Ο οπτικο – ακουστικός γραμματισμός ή διαφορετικά ο γραμματισμός στην κοινωνική επικοινωνία, περιλαμβάνει δύο είδη γραμματισμών: τον οπτικό γραμματισμό και τον γραμματισμό σχετικά με τα ΜΜΕ. Οι γραμματισμοί αυτοί αλληλοσυμπληρώνονται, αφού, όπως αναφέρεται και στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, ο οπτικός γραμματισμός εισάγει τους εκπαιδευόμενους στην αναλυτική και κριτική κατανόηση της εικόνας εξοικειώνοντάς τους με τις έννοιες και τους τρόπους μελέτης διαφόρων μορφών εικονικής επικοινωνίας. Συμπληρωματικά, ο γραμματισμός των ΜΜΕ προεκτείνει και διευρύνει αυτές τις γνώσεις και δεξιότητες, έχοντας ως ιδιαίτερο σημείο αναφοράς τους θεσμούς, τα είδη και τις μορφές επικοινωνίας που αποκαλούμε μαζική επικοινωνία (Μεταξιώτης, 2003: 185).

Η έκρηξη της μεταβιομηχανικής ψηφιακής εποχής δεν αφήνει περιθώρια μη ανάπτυξης και εκδήλωσης ενδιαφέροντος για την εικόνα και την επιρροή που αυτή ασκεί στη μετάδοση των πληροφοριών, αλλά και στον επικοινωνιακό διαπροσωπικό τομέα του ελεύθερου χρόνου. Πολλά στοιχεία διοχετεύονται, ανακοινώνονται, αναλύονται στο πλαίσιο μιας εικόνας, αλλά ο σημαντικότερος ρόλος της διαδραματίζεται στο χώρο της, όπως υποστηρίζουν ορισμένοι, οι εικόνες εμπλέκονται στον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται τα περιεχόμενα, δραματοποιείται η διδασκαλία, σχηματοποιούνται οι δεξιότητες και προβάλλονται πρότυπα αξιολόγησης και συνεπώς οι εικόνες έχουν γίνει και επίσημα αποδεκτές ως κριτήρια αξιολόγησης στους πιο σημαντικούς τομείς του δημοσίου βίου και τους μηχανισμούς επιλογής που έχουν θεσπιστεί». (Μεταξιώτης, 2003: 186 - 187).

Ως αντικείμενό του, επομένως, ο οπτικός γραμματισμός έχει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, πληροφόρησης, κριτικής ανάλυσης, μελέτης και επίλυσης προβλημάτων. Για να υλοποιήσει, όμως, όλες τις παραπάνω επιδιώξεις χρειάζεται και τη βοήθεια και των υπόλοιπων γραμματισμών οι οποίοι αποτελούν και τη θεματολογία του.

Οι γραμματισμοί αλληλοεξαρτώνται και επηρεάζουν ο ένας τον άλλο προσφέροντας οφέλη και στοιχεία που διαμορφώνουν τις διδασκαλίες αλλά και τα περιεχόμενά τους. Πιο συγκεκριμένα, στον *γλωσσικό* γραμματισμό «η γλώσσα γίνεται πράξη μόνο στο πλαίσιο μιας παράστασης ή αναπαράστασης. Οι εικόνες μπορεί να αποτελούν ερέθισμα για την ανάπτυξη του προφορικού και γραπτού λόγου» (Μεταξιώτης, 2003: 190).

Ο *κοινωνικός – ιστορικός – αισθητικός* γραμματισμός αξιοποιεί την εικόνα για τη μελέτη σύνθετων κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων. Η εικόνα βοηθά και

στη διεξαγωγή του *επιστημονικού* γραμματισμού αφού δύναται να χρησιμοποιηθεί για παρατήρηση, για έρευνα και καταγραφή των φυσικών φαινομένων.

Στον *ιατρικό* γραμματισμό χρησιμοποιούνται εικόνες με σκοπό «τη διερεύνηση λύσεων που μπορούν να υπάρξουν στη θέση των προβληματικών καταστάσεων, όπως π.χ. η χρήση της οπτικής φαντασίας ως δημιουργικού μέσου φυγής από ένα αδιέξοδο» (Μεταξιώτης, 2003: 190).

Εκτός των παραπάνω, ο οπτικός γραμματισμός βοηθά τον *επαγγελματικό – πολιτικό* γραμματισμό να παρουσιάσει με μεγαλύτερη ευκολία και άνεση επαγγέλματα εντάσσοντάς τα σε μια κοινωνική τάξη αλλά και να δώσει στον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία και τη δυνατότητα να υπερασπιστεί τα δικαιώματά του ή να αντιδράσει μπροστά σε κάποιο πολιτικό μήνυμα ή ιδεολογικό ζήτημα.

Τέλος, αναφορικά με τον *αριθμητικό* γραμματισμό «μπορεί να γίνει σύνδεση των μαθηματικών πράξεων με την οικονομία και να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η εικόνα μπορεί να μεταβάλει την τιμή ενός αντικειμένου» (Μεταξιώτης, 2003: 190).

Απώτερος σκοπός του οπτικού γραμματισμού είναι «να γνωρίσει ο εκπαιδευόμενος τις διαφορετικές μορφές εικόνων και να κατανοήσει ποιες διαφορετικές λειτουργίες και σκοπούς εξυπηρετεί η κατασκευή και η χρήση διαφορετικών κάθε φορά εικόνων» (Μεταξιώτης, 2003: 191).

Ξεκινώντας από τη σκέψη ότι ο ρόλος της εικόνας είναι συμβουλευτικός, οι επιμέρους στόχοι του οπτικού γραμματισμού επικεντρώνονται στο «να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει πρόσβαση στο υλικό δημόσιων αρχείων και να αντλήσει πληροφορίες, να μπορεί να συγκροτεί ένα ατομικό αρχείο εικόνων για κάποιο θέμα, να μπορεί να κατανοεί τις συνέχειες και τις ασυνέχειες μεταξύ εικόνων διαφορετικών ειδών, να αναγνωρίζει οπτικά σήματα, να μπορεί να χρησιμοποιεί το λόγο για να μεταβάλει τη σημασία της εικόνας και το αντίστροφο και επίσης να βρίσκεται σε συνεχή επαφή με την πόλη και τις συμπεριφορές μέσα σε αυτήν ως τον κύριο τόπο παραγωγής και κατανάλωσης εικόνων» (Μεταξιώτης, 2003: 191 - 192).

Ως προσφορότερη μεθόδευση για τη διδασκαλία του οπτικού γραμματισμού θεωρείται εκείνη που χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικό εργαλείο το βίντεο. Η τεκμηρίωση της άποψης έγκειται στο ότι «η παραγωγή μιας ταινίας προϋποθέτει μια κατανομή ρόλων και εργασιών που δεν απέχει πολύ από την ομαδική εργασία με διάκριση λειτουργιών κατά ομάδα και ταυτόχρονα ένα τελικό έργο που πρέπει να

εκτεθεί ή να αξιολογηθεί από την ίδια την ομάδα παραγωγής» (Μεταξιώτης, 2003: 196).

5.4.6. Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας

Η UNESCO τα τελευταία 30 χρόνια καταβάλλει προσπάθεια να αποσαφηνίσει τους στόχους σχετικά με την αγωγή στα ΜΜΕ αλλά και την καθιέρωσή της στα προγράμματα διδασκαλίας των κρατών – μελών της, όπως αναφέρει ο Πασχαλίδης στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ. Σύμφωνα με τον Πασχαλίδη, «το 1979 στο πλαίσιο μιας συνόδου ειδικών που συγκάλεσε στο Παρίσι η UNESCO, η αγωγή στα ΜΜΕ ορίστηκε ότι περιλαμβάνει κάθε είδος μελέτης, εκμάθησης και διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες της ιστορίας, της δημιουργικότητας, της χρήσης και της αξιολόγησης των ΜΜΕ ως πρακτικών και τεχνικών καθώς και της θέσης που αυτά κατέχουν στην κοινωνία, των κοινωνικών τους επιδράσεων και συνεπειών, των αλλαγών που έχουν επιφέρει στους τρόπους αντίληψης του ρόλου τους στη δημιουργική εργασία, της συμμετοχής και της πρόσβασης σε αυτά» (Πασχαλίδης, 2003: 198).

Αυτό ήταν η αρχή για να υπογραφεί το 1982 «η Διακήρυξη για την Αγωγή στα ΜΜΕ όπου καθιερώνεται η διδασκαλία της αγωγής στα ΜΜΕ με σκοπό την ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων που θα επιτρέψουν την αύξηση της κριτικής επίγνωσης και κατά συνέπεια της ικανότητας εκείνων που χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά και έντυπα μέσα» (Πασχαλίδης, 2003: 198).

Η ύπαρξη στα ΣΔΕ, ενός γραμματισμού που αφορά στην αγωγή των ΜΜΕ δικαιολογείται από την άποψη ότι αναγνωρίζει πως «το γνωστικό αυτό αντικείμενο δύναται να ανταποκριθεί στις ιδιάζουσες μορφωτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις που θέτει η σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας, της αέναης καινοτομίας και της διαρκούς εκπαίδευσης από ένα θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων και πιο συγκεκριμένα εκπαίδευσης ατόμων τα οποία έχουν απομακρυνθεί πρόωρα από το σχολικό θεσμό και αντιμετωπίζουν, ως συνέπεια του γεγονότος αυτού, διάφορες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού» (Πασχαλίδης, 2003: 199).

Ο γραμματισμός των ΜΜΕ φαίνεται ότι εναρμονίζεται εποικοδομητικά με τους άλλους γραμματισμούς αναπτύσσοντας μια διαδικασία «δούναι και λαβείν» οφελών, που αναλίσκονται στην καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Τα θετικά αποτελέσματα και οφέλη της συνεργασίας, προέρχονται από τον γλωσσικό, τον κοινωνικό, τον περιβαλλοντικό, τον ιστορικό, αλλά και επιστημονικό γραμματισμό,

χωρίς αυτό να σηματοδοτεί ότι αφήνει απέξω την αισθητική αγωγή αλλά και τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευομένων.

Ο σκοπός που επιτελείται και επιδιώκεται μέσα από τη διδασκαλία του γραμματισμού των ΜΜΕ αφορά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα ανοίξουν το δρόμο προς την κριτική σκέψη σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των πληροφοριών που κατακλύζουν τη σημερινή αναπτυγμένη κοινωνία. Μέσα από την κριτική σκέψη, ο εκπαιδευόμενος κατευθύνεται σε μια οδό που του δείχνει τον τρόπο με τον οποίο θα μαθαίνει κάνοντας κτήμα του σχεδόν ασυναίσθητα τη ρήση του Dewey “μαθαίνω πώς να μαθαίνω”.

Η σημασία του γραμματισμού και η ύπαρξή του στο σχολείο, ενισχύεται από την άποψη και τη θέση εκείνη που θέλει την αγωγή στα ΜΜΕ να αποτελεί «πάνω από όλα αγωγή στη δημοκρατία και πιο ειδικά στις αξίες, τις διαδικασίες και τις διεκδικήσεις της κοινωνίας των πολιτών στο βαθμό που προάγει με έναν τρόπο απτό και κατανοητό τη συνειδητοποίηση ορισμένων βασικών πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και καθηκόντων, την αξία και την αναγκαιότητα του διαλόγου, της ελευθερίας, της σκέψης και της έκφρασης» (Πασχαλίδης, 2003: 205).

Ο γραμματισμός των ΜΜΕ υλοποιείται με τη χρήση μιας διδακτικής μεθόδου που ως άξονά της έχει τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων σε συνάρτηση με τον σεβασμό της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Στο πλαίσιο αυτό κεντρικό μέλημα των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι η μεθόδευση της διδακτικής τους προσέγγισης με τέτοιο τρόπο ώστε «η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με τα διαφορετικά είδη και ζητήματα της μαζικής επικοινωνίας να δράσει μετασχηματιστικά τόσο στον τρόπο σκέψης τους όσο και στην καθημερινή πρακτική τους. Δίνεται έτσι έμφαση στο διάλογο, στην κριτική αντιπαράθεση, στην αμφισβήτηση, στην ανάπτυξη μιας διερευνητικής – απορηματικής στάσης που σέβεται τη διαφορά και ευνοεί την πολυφωνία» (Πασχαλίδης, 2003: 210 - 211).

5.4.7. Κοινωνικός γραμματισμός

Είναι γνωστό ότι βασική επιδίωξη του θεσμού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι «η μάθηση να οδηγήσει στη δημιουργία ενεργών πολιτών και στην ανάπτυξη της κοινωνικής τους συνείδησης» (Βερβενιώτη, 2003: 216).

Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας του κοινωνικού γραμματισμού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, έγκειται αφενός στις μεταβατικές κοινωνικές συνθήκες που επηρεάζουν τη ζωή των πολιτών και αφετέρου στην ενηλικίωση των εκπαιδευομένων

γεγονός που τους υποχρεώνει να είναι πιο δημιουργικοί και αποτελεσματικοί σε αντίθεση με την παιδική – ανήλικη ζωή τους. Έτσι λοιπόν, ο κοινωνικός γραμματισμός επιδιώκει να καταστήσει ικανούς τους εκπαιδευόμενους στο να γνωρίζουν και να κατανοούν τα κοινωνικά φαινόμενα, στο να μπορούν να τα χειρίζονται αλλά και να τα προσεγγίζουν με έναν τρόπο που ξεφεύγει από τον συνηθισμένο, φτάνοντας να παίρνει τη μορφή του επιστημονικού!

Η σκέψη αυτή διαφοροποιεί και τον τρόπο διδασκαλίας ο οποίος επικεντρώνεται στις βιωμένες εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων σε σχέση πάντα με την επικαιρότητα. Το περιεχόμενο του κοινωνικού γραμματισμού «είναι ευρύ και αφορά τις πολύμορφες σχέσεις αλληλεπίδρασης των ατόμων εν κοινωνία και γι' αυτό η μάθηση των ενηλίκων εκπαιδευομένων για να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι ολιστική» (Βερβενιώτη, 2003: 217 - 218).

Ουσιαστικός στόχος του κοινωνικού γραμματισμού είναι να δώσει στους εκπαιδευομένους τα εφόδια εκείνα που θα τους καταστήσουν πιο ενημερωμένους, πιο υπεύθυνους, πιο συνειδητοποιημένους και κατά συνέπεια πιο ενεργούς πολίτες. Ο κοινωνικός γραμματισμός «μυεί τους εκπαιδευομένους στις κοινωνικές επιστήμες ώστε να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στη ζωή τους και επιπλέον τους παρέχει τη δυνατότητα να προσφεύγουν και να απευθύνονται σε αυτές και μετά την αποφοίτησή τους» (Βερβενιώτη, 2003: 218). Σκοπεύει λοιπόν να «συγκροτήσει σε θεωρητική βάση τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των εκπαιδευομένων» (Βερβενιώτη, 2003: 225).

Για να είναι ολοκληρωμένη η εικόνα του γραμματισμού, πρέπει να γίνει αναφορά στις επιστήμες που τον πλαισιώνουν από τις οποίες δανείζεται στοιχεία, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και θεματικές περιοχές για να είναι πιο εύκολο έτσι το πέρασμα από το επιμέρους στο πιο γενικό.

Η *Ανθρωπολογία* είναι η επιστήμη που συνδράμει την παρουσία του κοινωνικού γραμματισμού στο ΣΔΕ. Έχει ως κέντρο της την έννοια άνθρωπος και το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει. Ασχολείται, επίσης, με φαινόμενα που άπτονται της σύγχρονης εποχής, όπως η βία αλλά και προγενέστερα, όπως ο θεσμός της προίκας. Ωστόσο, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε ό,τι αφορά τα γνωστικά αντικείμενα των κοινωνικών επιστημών.

Η *Κοινωνιολογία* από την πλευρά της μελετά το ανθρώπινο είδος μέσα στο κοινωνικό περιεχόμενο. Την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο δουλεύει η κοινωνία και γι' αυτό ακριβώς το λόγο ασχολείται με την ανάλυση των κοινωνικών θεσμών,

όπως είναι η θρησκεία, η οικογένεια, η εκπαίδευση. Και αυτά είναι και τα θέματα για τα οποία συζητούν οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο του κοινωνικού γραμματισμού.

Η *Ιστορία* μελετά την όλη πορεία τόσο των κοινωνιών όσο και των ανθρώπων μέσα στο χρόνο ενώ η *Γεωγραφία* μελετά τον τόπο μέσα στο οποίο δρα ο άνθρωπος και διαμορφώνει τον πολιτισμό του. Και τούτο διότι κάθε ανθρώπινη προσπάθεια δεν είναι ασύνδετη με το χώρο στον οποίο διαδραματίζεται.

Δεν είναι, όμως, μόνο αυτές οι επιστήμες που διαμορφώνουν τον κοινωνικό γραμματισμό στο ΣΔΕ. Μέρος λαμβάνουν επίσης η *Πολιτική Επιστήμη* η οποία ασχολείται με τη διαχείριση της πολιτικής, τις επιδράσεις των νόμων και των πολιτικών αποφάσεων δίνοντας έμφαση σε θέματα Συνταγματικού περιεχομένου αλλά και η *Πολιτική Οικονομία – Οικονομική Επιστήμη*. Η τελευταία ενδιαφέρεται για εκείνους τους νόμους που αφορούν την παραγωγή – συσσώρευση – διανομή και κατανάλωση αγαθών. Στο επίκεντρο επομένως βρίσκονται έννοιες που σχετίζονται με το εμπόριο, την οικονομία, τον τιμάρθμο, το κόστος.

Ακόμη και από την επιστήμη της *Φιλοσοφίας* “δανείζεται” στοιχεία δομής και περιεχομένου ο κοινωνικός γραμματισμός για να εμπλουτίσει το δικό του περιεχόμενο. Έτσι, αφιερώνει συζητήσεις σε έννοιες καθολικές και αφηρημένες, όπως η δικαιοσύνη, η καλοσύνη, η αρετή αλλά και σε ηθικά διλήμματα, όπως η ευθανασία, η θανατική ποινή κ.ά.

Τέλος, τον κοινωνικό γραμματισμό πλαισιώνει και η επιστήμη της *Ψυχολογίας* η οποία στρέφει την προσοχή της στην ανθρώπινη συμπεριφορά και τη διανοητική ανάπτυξη δίχως να παραβλέπει τις ατομικές διαφορές του καθενός.

Ιδιαίτερο βάρος πέφτει στις πλάτες των εκπαιδευτικών οι οποίοι πρέπει να δημιουργήσουν εκείνες τις συνθήκες οι οποίες θα οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση βασικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών και προσωπικών δεξιοτήτων, όπως το να μπορούν να συμμετέχουν επιχειρηματολογώντας σε διάφορες συζητήσεις, να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους, να ηγούνται αλλά και να συνεργάζονται, να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί σε καταστάσεις, να μάθουν τρόπους συμπεριφοράς σε μια συνέντευξη, να προχωρούν σταδιακά προς την επίλυση των προβλημάτων, να μην φοβούνται να αντιμετωπίζουν τα αισθήματα και τις αισθήσεις τους και να μάθουν πώς να μαθαίνουν.

Επιπλέον, μέσα από τον κοινωνικό γραμματισμό καλό είναι να εφοδιαστούν με εκείνα τα νοητικά εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους, να είναι ενημερωμένοι για την κοινωνική ζωή και να συμμετέχουν

ενεργά, όπως επίσης και να αποκτήσουν κριτική σκέψη και ικανότητα για ανάλυση των πληροφοριών έτσι ώστε να δύνανται να εξάγουν συμπεράσματα.

Ως καταλληλότερη διδακτική μέθοδο για τον κοινωνικό γραμματισμό, προτείνεται η μέθοδος project, δεδομένου ότι προσφέρεται και για ομαδική εργασία. Ωστόσο, οι θεματικές του κοινωνικού γραμματισμού μπορούν να πάρουν και διαθεματική μορφή, αφού υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας και με άλλες γνωστικές περιοχές, όπως ο γλωσσικός γραμματισμός (αγγλικός – ελληνικός), ο πληροφορικός γραμματισμός, η περιβαλλοντική εκπαίδευση (Βερβενιώτη, 2003: 236- 237).

4.4.8. Περιβαλλοντικός γραμματισμός – Περιβαλλοντική εκπαίδευση

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στις Προδιαγραφές Σπουδών του Προγράμματος των ΣΔΕ, «η αναγκαιότητα του περιβαλλοντικού γραμματισμού πηγάζει από τη ένταση και έκταση της περιβαλλοντικής υποβάθμισης και των κοινωνικών κρίσεων που απειλούν τη βιωσιμότητα των οικοσυστημάτων και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων».

Η προσφορά του γραμματισμού αυτού είναι πολύπλευρη προς στο εκπαιδευόμενο κοινό, αφού τους παρέχει τη δυνατότητα «να δουν τον εαυτό τους και το μέλλον τους με διαφορετικό τρόπο αναπτύσσοντας την αίσθηση ότι έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν τις συνθήκες του περιβάλλοντος και γενικότερα της ζωής τους, να κατανοήσουν από πού πηγάζουν οι περιβαλλοντικές αξίες και να μάθουν πώς να δρουν δημοκρατικά για να φτιάξουν μια νέα περιβαλλοντική και κοινωνική τάξη πραγμάτων» (Φλογαΐτη, 2003: 243).

Ο περιβαλλοντικός γραμματισμός εντάσσεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Π.Ε.), η οποία είναι ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό κίνημα που μετρά 30 χρόνια παρουσίας στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Σύμφωνα με τον ορισμό που διατυπώθηκε το 1992 από το North American Association for Environmental Education, η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι «μια διεπιστημονική διαδικασία διαμόρφωσης πολιτών με συνειδητοποίηση και γνώση για το περιβάλλον τόσο το φυσικό όσο και το ανθρωπογενές. Η συνειδητοποίηση και η γνώση θεωρούνται απαραίτητη βάση για την επίγνωση των περιβαλλοντικών προβλημάτων τα οποία προκαλούνται από την ανθρώπινη δραστηριότητα και από τη σύγκρουση των αξιών που συχνά τα καθιστούν δυσεπίλυτα αλλά και για την αποφυγή δημιουργίας νέων προβλημάτων. Ακόμη, η Π.Ε., σκοπεύει στη διαμόρφωση πολιτών που έχουν την

ικανότητα και επιδεικνύουν αφοσίωση στην έρευνα, την επίλυση των προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη δράση που θα εξασφαλίσει μια υψηλή ποιότητα ζωής, ταυτόχρονα με μια υψηλή ποιότητα περιβάλλοντος» (Mrazek, 1993: 11, Φλογαϊτη, 2003: 244).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι διαστάσεις που μελετά η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι *η εκπαίδευση γύρω από το περιβάλλον* θεωρώντας το ως αντικείμενο μάθησης, *η εκπαίδευση από και μέσα στο περιβάλλον*, όπου η γνώση αποκτάται ως εμπειρία μέσω της άμεσης επαφής με τα πράγματα και τελευταία διάσταση *η εκπαίδευση για το περιβάλλον*, όπου δίνεται βαρύτητα στην έννοια του ενεργού πολίτη και της ατομικής ευθύνης (Φλογαϊτη, 2003: 244).

Καταδεικνύεται, επομένως, ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί έναν κοινωνικά κριτικό περιβαλλοντικό γραμματισμό που εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στην ουσία και στα δρώμενα της περιβαλλοντικής κρίσης και σύμφωνα με τους Robottom και Hart (1993) εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτές και την κοινότητα σε κριτικές και συνεργατικές διερευνήσεις περιβαλλοντικών ζητημάτων, τοπικών, εθνικών και οικουμενικών.

Απώτερος σκοπός του περιβαλλοντικού γραμματισμού μέσα στο πλαίσιο του ΣΔΕ, αφενός είναι «η διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και συνείδηση και αφετέρου η διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία και διαφορετικές στάσεις και συμπεριφορές ως προς το περιβάλλον» (Φλογαϊτη, 2003: 244).

Αναδεικνύοντας ορισμένες έννοιες όπως συνειδητοποίηση, γνώση, στάσεις, συμμετοχή, διαμορφώνονται οι επιμέρους στόχοι, όπου σύμφωνα με την UNESCO οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να συνειδητοποιήσουν την αξία του περιβάλλοντος, να αποκτήσουν γνώσεις και μια ποικιλία εμπειριών, να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στο περιβάλλον και τις πηγές του και να έχουν τη δυνατότητα ανάληψης δράσης και ενεργούς συμμετοχής για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων». (Φλογαϊτη, 2003: 247).

Πιο συγκεκριμένα το περιεχόμενο του γραμματισμού αφορά τρεις μεγάλες κατηγορίες:

I. *Περιβαλλοντικά ζητήματα*, όπως η μείωση της βιοποικιλότητας, η υποβάθμιση του εδάφους, η εξάντληση των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας, η ρύπανση του νερού, η ατμοσφαιρική ρύπανση, οι πόλεμοι για την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων.

II. *Περιβαλλοντικές έννοιες*, όπως ο χώρος, ως περιορισμένη έκταση, ο χρόνος με τις αιτίες και τις συνέπειές του, οι φυσικοί πόροι, οι ενεργειακές πηγές, η παραγωγή και η κατανάλωση, η διαχείριση του περιβάλλοντος.

III. *Περιβαλλοντική προβληματική* που αφορά στην αλληλεπίδραση φύσης και κοινωνίας στο χώρο και το χρόνο, την τεχνολογία και τις επιπτώσεις της, τα κοινωνικά – περιβαλλοντικά κινήματα, τον πολιτικό γραμματισμό, τις εναλλακτικές κοινωνικές και περιβαλλοντικές προοπτικές και η ιδεολογία του καταναλωτισμού (Φλογαΐτη, 2003: 250 - 251).

Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας ο γραμματισμός εστιάζεται σε πρακτικές που αφορούν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων αναπτύσσοντας μια ερευνητική διάθεση συνδυαστικά με την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος. Ως ενδεδειγμένες μέθοδοι διδασκαλίας, προτείνονται τόσο η μέθοδος project και η λύση προβλήματος (problem solving) που και οι δύο προάγουν το ερευνητικό πνεύμα (Φλογαΐτη, 2003: 252) όσο και η ομαδοσυνεργατική και η διερευνητική διδασκαλία καθώς και το παίξιμο των ρόλων (role playing) οι οποίες αποβλέπουν στην ανάπτυξη στάσεων και στην καλλιέργεια των ανώτερων νοητικών λειτουργιών, όπως είναι η κρίση, οι οποίες απαιτούνται στην υπεύθυνη συμμετοχή του πολίτη για την επίλυση των τοπικών, εθνικών και παγκόσμιων προβλημάτων (Diaz, Massialas & Xanthopoulos, 1999, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Στο τμήμα αυτό έγινε σαφές ότι η παιδαγωγική και φιλοσοφική βάση των ΣΔΕ, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά τους, διακατέχονται από καινοτόμες προσεγγίσεις και πρακτικές για την ανάπτυξη ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων με τη μορφή γραμματισμών. Οι καινοτομίες αυτές προβλέπονται τόσο στο ανοιχτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών όσο και στα μέσα υλοποίησής του, δεδομένου ότι καταργούν τη μετάδοση της παραδοσιακής γνώσης.

Ανάμεσα στις καινοτόμους προσεγγίσεις περιλαμβάνεται ο προβληματισμός, η κριτική μάθηση, η διαμόρφωση υποθέσεων, η λύση προβλημάτων, η εξατομίκευση και διαφοροποιημένη διδασκαλία και η προσαρμογή της στα βιώματα, τις ιδιαιτερότητες και το προφίλ των ενήλικων μαθητών, οι διαθεματικές προσεγγίσεις, η ομαδοσυνεργατική, η μέθοδος project, οι νέες μορφές αξιολόγησης –portfolio, αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση- και άλλα συναφή.

Σε ποιο βαθμό άραγε το ΣΔΕ που επιλέξαμε να μελετήσουμε αντανakλά όλες τις καινοτόμες αυτές εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές;

Το επόμενο τμήμα αναφέρεται στο δεύτερο μέρος της μελέτης και περιλαμβάνει τη μεθοδολογική προσέγγιση και το ερευνητικό πλαίσιο διεξαγωγής της.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Α) ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.0. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Ο όρος μεθοδολογία της έρευνας αναφέρεται στη διαδικασία διερεύνησης προσεγγίσεων και μορφών συλλογής ερευνητικών δεδομένων τα οποία θα αναλυθούν και θα χρησιμοποιηθούν ως βάση διαπιστώσεων, ερμηνείας και πρόβλεψης του ερευνητικού φαινομένου που μελετάται (Cohen & Manion, 1997: 66).

Στην περίπτωση της εθνογραφικής έρευνας, όπως η παρούσα, χρησιμοποιείται η μελέτη περίπτωσης για την καταγραφή του “πλαισίου” καθώς και άλλες ποιοτικές μέθοδοι για την περιγραφή του φαινομένου ή των φαινομένων που μελετώνται χρησιμοποιώντας ως “εργαλεία” την προσεκτική ακρόαση, την άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς, την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων υποκειμένων, συνδυάζοντας μια σειρά από τεχνικές, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, οι άτυπες ημιδομημένες συνεντεύξεις κι άλλες ακόμη τεχνικές, όπως θα αναφερθεί πιο κάτω (Denzin & Lincoln, 1994: 538 – 539, Castaldi, 1989: 18).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφουμε την προβληματική, την αναγκαιότητα και την πρωτοτυπία της έρευνας, το σκοπό, το δείγμα, τα μέσα, τις τεχνικές και το χρονοδιάγραμμα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Περιγράφουμε, ακόμη, τον τρόπο διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας, τη μέθοδο ανάλυσης της έρευνας καθώς και τους περιορισμούς της συγκεκριμένης μελέτης.

6.2. Προβληματική της μελέτης

Όπως προαναφέρθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, το αίτημα της ίδρυσης και λειτουργίας των ΣΔΕ, συνδέεται τόσο με την εφαρμογή και άλλων ευρύτερων εκπαιδευτικών καινοτομιών στη χώρα μας, ιδιαίτερα από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά (Pasiás & Flouris, 2001, Πηγιάκη, 2006) όσο και με την αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική που προωθήθηκε στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Πασιάς, 2006, Βεργίδης, 2007). Η θεσμοθέτηση των ΣΔΕ, στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες, συνδέεται με τις κοινωνικο-οικονομικές, πολιτισμικές, τεχνολογικές και άλλες αλλαγές, τάσεις και προκλήσεις που πραγματοποιούνται στο διεθνές

προσκήνιο, όπως η παγκοσμιοποίηση, η έλευση της κοινωνίας της γνώσης και ιδιαίτερα η Ευρώπη της γνώσης (Φλουρής & Πασιάς, 2007) καθώς και διάφορες άλλες προκλήσεις στη φύση και τη λειτουργία των σημερινών κοινωνιών.

Πρωταρχική σημασία για το θεσμό των ΣΔΕ έχει η δια βίου μάθηση και ιδιαίτερα η εκπαίδευση των ενηλίκων (Κόκκος, 2002), η φιλοσοφία της οποίας στοχεύει στο να δημιουργήσει μια νέα μορφή εγγράμματος πολίτη και να διευρύνει τα κριτήρια για τον αναλφαβητισμό (Μαράκη, 2005: 41). Όπως προαναφέρθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, η δια βίου μάθηση αντιμετωπίζει τη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαίτερα των ενηλίκων, με ένα μη συμβατικό και μη τυπικό τρόπο και συνιστά μια προσπάθεια ανατροπής της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πρακτικής και του παραδοσιακού σχολικού περιβάλλοντος. Για το σκοπό αυτό η δια βίου μάθηση δε στοχεύει στη συσσώρευση και αποθήκευση γνώσεων, πληροφοριών και δεξιοτήτων, αλλά τονίζει την ικανότητα διαχείρισης της γνώσης, το να μαθαίνουν τα άτομα «πώς να μαθαίνουν», πώς να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους και πώς να διαμορφώνουν ένα πρόγραμμα μάθησης που αποβλέπει στην προσωπική ολοκλήρωση, βελτιώνοντας την ποιότητα ζωής σε ποικίλους τομείς (Μαράκη, 2005: 43-44).

Οι στόχοι αυτοί της δια βίου μάθησης τροφοδότησαν τη φιλοσοφία και το σκεπτικό των ΣΔΕ καθώς και ενίσχυσαν τις αξιώσεις που προδιαγράφονται και απαιτούνται να αναπτυχθούν στα ΣΔΕ. Στο σημείο αυτό έγκειται και η καινοτομία των ΣΔΕ, στο πλαίσιο των οποίων, δεν προβλέπεται η διεξαγωγή τυπικών μαθημάτων μέσα από ένα συμβατικό πρόγραμμα σπουδών. Αντίθετα, μεγάλη σημασία και κεντρική θέση κατέχουν οι γραμματισμοί οι οποίοι αποβλέπουν στο να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και να διευρύνουν τις ικανότητές τους με καινοτόμες πρακτικές (Πηγιάκη, 2006: 117 – 122).

Δεδομένου ότι οι Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ και η φιλοσοφία της λειτουργίας τους ευαγγελίζονται ποικίλες διδακτικές καινοτομίες της σχολικής τάξης, η παρούσα έρευνα επιδίωξε να καταγράψει σε ποιο βαθμό ισχύει η εφαρμογή των καινοτόμων αυτών πρακτικών στα διδακτικά δρώμενα της σχολικής τάξης σε ένα από τα ΣΔΕ της χώρας μας.

Στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού έγινε και η επιλογή του θέματος της παρούσας έρευνας, που στηρίζεται τόσο στις καινοτομίες που διέπουν το θεσμό των ΣΔΕ όσο και στη θεωρητική θεμελίωση μελετών που προωθούν μια νέα αντίληψη για τα διδακτικά και εκπαιδευτικά δρώμενα σε αυτό (Βεκρής, 2001). Οι αξιώσεις αυτές για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες φαίνεται να υποστηρίζονται από

διάφορους συγγραφείς στη χώρα μας οι οποίοι ισχυρίζονται ότι οι καινοτομίες αντανακλώνται στον τρόπο λειτουργίας των προγραμμάτων σπουδών (Χοντολίδου, 2003) στη διδακτική προσέγγιση, (Τσάφος & Χοντολίδου, 2001) στους τρόπους εκμάθησης των γραμματισμών που προωθούνται στα ΣΔΕ (Χοντολίδου, 2003, Πηγιάκη, 2006) και σε άλλες, ακόμη, εκπαιδευτικές λειτουργίες.

Οι αντιλήψεις και αξιώσεις αυτές παραμένουν εν μέρει μετέωρες, αφού δεν έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες μελέτες να στοιχειοθετήσουν την εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών στις λειτουργίες των ΣΔΕ και ιδιαίτερα τη μεθόδευση των διάφορων γραμματισμών που υλοποιούνται σε αυτά. Ανάλογη θέση διατυπώνεται και από την Πηγιάκη (2006) η οποία διεξήγαγε μελέτη μιας περίπτωσης των ΣΔΕ για να διαπιστώσει ανάμεσα στα άλλα, εάν η λειτουργία των ΣΔΕ εναρμονίζεται με τους παιδαγωγικούς στόχους της καινοτομίας καθώς και αν υλοποιείται «η παιδαγωγική θεωρία του προγράμματος των ΣΔΕ» (σελ. 19). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «η προβολή ενδεικτικού και επιλεγμένου έργου εκπαιδευτικών όσο κι αν είναι ένα σημαντικό τεκμήριο της εργασίας που επιτελείται στο σχολείο, δεν αρκεί για να απαντήσει στο ερώτημα που αφορά στον τρόπο που λειτουργούν τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στην καθημερινή σχολική πρακτική και κυρίως δεν αρκεί για να απαντήσει στο ερώτημα εάν το σχολείο με την καθημερινή λειτουργία του ανταποκρίνεται στις Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών και στις παιδαγωγικές αρχές του» (Πηγιάκη, 2006: 311).

Το ερευνητικό αυτό κενό που υπάρχει στα ΣΔΕ αναφορικά με την εξακρίβωση του βαθμού των εκπαιδευτικών – διδακτικών καινοτομιών ώθησε την ερευνήτρια να διεξάγει εθνογραφική μελέτη σε ένα από τα ΣΔΕ και επιχείρησε να δώσει ορισμένες απαντήσεις σε θεμελιώδη ερωτήματα, όπως:

Μπορούν οι διδασκαλίες που διεξάγονται στο πλαίσιο των διάφορων γραμματισμών να χαρακτηριστούν ως καινοτόμες;

Ταιριάζουν οι διδακτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται στην τάξη με το γνωστικό και μαθησιακό περιεχόμενο και τα ηλικιακά, γνωστικά ή εμπειρικά επίπεδα των εκπαιδευομένων;

Τι είδους σχολικό κλίμα δημιουργείται από τους / τις καθηγητές / τριες του εν λόγω ΣΔΕ στην προσπάθειά τους να διδάξουν τους γραμματισμούς;

Σε ποιο βαθμό οι καθηγητές / τριες σχεδιάζουν και οργανώνουν επαρκώς τις διδασκαλίες τους για να αξιοποιήσουν τις βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων;

Χρησιμοποιούνται σύγχρονα οπτικο-ακουστικά και ψηφιακά μέσα καθώς και οι νέες τεχνολογίες κατά τις διδασκαλίες;

Στο πλαίσιο της ερευνητικής μας προσέγγισης επιδιώκουμε να καταγράψουμε τις διδακτικές καινοτόμες πρακτικές, αλλά και τα διδακτικά παράδοξα που τυχόν προκύψουν επιχειρώντας να σταχυολογήσουμε το βαθμό των καινοτομιών που εφαρμόζονται και οι οποίες αναμένονται να διεξαχθούν σύμφωνα με τις Προδιαγραφές των ΣΔΕ.

6.3. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες συστηματικής αποτίμησης και καταγραφής της εφαρμογής διδακτικών καινοτομιών σε ένα ΣΔΕ της Αττικής. Συνεπώς, η πρωτοτυπία της μελέτης μας συνδέεται άμεσα με την αναγκαιότητά της, δεδομένου ότι οι μελέτες που αναφέρονται στα ΣΔΕ στη χώρα μας είναι, κυρίως, θεωρητικές και δεν έχουν αποφανθεί σε ποιο βαθμό ισχύουν οι εφαρμογές των εκπαιδευτικών πρακτικών των σχολείων αυτών, οι οποίες έχουν χαρακτηριστεί ως καινοτόμες.

Άλλοι λόγοι οι οποίοι συνηγορούν υπέρ της διεξαγωγής της έρευνάς μας είναι το γεγονός ότι στην επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας δεν εντοπίσαμε άλλες μελέτες -με εξαίρεση εκείνη της Πηγιάκη (2006)- ούτε διδακτορικές διατριβές οι οποίες να καταπιάνονται με θέματα ανίχνευσης των καινοτόμων διδακτικών εφαρμογών που τυχόν πραγματοποιούνται στα ΣΔΕ, παρά τη σχετικά πλούσια ελληνική βιβλιογραφία η οποία εξαντλείται σε θεωρητικά θέματα ή αντικείμενα δεοντολογικής υφής.

Συνεπώς τα ευρήματα της μελέτης μας μπορούν να αποβούν χρήσιμα όχι μόνο στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., το Ι.Δ.ΕΚ.Ε., αλλά και στους άμεσα εμπλεκόμενους στα ΣΔΕ - διευθυντές, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους και άλλους ακόμη φορείς- οι οποίοι έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της έρευνας μας, όπως μας διαβεβαίωσαν αρκετές φορές κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Εξάλλου, το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων για την ποιότητα της εκπαιδευτικής λειτουργίας που παρέχουν επικυρώνεται και από το γεγονός ότι δεν είχαν αντίρρηση να επιτρέψουν στην ερευνήτρια –σε αντίθεση με άλλο ΣΔΕ της Αττικής όπου διεξάγαμε την προέρευνά μας- να παρακολουθεί ανελλιπώς τόσο τις διδασκαλίες των τάξεών τους όσο και να συμμετέχει στη συνέλευση των διδασκόντων και μάλιστα να κρατά πρακτικά και προσωπικές σημειώσεις για τα όσα διαμείβονταν στο εν λόγω ΣΔΕ.

Δε θα πρέπει, όμως, να θεωρηθεί ότι τα ευρήματα της παρούσας διατριβής συγκροτούν «νέα γνώση» με τη μορφή της ανακάλυψης στοιχείων τα οποία είναι αδιαμφισβήτητα και αναντίρρητα. Προφανώς πρέπει να διεξαχθούν αλληπάλληλες έρευνες για να καθοριστεί ο βαθμός των διδακτικών καινοτομιών που εφαρμόζονται σε όλα τα ΣΔΕ. Τα ευρήματα και τα συμπεράσματα που έχουν προκύψει, ίσως συνεισφέρουν, στο βαθμό που τους αναλογούν, στη διεύρυνση του προβληματισμού αναφορικά με την εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών στα ΣΔΕ.

Η πρωτοτυπία, τέλος, της έρευνάς μας, ενισχύεται και από το γεγονός ότι στις μέρες μας υπάρχει η συγκυρία των θεσμικών αλλαγών και του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως προωθούνται από την Ε.Ε. -Ευρώπη της γνώσης 1997- (Φλουρής & Πασιάς, 2005) και στοχεύει στη συλλογή δεδομένων, δεικτών (benchmarks), τη διαδικασία της υπευθυνότητας (accountability) και τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ε.Ε. (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000). Ευελπιστούμε ότι η έρευνά μας θα σκιαγραφήσει ποιοτικές διαστάσεις οι οποίες θα συνεισφέρουν θετικές προτάσεις και θα εμπλουτίσουν τον προβληματισμό.

6.4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης ενισχύεται από το γεγονός ότι οι όποιες αναφορές που υπάρχουν σχετικά με τα ΣΔΕ είναι κυρίως ή σχεδόν αποκλειστικά θεωρητικές. Αυτό ισχύει ακόμη περισσότερο σε ένα νεοσύστατο ΣΔΕ, όπως αυτό του δείγματός μας. Συνεπώς, οι προδιαγραφές, οι αξιώσεις, οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας των ΣΔΕ στα διάφορα επίπεδα των λειτουργιών τους, όπως το πρόγραμμα σπουδών, η μεθόδευση των γραμματισμών και άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες συνιστούν τις καινοτομίες τους, παραμένουν ατεκμηρίωτες.

Δεδομένης, μάλιστα της έλλειψης μιας συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών των ΣΔΕ, από την ίδρυσή τους μέχρι τη διεξαγωγή της μελέτης μας, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη μελέτης και ανάλυσης ορισμένων πτυχών τους, όπως είναι η εφαρμογή διδακτικών καινοτομιών.

Η ανάγκη αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών, αλλά και των θεσμών, όπως τα ΣΔΕ, τονίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως μια απόλυτη αναγκαιότητα, αφού με την ποιοτική και / ή ποσοτική αξιολόγηση και έρευνα, οι λειτουργίες ενός θεσμού οφείλουν να γίνονται με σκοπό την ενδεχόμενη αναμόρφωση, βελτίωση, αλλαγή ή σύγκρισή του, καθώς και για να εντοπισθεί ο βαθμός επίτευξης των

μαθησιακών στόχων του (Cronbach, 1977: 319 – 320, Sanders, 1991: 409 – 410, Wholey 2004: 267 – 268, Eisner 1994: 171 – 179). Στη χώρα μας υπάρχει επίσης, ο προβληματισμός αυτός ιδιαίτερα για την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών η οποία αναμένεται να συμβάλει στη βελτιστοποίηση και αξιοποίηση της αποδοτικότητάς τους (Φλουρής, 1999: 232 – 233, Βρεττός & Καψάλης, 1999: 234, Κασσωτάκης, 2004).

Βέβαια, εν όψει των πρόσφατων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που αφορούν τα νέα προγράμματα σπουδών, με τη μορφή του διαθεματικού ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Α.Π.Σ.), η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών ενθαρρύνεται και από την Πολιτεία με νόμο (ΦΕΚ 1366, τ. Β' 18 – 10 – 2001). Εξάλλου, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών αλλά και των νέων θεσμών της εκπαίδευσης εντείνονται στις ημέρες μας και λόγω της διασφάλισης της ποιότητας η οποία προωθείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η ανάγκη αποτίμησης της εφαρμογής των διδακτικών καινοτομιών στα ΣΔΕ είναι επιτακτικότερη στη χώρα μας, αφού η συζήτηση που διεξάγεται στο πλαίσιο της λειτουργίας τους στηρίζεται σε θέσεις και αντιλήψεις που δεν απορρέουν από συγκεκριμένα ευρήματα σχετικών ερευνών. Η πραγματικότητα αυτή δε διευρύνει το γενικότερο προβληματισμό και δεν υποβοηθά στη λήψη περαιτέρω αποφάσεων ή τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής για ένα επίμαχο, αλλά και ευαίσθητο θέμα, όπως είναι η παροχή ποιότητας εκπαίδευσης στους εκπαιδευόμενους στα ΣΔΕ η πλειονότητα των οποίων είναι ενήλικοι εργαζόμενοι.

Η απουσία αυτή των σχετικών μελετών για τα ΣΔΕ αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη και πρόκληση για την παρούσα μελέτη. Ευελπιστούμε ότι τα ευρήματά μας, ενδεχομένως, θα συμβάλουν στον εμπλουτισμό της σχετικής συζήτησης της ποιοτικής βελτίωσης ή αναβάθμισης καθώς και της περαιτέρω λειτουργίας τους.

6.5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποτυπώσει εάν και σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται διδακτικές και εκπαιδευτικές καινοτομίες στο ΣΔΕ που επιλέχτηκε. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιδιώκει να εντοπίσει τις διαδικασίες, τα μέσα και τις συγκεκριμένες πρακτικές υλοποίησης των διδασκαλιών στο εν λόγω ΣΔΕ και να αποφανθεί σε ποιο βαθμό χαρακτηρίζονται ως καινοτόμες λειτουργίες, όπως αναγράφονται στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού κρίθηκε αναγκαία η διατύπωση γενικών και ειδικών ερωτημάτων, όπως:

- Σε τι συνίστανται οι διδακτικές καινοτομίες του συγκεκριμένου ΣΔΕ;
- Ποιες διαδικασίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται ως καινοτόμες;
- Ποια από τα διδακτικά και λοιπά μέσα με τα οποία υλοποιούνται οι διδασκαλίες μπορούν να χαρακτηριστούν ως καινοτόμα;
- Ποιοι παράγοντες της διδασκαλίας δημιουργούν τις προϋποθέσεις για καινοτόμες πρακτικές;
- Εφαρμόζονται και σε ποιο βαθμό οι Προδιαγραφές Σπουδών στο ΣΔΕ που επιλέξαμε;
- Η όποια εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών έχει την αντίστοιχη ή ανάλογη ανταπόκριση από πλευράς των εκπαιδευομένων;

Για να διαπιστώσουμε το βαθμό εφαρμογής των διδακτικών καινοτομιών συγκεντρώσαμε τους κυριότερους παράγοντες, όπως προκύπτουν από διεθνείς, αλλά και ελληνικές έρευνες, βάσει των οποίων κρίναμε τις διδασκαλίες όλων των γραμματισμών που παρατηρήσαμε. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

- Οι επιδιώξεις του διδακτικού έργου και οι συγκεκριμένοι στόχοι της διδασκαλίας κάθε γραμματισμού.
- Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας.
- Η πρωτοτυπία επιλογής του γνωστικού περιεχομένου και οι προβληματισμοί που δημιουργούνται στους εκπαιδευόμενους.
- Η μέθοδος ή οι μέθοδοι διδασκαλίας και γενικότερα οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδασκαλία.
- Τα διδακτικά και λοιπά μέσα που εφαρμόζονται σε κάθε διδασκαλία.
- Το κλίμα της τάξης που δημιουργήθηκε σε κάθε διδασκαλία
- Η έκβαση των αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν σε κάθε διδασκαλία.

Οι προθέσεις της έρευνάς μας διαμόρφωσαν, σε μεγάλο βαθμό και την ερευνητική διαδικασία που επιλέξαμε καθώς και τις τεχνικές και τα μέσα τα οποία χρησιμοποιήσαμε για να διεξάγουμε τη μελέτη αυτή, θέματα που αναλύονται παρακάτω.

6.6. Ερευνητικές υποθέσεις

Λόγω του ποιοτικού και εθνογραφικού χαρακτήρα της παρούσας έρευνας δεν προβήκαμε στη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων, στην άρθρωση, δηλαδή, δηλωτικών προτάσεων τις οποίες διατυπώνει ο / η ερευνητής / τρια πριν τη διεξαγωγή της έρευνάς του / της και οι οποίες ενεργούν ως προβλέψεις των διαπιστώσεων ή των ευρημάτων του, αφού δεν προβλέπεται στην εθνογραφική έρευνα (Hammersley, 1990).

Αυτός ήταν και ο βασικός λόγος για τον οποίο κρίναμε ως παρακινδυνευμένο να διαμορφώσουμε υποθέσεις σε μηδενική ή άλλη μορφή, που αφορούν τα αποτελέσματα και περιοριστήκαμε στη διατύπωση βασικών ερωτημάτων που προαναφέρθηκαν.

6.7. Μελέτη περίπτωσης

Ως γνωστό, η μελέτη περίπτωσης αναφέρεται σε ένα «υποσύνολο ατόμων» ή «αντικειμένων» που επιλέγεται για να αναπαραστήσει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες ενός πληθυσμού στον οποίο ανήκει και από τον οποίο προέρχεται (Mertler & Charles, 2005: 141).

Η εθνογραφική μορφή της έρευνας και η σκοποθεσία της δεν προσφέρεται ούτε επιβάλλει την αναγκαιότητα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος του ΣΔΕ αλλά ούτε και τη γενίκευση, βέβαια, των ευρημάτων της στα υπόλοιπα ΣΔΕ. Για το λόγο αυτό θεωρήσαμε ορθό η επιλογή της μελέτης περίπτωσης να γίνει με βάση το κριτήριο της προσβασιμότητας, σύμφωνα με την οποία ο / η ερευνητής / τρια επιλέγει το ερευνητικό του / της δείγμα στηριζόμενος / η στις προσωπικές εκτιμήσεις και στην εμπειρία του / της σχετικά με το πόσο τυπικό και κατάλληλο είναι το δείγμα (Πηγιάκη, 1988: 74).

Εξάλλου, οι ειδικοί, υποστηρίζουν ότι η επιλογή της μελέτης περίπτωσης δημιουργεί γόνιμες προϋποθέσεις για τη σε βάθος μελέτη ενός θέματος ή φαινομένου μέσα από την άντληση πληροφοριών από τις περισσότερο κατάλληλες και αντιπροσωπευτικές πηγές (Patton, 2005: 343, Maanen, 1996: 264).

Επειδή η ερευνήτρια δεν είχε επαρκή προσωπική εμπειρία από τα ΣΔΕ επέλεξε να παρακολουθήσει τις διδασκαλίες ενός ΣΔΕ από την περιοχή της Αττικής, με την άδεια πάντα του αρμόδιου φορέα, του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., τόσο για να εξοικειωθεί με τις εργασίες και τη λειτουργία του όσο και για να χρησιμοποιηθεί το επιλεγμένο ΣΔΕ ως μορφή προ-έρευνας. Το εθνογραφικό υλικό που άντλησε η ερευνήτρια από το ΣΔΕ

αυτό ήταν πολύτιμο γιατί υποβοήθησε το επίπεδο της εξοικείωσής της με τις ποικίλες λειτουργίες του σχολείου.

Αφού ολοκληρώθηκε το στάδιο της εξοικείωσης, η ερευνήτρια, και με την άδεια του αρμόδιου φορέα, βρέθηκε στο επιλεγμένο και από πριν καθορισμένο για τη διεξαγωγή της έρευνας, ΣΔΕ. Όμως, δεδομένης της καθημερινής επίσκεψης και παρακολούθησης των διδασκαλιών από την ερευνήτρια, προκλήθηκαν αντιδράσεις από πλευράς της διευθύντριας του συγκεκριμένου ΣΔΕ, αναφορικά με το ρόλο της ερευνήτριας, το νεαρό της ηλικίας της που «εμπόδιζε» την αξιοπιστία της έρευνας και τους γενικότερους φόβους της για περαιτέρω αξιολόγηση.

Κάτω, από τις συνθήκες αυτές, η ερευνήτρια προέβη στη συνέχεια στην επιλογή ενός άλλου ΣΔΕ, ζητώντας από την αρχή άδεια από τον αρμόδιο φορέα, το οποίο βρισκόταν στα πρώτα στάδια της λειτουργίας του. Το ΣΔΕ στο οποίο διεξήχθη, τελικά, η έρευνα, ήταν προσιτό και δεν επέβαλε περιορισμούς, όπως το προηγούμενο, σχετικά με τους τρόπους διεξαγωγής της έρευνας ούτε διατύπωνε υποψίες σχετικά με τα αποτελέσματα και τις προθέσεις της έρευνάς μας. Έτσι, το ΣΔΕ που συνιστά το δείγμα της έρευνάς μας, επιλέχτηκε όχι μόνο λόγω της εγκεκριμένης άδειας αλλά και λόγω της προσωπικής διαμεσολάβησης κάποιου Συμβούλου.

6.8. Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα έρευνα χωρίζεται σε δύο ευρείες φάσεις. Πριν τη διεξαγωγή της πρώτης φάσης η ερευνήτρια είχε ήδη συγκεντρώσει πληροφορίες από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που αφορούσε στα ΣΔΕ, τις εκπαιδευτικές – διδακτικές καινοτομίες, τη δια βίου μάθηση, την εκπαίδευση ενηλίκων και άλλα συναφή θεωρητικά θέματα. Οι φάσεις της έρευνας είναι:

I. Η φάση της προ-έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου - Δεκεμβρίου 2003, κατά την οποία η ερευνήτρια εξοικειώθηκε με τις εκπαιδευτικές – διδακτικές λειτουργίες ενός από τα ΣΔΕ της Αττικής.

II. Η φάση της έρευνας, η οποία διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου - Ιουνίου 2004 στο ΣΔΕ που επιλέχτηκε ως δείγμα.

Καθ' όλη τη διάρκεια της φάσης της έρευνας, η ερευνήτρια τήρησε τη στάση της «μη συμμετέχουσας παρατηρήτριας» χωρίς να κάνει καμία παρέμβαση στις διδασκαλίες. Επιπρόσθετα, εφάρμοσε την τεχνική της συλλογής πρωτογενών

εθνογραφικών δεδομένων (data) κρατώντας σημειώσεις που αφορούσαν στους τρόπους που γινόταν το μάθημα, στις συνολικές διδακτικές ενέργειες του / της εκπαιδευτικού καθώς και τις αντιδράσεις – απαντήσεις και τα αιτήματα των εκπαιδευομένων. Οι λεπτομερείς παρατηρήσεις της ερευνήτριας εμπλουτίζονταν από τις άτυπες προσωπικές συζητήσεις που διεξήγαγε με τους / τις εκπαιδευτικούς στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας.

Παράλληλα, η ερευνήτρια εμπλεκόταν σε άτυπες συζητήσεις και με τους εκπαιδευομένους, στο τέλος της κάθε διδασκαλίας, τις οποίες κατέγραφε στο ημερολόγιο παρατήρησης. Οι συζητήσεις αυτές αφορούσαν στα όσα βίωσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, στο πώς αισθάνθηκαν κατά τη συγκεκριμένη διδασκαλία, στα νέα πράγματα που έμαθαν, στις καινοτομίες που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και στα τυχόν παράπονα ή τις κριτικές του τρόπου διεξαγωγής του συγκεκριμένου μαθήματος από τον / την εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό η ερευνήτρια, εκτός από τα στοιχεία που συνέλλεξε, κέρδισε την εμπιστοσύνη και την αποδοχή, όπως προϋποθέτουν οι αρχές της εθνογραφικής έρευνας, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων (Πηγιάκη, 1988: 122).

6.9. Μέσα και τεχνικές συλλογής των ευρημάτων

Παρά τις όποιες αδυναμίες της παρούσας έρευνας, η ερευνήτρια απέφυγε να προσφύγει στο μονισμό εφαρμογής μιας αποκλειστικά τεχνικής συλλογής των δεδομένων της έρευνας αλλά προέβη σε ένα συνδυασμό τεχνικών, όπως:

- *Οι εθνογραφικές σημειώσεις (field notes) ανοιχτού και εστιασμένου τύπου.* Μέσω του ημερολογίου παρατήρησης κρατήθηκαν σημειώσεις με συστηματικό τρόπο αναφορικά με τη γενικότερη εικόνα της τάξης, τις διδακτικές ενέργειες, τις μεθόδους διδασκαλίας, το κλίμα και τα κυριότερα δρώμενα του διδακτικού έργου, τις ενέργειες – αντιδράσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευομένων, καθώς και τις άτυπες ή και επίσημες συζητήσεις όλων των εμπλεκόμενων ομάδων (καθηγητών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους). Η λεπτομερής αυτή καταγραφή μας παρείχε αυτούσια την κάθε διδασκαλία με τον πιο αξιόπιστο τρόπο. Κατά την καταγραφή των παρατηρήσεων η προσοχή της ερευνήτριας εστιαζόταν τόσο στον / στην εκάστοτε εκπαιδευτικό όσο και στους εκπαιδευόμενους.

- *Οι συνεντεύξεις και συζητήσεις ανοιχτού τύπου.* Χρησιμοποιήθηκαν για να αποτυπωθούν ελεύθερα και αβίαστα οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, καθώς και να εκφράσουν τις εμπειρίες τους. Οι συνεντεύξεις του τύπου αυτού είναι ευέλικτες και θέτουν ελάχιστους περιορισμούς. Μέσω των συνεντεύξεων συλλέχτηκαν συμπληρωματικά και ενισχυτικά στοιχεία για να «φωτιστούν» ορισμένες αδιευκρίνιστες, υπόρρητες και αθέατες όψεις των διδακτικών συμβάντων, δρώντων και αλληλοεπιδράσεων. Τέτοιου είδους καταγραφές συζητήσεων, εξάλλου, εντάσσονται και απαιτούνται στο πλαίσιο της εθνογραφικής μεθόδου έρευνας και στοχεύουν στο να εδραιώσουν τη σχέση της ερευνήτριας με τα δρώντα πρόσωπα, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους ενώ ταυτόχρονα πετυχαίνει την αυθόρμητη έκφραση των υποκειμένων της έρευνας (Hammersley & Atkinson, 1995: 139 – 140). Οι άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς παρείχαν επιπρόσθετα στοιχεία γενικού σχολιασμού για το μάθημα, αλλά και τις διαστάσεις της έρευνας που αφορούσαν συγκεκριμένους παράγοντες της μεθοδολογίας των γραμματισμών. Οι συζητήσεις με τους εκπαιδευομένους αφορούσαν τις προσωπικές τους θέσεις και εκτιμήσεις σχετικά με τα διδακτικά – μαθησιακά δρώμενα, τις ευχάριστες ή δυσάρεστες όψεις τους καθώς και την πιθανότητα βελτίωσής τους.

- *Το ημερολόγιο καταγραφής των πρακτικών των συνεδριών – συνελεύσεων των καθηγητών οι οποίες πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση.* Τα δεδομένα αυτά συλλέχτηκαν με ένα μη δομημένο τρόπο και αφορούσαν ποικίλα θέματα λειτουργίας του ΣΔΕ, όπως την πολιτιστική, την επιστημονική, την παιδαγωγική και την εκπαιδευτική συγκρότησή του, τα διδακτικά – μαθησιακά ζητήματα, καθώς και άλλα θέματα διοίκησης, πειθαρχίας, κανονισμών που αφορούσαν στην ομαλή και συνολική λειτουργία του σχολείου.

- *Η παρακολούθηση συνεδριών (πανελληνίων και τοπικών) που αφορούσαν τις λειτουργίες των ΣΔΕ.* Η ερευνήτρια θεώρησε ότι με την παρακολούθηση των συνεδριών αυτών θα διευρυνθεί ο ορίζοντας και η προβληματική της, αναφορικά με τις λειτουργίες των ΣΔΕ και παράλληλα θα εμπλουτίζονταν οι γνώσεις της αναφορικά με τα επιστημονικά, τα παιδαγωγικά

και εκπαιδευτικά θέματα του θεσμού των ΣΔΕ, ιδιαίτερα τις διδακτικές καινοτομίες που εφαρμόζονται ή πρέπει να υλοποιούνται σε αυτά.

6.10. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου

6.10.1. Τύπος ή είδος έρευνας

Οι προθέσεις και προσανατολισμοί της έρευνάς μας βασίζονται στον τύπο της έρευνας που οι Clandinn & Connelly (2004: 1317 – 1319) οριοθετούν ως «αφηγηματική» (narrative form) – περιγραφική. Το υπόβαθρο και η φιλοσοφία του τύπου αυτού παραπέμπει στην ποιοτική – εθνογραφική μορφή έρευνας, βάση της οποίας ο / η ερευνητής / τρια προβαίνει στην ανάλυση των εθνογραφικών σημειώσεων, των δράσεων και συμπεριφορών ή των ιστορικών καταβολών των ατόμων που ζουν ή εργάζονται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ή συγκεκριμένο. Εναλλακτικά η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «παραστατικός τύπος» έρευνας (portrait form) ο οποίος αναφέρεται στη διαδικασία απεικόνισης, αναπαράστασης ή αποτύπωσης των εκπαιδευτικών πραγμάτων ή λειτουργιών τόσο ως προς την προθεσιακή όσο και ως προς την εφαρμοσμένη τους διάσταση. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη πειραματική, αφού δε στοχεύει στη χρήση και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων τα οποία θα παραπέμπουν στη σχέση αιτία – αιτιατό ανάμεσα στις εμπλεκόμενες μεταβλητές.

Με τον τρόπο αυτό ο / η ερευνητής / τρια, αντίθετα από εκείνον που διεξάγει πειραματική έρευνα, παρατηρεί μια ομάδα ατόμων ή μια ατομική περίπτωση που επιδεικνύει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του γενικού πληθυσμού, συλλέγει πληροφορίες για τη ζωή και τις εμπειρίες τους, όπως π.χ. είναι η περίπτωση της σχολικής τάξης. Ο σκοπός είναι να διερευνηθούν σε βάθος, και να αναλυθούν στη συνέχεια, τα ποικίλα φαινόμενα που συνθέτουν τη «ροή των πραγμάτων», προκειμένου να εξαχθούν ορισμένες διαπιστώσεις και γενικεύσεις (Cohen & Manion, 1994: 153).

Στην ποιοτική – εθνογραφική έρευνα η συλλογή των δεδομένων μπορεί να διεξαχθεί με την παρατήρηση (μη συμμετοχική και πλήρως συμμετοχική), με τις συνεντεύξεις (δομημένες και ανοιχτές), με τη μελέτη αρχείων (δημόσια και μί), καθώς και με τη συλλογή εποπτικού υλικού (φωτογραφίες, βιντεοταινίες, μαγνητοφωνήσεις κλπ.) (Holstein & Gubrium, 1997). Η πολλαπλότητα των πηγών άντλησης των πληροφοριακών και λοιπών στοιχείων αυξάνει την αξιοπιστία της

μελέτης περίπτωσης, γιατί ο / η ερευνητής / τρια δε στηρίζεται στο μονισμό μιας και μόνο πηγής και / ή μέσου συλλογής δεδομένων.

Ανάμεσα στα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης, περιλαμβάνεται το γεγονός ότι «αποτυπώνει με ισχυρό τρόπο την πραγματικότητα», παρέχει μια φυσική βάση για γενίκευση, επικεντρώνεται στη λεπτομέρεια, αλλά και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης. Επιπρόσθετα, αποτελεί «ένα βήμα προς τη δράση», αφού διερευνώνται στοιχεία που δε συλλέγονται εύκολα με άλλες μεθόδους ενώ «παρέχουν μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα της ερευνητικής πραγματικότητας» (Hopkins, 1993: 143). Υπάρχουν βέβαια και αρκετά μειονεκτήματα, όπως η δυσκολία οργάνωσης των δεδομένων της μελέτης περίπτωσης, η χρονοβόρα διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των ευρημάτων και άλλα ακόμη (Cohen & Manion, 1994: 158).

6.10.2. Η μέθοδος της παρατήρησης

Δεδομένης της φύσης και του σκοπού της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος της παρατήρησης και μάλιστα ο συνδυασμός της «ανοιχτής παρατήρησης» (open observation) και της «εστιασμένης παρατήρησης» (Hopkins, 1993: 92 – 106) (focused observation). Ο λόγος για την επιλογή αυτή έγινε γιατί η ερευνήτρια έκρινε ότι όφειλε να καταγράψει την εργασία και τις μαθησιακές διαδικασίες της σχολικής τάξης σημειώνοντας με πυκνή περιγραφή και χρησιμοποιώντας, ως τεχνική που διευκόλυνε την πυκνή αυτή περιγραφή, τη στενογραφία, για να αποτυπωθούν με τον τρόπο αυτό οι ολικές συναλλαγές των τάξεων στο ΣΔΕ. Οι λεπτομερείς αυτές καταγραφές επέτρεψαν στην ερευνήτρια να προβεί αργότερα σε μια μεταγενέστερη «ανακατασκευή» - αναπαράσταση των παρατηρηθέντων μαθημάτων.

Παράλληλα, η ερευνήτρια εστίασε την προσοχή της σε συγκεκριμένες μορφές αλληλεπιδράσεων και συμπεριφοράς τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων, αναφορικά με τα καινοτόμα διδακτικά δρώμενα ή και διαδικασίες τις οποίες επιδιώκει να ανιχνεύσει η παρούσα έρευνα.

Αντίθετα από τη συνέντευξη, η οποία παρέχει σημαντικά δεδομένα, αλλά αποκαλύπτει κυρίως το πώς αντιλαμβάνονται τα άτομα τα όσα συμβαίνουν και όχι αυτά που πραγματικά συμβαίνουν, «στην άμεση παρατήρηση ο / η ερευνητής / τρια καθορίζει τις συνθήκες της ίδιας του / της παρατήρησης (Fox, 1969: 495 – 496).

Σε κάθε περίπτωση, στην παρούσα έρευνα αξιοποιούμε το είδος της μελέτης περίπτωσης γνωστό ως «εθνογραφική προσέγγιση» (Πηγιάκη, 2006) η οποία

επιτρέπει στους ερευνητές να ασκήσουν συμμετοχική παρατήρηση και να διεξάγουν συνεντεύξεις με τη βοήθεια των οποίων «θα βιώσουν το σχολείο μέσα από τα μάτια των μαθητών – εκπαιδευτικών και τη διδακτική πράξη μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών» (Spradley, 1980: 7).

Με τον τρόπο αυτό η μελέτη των διδασκαλιών των διαφόρων γραμματισμών που η ερευνήτρια παρατήρησε, έγινε στον πραγματικό χώρο και χρόνο της τάξης, όπου σύμφωνα με τους ειδικούς μετουσιώνεται και πραγματοποιείται η φυσική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών (Anderson, 1998, Πηγιάκη, 2006). Ως γνωστό, η εθνογραφική έρευνα δεν περιγράφει απλά και μόνο το «τι συμβαίνει» αλλά και «τους τρόπους με τους οποίους πραγματικά συμβαίνει», δηλαδή, «το πώς», δίνοντας τη δυνατότητα της παρατήρησης στον / στην ερευνητή / τρια να αποτυπώσει τα διδακτικά δρώμενα συγκεντρώνοντας πληροφορίες και κάνοντας τις ανάλογες περιγραφές γύρω από αυτά (Hammersley & Atkinson, 1995: 1- 2).

Αυτό είναι ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου της παρατήρησης ότι, δηλαδή, ο / η ερευνητής / τρια βρίσκεται στο «πεδίο της δράσης» παρατηρώντας σε βάθος προς ποιες κατευθύνσεις η δράση εξελίσσεται και πώς έρχεται αντιμέτωπος / η με τις δράσεις, τις απόψεις, τις αντιδράσεις, τους τρόπους συμπεριφοράς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα πρόσωπα που ερευνά (Myers, 1999: 5).

Τέλος, όταν ο / η ερευνητής / τρια προσέρχεται στο τοπίο της έρευνας κάνει στην ουσία δύο πράγματα: α) έχει προσδιορίσει συγκεκριμένα σημεία στα οποία θα εστιάσει την παρατήρηση του / της με βάση τα ερωτήματα που έχει διαμορφώσει και β) εξακολουθεί να παραμένει ανοιχτός στην παρατήρηση και «αποτύπωση» ποικίλων άλλων διαστάσεων που είναι δυνατό να προκύψουν μέσα από τις πράξεις και αλληλεπιδράσεις των δρώντων προσώπων (Peshkin, 2000: 34). Οι λόγοι αυτοί μας έκαναν να εφαρμόσουμε και τις δύο μορφές παρατήρησης που προαναφέραμε, την «ανοιχτή» και την «εστιασμένη» παρατήρηση.

Για την υπέρβαση της σχετικής υποκειμενικότητας και άλλων δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τη μέθοδο της παρατήρησης, διεξαγάγαμε τα ακόλουθα:

- Επιχειρήσαμε τη διεξαγωγή προ-έρευνας επί τετραμήνου (Σεπτέμβριος – Δεκέμβριος 2003).
- Επιμηκύνσαμε το διάστημα της έρευνας σε έξι μήνες (Ιανουάριος - Ιούνιος 2004) για να εξασφαλιστεί περισσότερο η αξιοπιστία.

- Χρησιμοποιήσαμε την «ανοιχτή» και «εστιασμένη» παρατήρηση.
- Πήραμε ημιδομημένες συνεντεύξεις από τους εμπλεκόμενους φορείς –κυρίως εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους.
- Παρακολούθησαμε συνέδρια για τα ΣΔΕ, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από τη διεξαγωγή της έρευνας.
- Επιχειρήσαμε ανάλυση των κειμένων (documents analysis) που αφορούσαν τις αξιώσεις και τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ.

6. 11. Χρονοδιάγραμμα και περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας

Η ερευνητική διαδικασία, όπως προαναφέρθηκε, κατανέμεται σε δύο κύριες φάσεις: στη φάση της προ-έρευνας και τη φάση της κυρίως έρευνας.

Φάση της προ-έρευνας (Σεπτέμβριος - Δεκέμβριος 2003): κατά τη φάση της προ-έρευνας η ερευνήτρια αντάλλαξε απόψεις και άντλησε γενικές και ειδικές πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές λειτουργίες των ΣΔΕ, όπως την έλλειψη διδακτικών εγχειριδίων, την απουσία αξιολόγησης της διδασκαλίας των γραμματισμών και άλλες ακόμη διδακτικές – μαθησιακές διαστάσεις. Η ερευνήτρια δεν αποκάλυψε το συγκεκριμένο σκοπό της έρευνάς της έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μείνουν ανεπηρέαστοι ως προς τη διδασκαλία των μαθημάτων τους, τη ρουτίνα της τάξης τους και γενικότερα τα διδακτικά συμβάντα. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς ότι θα επισκέπτονταν τις τάξεις και ότι θα χρησιμοποιούσε ημερολόγιο παρατήρησης για τις ανάγκες της έρευνας. Για τις πρώτες εβδομάδες η ερευνήτρια παρακολούθησε τα μαθήματα χωρίς να κρατά σημειώσεις (field notes) προκειμένου να εξοικειωθεί με το περιβάλλον της τάξης, να αναδυθεί στο κλίμα που επικρατεί, να γνωριστεί με τους παράγοντες των τάξεων, να επικοινωνήσει και να γίνει «οικείο πρόσωπο». Η ερευνήτρια αξιοποίησε το χρόνο κι εκτός των τάξεων, όπου συνομίλησε με τους εκπαιδευόμενους, ενημερώθηκε για τις προτιμήσεις, τις αρέσκειες και δυσαρέσκειές τους για τα ΣΔΕ και άλλα συναφή. Οι πληροφορίες που συγκέντρωσε η ερευνήτρια στην προκαταρκτική αυτή φάση ήταν πολύτιμες και συνέβαλαν στην επιτυχή έκβαση της κύριας ερευνητικής φάσης.

Φάση της έρευνας (Ιανουάριος – Ιούνιος 2004): Από τον Ιανουάριο έως τον Ιούνιο του 2004, η ερευνήτρια παρατήρησε 19 διδασκαλίες περίπου από τον κάθε γραμματισμό. Κατά τη φάση της έρευνας, η ερευνήτρια παρακολουθούσε σε καθημερινή βάση τις διδασκαλίες των γραμματισμών που διεξάγονταν στο

επιλεγμένο ΣΔΕ, καθώς και άλλες εκπαιδευτικές και σχολικές λειτουργίες (γιορτές, πολιτιστικές επισκέψεις κλπ.). Η παρατήρηση των γραμματισμών διαρκούσε 5 ώρες ημερησίως (1 διδακτική ώρα για κάθε γραμματισμό).

Κατά το διάστημα αυτό, η ερευνήτρια παρακολουθούσε και τις εβδομαδιαίες συνεδρίες του εν λόγω ΣΔΕ στις οποίες της επιτράπη από το σύλλογο των εκπαιδευτικών να κρατά πρακτικά. Η παρακολούθηση όλων των παραπάνω διαδικασιών πραγματοποιήθηκε χωρίς τη χρήση μαγνητοφώνου, προκειμένου η ερευνήτρια να αλληλεπιδράσει σε μια 'ουδέτερη' βάση, να αναδυθεί στο κλίμα των τάξεων παρακολούθησης και να γνωριστεί με τους καθηγητές / τις καθηγήτριες και τους / τις εκπαιδευόμενους / μενες.

Στο πλαίσιο των γραμματισμών αυτών η ερευνήτρια εφάρμοσε τόσο την «ανοιχτή» όσο και την «εστιασμένη» ή επιτόπια παρατήρηση. Η πρώτη μορφή παρατήρησης επιδίωκε την αποτύπωση των γενικών δρώμενων ή συμβάντων της διδασκαλίας ενώ η δεύτερη στόχευε στο να εστιάσει στην καταγραφή διδακτικών καινοτομιών και / η προσεγγίσεων. Η εστιασμένη μορφή, δηλαδή, των παρατηρήσεων κατέγραφε τους καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας σε σχέση με τις θεματικές των γραμματισμών καθώς και της ανταπόκρισης των εκπαιδευομένων κατά την πορεία της διδασκαλίας.

Σε καμία από τις φάσεις της παρατήρησης (φάση προ-έρευνας και έρευνας) η ερευνήτρια δεν έκανε καμία μορφή παρέμβασης. Είχε ως μέσο συλλογής δεδομένων την τήρηση ημερολογίου, στο οποίο κατέγραφε σημειώσεις σχετικά με την έκβαση των διδασκαλιών.

Στο πλαίσιο των παρατηρήσεων η ερευνήτρια επιδίωκε να συλλέξει στοιχεία για τις ακόλουθες διαδικασίες και παράγοντες του διδακτικού έργου:

- Το αν ο / η εκπαιδευτικός είχε διατυπώσει γραπτούς στόχους ή τους ανακοίνωνε προφορικά ή τους παρέλειπε.
- Σε ποιο βαθμό είχε κατάλληλα οργανώσει την προετοιμασία του μαθήματος ο / η εκπαιδευτικός.
- Ποια μέθοδο ή ποιες μεθόδους διδασκαλίας ή ποιες διδακτικές προσεγγίσεις εφάρμοζε ο / η κάθε εκπαιδευτικός.
- Ποια διδακτικά και λοιπά μέσα χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια του κάθε μαθήματος.
- Τι κλίμα διαμόρφωνε ο / η κάθε εκπαιδευτικός στο μάθημά του.

- Πόσος χρόνος αφιερωνόταν σε κάθε μαθησιακό έργο.
- Αν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν τα όσα δίδασκε ο / η εκπαιδευτικός.

Οι σημειώσεις αυτές εμπλουτίζονταν από τις ανοιχτού τύπου προσωπικές συζητήσεις και συνεντεύξεις που είχε η ερευνήτρια με τους εκπαιδευτικούς και με τους εκπαιδευόμενους στο τέλος κάθε μαθήματος. Η συλλογή αυτών των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε για να «φωτίσει» και να αναδείξει διάφορες όψεις των διδακτικών καινοτομιών και άλλων διδακτικών δρώμενων που μελετήθηκαν.

Στο πλαίσιο, τέλος, της παρατήρησης της κύριας φάσης της έρευνας έγιναν προσπάθειες να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στους τρόπους διδασκαλίας, όπως υπαγορεύονται από τη φύση του συγκεκριμένου γραμματισμού και της θεματικής ενότητας ειδικότερα (π.χ. αριθμητικός γραμματισμός και θεματική ενότητα “ποσοστό επί τοις εκατό” ή “Φ.Π.Α.”, σε σύγκριση με τον αγγλικό γραμματισμό και τη θεματική ενότητα “ο διαχωρισμός και η σημασία who, which, where” κλπ.).

6.12. Η μέθοδος ανάλυσης της έρευνας

Δεδομένου ότι προτείνεται από τους ειδικούς η δημιουργία μιας «ζωντανής ανακατασκευής» της κατάστασης που μελετήθηκε στην εθνογραφική έρευνα και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης καθώς και το ότι προσφέρεται η ανάλυση των δεδομένων τόσο κατά τη διάρκεια της έρευνας όσο και σε κάποια χρονική στιγμή μετά τη συλλογή τους (Strauss – Corbin, 1990: 57 – 58), προβήκαμε στην ακόλουθη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων.

Η ερευνήτρια υπέβαλε τα δεδομένα στη διαδικασία της αυτοτελούς ανάλυσής τους, ως ξεχωριστή ενότητα, αλλά και σε συνδυασμό με άλλα είδη δεδομένων (Ely et. Al., 1997), όπως είναι οι άτυπες συζητήσεις και συνεντεύξεις.

Εκτός από το ότι κατέγραφε ό,τι συνέβαινε κατά τη διδασκαλία των γραμματισμών στο ημερολόγιο παρατήρησης, διεξήγαγε τις παρακάτω δύο διαδικασίες: α) αμέσως μετά από κάθε μάθημα διαμόρφωνε τις σημειώσεις ομαδοποιώντας τις σύμφωνα με τα σημεία εστίασης που η ερευνήτρια είχε θέσει ως πτυχές ή διαστάσεις από τις οποίες θα προέκυπτε η διδακτική καινοτομία του κάθε γραμματισμού· β) με αντίστοιχο τρόπο έγινε και η οργάνωση των δεδομένων από τις ανοιχτές συνεντεύξεις τόσο με καθηγητές όσο και με εκπαιδευόμενους.

Μετά από την παρακολούθηση των πέντε γραμματισμών σε καθημερινή βάση η ερευνήτρια διαμόρφωσε σε σώμα κειμένου τις σημειώσεις που είχε κρατήσει στο ημερολόγιο παρατήρησης. Οι σημειώσεις ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τη σημασία και την αξία που φάνηκαν να έχουν οι εθνογραφικές σημειώσεις. Τα σημεία αυτά, όπως προαναφέρθηκε, είναι:

- Η γραπτή ή προφορική ανακοίνωση ή όχι στόχων στο συγκεκριμένο μάθημα του κάθε γραμματισμού.
- Ο σχεδιασμός – οργάνωση της διδασκαλίας.
- Η συγκεκριμένη μέθοδος ή μέθοδοι του μαθήματος.
- Η χρήση ή κατάχρηση του διδακτικού χρόνου.
- Το κλίμα που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του κάθε μαθήματος.
- Η επίτευξη των στόχων και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η ερευνήτρια επέλεξε τρεις διδασκαλίες, από τις 19 περίπου που παρατήρησε σε κάθε γραμματισμό, τις οποίες και ανακατασκεύασε δακτυλογραφώντας τις σημειώσεις της με την ακόλουθη δομή: α) στόχοι του μαθήματος, β) περιγραφή πλαισίου της διδασκαλίας, γ) αξιολόγηση της διδασκαλίας του μαθήματος και δ) κριτική αποτίμηση των διδασκαλιών του κάθε γραμματισμού.

Στο τμήμα των στόχων η ερευνήτρια έχει καταγράψει τους στόχους του μαθήματος με τους ακόλουθους τρόπους: α) είτε όπως τους είχε προδιαγράψει – αν τους είχε προδιαγράψει- ο / η εκπαιδευτικός, β) είτε όπως τους ερμήνευε στηριζόμενη στις φωτοτυπίες και το υλικό που αφορούσε το περιεχόμενο του μαθήματος, γ) είτε με βάση τις συζητήσεις που διεξήγαγε με τον / την εκπαιδευτικό και δ) είτε με ένα συνδυασμό όλων των παραπάνω τρόπων.

Στο δεύτερο τμήμα η ερευνήτρια περιγράφει το πλαίσιο της διδασκαλίας, δηλαδή, το πώς διεκπεραιώνονταν τα διδακτικά – μαθησιακά συμβάντα, οι φάσεις του διδακτικού έργου, οι διάλογοι ανάμεσα στον / στην καθηγητή / τρια και τους εκπαιδευόμενους, οι γενικότερες και ειδικότερες αλληλοεπιδράσεις μεταξύ τους, οι εμπειρίες καθηγητών και εκπαιδευομένων, οι τυχόν αντιδράσεις ή ανταποκρίσεις των τελευταίων και γενικότερα η «ροή του μαθήματος». Η περιγραφή αυτή δεν προβαίνει σε ερμηνείες, προβλέψεις, αξιολογήσεις ή αναλύσεις. Σκοπός της είναι να ανακατασκευάσει και να αποτυπώσει τα όσα συνέβαιναν καθώς και την κατάσταση που η ερευνήτρια “είδε”, “άκουσε”, “παρατήρησε” και “βίωσε”.

Το τρίτο τμήμα αφορά στην αξιολόγηση της διδασκαλίας, η οποία αποτιμάται συνολικά και ειδικά. Η γενική αποτίμηση αναφέρεται στις διδακτικές ενέργειες του / της εκπαιδευτικού, στην εκτίμηση των διδακτικών συμβάντων, στο κατά πόσο ήταν αποδοτική η διδασκαλία και άλλα συναφή. Η ειδική αποτίμηση αφορά στις εστιασμένες διαστάσεις της διδασκαλίας, όπως οι στόχοι, η οργάνωση του μαθήματος, το κλίμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο διδακτικός χρόνος και η επίτευξη των αποτελεσμάτων. Με βάση τους παράγοντες αυτούς αναζητήθηκαν οι καινοτομίες και έγιναν διαπιστώσεις σχετικά με το κατά πόσο η διδασκαλία ανταποκρινόταν στις αξιώσεις των ΣΔΕ, όπως αναγράφονται στις Προδιαγραφές Σπουδών από την επιστημονική ομάδα του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης των διδασκαλιών αναλύονται οι επιμέρους διαστάσεις που μελετώνται (π.χ. στόχοι, μέθοδοι, κλίμα κλπ.) και αναδεικνύονται τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία της διδασκαλίας επιδιώκοντας τη διατύπωση ορισμένων διαπιστώσεων που προτάσσονται σε μορφή επικεφαλίδας ή υπότιτλου. Για παράδειγμα, στις θετικές διαπιστώσεις προβάλλεται ο υπότιτλος: «Η καθηγήτρια δημιουργεί ένα γόνιμο κλίμα μάθησης». Στις αρνητικές πτυχές της διδασκαλίας, ο υπότιτλος που διατυπώνεται είναι: «Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία εμποδίζει τη δημιουργική εργασία». Στόχος της αξιολόγησης είναι να αναδειχθούν οι όποιες καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, αλλά και τα διδακτικά παράδοξα που χαρακτηρίζουν τις διδασκαλίες των γραμματισμών.

Στο τελευταίο τμήμα της ανάλυσης επιχειρείται μια γενική αποτίμηση των τριών επιλεγμένων διδασκαλιών του κάθε γραμματισμού και γίνονται διαπιστώσεις σχετικά με την αποδοτικότητα ή όχι των διδασκαλιών του γραμματισμού. Στο τμήμα αυτό καταγράφεται, ακόμη, σε ποιο βαθμό υπάρχει αντιστοιχία, συμφωνία ή εναρμόνιση με τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ. Για παράδειγμα, προτείνεται να μη χρησιμοποιούνται βιβλία, αλλά φωτοτυπίες από μια ποικιλία πηγών. Εάν όντως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες πηγές για το μάθημα, χωρίς να χρησιμοποιούν βιβλία υπάρχει, εναρμόνιση με τις Προδιαγραφές Σπουδών. Σε αντίθετη περίπτωση, τα μαθήματα των γραμματισμών θα ήταν αναντίστοιχα και ανακόλουθα με τις αρχές αυτές.

Συνοψίζοντας τους τρόπους ανάλυσης της έρευνας επισημαίνουμε ότι κατά την οργάνωση και επεξεργασία του corpus των σημειώσεων από την επιτόπια παρατήρηση, τόσο από την ανοιχτή όσο και την εστιασμένη, η ερευνήτρια στην προσπάθειά της να αναδιατυπώσει τη διδασκαλία, αφουγκραζόταν τις διαδικασίες και

αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων, τα λόγια και τις δράσεις – αντιδράσεις που εκπορεύονταν και από τις δύο πλευρές. Η προσπάθεια δακτυλογράφησης των σημειώσεων του ημερολογίου επέτρεπε στην ερευνήτρια να “ξαναζήσει” το κλίμα της τάξης, να “ξανακούσει” τις ερωτήσεις του / της καθηγητή / τριας και τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων.

Το δεύτερο “μάτι” και “αυτί” της ερευνήτριας την έκανε να ανακατασκευάσει τα όσα παρατήρησε και να διεξάγει πολλαπλές “αναγνώσεις” των σημειώσεων του ημερολογίου παρατήρησης με διαφορετική εστίαση κάθε φορά. Η προσπάθεια αυτή η οποία προτείνεται και από τους ειδικούς (Barnes & Todd, 1995: 18, Bennett & Cass, 1988: 22) όχι μόνο υποβοηθά στο να θεμελιωθούν τα ευρήματα αλλά δίνει την ευκαιρία στον / στην ερευνητή / τρια να εξετάσει κάτω από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία τις πτυχές – διαστάσεις της διδασκαλίας που θέλει να μελετήσει. Συνεπώς, η ερευνήτρια ακολούθησε την εξής διαδικασία για κάθε διδασκαλία:

- Αρχική πρώτη ανάγνωση των σημειώσεων.
- Δεύτερη ανάγνωση, ανακατασκευή και δακτυλογράφηση των σημειώσεων σε μορφή που αποτελούσε corpus κειμένου με κάθε λεπτομέρεια με σκοπό την ακριβή περιγραφή της.
- Μελέτη και ανάλυση του φωτοτυπημένου υλικού και των φυλλαδίων που διένειμαν οι εκπαιδευτικοί στους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο του κάθε μαθήματός τους.
- Προσδιορισμός των στόχων της κάθε διδασκαλίας.
- Τέταρτη ανάγνωση και εντοπισμός του κάθε υπό διερεύνηση παράγοντα ξεχωριστά (π.χ. μέθοδοι, κλίμα, διδακτικός χρόνος κλπ.).
- Ανάλυση και επεξεργασία των σημειώσεων ως προς τις γενικές και ειδικές διαπιστώσεις και παράγοντες.
- Ανάλυση της προσέγγισης του / της εκπαιδευτικού (π.χ. τύπος ερωτήσεων, διαχωρισμός σε ομάδες -μορφή διδασκαλίας- κλπ.) ως προς την καινοτόμο χρήση της μεθόδευσης των όσο δίδαξε.
- Ανάλυση των ερωτήσεων των εκπαιδευομένων που αφορούσαν τη μέθοδο ή τη μορφή διδασκαλίας από τον / την καθηγητή / τρια.
- Ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευομένων στις ερωτήσεις του / της εκπαιδευτικού.

- Ανάδειξη των ιδιοτήτων της κάθε διδασκαλίας (θετικές και αρνητικές) και διαμόρφωση υπότιτλων που απηχούν τις αποδοτικές πτυχές, τις διδακτικές αδυναμίες ή τα διδακτικά παράδοξα.

- Οργάνωση και επεξεργασία των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών.
- Οργάνωση και επεξεργασία των συνεντεύξεων των εκπαιδευομένων.

Επισημαίνουμε, τέλος, ότι η οργάνωση και επεξεργασία των συνεντεύξεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων έγινε ύστερα από πολλαπλές αναγνώσεις. Επειδή οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών ήταν ανοιχτού τύπου, η ερευνήτρια τις ανέλυσε τόσο ως προς την προθεσιακή τους διάσταση (π.χ. τι σκόπευε να κάνει ο / η εκπαιδευτικός σχετικά με τη διδακτική διαδικασία, πώς ερμήνευαν οι εκπαιδευόμενοι τις προθέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πορεία του μαθήματος, τις τυχόν δυσκολίες αλλά και τις θετικές πτυχές της διδασκαλίας) όσο και ως προς το περιεχόμενό τους. Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών έγινε με κριτήρια, πάντα, τους πέντε παράγοντες της εστιασμένης παρατήρησης (π.χ. στόχοι, μέθοδος, κλίμα, κλπ.) και διασταυρώθηκαν με εκείνες των εκπαιδευομένων.

Σκοπός της ανάλυσης και επεξεργασίας των συνεντεύξεων ήταν ο εμπλουτισμός και η επαλήθευση των προθέσεων και πράξεων των δρώντων προσώπων, καθώς και η επιβεβαίωση των συνολικών συμβάντων της διδακτικής διαδικασίας. Για τους λόγους αυτούς δεν έγινε ξεχωριστή επεξεργασία των συνεντεύξεων, αλλά οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση και διασταύρωση του περιεχομένου τους εντάχθηκαν στις γενικές και ειδικές περιγραφές, αξιολογήσεις, διαπιστώσεις και συμπεράσματα των μελετών περίπτωσης του κάθε μαθήματος και γραμματισμού τα οποία παρατίθενται στο επόμενο τμήμα.

6.13. Περιορισμοί της έρευνας

Ως γνωστό, μια ερευνητική εργασία χαρακτηρίζεται από μεθοδολογικές και άλλες ατέλειες ή σφάλματα στα οποία ο / η ερευνητής /τρια μπορεί να διαπράξει είτε από άγνοια είτε από αδυναμία εφαρμογής των δεοντολογικών, μεθοδολογικών ή άλλων υποδείξεων.

Σκοπός του τμήματος αυτού είναι να προλάβει τον αναγνώστη να μην προβεί σε ελλιπή, διαστρεβλωμένα ή ακόμη και λανθασμένα συμπεράσματα, ενημερώνοντάς

τον για τις ατέλειες της έρευνας. Οι περιορισμοί της δικής μας έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

Δε μπόρεσε η ερευνήτρια να αξιοποιήσει επαρκώς όλες τις ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές και τα μέσα συλλογής των δεδομένων που προσφέρονταν για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, εφαρμόζοντας την «τριγωνοποίηση», τη συλλογή και σύγκριση, δηλαδή, των υπό διερεύνηση φαινομένων, στο πλαίσιο μιας ποικιλίας πηγών και πολλαπλότητας τρόπων. Θα ήταν περισσότερο πλούσιο το υλικό των εθνογραφικών σημειώσεων αν υπήρχε μια υποστηρικτική ομάδα η οποία θα συνέδραμε στην αρτιότερη έκβαση της έρευνας.

Μια άλλη αδυναμία, ενδεχομένως, της έρευνάς μας είναι το ότι θα μπορούσαν να διερευνηθούν περισσότεροι παράγοντες και μεταβλητές του ΣΔΕ, εκτός από εκείνες που επιλέχθηκαν και αφορούσαν στην εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών.

Θα μπορούσε, επίσης, μια τέτοια έρευνα να επεκταθεί και σε άλλα ΣΔΕ της ευρύτερης περιοχής της Αττικής ή εκτός αυτής, αν υποστηριζόταν από μια ερευνητική ομάδα για να γίνουν ενδεχόμενες συγκρίσεις, ως προς την εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών, θέμα το οποίο διερευνά η δική μας έρευνα.

Η μη χρησιμοποίηση ειδικά σχεδιασμένης «κλείδας παρατήρησης» με την οποία η ερευνήτρια θα μπορούσε να είχε συγκεντρώσει στοιχεία με βάση μια προκαθορισμένη και δομημένη λίστα αναμενόμενης συμπεριφοράς ή δράσης, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μία ακόμη αδυναμία της έρευνάς μας. Σύμφωνα, όμως, με πολλούς ειδικούς η επιτυχία της εθνογραφικής έρευνας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από το φυσικό τρόπο «αποτύπωσης» των υπό μελέτη φαινομένων, στην καθημερινή τους έκβαση και με ένα μη σχεδιασμένο ή προκαθορισμένο πλάνο ή κλείδα παρατήρησης, προαποφασίζοντας ή προκαθορίζοντας το πώς θα δράσουν και το τι θα πουν τα δρώντα πρόσωπα (Hammersley, 1990, Patton, 1987).

Μια ακόμη αδυναμία είναι ότι δεν είχαμε ένα δεύτερο παρατηρητή ο οποίος να επιβεβαιώνει τις παρατηρήσεις μας ή να τις διαψεύδει, διασφαλίζοντας έτσι ακόμη περισσότερο την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους. Η απουσία, επομένως, μιας υποστηρικτικής ομάδας συνετέλεσε στην αδυναμία συστηματικής παρατήρησης των προγραμμάτων του εργαστηρίου και του project, τα οποία πραγματοποιούνταν στο ΣΔΕ σε εβδομαδιαία βάση. Επομένως, δεν κατέστη δυνατό, για πρακτικούς λόγους, η συλλογή υλικού για τα project και τα εργαστήρια.

Τέλος, η ερευνήτρια δεν κατάφερε να εξαντλήσει όλα τα περιθώρια και να διεξάγει την παρούσα έρευνα με απόλυτα υποδειγματικό και άρτιο τρόπο. Πέρα από τις προσωπικές δυσκολίες, η ερευνήτρια έχει την πεποίθηση ότι η πλήρης αξιοποίηση μιας ποιοτικής έρευνας, όπως η παρούσα, φανερώνει συναίσθηση των ορίων λόγω των αυξημένων απαιτήσεων και προκλήσεων που επιβάλλει η εθνογραφική έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, όμως, οι τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, αν και δε θεωρούνται πλήρεις, είναι σύμφωνες με τις βασικές αρχές της δεοντολογίας, αναφορικά με τη διεξαγωγή της εθνογραφικής και ποιοτικής έρευνας. Οι αρχές αυτές, ως γνωστό, διασφαλίζουν τόσο τη μεθοδολογική όσο και την ηθική διάσταση της έρευνας και ελαχιστοποιούν τον κίνδυνο της υποκειμενικής θέασης της πραγματικότητας από πλευράς της ερευνήτριας ενώ παράλληλα διασφαλίζουν την ποιότητά της.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό και σύμφωνα με τις αρχές της εθνογραφίας, τονίζουμε ότι σε εθνογραφικό επίπεδο, η διεξαγωγή της παρούσας μελέτης συνέβαλε καταλυτικά στη δημιουργία ενός βαθύτερου προβληματισμού γύρω από τα εκπαιδευτικά και διδακτικά δρώμενα, το θεσμό και την εργασιακή καθημερινότητα του σχολείου ωθώντας την ερευνήτρια με περισσότερο ζήλο να μελετήσει ποιοτικά και να καταγράψει τα στοιχεία που απλόχερα της πρόσφερε το “παρθένο” έδαφος που έβρισκε μπροστά της. Σε διαπροσωπικό επίπεδο κατάφερε να κερδίσει μια “άνιση μάχη” με τους εκπαιδευτικούς και διοικητικούς ιθύνοντες, αφού οι προκαταλήψεις τους για το νεαρό της ηλικίας της σε συνδυασμό με την ανησυχία τους για την έκβαση της εθνογραφικής έρευνας - μελέτης, μετουσιώθηκαν σε μια γόνιμη συνεργασία ανοίγοντας το δρόμο για ειλικρινή σχόλια και αυθεντικές προσωπικές καταθέσεις που ενίσχυσαν το εθνογραφικό της υλικό.

**Β) ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΜΕΛΕΤΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ
ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΒΔΟΜΟ

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

Στο τμήμα αυτό περιγράφουμε τη δομή των διδασκαλιών των γραμματισμών του σχολείου που ερευνήσαμε. Οι γραμματισμοί αυτοί είναι οι εξής: *Ο γλωσσικός γραμματισμός, ο αγγλικός γραμματισμός, ο αριθμητικός γραμματισμός, ο πληροφορικός γραμματισμός, ο επιστημονικός γραμματισμός, ο κοινωνικός γραμματισμός, ο περιβαλλοντικός γραμματισμός και ο γραμματισμός της αισθητικής αγωγής.*

Η έρευνα, αναφορικά με τη σχολική τάξη στο διεθνή χώρο, έχει αναδείξει ποικίλους παράγοντες οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην οριοθέτηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αν και οι παράγοντες αυτοί φαίνεται να διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό, ξεχωρίσαμε εκείνους που επηρεάζουν άμεσα το διδακτικό έργο. Οι σημαντικότεροι από αυτούς περιλαμβάνουν: *τη σαφήνεια των σκοπών του περιεχομένου των διαφόρων μαθημάτων, την κατάλληλη δομή (καλός σχεδιασμός) της διδασκαλίας, την καλή διαχείριση του μαθησιακού χρόνου, την ομαδοποίηση των μαθητών, το παιδαγωγικό κλίμα, τις μεθόδους, τις στρατηγικές και τα μοντέλα διδασκαλίας, τους τρόπους αξιολόγησης, την παροχή ευκαιριών για μάθηση, τα διάφορα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχολείων, την αποτελεσματική ηγεσία και άλλοι παράγοντες (Scheerens & Bosker, 1997: 212, αναφέρεται στους Κασσωτάκη και Φλουρή, 2006, Reynolds, 1982, Reynolds, et al., 1994, Creemers & Reynolds, 1997, Waxman & Walberg, 1991).*

Με τους παραπάνω παράγοντες, εξάλλου, συμφωνεί ένα μεγάλο μέρος των Ελλήνων ερευνητών οι οποίοι είτε έχουν διεξάγει έρευνα είτε έχουν διατυπώσει θέσεις και απόψεις, αναφορικά με το θέμα της έρευνας και αξιολόγησης της διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης (Φλουρή, 1982, Μαυρογιώργος, 1984, Ξωχέλλης, 1984, Ματσαγγούρας, 1985, 1987, Αθανασίου, 1991, Φρειδερίκου και Φολερού – Τσερούλη, 1991, Φλουρή, 1995, 2000, Πηγιάκη, 1998, 2004, Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000, Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000, Νημά & Καψάλης, 2002, Τριλιανός, 2003, Μακρίδου – Μπούσιου, 2005, Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005, Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007).

Οι μελέτες αυτές δείχνουν τόσο τα κριτήρια αξιολόγησης των διδασκαλιών όσο και την κατάσταση που επικρατεί στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης στη χώρα μας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Φλουρή (1995: 349 – 354) που αφορούσε τη σχολική τάξη η οποία σκιαγραφεί τις αδυναμίες που επικρατούν σε αυτή καθώς και τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Σύμφωνα με αυτή «η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δημοτικής και μέσης χρησιμοποιούσε την αφήγηση ως μέθοδο διδασκαλίας... η διδασκαλία πραγματοποιείται κατά τρόπο δασκαλοκεντρικό. Οι δάσκαλοι φαίνεται να κυριαρχούν στην τάξη, αφού καλύπτουν με την ομιλία τους το μεγαλύτερο ποσοστό του χρόνου μιας διδακτικής ώρας... οι εκπαιδευτικοί δίνουν την εντύπωση ότι δεν έχουν πλήρως προβεί στη συστηματική οργάνωση των διδακτικών παραμέτρων των μαθημάτων ούτε έχουν διευθετήσει εκ των προτέρων τη διδακτική πορεία της τάξης... οι στρατηγικές της διδασκαλίας δεν είναι ευθυγραμμισμένες με τους στόχους των μαθημάτων ούτε βασίζονται σε ένα στέρεο συγκείμενο θεωριών μάθησης... όταν οι εκπαιδευτικοί υποβάλουν ερωτήσεις προς τους μαθητές αυτές ελέγχουν την απομνημόνευση και όχι την κριτική σκέψη... ο διδακτικός χρόνος απορροφάται κυρίως από το βιβλίο του μαθητή ενώ σπάνια εκτείνεται σε άλλες δραστηριότητες ή πηγές... το γενικό κλίμα των σχολικών τάξεων δε φαίνεται να δίνει την εικόνα μιας ανοιχτής εκπαιδευτικής λειτουργίας αναλύοντας τα διάφορα θέματα του προγράμματος σε μορφή κριτικού λόγου μετασχηματίζοντάς τα σε νέα γνώση... δε δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργαστούν συστηματικά τα φλέγοντα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά προβλήματα – θέματα και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης της κοινωνικής ή διαπροσωπικής σύγκρουσης ή διαμάχης... απουσιάζει η ατμόσφαιρα εκείνη που ενθαρρύνει την αντικειμενική διαμόρφωση της αυτογνωσίας, του αυτοσυναισθήματος ενώ εξακολουθεί να επικρατεί η τάση για τις απομνημονευτικές διεργασίες και τις νοησιαρχικές – γνωστικές δεξιότητες...».

Ανάλογο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η εθνογραφική έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1991) η οποία υποστηρίζει ότι η έλλειψη επιστημονικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μαζί με τον ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης είναι οι σημαντικότεροι λόγοι για τις αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό – εκπαιδευτικό τους έργο. Ανάμεσα στους κυριότερους παράγοντες που δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν σωστά, σύμφωνα με τις συγγραφείς, είναι η έλλειψη γνώσεων, η ακατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και η απουσία ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους των

εκάστοτε μεταρρυθμίσεων. Οι λόγοι αυτοί, παράλληλα με την κοινωνική προέλευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν «τις παραδοσιακές εξαρτήσεις τους από τα ξεπερασμένα πρότυπα συμπεριφοράς στην εκπαιδευτική πράξη» (σελ. 248 – 249).

Με τους παραπάνω παράγοντες συμφωνούν και οι ειδικοί που μελετούν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών και διδακτικών καινοτομιών. Σύμφωνα με αυτούς, όπως προαναφέρθηκε και στο αντίστοιχο θεωρητικό τμήμα, η επιτυχής υλοποίηση των διδακτικών καινοτομιών εξαρτάται από τους παράγοντες που εμπλέκονται στην προετοιμασία και οργάνωση της διδασκαλίας, στη διαμόρφωση ενός «επεξεργασμένου σχεδίου προγραμματισμού» (development of an elaborated design) που υποβοηθά στην επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου της διδασκαλίας, των διδακτικών υλικών, μέσων και δραστηριοτήτων, στην εφαρμογή των ανάλογων διδακτικών στρατηγικών, τη δημιουργία του παιδαγωγικού – διδακτικού κλίματος και / ή του κατάλληλου παιδαγωγικού – διδακτικού – μαθησιακού περιβάλλοντος, την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου καθώς και την υπέρβαση των δυσκολιών του διδακτικού έργου (Cohen και Ball, 2000: 16 – 17, Credaro, 2001: 4 – 6).

Παρά την ύπαρξη διαφόρων σχεδίων έρευνας, που αφορούν τη σχολική τάξη και τους ποικίλους παράγοντες που εφαρμόζονται για την αποτίμηση των πολλαπλών όψεων ή πτυχών της σχολικής τάξης, δεν υπάρχει ένα «ενιαίο μοντέλο εξέτασης των σχολικών παραγόντων που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε όλες τις χώρες... ανεξάρτητα από τις επιμέρους ιδιαιτερότητές τους» (Reynolds et al., 1994, αναφέρεται στο Φλουρής, 2000). Η αδυναμία της ενιαίας συγκρότησης ενός σχεδίου έρευνας με σταθερούς παράγοντες για να μελετηθούν τα σύνθετα φαινόμενα της σχολικής πραγματικότητας, ωθεί τους ερευνητές να επιλέξουν τους παράγοντες εκείνους που εναρμονίζονται με τις συνθήκες και τη μέθοδο συλλογής των στοιχείων τους «έτσι ώστε να βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα του αντικειμένου τους» (Φρειδερίκου και Φολερού – Τσερούλη, 1991: 14).

Η παραπάνω θέση δυσχεραίνει το έργο των ερευνητών, αναφορικά με τους παράγοντες της έρευνας, με αποτέλεσμα η επιλογή τους να βασίζεται τόσο στη φιλοσοφία του σχολείου που μελετούν όσο στη φύση των ερευνών τους.

Δεδομένου ότι υπάρχει διαφοροποιημένη αντίληψη για τη σύλληψη και διεξαγωγή της έρευνας στη σχολική τάξη, αφού δεν είναι δυνατό να συντεθούν επαρκώς οι πολλαπλοί παράγοντες που τη διέπουν, στη δική μας μελέτη, έχοντας ως άξονα τις διεθνείς έρευνες, τόσο της σχολικής τάξης όσο και της εφαρμογής των

καινοτομιών σε αυτή, τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και το ερευνητικό υλικό που συλλέξαμε, εφαρμόσαμε τα ακόλουθα *κριτήρια*, σε άμεση συνάρτηση με τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, για να αποτιμήσουμε τις διδασκαλίες που παρακολούθησαμε. Τα κριτήρια αυτά είναι *η διατύπωση των στόχων του μαθήματος, η προετοιμασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας και της οργάνωσής της, η επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας, η επιλογή και χρήση μεθόδων, μέσων και δραστηριοτήτων, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, ο διδακτικός χρόνος και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.*

Τα κριτήρια αυτά, εκτός από το ότι στοιχειοθετούνται από τη διδακτική δεοντολογία, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στη χώρα μας, εμπεριέχονται τόσο στη φιλοσοφία των ΣΔΕ όσο και στις πρακτικές τους, ιδιαίτερα επειδή αφορούν στη χρήση μεθόδων και τρόπων δουλειάς που προωθούν την κριτική σκέψη μέσα από την εφαρμογή ευρετικών μορφών διδασκαλίας (π.χ. μέθοδος project, ομαδοσυνεργατική μορφή κλπ.) και τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος αποδοχής και φροντίδας για τους εκπαιδευόμενους. Στην ενότητα που ακολουθεί παραθέτουμε επιλεκτικά, τρεις διδασκαλίες -από το σύνολο των διδασκαλιών που έχουμε παρατηρήσει- από τον κάθε γραμματισμό με εξαίρεση τον πληροφορικό γραμματισμό στον οποίο παρατηρήσαμε μια διδασκαλία για λόγους που εξηγούμε παρακάτω.

Η δομή με την οποία παρουσιάζεται η κάθε διδασκαλία είναι η ακόλουθη: οι *στόχοι της διδασκαλίας, η περιγραφή πλαισίου της διδασκαλίας, η αξιολόγησή της και η κριτική αποτίμηση των διδασκαλιών του κάθε γραμματισμού.*

Στο τμήμα των *στόχων* επισημαίνουμε τις επιδιώξεις του μαθήματος είτε στη μορφή που διατυπώθηκαν από την καθηγήτρια είτε όπως εξήχθησαν συμπερασματικά από την ερευνήτρια, ύστερα από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, την παρακολούθηση της διδασκαλίας και τις άτυπες συζητήσεις μαζί της.

Το τμήμα της *περιγραφής της διδασκαλίας*, αφορά την αφήγηση των διδακτικών συμβάντων και την εκάστοτε διδακτική διαδικασία που ακολουθήθηκε από τον / την εκπαιδευτικό στο κάθε μάθημα. Τα ονόματα των εκπαιδευτικών που αναγράφονται σε κάθε μελέτη περίπτωσης, είναι –για δεοντολογικούς λόγους- ψευδώνυμα.

Τέλος, στο τμήμα της *αξιολόγησης* διεξάγεται κριτική αποτίμηση των διδασκαλιών, στο σύνολό τους, με βάση τους παράγοντες που προαναφέραμε και ιδιαίτερα το βαθμό ανταπόκρισης της κάθε διδασκαλίας στη φιλοσοφία και τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ.

Γλωσσικός γραμματισμός

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Γλωσσικός Γραμματισμός θεωρείται από τους πιο σημαντικούς γραμματισμούς, επειδή αφορά στην επικοινωνία των ατόμων και στην ικανότητά τους να ερμηνεύουν, να εκλογικεύουν και να αρθρώνουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις θέσεις και τα επιχειρήματά τους. Η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης, με γραπτή και προφορική μορφή, θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως μια από τις βασικότερες ικανότητες για τη δια βίου μάθηση.

Εκτός από την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους, η σπουδαιότητα του γραμματισμού αυτού έγκειται και στο ότι επεκτείνεται και σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, εργασιακών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (π.χ. εργασία, ελεύθερος χρόνος κλπ.).

Ο γλωσσικός γραμματισμός, όπως εξάλλου και ο αντίστοιχος αγγλικός, απαιτεί να κατέχει το άτομο τις βασικότερες μορφές και λειτουργίες της γλώσσας, όπως λεξιλόγιο, λειτουργική γραμματική, γραπτός και προφορικός λόγος, γνώση ενός φάσματος λογοτεχνικής και μη μορφής κειμένων και άλλες ακόμη λειτουργίες.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005), τα άτομα μέσω του γραμματισμού αυτού οφείλουν να αναπτύξουν δεξιότητες για διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως έρευνα, συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών, έκφραση επιχειρημάτων με πειστικό τρόπο αλλά και την αντίστοιχη συμπεριφορά και στάση για «κριτικό και εποικοδομητικό διάλογο, την εκτίμηση αισθητικών ιδιοτήτων... καθώς και ενδιαφέρον για την αλληλεπίδραση με άλλους» (Πασιάς, 2006: 206).

Σύμφωνα με τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, η προσφορότερη μεθοδολογική προσέγγιση του γραμματισμού αυτού είναι «η βιωματική – επικοινωνιακή μέθοδος» (Χατζησαββίδης, 2003, Κοσσυβάκη, 1996) μέσω της οποίας παρέχεται η δυνατότητα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, στο πλαίσιο πραγματικών επικοινωνιακών συνθηκών στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να εκφράζουν και να δικαιολογούν κριτικά τις απόψεις τους, όπως προαναφέραμε στον αντίστοιχο γραμματισμό στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτή. Μια άλλη προσέγγιση που προσφέρεται, επίσης, είναι η μέθοδος project στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν όχι μόνο να παράγουν λύσεις σε ένα

πρόβλημα, αλλά και να επεξεργάζονται το λόγο, αναδεικνύοντας σε κάθε περίπτωση την αξία συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων προσαρμόζοντας τη θεματολογία στο επίπεδο των εκπαιδευομένων (Χατζησαββίδης, 2003).

Αναμένεται, επομένως, ότι οι διδασκαλίες του γραμματισμού αυτού, θα έχουν διεξαχθεί σύμφωνα με τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ και θα αντανακλούν τις μεθόδους διδασκαλίας που υπαγορεύει η φύση και η φιλοσοφία του εν λόγω γραμματισμού.

1^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 09 / 03 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Ευτυχία

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στη συγκεκριμένη διδασκαλία η καθηγήτρια δεν ανακοίνωσε άμεσα τους στόχους του μαθήματος. Προτίμησε, μέσω της αφόρμησης, να συνδέσει την προηγούμενη ενότητα με την επόμενη και έμμεσα να επισημάνει τους διδακτικούς στόχους. Οι στόχοι αυτοί ήταν δύο:

α) ο ενδιάμεσος, που αφορούσε την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τους βιογράφους και τον τρόπο γραφής τους (π.χ. δομή βιογραφίας, χρήση υποκειμενικών στοιχείων από το συγγραφέα, κριτήρια αντικειμενικότητας για τη συγγραφή κλπ.) και

β) ο τελικός, που αφορούσε στην εκμάθηση των εκπαιδευομένων αναφορικά με τον τρόπο γραφής της δικής τους βιογραφίας.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην τάξη χωρίς καμία χρονική καθυστέρηση και καλησπέρισε τους εκπαιδευόμενους με ένα χαμόγελο. Άνοιξε μαζί τους έναν ολιγόλεπτο διάλογο, που αφορούσε τις ημέρες των εθνικών εκλογών, το πώς πέρασαν, αν επισκέφτηκαν τον τόπο καταγωγής τους για να ψηφίσουν, δίνοντας με τον τρόπο αυτό το χρονικό περιθώριο να προσέλθουν στο μάθημα και οι τελευταίοι αργοπορημένοι εκπαιδευόμενοι.

Η καθηγήτρια, αφού διαπίστωσε ότι δεν υπήρχαν απουσίες, ξεκίνησε το μάθημά της ρωτώντας τους εκπαιδευόμενους για το αν έχουν καταλήξει στο συγγραφέα με τον οποίο θα ασχοληθούν για να φτιάξουν τη βιογραφία του. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι ακούστηκαν να λένε ότι δεν είχαν ψάξει να βρουν κάτι, διότι λόγοι υγείας τους είχαν εμποδίσει ενώ άλλοι έλεγαν ότι δεν είχαν βρει χρόνο λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Η καθηγήτρια, τους άφησε το χρονικό περιθώριο, που ο καθένας ζητούσε με τον τρόπο του, και τους παρότρυνε να αναζητήσουν πληροφορίες και στο Διαδίκτυο. Τη στιγμή εκείνη, ακούστηκε ένας εκπαιδευόμενος να ζητά διευκρινίσεις σχετικά με τη διαδικασία στην οποία

καλούνταν να εμπλακούν, διότι λόγοι υγείας τον είχαν κρατήσει μακριά από το σχολείο για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και η καθηγήτρια έδωσε την παρακάτω απάντηση:

Καθηγήτρια: Θα ψάξουμε να βρούμε πληροφορίες για όποιο πρόσωπο θέλουμε για να φτιάξουμε μία βιογραφία. Μπορούμε και από το internet.

Στη συνέχεια, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους να της πουν σε ποιο σημείο είχαν σταματήσει την προηγούμενη φορά κι εκείνοι της απάντησαν ότι βρίσκονταν στη βιογραφία του Παπαδιαμάντη (βλ. Παράρτημα). Η καθηγήτρια, αφού ανακάλεσε την προηγούμενη ενότητα, υπενθύμισε και στους εκπαιδευόμενους ότι είχαν ολοκληρώσει τη δομή ενός βιογραφικού σημειώματος και ζήτησε από έναν εκπαιδευόμενο να της πει τον τρόπο με τον οποίο γράφεται μια βιογραφία. Ο εκπαιδευόμενος, της είπε ότι στην αρχή γράφεται ο τόπος που γεννήθηκε, μετά το πού πήγε σχολείο, πανεπιστήμιο και η καθηγήτρια έσπευσε να τον συμπληρώσει λέγοντάς του ότι γίνεται με τη σειρά η παράθεση των γεγονότων της ζωής του βιογραφούμενου. Έπειτα, ζήτησε να μάθει τι στοιχεία έπονται και οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι μετά τα προσωπικά στοιχεία ακολουθεί το έργο του προσώπου για το οποίο συγκροτείται η βιογραφία.

Η καθηγήτρια, συμφώνησε με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων και αφού συμπλήρωσε ότι η βιογραφία ολοκληρώνεται με το θάνατο και την έκδοση των έργων του βιογραφούμενου προσώπου, τους υπενθύμισε ότι εκτός από τα αντικειμενικά γεγονότα της ζωής ενός προσώπου, όπως εκείνα τα οποία είχαν μόλις αναφέρει για τον Παπαδιαμάντη, υπήρχαν και υποκειμενικά στοιχεία τα οποία αναδύονταν μέσα από λέξεις ή φράσεις που είχε χρησιμοποιήσει ο / η συγγραφέας. Τότε ζήτησε από μια εκπαιδευόμενη να της εντοπίσει τα σημεία εκείνα που εμπεριείχαν το στοιχείο της υποκειμενικότητας.

Η εκπαιδευόμενη υποστήριξε ότι ένα από τα σημεία που εμπεριείχε την υποκειμενικότητα ήταν εκείνο που αφορούσε την οικογενειακή του καταβολή. Συγκεκριμένα, είπε: *«Ήταν γιος φτωχού ιερέα που γεννήθηκε στη Σκιάθο»*. Η καθηγήτρια, θέλησε να εντάξει όλους τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία και ρώτησε μία άλλη εκπαιδευόμενη αν συμφωνούσε με την συνεκπαιδευομένη της, που μόλις είχε καταθέσει την άποψή της. Εκείνη, επισήμανε ότι το υποκειμενικό στοιχείο της πρότασης ήταν το ότι *«ο Παπαδιαμάντης γεννήθηκε στη Σκιάθο»*. Η καθηγήτρια, στο σημείο εκείνο, τόνισε στους εκπαιδευόμενους ότι η πρόταση είχε και αντικειμενικά και υποκειμενικά στοιχεία και τότε ένας

εκπαιδευόμενος είπε ότι η λέξη «φτωχός» ήταν το υποκειμενικό στοιχείο της πρότασης. Η απάντηση αυτή, πυροδότησε το διάλογο μεταξύ των εκπαιδευομένων και ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή, αφού η αντιπαράθεση των επιχειρημάτων ήταν έντονη, όπως χαρακτηριστικά φάνηκε στον παρακάτω διάλογο δυο εκπαιδευομένων:

Εκπαιδευόμενη: Τι λες; Όλοι τότε οι ιερείς ήταν φτωχοί.

Εκπαιδευόμενη: Σε μια βιογραφία δε μπορούμε να πούμε ψέματα!

Η καθηγήτρια, παρενέβη, ρωτώντας τους εκπαιδευόμενους για το αν η φιλολογική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που είχε δομήσει και δημιουργήσει τη βιογραφία του Παπαδιαμάντη έλεγε ψέματα. Ένας εκπαιδευόμενος της είπε ότι δεν έλεγε ψέματα η φιλολογική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά ότι χρησιμοποιούσε λέξεις και φράσεις με σκοπό να συγκινήσει τον αναγνώστη. Την άποψη αυτή έσπευσε να συμπληρώσει και ένας συνεκπαιδευόμενός του, ο οποίος τόνισε ότι σκοπός επίσης, των συγγραφέων ήταν να κεντρίσουν την προσοχή των αναγνωστών. Τη στιγμή εκείνη, ένας εκπαιδευόμενος πήρε το λόγο και είπε ότι καθώς διάβαζε το κείμενο, του δημιουργήθηκαν απορίες, όπως για παράδειγμα ότι δεν ήταν δυνατόν ένας φτωχός άνθρωπος να φοιτά στο πανεπιστήμιο και μάλιστα στην ηλικία των 23 χρόνων. Η αμφισβήτησή του αυτή, τον έκανε να πιστεύει ότι πρόκειται για παράθεση υποκειμενικών στοιχείων, αφού κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό και πραγματοποιήσιμο. Η καθηγήτρια, έσπευσε να ζητήσει διευκρινίσεις σχετικά με το τι εννοούσε ως υποκειμενικό στοιχείο και ο διάλογος που αναπτύχθηκε ήταν ο εξής:

Καθηγήτρια: Δεν εννοείς υποκειμενικό ότι λέει ψέματα. Απλά, ότι δε λέει όλες τις λεπτομέρειες.

Εκπαιδευόμενος: Ναι, γιατί την εποχή εκείνη το δημοτικό ήταν σαν πανεπιστήμιο. Θα 'θελα να το συζητήσουμε αυτόν τον προβληματισμό μου.

Η καθηγήτρια, απευθυνόμενη σε όλους, τους μεταβίβασε πιο απλά την απορία του εκπαιδευόμενου, που μόλις είχε μιλήσει, λέγοντας ότι ο συμμαθητής τους υποστήριζε ότι η βιογραφία δεν έδινε πολλές πληροφορίες κι έτσι δημιουργούνταν κενά. Τότε μια εκπαιδευόμενη είπε ότι περισσότερες πληροφορίες δίνονται συνήθως στις εγκυκλοπαίδειες. Η καθηγήτρια τους ρώτησε αν είχαν έλλειψη πληροφοριών και οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι όντως είχαν πάρα πολύ μεγάλη. Την τοποθέτησή τους αυτή ενίσχυσε η άποψη μιας εκπαιδευόμενης η οποία τόνισε ότι υπάρχουν τόμοι

ολόκληροι με βιογραφίες και πάρα πολλές λεπτομέρειες ενώ εκείνοι απλώς μελετούσαν ένα μικρό κομμάτι.

Το επιχείρημα αυτό, έδωσε την αφορμή να αναπτυχθεί ένας διάλογος μεταξύ των εκπαιδευομένων και της καθηγήτριας, ο οποίος παρατίθεται στη συνέχεια:

Καθηγήτρια: Θεωρείτε ότι η βιογραφία θα έπρεπε να είχε γραφτεί διαφορετικά;

Εκπαιδευόμενη: Μα έχω δει τόμους ολόκληρους με βιογραφίες!

Καθηγήτρια: Από το βιογράφο, δηλαδή, εξαρτάται;

Εκπαιδευόμενη: Ναι.

Καθηγήτρια: Σάββα, τι λες;

Εκπαιδευόμενος: Δεν το αμφισβητώ. Ότι θα μπορούσε να' χε πιο πολλές λεπτομέρειες...

Εκπαιδευόμενος: Μιλά για το 1874. εμείς, το 1970 και δε μπορέσαμε να σπουδάσουμε.

Καθηγήτρια: Εσύ Κώστα τι λες;

Εκπαιδευόμενος: Ότι φτάνουν οι λεπτομέρειες.

Καθηγήτρια: Εσύ Γιώργο;

Εκπαιδευόμενος: Τυχαία το είδα στην τηλεόραση. Έλεγε γενικά πού πήγε σχολείο. Βασικά στήριξε πιο πολύ στο σπίτι. Χαλιά, παλιά αρχοντικά...Δεν ξέρω αν καταλαβαίνετε...

Τον παραπάνω διάλογο διέκοψε το κινητό μιας εκπαιδευόμενης που χτύπησε, γεγονός που έκανε την καθηγήτρια να πει το εξής:

Καθηγήτρια: Σας έχω παρακαλέσει για τα κινητά. Εκτός κι αν είναι ανάγκη. Διαφορετικά να είναι κλειστά, σας παρακαλώ πολύ.

Η καθηγήτρια συνέχισε το μάθημα επαναδιατυπώνοντας την ερώτηση σχετικά με το αν είναι τελικά μια βιογραφία υποκειμενική ή αντικειμενική και οι απαντήσεις που πήρε από τους εκπαιδευόμενους αφορούσαν το βιογράφο και το ρόλο που έχει στη συγγραφή της βιογραφίας. Η καθηγήτρια τους ρώτησε για την ταυτότητα του βιογράφου στο εν λόγω κείμενό τους, και της είπαν ότι ο βιογράφος ήταν η ομάδα φιλολόγων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Στη συνέχεια, τους έθεσε το ερώτημα σχετικά με τη μορφή που έχει μια βιογραφία και αν η εκάστοτε μορφή είναι πάντοτε σταθερή για όλες τις βιογραφίες. Μια εκπαιδευόμενη, πήρε το λόγο και είπε ότι διαφέρουν ως προς το ύφος ενώ μια άλλη τη διόρθωσε λέγοντας ότι «τα συναισθήματα που τρέφει ο βιογράφος για το βιογραφούμενο επηρεάζουν τη δομή και τη μορφή μιας βιογραφίας». Η καθηγήτρια στο

σημείο εκείνο τους υπενθύμισε ότι όταν τους είχε πει στην αρχή της ενότητας, πως σκοπός τους θα ήταν να καταλήξουν να φτιάξουν την προσωπική τους βιογραφία, την είχαν ρωτήσει αν θα έλεγαν τα πάντα. Το συλλογισμό και τη σκέψη της διέκοψε ένας εκπαιδευόμενος ο οποίος είπε το εξής:

Εκπαιδευόμενος: Η βιογραφία αυτή φτιάχτηκε από μια ομάδα όχι από τον ίδιο. Κάπου μέσα στο μυαλό τους ήθελαν αυτό να περάσει στις επόμενες γενιές. Έπρεπε να είναι πιο καταρτισμένη και να μην αφήνει κενά. Να αναφέρει χρονολογίες, οικογενειακή κατάσταση...

Η παραπάνω τοποθέτηση, στάθηκε η αιτία να αναπτυχθεί ένας διάλογος στον οποίο πήραν μέρος όλοι σχεδόν οι εκπαιδευόμενοι και ακούστηκαν οι απόψεις τους, γεγονός που δεν παρεμπόδισε η καθηγήτρια, αλλά ενίσχυσε με ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, και σε συνδυασμό με την προαναφερθείσα άποψη, ειπώθηκαν τα εξής:

Καθηγήτρια: Θα ήθελες δηλαδή σε κάθε φάση της ζωής του χρονολογία;

Εκπαιδευόμενος: Εγώ το εκφράζω. Δεν το περνάω στο ντούκου.

Εκπαιδευόμενη: Ο πατέρας μου έφυγε και ήρθε στην Αθήνα 11 χρονών μόνος του. Πώς ήρθε δηλαδή;

Καθηγήτρια: Οι ημερομηνίες είναι αντικειμενικές. Μπορεί να μην έχουν την πληρότητα που θες, αλλά τα γεγονότα αυτά είναι τεκμηριωμένα με αποδείξεις. Να συμφωνήσουμε ότι έχουν παραληφθεί στοιχεία;

Εκπαιδευόμενος: Ναι. Αν θέλουμε πιο πολλές λεπτομέρειες μπορούμε να βρούμε σε βιβλιοπωλεία ή βιβλιοθήκες.

Εκπαιδευόμενη: Αν ήταν αλλιώς δε θα ήταν βιογραφία αλλά η ζωή και το έργο του.

Εκπαιδευόμενος: Δε δίνονται προσωπικές λεπτομέρειες.

Στο σημείο εκείνο, η καθηγήτρια θέλησε να διαμορφώσει ένα συμπέρασμα, αφού ο διδακτικός χρόνος πλησίαζε στο τέλος του, και ρώτησε το εξής:

Καθηγήτρια: Το συμπέρασμα, δηλαδή, ποιο είναι; Ότι η μία βιογραφία από την άλλη διαφέρει. Από τι εξαρτάται;

Στην ερώτηση αυτή ακολούθησε μια πληθώρα απαντήσεων, όπως:

Εκπαιδευόμενος: Από το υλικό.

Εκπαιδευόμενη: Από το πώς γράφει ο βιογράφος.

Καθηγήτρια: Το ύφος του δηλαδή.

Εκπαιδευόμενη: Και για ποιο λόγο το γράφει.

Η τελευταία άποψη της εκπαιδευόμενης, έκανε την καθηγήτρια να ζητήσει περισσότερες πληροφορίες για το τι ήθελε να πει, κι εκείνη απάντησε ότι στην προκειμένη περίπτωση το κείμενο της βιογραφίας απευθυνόταν σε μαθητές, δεν ήθελε να κουράσει και γι' αυτό ήταν μικρό σε έκταση.

Η καθηγήτρια στο σημείο εκείνο ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν θα μπορούσε ο βιογράφος να ήταν παράλληλα και ο συγγραφέας, και αν στην περίπτωση εκείνη, θα περίμενε κανείς να υπάρχει η απόλυτη αντικειμενικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν με ένα «μπορεί» και η καθηγήτρια τους ρώτησε, ποια ήταν τα στοιχεία εκείνα που κέντριζαν το ενδιαφέρον τους, ως αναγνώστες. Υπήρξε ποικιλία στις απαντήσεις, οι χαρακτηριστικότερες των οποίων ήταν οι οικονομικές δυσκολίες και η βαθιά θρησκευτική του πίστη.

Η λήξη της διδακτικής ώρας, βρήκε την καθηγήτρια να εξακολουθεί να κάνει μάθημα, δίνοντας οδηγίες στους εκπαιδευόμενους να διαβάσουν πολύ καλά τη βιογραφία, να αναζητήσουν τις προθέσεις των συγγραφέων και να καταγράψουν περιληπτικά τα υποκειμενικά στοιχεία του κειμένου για την επόμενη φορά.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η χρηστική αξία των στόχων προσέλκυσε την προσοχή και διέγειρε το ενδιαφέρον**

Η παρούσα διδασκαλία αποτέλεσε ένα μέρος μιας ευρύτερης θεματικής ενότητας με τίτλο *''Χρηστικά κείμενα''*. Αυτή αφορούσε στον τρόπο γραφής της προσωπικής βιογραφίας των εκπαιδευομένων, ο οποίος ήταν και ο τελικός **στόχος**. Επομένως, δεν ανέμενε κανείς ότι ο τελικός αυτός στόχος θα είχε επιτευχθεί στο πέρας της εν λόγω διδασκαλίας. Αντίθετα, για τον ενδιάμεσο στόχο, υπήρχαν ενδείξεις ότι ορισμένα από τα μέρη του, όπως η δομή μιας βιογραφίας, φάνηκε να είχε κατακτηθεί, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

- ❖ **Η κατάλληλη προετοιμασία και η χρηστική αξία του περιεχομένου ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων**

Η καθηγήτρια είχε **προετοιμάσει** τη διδασκαλία της, αφού είχε επιλέξει ένα χρηστικό κείμενο που αφορούσε στη βιογραφία του Παπαδιαμάντη, την οποία είχε επιμεληθεί η ομάδα φιλολόγων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ως προς τις πηγές, η καθηγήτρια πρότεινε το internet, που σήμαινε ότι γνώριζε από πού να αντλήσει

πληροφορίες χρησιμοποιώντας και εναλλακτικές πηγές μάθησης σε αντιδιαστολή με τις παραδοσιακές, όπως βιβλία, εγκυκλοπαίδειες κλπ. Το **περιεχόμενο**, δηλαδή, δεν αντλήθηκε από παραδοσιακές πηγές ούτε στόχευε στη μετάδοση γνωστικών στοιχείων για το βιογραφούμενο πρόσωπο και μάλιστα σε γλώσσα καθαρεύουσα. Αντίθετα, επιλέχτηκε με βάση τη χρηστική του αξία και πληρούσε το κριτήριο της κατανόησης και πρακτικότητας (Massialas, 1993), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι, χρησιμοποιώντας το ως δίοδο, θα δημιουργούσαν μετέπειτα, με ανάλογο τρόπο, τη δική τους προσωπική βιογραφία.

❖ **Η επιτυχής χρήση της επικοινωνιακής μεθόδου των ερωταποκρίσεων προκάλεσε συμμετοχή στο «μαθησιακό γίγνεσθαι» και προήγαγε προβληματισμό που δυνητικά οδήγησε στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα**

Η καθηγήτρια εφάρμοσε την επικοινωνιακή **μέθοδο**, όπως φάνηκε από τις πλείστες ερωτήσεις που τους υπέβαλλε και τις αποκρίσεις από πλευράς των εκπαιδευομένων. Οι ερωτήσεις της καθηγήτριας στόχευαν στο να καθοδηγήσουν τη σκέψη και τον προβληματισμό των εκπαιδευομένων που δυνητικά προήγαγε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, το οποίο ήταν η κατανόηση του τρόπου γραφής και δομής μιας βιογραφίας. Έγινε, επομένως, φανερό με βάση την παραπάνω τοποθέτηση, ότι η καθηγήτρια κινήθηκε στο πλαίσιο της κριτικής επικοινωνιακής διδασκαλίας, «η οποία υποστηρίζει ότι στην «εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να υπάρχει τόση καθοδήγηση όση είναι απαραίτητη» (Κοσσυβάκη, 2003). Η επιλογή της μεθόδου αξιολογήθηκε ως κατάλληλη για τους στόχους και το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων, δεδομένου ότι η επικοινωνιακή διαδικασία στηρίχτηκε στην άποψη ότι οι συμμετέχοντες είναι «δυνάμει ικανά για δράση άτομα», αφού ο τρόπος αυτός διδασκαλίας είχε «ως αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή στο μαθησιακό γίγνεσθαι (επικοινωνιακή δράση ή αλληλόδραση)» (Χρυσυφίδης, 1994: 32). Ωστόσο, η καθηγήτρια, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει επιπρόσθετα στοιχεία από την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας (whole language) η οποία τόνιζε τη συνολικότητα των δομών και λειτουργιών της σε αντίθεση με την εστίαση σε ορισμένα μέρη από τα μέρη της. Ως γνωστό, η γνώση κατακερματίζεται σε επιμέρους στοιχεία της (λεξικό, γραμματική, συντακτικό), χωρίς να επιτυγχάνεται η διασύνδεση ανάμεσα στην προφορική γλώσσα (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση) και στη γραπτή (ανάγνωση και γραφή) (Robins, 1998: 53). Στο πλαίσιο του διαλόγου που αναπτύχθηκε ανάμεσα

στους εκπαιδευόμενους και την καθηγήτρια, δέσποσε η αρχή της ενθάρρυνσης στη μαθησιακή διαδικασία σε συνάρτηση με την αρχή της ανοχής σχετικά με τη διαφορετικότητα και την ποικιλία των απόψεων και των επιχειρημάτων (Κασσωτάκης & Φλουρής).

❖ **Η διαμόρφωση ελεύθερου μαθησιακού κλίματος προώθησε την επικοινωνιακή δράση και την αυθόρμητη κατάθεση προσωπικών θέσεων**

Η επικοινωνιακή δράση για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, εδραίωσε ένα γόνιμο, παραγωγικό και ελεύθερο μαθησιακό κλίμα, όπου ανταλλάχθηκαν μηνύματα ελεύθερα και διεξήχθη η επικοινωνία «ως κοινωνική δράση» (Χρυσαιφίδης, 1994: 32-33). Στο πλαίσιο του ελεύθερου αυτού διαλόγου οι εκπαιδευόμενοι, δίχως το φόβο της επίκρισης, κατέθεταν με αυθορμητισμό τις προσωπικές τους απόψεις τεκμηριώνοντας με επιχειρήματα τις θέσεις.

❖ **Η μη σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου δεν αποτέλεσε τροχοπέδη στη μαθησιακή διαδικασία**

Ως γνωστό «ο έλεγχος του διδακτικού χρόνου δεν είναι εύκολη υπόθεση... και ποτέ δεν επαρκεί» (Πηγιάκη, 2004: 58). Αυτό ίσχυσε και στη συγκεκριμένη διδασκαλία, αφού απέβη ελλειμματικός χωρίς να γίνει αντιληπτό αν πραγματώθηκε η κατάκτηση της «πρόσληψης των απολύτως απαραίτητων, σημαντικών και συνολικών στοιχείων του αντικειμένου της διδασκαλίας από όλους τους μαθητές» (Πηγιάκη, ό.π.). Η μη σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου επιβεβαιώθηκε και από το γεγονός της ανάθεσης εργασίας για το σπίτι μετά τη λήξη του μαθήματος, για την εμπέδωση των υποκειμενικών στοιχείων και των προθέσεων των συγγραφέων, στη δημιουργία μιας βιογραφίας, αρχή που δε συνάδει με το γενικότερο πνεύμα των ΣΔΕ.

❖ **Η πρόκληση του ενδιαφέροντος, η αμεσότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων οδήγησαν προς την κατάλληλη κατεύθυνση των στόχων**

Δεδομένου ότι το μάθημα δεν είχε έναν άμεσα επιτεύξιμο στόχο, αλλά αποτελούσε μέρος μιας σειράς μαθημάτων, δεν ήταν εμφανής η πραγμάτωση συγκεκριμένων **αποτελεσμάτων**. Πέρα από την κατανόηση των βιογράφων, οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων, η επικοινωνία που διεξήχθη ανάμεσα στην

καθηγήτρια και στους εκπαιδευόμενους, καθώς και οι επανατροφοδοτήσεις και επιβραβεύσεις της καθηγήτριας, σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, έδειξαν ότι το μάθημα κινήθηκε προς την κατάλληλη κατεύθυνση των στόχων. Στη διαπίστωση αυτή οδηγηθήκαμε δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι κατανόησαν ένα μεγάλο μέρος «των σημαντικών – συνολικών στοιχείων» (Πηγιάκη, 2004: 58) που συζητήθηκαν, όπως η δομή μιας βιογραφίας, η χρήση υποκειμενικών ή αντικειμενικών στοιχείων της βιογραφίας και άλλα συναφή στοιχεία.

2^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: PABLO NERUDA

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 23 / 04 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Ευτυχία

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η συγκεκριμένη διδασκαλία ήταν αφιερωμένη στη ζωή και το έργο του Pablo Neruda, ενός από τους μεγαλύτερους συγγραφείς της ξένης λογοτεχνίας. Αφορμή για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας, ήταν τα εγκαίνια της καλλιτεχνικής έκθεσης του φωτογράφου Raul Hernandez, που είχε τίτλο “Ο Πάμπλο Νερούντα στο Βολπαραΐσο” την οποία διοργάνωνε ο δήμος στον οποίο βρισκόταν το σχολείο. Οι στόχοι, επομένως, του μαθήματος αφορούσαν στο να:

α) πληροφορηθούν οι εκπαιδευόμενοι για τη ζωή, το έργο και τη δράση του Pablo Neruda και να

β) κατανοήσουν το κοινωνικό – ιστορικό περιεχόμενο του ποιήματος του Pablo Neruda, “*Οι ελευθερωτές*”.

Αν και οι στόχοι αυτοί δεν γράφτηκαν στη μορφή που τους διατυπώσαμε, εξάγονται, ωστόσο, τόσο από το υλικό που χρησιμοποίησε η καθηγήτρια όσο και από τις διδακτικές ενέργειές της, αλλά και από την επιβεβαίωση που μας έκανε, ως προς αυτούς.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην τάξη χωρίς καθυστέρηση και πήρε παρουσίες. Ανακοίνωσε άμεσα στους εκπαιδευόμενους ότι δεν πρόκειται να συνεχίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, που είχαν ήδη αρχίσει και η οποία αφορούσε την εύρεση λημμάτων στο λεξικό, αλλά θα ξεκινούσαν μια νέα προετοιμασία σχετικά με την εκδήλωση, που θα γινόταν την επερχόμενη Δευτέρα, από το Δήμο στον οποίο υπαγόταν το σχολείο τους, και αφορούσε στη ζωή και το έργο του Pablo Neruda.

Η καθηγήτρια, αφού, τους έδειξε την πρόσκληση της εκδήλωσης στην οποία θα έπαιρναν μέρος (βλ. Παράρτημα), ανέφερε τις επιδιώξεις και τους στόχους του μαθήματος, πληροφόρησε τους εκπαιδευόμενους για το υπό συζήτηση και μελέτη θέμα τους, λέγοντας, πως, «...ο Pablo Neruda ήταν ένας ποιητής που διακρίθηκε,

εκτός των άλλων, και για τη δημοκρατική του ευαισθησία. Στήριξε τον ελληνικό λαό σε δύσκολες στιγμές, όπως τη Δικτατορία και οργάνωσε μαζί με άλλους εκδηλώσεις κατά της χούντας». Μετά τη μικρή αυτή εισαγωγή, δικαιολόγησε την παρουσία των φωτοτυπιών, που είχε προσκομίσει για το μάθημα, που αφορούσαν λεπτομέρειες για τη ζωή και την καλλιτεχνική του δράση, και πληροφόρησε τους εκπαιδευόμενους ότι η επίσκεψή τους στην δημοτική βιβλιοθήκη της περιοχής, θα πραγματοποιούνταν μετά τις πρώτες ώρες του προγράμματος. Επιπρόσθετα, τους ανέφερε ότι θα άκουγαν και μελοποιημένα ποιήματα από Έλληνες συγγραφείς και ποιητές, όπως τον Καβάφη, το Σεφέρη κλπ.

Αφού ολοκλήρωσε τις βασικές της οδηγίες για την καλύτερη οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας, παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους να αναγνώσουν τη βιογραφία του Pablo Neruda, από το έντυπο που τους είχε μοιράσει (βλ. Παράρτημα). Την προθυμία του έδειξε ένας εκπαιδευόμενος που ξεκίνησε να διαβάζει και αφού, ολοκληρώθηκε η ανάγνωση της βιογραφίας, η καθηγήτρια αφενός συνόψισε τα στοιχεία αφετέρου έδωσε περισσότερες πληροφορίες λέγοντας τα εξής: «*Να πούμε μερικά πράγματα. Γεννήθηκε το 1904. Ήταν διπλωμάτης. Πρεσβευτής στην Ευρώπη επί του Δημοκρατικού Εκλεγμένου Προέδρου. Πρεσβευτής της χώρας του στο Παρίσι. Όταν επιβλήθηκε η χούντα ο Νερούντα πήγε εξόριστος στο Παρίσι. Επέστρεψε στη πατρίδα του μόνο για να πεθάνει. Ήταν πολύ στενός φίλος του Λόρκα. Δημοκράτης. Το ποίημα Canto General μιλά για τους αγώνες όλου του κόσμου. Είναι εμπνευσμένο από τον ισπανικό αγώνα*».

Στις πληροφορίες αυτές της καθηγήτριας, οι εκπαιδευόμενοι διατύπωσαν άμεσα τις απορίες τους που αφορούσαν τον τρόπο με τον οποίο ο λαός συνήθιζε να αντιμετωπίζει τους καλλιτέχνες και ειδικά τους ποιητές. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευόμενος ρώτησε το εξής: «*Εγώ έχω μια απορία: Γιατί σκοτώνουν τους ποιητές; Επειδή ζυπνάνε το λαό;*». Η καθηγήτρια δεν απάντησε. Αντίθετα, ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να καταθέσουν την άποψή τους, και με την παρότρυνση αυτή ξεκίνησαν να δίνουν τη δική τους εκδοχή. Έτσι, μια εκπαιδευόμενη απάντησε το εξής: «*...σκοτώνουν τους ποιητές γιατί η ποίηση βγάζει πόνο*». Στην άποψη της εκπαιδευόμενης, η καθηγήτρια αντιπαρέβαλε το περιστατικό θανάτου του Λόρκα για το οποίο είπε: «*Το Λόρκα τον σκότωσαν νύχτα, με φώτα αυτοκινήτου αναμμένα και δεν ξέρουμε καν που είναι θαμμένο το πτώμα του*». Ένας άλλος εκπαιδευόμενος, κατέθεσε τη δική του γνώμη για το υπό συζήτηση θέμα τους, λέγοντας ότι σκοτώνουν τους

ποιητές γιατί ξεσηκώνουν τον κόσμο κι έδωσε το έναυσμα να πουν και οι υπόλοιποι την άποψή τους. Αναφέρθηκαν, λοιπόν, τα εξής:

Εκπαιδευόμενη: Επειδή βγάζουν στη φόρα πράγματα που η κυβέρνηση θέλει να κρύψει.

Εκπαιδευόμενος: Είδος έκφρασης που ενοχλεί.

Η καθηγήτρια ενώ τους έλεγε, για το κείμενο που θα μελετούσαν, το οποίο ήταν το Canto General, ακούστηκε ένας εκπαιδευόμενος να λέει ότι είχε κάπου ακούσει και διαβάσει ότι ο Pablo Neruda ήταν πολύ μορφωμένος. Στην άποψη εκείνη η καθηγήτρια συμπλήρωσε ότι ήταν άνθρωπος δημοκράτης ο Pablo Neruda, αντιδικτατορικός και για τους λόγους εκείνους συνέπλεε με τους Έλληνες που μάχονταν κατά των δικτατορικών καθεστώτων.

Έπειτα, τους ανέφερε ότι το ποίημα που θα μελετούσαν –το Canto General - στα Ελληνικά είχε μεταφραστεί ως “Οι Ελευθερωτές” - ήταν μια επική τοιχογραφία και τους ζήτησε να της αποδώσουν τη σημασία και την ερμηνεία της.

Στη συνέχεια πρόσθεσε ότι ο Neruda ήταν ένας άνθρωπος πολύ δημοκράτης, αντιδικτατορικός και πως μέσα από το ποίημα εκείνο θα καταλάβαιναν την εξιστόρηση των γεγονότων (πολιτικών, ιστορικών, πολεμικών) που στιγμάτισαν την εποχή εκείνη.

Αφού τους διένειμε το ποίημα σε φωτοτυπία (βλ. Παράρτημα), ξεκίνησε η ανάγνωσή του η οποία αρχικά, έγινε από την καθηγήτρια και, αφού ολοκληρώθηκε, ζήτησε από έναν εκπαιδευόμενο να διαβάσει ξανά την πρώτη του στροφή.

Προτού, όμως, ο εκπαιδευόμενος αρχίσει την ανάγνωση, εξέφρασε τις απορίες του σχετικά με την καταγωγή του ποιητή, για το αν, δηλαδή, ήταν γνήσιος Χιλιανός. Αφού η καθηγήτρια του απάντησε θετικά, ρώτησε, επίσης, να μάθει, αν το όνομα και το επίθετό του ήταν αληθινά ή ψευδώνυμα. Η καθηγήτρια, στην ερώτηση αυτή είπε, ότι το όνομά του, το Pablo, δηλαδή, ήταν αληθινό ενώ το επίθετό του, το Neruda, ήταν ψευδώνυμο και αφού συμπλήρωσε, ότι και η καταγωγή των γονιών του ήταν Χιλιανή, παρότρυνε τον εκπαιδευόμενο να διαβάσει την πρώτη στροφή του ποιήματος.

Μετά την ανάγνωση της στροφής, η καθηγήτρια ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να της διατυπώσουν τη γνώμη τους σχετικά με το κομμάτι εκείνο και ειδικότερα τους καθοδήγησε να της περιγράψουν την εικόνα που υπήρχε στους πρώτους αυτούς στίχους.

Ένας εκπαιδευόμενος είπε πως μέσα στους στίχους εκείνους υπήρχε η εικόνα ενός δέντρου, και χωρίς να δώσει περισσότερες πληροφορίες, σταμάτησε τη διατύπωσή του. Η καθηγήτρια, όμως, ρωτώντας τον για το τι ακριβώς συμβόλιζε το δέντρο, τον ώθησε να προχωρήσει λίγο πιο πέρα τη σκέψη του. Βλέποντας, όμως, ότι κανένας εκπαιδευόμενος δεν ανταποκρινόταν στην ερώτησή της, ξαναδιάβασε την πρώτη στροφή και ρώτησε το ρόλο και τη λειτουργία του δέντρου μέσα στο ποίημα. Η βοήθεια αυτή της καθηγήτριας, είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να καταλάβουν ότι η χρήση του δέντρου, ως εικόνα, συμβόλιζε το λαό.

Έπειτα, η καθηγήτρια, ρώτησε για τα χαρακτηριστικά του λαού. Οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων αναφέρθηκαν σε αποκρίσεις, όπως ‘ο ξεσηκωμός’, ‘η δίψα για μάθηση’ κλπ. Οι αποκρίσεις αυτές έκαναν την καθηγήτρια να τους ζητήσει να ενσκύψουν πιο προσεκτικά στους στίχους και να τους επεξεργαστούν έναν προς έναν. Μάλιστα, τους καθοδήγησε να προσέξουν ιδιαίτερα το στίχο που έλεγε «...από τη γη βγαίνουν οι ήρωές του» και τους ρώτησε για το πώς φαντάζονται ότι βγαίνουν οι ήρωες. Μια εκπαιδευόμενη απάντησε ότι οι ήρωες βγαίνουν από τη γη και φτάνουν ως τα κλαδιά. Ο διάλογος που εκτυλίχτηκε ήταν χαρακτηριστικός, γιατί δείχνει την κατανόηση του περιεχομένου της πρώτης στροφής, λόγος για τον οποίο παρατίθεται και αυτούσιος:

Καθηγήτρια: Από τι τρέφεται το δέντρο;

Εκπαιδευόμενη: Από τις ιδέες.

Καθηγήτρια: Το δέντρο παρομοιάζεται με το λαό. Από τη γη βγαίνουν οι ήρωές του. Πολλές φορές όμως το δέντρο τι γίνεται;

Εκπαιδευόμενος: Γνωρίζει ο λαός την εχθρότητα.

Εκπαιδευόμενος: ... ώσπου να φτάσει στην ευημερία.

Καθηγήτρια: Πώς το κατάλαβες;

Εκπαιδευόμενος: Από τη λέξη ‘ψωμί’.

Καθηγήτρια: Πάμε στη δεύτερη στροφή.

Μετά την επιβεβαίωση της καθηγήτριας για την κατανόηση του περιεχομένου της στροφής, ακολούθησε η ανάγνωση της δεύτερης στροφής σχετικά με την οποία η καθηγήτρια ρώτησε να της αναφέρουν τον τρόπο με τον οποίο τρεφόταν το δέντρο. Μια εκπαιδευόμενη απάντησε ότι το δέντρο τρεφόταν με τις θυσίες των ανθρώπων και η καθηγήτρια ζήτησε να μάθει με ποιον τρόπο παριστάνονταν οι θυσίες εκείνες. Η εκπαιδευόμενη δε δυσκολεύτηκε να απαντήσει κι έτσι προχώρησαν στην επόμενη στροφή του ποιήματος.

Η ολοκλήρωση της ανάγνωσης της στροφής έδωσε τη δυνατότητα στην καθηγήτρια να εξηγήσει πως το δέντρο που παρουσιαζόταν στο ποίημά τους ήταν ένα ιδιότυπο δέντρο, με ζωντανές ρίζες ζητώντας, όμως, από τους εκπαιδευόμενους να της δώσουν περισσότερες λεπτομέρειες. Έτσι, εκείνοι απάντησαν ότι το δέντρο ήταν ένα ιδιότυπο δέντρο που έχει τραφεί από το μαρτύριο των ανθρώπων, αφού ρουφούσε το αίμα και τα δάκρυά τους. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευόμενος είπε το εξής: *«Στην αρχή το δέντρο είναι στεγνό. Το δάκρυ και το αίμα όμως το κάνουν να ανθίζει. Μακάβρια όμως».*

Στη συνέχεια, η καθηγήτρια εστίασε την προσοχή των εκπαιδευομένων στους τελευταίους στίχους της στροφής, που ήταν οι εξής: *«Γινήκανε αόρατα άνθη κάποτε θαμμένα άνθη κι άλλοτε φωτολουσμένα πάνω στα πέταλα σαν άστρα»* και ζήτησε από μια εκπαιδευόμενη να της αποδώσει το νόημα. Εκείνη όταν απάντησε ότι οι άνθρωποι που κάποτε ήταν ζωντανοί έγιναν θαμμένα άνθη, η καθηγήτρια επιβράβευσε την απάντησή της και προέβησαν στην ανάγνωση της επόμενης στροφής.

Αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση της επόμενης στροφής, η καθηγήτρια ρώτησε τους εκπαιδευόμενους να της πουν τι έκαναν οι άνθρωποι όταν το δέντρο έβγαλε άνθη. Οι απαντήσεις ποίκιλαν, όπως για παράδειγμα ένας εκπαιδευόμενος είπε ότι μάζεψαν τους γινωμένους ανθούς. Μια εκπαιδευόμενη αποκρίθηκε ότι είδανε οι άνθρωποι τους ανθούς τους, δηλαδή, τους αγώνες τους και πως με τα χρόνια περάσανε από χέρι σε χέρι, από γενιά σε γενιά.

Οι σωστές απαντήσεις ενθάρρυναν την καθηγήτρια να σπεύσει να προχωρήσει στην επόμενη στροφή του ποιήματος, ζητώντας από μια εκπαιδευόμενη να διαβάσει. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία της ανάγνωσης, ζήτησε να της πουν πώς ονομαζόταν το δέντρο. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι ονομαζόταν *«Το δέντρο των ελευθέρων»* το οποίο, συμπλήρωσαν, δεν ανήκε σε μια μόνο χώρα αλλά σε όλη τη γη. Η καθηγήτρια, θέλοντας να ακούσει τους εκπαιδευόμενους, αναφορικά με το θέμα αυτό, ζήτησε να της πουν τις απόψεις τους για το χαρακτηρισμό που είχε το δέντρο ως *«δέντρο νέφος»*. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι το δέντρο ήταν νεφελώδες από τις άσχημες κοινωνικές, πολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν που μετά, όμως, ξεκαθαριζόταν με τους αγώνες και την προσπάθεια των ανθρώπων.

Η καθηγήτρια στην παραπάνω άποψη, συμπλήρωσε, ότι ήταν ένα δέντρο που ταξίδευε και αγκάλιαζε όλον τον κόσμο και ζήτησε να μάθει τη γνώμη των εκπαιδευομένων σχετικά με τη λέξη *«βέλος»*. Μια εκπαιδευόμενη πήρε το λόγο, αλλά

ο φόβος της μη σωστής απάντησης την έκανε να διστάσει να εκφράσει την άποψή της. Η καθηγήτρια, όμως, την παρότρυνε να μιλήσει, λέγοντάς της ότι δεν υπάρχει σωστό ή λάθος στην ποίηση. Ωστόσο, η εκπαιδευόμενη δεν εξέφρασε τη γνώμη της και ένας συνεκπαιδευόμενός της, αφού πήρε το λόγο, είπε ότι το «βέλος» είχε τη δύναμη του όπλου, χτυπούσε σε ένα ακριβές σημείο. Σε αυτές τις απόψεις, η καθηγήτρια συμπλήρωσε ότι το «βέλος» χτυπούσε με δύναμη σαν γροθιά και η τοποθέτησή της εκείνη έκανε μια εκπαιδευόμενη να διαπιστώσει τη δύναμη και την ενότητα των λαών και των ανθρώπων.

Στη συνέχεια, το μάθημα πήρε τη μορφή ερωτήσεων από τη μεριά της καθηγήτριας, σχετικά με την κατανόηση και την ερμηνεία συγκεκριμένων φράσεων ή λέξεων, όπως τι εννοούσε ο ποιητής λέγοντας «*δέντρο φλογοδέντρι*» ή γιατί αναφερόταν η λέξη «*κατάρτι*». Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων, σχετικά με την πρώτη φράση, εστιάστηκαν στη δύναμη της ελευθερίας και αναφορικά με τη δεύτερη, τόνισαν το ύψος και το σύμβολο της ελευθερίας. Και αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία εκείνη, προχώρησαν στην επόμενη στροφή, η ολοκλήρωση της οποίας οδήγησε στο ερώτημα του τι είχε πάθει το δέντρο. Μια εκπαιδευόμενη απάντησε ότι το δέντρο είχε σπάσει από την αδιαφορία των ανθρώπων γιατί οι άνθρωποι δεν ενώνονταν μεταξύ τους. Η καθηγήτρια, ενίσχυσε την άποψη αυτή διατυπώνοντας την ερώτηση σχετικά με το τι κυριαρχούσε κι έσπαγαν τα κλαδιά του δέντρου. Η εκπαιδευόμενη απάντησε ότι ο φόβος ήταν εκείνος που έκανε τα κλαδιά του δέντρου να σπάνε, συμπληρώνοντας, όμως, ότι μέσα στη στάχτη βρισκόταν το μεγαλείο. Η καθηγήτρια, επιβράβευσε την απάντησή της και προέβη σε μια άλλη ερώτηση που αφορούσε στο τι γινόταν παρόλο που έσπαγαν τα κλαδιά του δέντρου. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι έβγαιναν ξανά και η καθηγήτρια στο σημείο εκείνο συμπλήρωσε ότι όταν ξαναέβγαιναν, γίνονταν καινούρια δέντρα, σαν να είχε βοηθήσει σε αυτό ένα μαγικό χέρι. Τότε, ένας εκπαιδευόμενος συμφώνησε μεγαλόφωνα μαζί της λέγοντας «*Ναι! Είναι το δέντρο όλων των λαών*».

Η καθηγήτρια, στη συνέχεια, παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους να κοιτάξουν τις παραινέσεις, τις συμβουλές που τους έδινε το ποίημα και ζήτησε από έναν εκπαιδευόμενο να διαβάσει. Παρόλο, που ακούστηκε ο ήχος του κουδουνιού, ο εκπαιδευόμενος εξακολούθησε να διαβάζει και αφού ολοκλήρωσε η καθηγήτρια διατύπωσε την εξής ερώτηση: «*Τι συμβουλές λοιπόν δίνει; Μην ξεχνάμε πως τα κουτσούρια, ο λαός με το αίμα και τα δόντια του τα ξαναζωντανεύει. Τι θέλει λοιπόν το δέντρο;*» Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν πως το δέντρο ήθελε περιποίηση και η

καθηγήτρια συμφώνησε μαζί τους. Έπειτα, απέσπασε από το ποίημα κάποιες φράσεις, από τις οποίες ζήτησε την ερμηνεία τους, όπως παραδείγματος χάρη τι σήμαινε η φράση *«μπήξε στις φάμπρικες το χέρι όπου ο λαχταριστός καρπός του διαδίδει φως την κάθε μέρα»*, στην οποία οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι το δέντρο συμβόλιζε τους ανθρώπους που εργάζονταν. Η καθηγήτρια ζήτησε, στη συνέχεια, να της πουν τι σήμαινε ο στίχος *«το μερτικό της λάμψης»*. Στην ερώτηση εκείνη, οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι σήμαινε την προσφορά και τον αγώνα του λαού για την ελευθερία.

Αν και η ώρα του διαλείμματος περνούσε, η καθηγήτρια συνέχισε να κάνει ερωτήσεις στους εκπαιδευόμενους σχετικά με τις παραινέσεις και τις συμβουλές του ποιητή, στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι απαντούσαν με άνεση και διάθεση για συζήτηση. Η επεξεργασία ειδικών φράσεων συνεχίστηκε, όπως για παράδειγμα, τι σήμαιναν οι φράσεις *«στείλε στο μέτωπο φυλάκους στα σύνορα της φυλλωσιάς σου»* ή *«υπερασπίσου των ανθών τις άκρες»* ή *«καρτέρα της αυγής τον κρόκο, ανάσανε τα διάσελα με τ' άστρα»*. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν προσεγγίσει σωστά το περιεχόμενο του ποιήματος, αφού, απαντούσαν στις ερωτήσεις της καθηγήτριας με ευγλωττία και τρόπο που δήλωνε την κατανόησή του.

Αφού, έφτασαν στο τέλος, η καθηγήτρια ρώτησε τους εκπαιδευόμενους να της πουν τη γενικότερη εικόνα τους για το ποίημα, αν τους είχε αρέσει, αν τους είχε αγγίξει, αν τους είχε ευαισθητοποιήσει. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι τους άρεσε πάρα πολύ και ότι δεν είχαν καταλάβει πώς είχε περάσει η ώρα. Όταν η καθηγήτρια τους είπε ότι το ποίημα είχε μελοποιηθεί από το Μίκη Θεοδωράκη, της ζήτησαν να τους το φέρει να το ακούσουν και εκείνη απάντησε θετικά, λέγοντας, μάλιστα, ότι σχεδίαζε να δουν και την ταινία *“Il postino”* στην οποία κάνει την εμφάνισή του, σε ρόλο ηθοποιού, ο Neruda.

Ωστόσο, το μάθημα δεν έληξε εκεί, αφού η καθηγήτρια συνέχισε να διαβάζει ένα ακόμη ποίημα του Neruda που δεν είχε τίτλο (βλ. Παράρτημα), θέλοντας έτσι να τους δείξει ότι έγραφε και ερωτική ποίηση, όχι μόνο κοινωνική. Αφού, ολοκλήρωσε την ανάγνωσή του, σχολίασε ότι στο ποίημα εκείνο ο Neruda παρουσίαζε τον εαυτό του σαν ένα πεινασμένο ζώο που διψούσε για έρωτα. Οι εκπαιδευόμενοι, έδειξαν ενθουσιασμό και διαπίστωσαν τη διαφορετικότητα του ύφους, του περιεχομένου και του τρόπου γραφής.

Το μάθημα, στο σημείο εκείνο, ολοκληρώθηκε, αλλά οι εκπαιδευόμενοι δεν εξέφρασαν καμία διαμαρτυρία για τη σπατάλη του διαλείμματος. Αντίθετα, είχαν

ενθουσιαστεί πολύ και εξακολούθησαν να συζητάνε γι' αυτό ακόμη και στα λίγα λεπτά του διαλείμματος που τους είχαν απομείνει.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η γνωστοποίηση των έκτακτων στόχων, λόγω της επικαιρότητας διέγειρε την προσοχή των εκπαιδευομένων και τους δημιούργησε κίνητρα**

Η παρούσα διδασκαλία πραγματοποιήθηκε από την καθηγήτρια μέσα σε έναν έκτακτο προγραμματισμό, διότι το σχολείο θα παρακολουθούσε μια εκδήλωση που θα γινόταν στο πλαίσιο της δράσης και του έργου του Χιλιανού ποιητή, Pablo Nerouda. **Οι στόχοι** της διδασκαλίας ήταν δύο· αφενός να πληροφορηθούν οι εκπαιδευόμενοι για τη ζωή, το έργο και τη δράση του ποιητή και αφετέρου να κατανοήσουν τον αγώνα των λαών για την κατάκτηση της ελευθερίας τους μέσα από το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό περιεχόμενο του ποιήματος, “Οι Ελευθερωτές” κάνοντας τις απαραίτητες προεκτάσεις ως προς τα νοήματα και τις κεντρικές ιδέες. Η προφορική ανακοίνωση από την καθηγήτρια των στόχων σχετικά με το θέμα που θα μελετούσαν, επέφερε την απαραίτητη ετοιμότητα από την πλευρά των εκπαιδευομένων για την ένταξή τους στο περιεχόμενο των κειμένων και την πρόσληψη των στοιχείων εκείνων –λογοτεχνικών, αισθητικών κλπ.- που χαρακτήριζαν το ποίημα. Η γνωστοποίηση των στόχων, επομένως, αξιολογήθηκε θετικά, ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, τους δημιούργησε κίνητρα και επικέντρωσε την προσοχή τους στο σκοπό του μαθήματος, το διδακτικό του υλικό και στη διαδικασία της διδασκαλίας.

- ❖ **Η επαρκής προετοιμασία και η επιλογή του υλικού με βάση το κριτήριο της επικαιρότητας διευκόλυναν τη διασύνδεση της νέας γνώσης**

Με αφορμή την εκδήλωση που θα παρακολουθούσε το σχολείο τις επόμενες ημέρες, η καθηγήτρια επέλεξε το **υλικό** της με βάση την αρχή της επικαιρότητας (Μαυρόπουλος, 2004: 73) κατάσταση που διευκόλυνε την προώθηση της «νέας γνώσης και τη σύνδεσή της με τους σύγχρονους προβληματισμούς και παραμέτρους του θέματος» (Πηγιάκη, 2004: 78). Η καθηγήτρια είχε **προετοιμαστεί** επαρκώς για το συγκεκριμένο μάθημα, δεδομένου ότι γνώριζε την εκδήλωση που επρόκειτο να παρακολουθήσει το σχολείο, γεγονός που φανερώνει τις εκπαιδευτικές της ανησυχίες

και την ενασχόλησή της με τα κοινωνικο-ιστορικά θεάματα και τα πολιτιστικά δρώμενα. Η προετοιμασία της προέκυψε, επίσης, από το γεγονός ότι είχε φέρει φωτοτυπίες, οι οποίες αφορούσαν σε ένα ποίημα του Νερούντα, “Οι Ελευθερωτές” και ένα άλλο του ίδιου, επίσης, χωρίς, όμως, τίτλο. Ωστόσο, ως αρνητικό στοιχείο κρίθηκε το γεγονός ότι δεν ανακοίνωσε την πηγή άντλησης του εκπαιδευτικού της υλικού, που θα μπορούσε να αποτελέσει ερέθισμα στους εκπαιδευόμενους για περαιτέρω μελέτη.

❖ **Η εναρμόνιση της κατάλληλης μεθόδου με τη φύση της θεματικής ενότητας προκάλεσε τη βιοματική μάθηση και κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων**

Η καθηγήτρια, φάνηκε να γνωρίζει ότι η μέθοδος που προσφερόταν, ιδιαίτερα στη λογοτεχνία, δεν ήταν η στιγμιαία μετάδοση «πνευματικής περιουσίας αλλά η κοινωνία πνεύματος και ψυχής» (Πηγιάκη, 2004: 26), αφού εξέταζε την ποίηση «ως έκφραση, ως συναισθηματική και ψυχολογική σύνθεση» (Πηγιάκη, 2004: 144). Για το σκοπό αυτό η καθηγήτρια αναθέτοντας ρόλους ερμηνευτή στους εκπαιδευόμενους και χρησιμοποιώντας την «ερμηνευτική ως μέθοδο ερμηνείας κειμένων» (Πηγιάκη, 2004: 156), προσπάθησε να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους σε ένα «διάλογο με τον κόσμο, την ιστορία, τον εαυτό τους» (Φρυδάκη, 2001: 44). Η προσέγγιση αυτή επιδίωξε την αποσαφήνιση και την ανάδειξη των νοημάτων που αφορούσαν σε έννοιες, όπως ο αγώνας για τη δικαιοσύνη, την ελευθερία, την ελπίδα των λαών για την ανεξαρτησία. Το αποτέλεσμα της διδακτικής αυτής προσέγγισης ήταν να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις στους εκπαιδευόμενους όχι μόνο να εκλάβουν τη λογοτεχνία ως «πράξη επικοινωνίας» (Φρυδάκη, 2003: 69), αλλά και να κατανοήσουν τη σχέση του ρόλου τους ως ερμηνευτές, αναπτύσσοντας έτσι την ιστορική τους συνείδηση (Πηγιάκη, 2004: 155). Μέσα από την αισθητική πρόσληψη του κειμένου πέτυχαν να αναλύσουν σε βάθος τα σημειώματα που ορίζονται από αυτό (Βαγενάς, 1988: 101, αναφέρεται στη Φρυδάκη).

❖ **Το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα ενθουσίασε και ενέμπλεξε συναισθηματικά τους εκπαιδευόμενους στη διδασκαλία**

Τόσο η φύση του μαθήματος όσο και η διδακτική προσέγγισή του, εξασφάλισαν το κατάλληλο παιδαγωγικό και μαθησιακό κλίμα στο πλαίσιο του οποίου εξελίχθηκε η διαπροσωπική επικοινωνία και οδήγησε στη φυσική μάθηση,

δεδομένου ότι χωρίς επικοινωνία δεν υπάρχει αληθινή εκπαίδευση (Freire, 1972: 62 – 65, αναφέρεται στην Πηγιάκη, 2004: 39). Οι διδακτικές ενέργειες που εφάρμοσε η καθηγήτρια μέσω της ποίησης προκάλεσαν την αλληλόδραση αναγνώστη και κειμένου, η οποία ως γνωστό «επανενεργοποιεί την όραση και την κρίση» (Φρυδάκη, 2001: 47) των δρώντων υποκειμένων και συνέβαλε καταλυτικά στη διαμόρφωση της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας. Μια τέτοια ατμόσφαιρα υποβοηθά στην οικειοποίηση και εσωτερίκευση των στάσεων και αξιών και δεν αφήνει περιθώρια μη «συγχώνευσής τους μέσα από θέματα που έρχονται στο προσκήνιο ή που αγνοούνται από ποικίλες αναγνωστικές προσεγγίσεις» (Φρυδάκη, 2001: 48).

❖ **Η υπέρβαση του διδακτικού χρόνου δε λειτούργησε σε βάρος της διδασκαλίας**

Δεδομένου ότι στην ποίηση και τη λογοτεχνία λειτουργεί το κριτήριο της αισθητικής πρόσληψης, που δεν αφήνει ανεπηρέαστο το συναισθηματικό κόσμο και τον ψυχισμό του ανθρώπου (Φρυδάκη, 2003), η ανεπάρκεια του **διδακτικού χρόνου** δεν κρίθηκε ως αρνητικό στοιχείο, αφού η έξαρση των συναισθημάτων που δημιούργησε το κείμενο κρατούσε αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των εκπαιδευόμενων, γεγονός που δε μπόρεσε να εμποδίσει ή να σταματήσει η καθηγήτρια.

❖ **Η κατάλληλη οργάνωση και η εξελικτική πορεία του μαθήματος προώθησαν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα**

Η σωστή διευθέτηση των παραγόντων της συγκεκριμένης διδασκαλίας σε συνδυασμό με τον ενθουσιασμό των εκπαιδευομένων, όπως τον κατέθεσαν σε άτυπη συζήτηση με την ερευνήτρια, ήταν ενδείξεις για να χαρακτηριστεί η διδασκαλία αποδοτική. Η συναισθηματική έξαρση των εκπαιδευομένων που προκλήθηκε συνάδει και με τις απόψεις των μαθητών άλλων χωρών αναφορικά με τη λογοτεχνία, όπου, ως γνωστό τη βρίσκουν χρήσιμη, αφού μέσω αυτής «κατανοείς το παρελθόν, τον κόσμο, εκφράζεις καλύτερα... αλλά και παρουσιάζονται οι ωραίες μορφές της γλώσσας» (Φρυδάκη, 2003: 69). Ωστόσο, τα **αποτελέσματα** της διδασκαλίας θα μπορούσαν να είχαν και το κριτήριο της δράσης αν οι εκπαιδευόμενοι μετέφεραν τα μηνύματα του ποιήματος του Neruda στη δική τους «μικροιστορία», αφού θα αποδείκνυαν τόσο την ενσυναίσθηση (empathy) όσο και την κατανόηση των μηνυμάτων που διέπουν το κείμενό τους (Πηγιάκη, 2004: 155).

3^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟ-ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ – ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 11 / 05 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Ευτυχία

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η παρούσα διδασκαλία διεπόταν από δύο στόχους που σχετίζονταν άμεσα μεταξύ τους. Ο πρώτος αφορούσε στην εκμάθηση ενός λεξιλογίου που αποσκοπούσε στην κάλυψη καθημερινών αναγκών, γραφειοκρατικού χαρακτήρα, και ο δεύτερος αφορούσε στη δημιουργία προτάσεων -με άξονα το παραπάνω λεξιλόγιο- αλλά και την εφαρμογή του σε έντυπα, αιτήσεις και άλλα συναφή τύπου κείμενα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Με την εμφάνιση της καθηγήτριας στην τάξη, οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να τη χειροκροτούν για το νέο της κούρεμα δημιουργώντας έτσι μια ωραία διάθεση για το μάθημα, που πράγματι αποκρυσταλλώθηκε στο πρόσωπο της καθηγήτριας, αφού τους ευχαρίστησε με χαμόγελο. Η καθηγήτρια, πήρε παρουσίες και ανακοίνωσε στην τάξη ότι θα ξεκινούσαν κάτι διαφορετικό απ' ότι έκαναν μέχρι τη στιγμή εκείνη και άρχισε να τους μοιράζει ένα πακετάκι φωτοτυπίες (βλ. Παράρτημα) λέγοντάς τους το εξής: *«Για να δούμε τι έχουμε να κάνουμε. Θα δούμε λεξιλόγιο αιτήσεων που κάνουμε στην καθημερινή μας ζωή, έγγραφα, αιτήσεις και θα συμπληρώσουμε διάφορα έντυπα αιτήσεων που θα συμπληρώναμε στην καθημερινή μας ζωή. Πάμε στη σελίδα 1, να δούμε το λεξιλόγιο. Είναι χωρισμένο σε 4 στήλες. Ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα και φράσεις. Υπάρχει και μία στήλη κάτω από το νούμερο 2 που αφορά στο λεξιλόγιο ειδικό για έγγραφα. Σκοπός μας είναι μετά να κάνουμε προτάσεις για να έχουμε μια άνεση στο χειρισμό. Επιστρέφουμε στο λεξιλόγιο τώρα».*

Αφού έδωσε τις απαραίτητες οδηγίες, ζήτησε από έναν εκπαιδευόμενο να διαβάσει τη στήλη με τα ουσιαστικά. Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, η καθηγήτρια ρώτησε αν μπορούσαν να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι τη λέξη *«υπηρεσία»* και αν μπορούσαν να την αναλύσουν. Μία εκπαιδευόμενη ανέφερε τις

υπηρεσίες του Δήμου, τα υπουργεία, τα νοσοκομεία θέλοντας με τον τρόπο αυτό να δείξει πως είχε καταλάβει την έννοια της λέξης. Η καθηγήτρια, δε συμπλήρωσε τίποτα στην παραπάνω τοποθέτηση και έδωσε το λόγο σε έναν εκπαιδευόμενο ο οποίος είπε ότι η λέξη υπηρεσία αναφερόταν σε ο,τιδήποτε εξυπηρετεί τον πολίτη. Η καθηγήτρια, τότε, είπε ότι η λέξη «υπηρεσία» αφορούσε σε έναν δημόσιο οργανισμό και προχώρησε στην ερμηνεία της λέξης «ιεραρχία» την οποία ζήτησε να της εξηγήσει ένας εκπαιδευόμενος. Εκείνος, απάντησε πως εννοούνταν τα κλιμάκια και η καθηγήτρια συμπλήρωσε την έννοια της λέξης με τη φράση «...πρόκειται για μια διαβάθμιση εξουσίας».

Έπειτα, ρώτησε για τη σημασία της λέξης «υπάλληλος» και μια εκπαιδευόμενη απάντησε πως με τη λέξη αυτή εννοούταν εκείνος που εργάζεται σε μια υπηρεσία. Στο σημείο εκείνο, ακούστηκε ένας εκπαιδευόμενος που θέλησε να μάθει από πού προέρχεται η λέξη. Η καθηγήτρια, δεν προέβη στην ανάλυσή της, αντίθετα, αφού πλησίασε τον εκπαιδευόμενο, του έδωσε το λεξικό και του ζήτησε να βρει τη λέξη και να την ανακοινώσει στην τάξη. Μέχρι να έβρισκε ο εκπαιδευόμενος τη λέξη η καθηγήτρια, είπε τα εξής: *«Έχει στενή και ευρεία έννοια. Για να δούμε τι θα βρει ο Σταύρος. Μπορούμε να βρούμε το λήμμα αυτό; Θα ξαναθυμηθούμε το πώς βρίσκουμε ένα λήμμα»*. Αμέσως μετά ο εκπαιδευόμενος, ανακοίνωσε την ερμηνεία της λέξης και η καθηγήτρια ζήτησε να μάθει τι δήλωνε η παρένθεση που υπήρχε δίπλα στο ουσιαστικό και είχε τη μορφή (ο, η) την οποία και έγραψε στον πίνακα. Ο εκπαιδευόμενος απάντησε πως δήλωνε τον άντρα ή τη γυναίκα και η καθηγήτρια τον επιβράβευσε. Ωστόσο, οι αναζητήσεις της προχώρησαν και ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να της πουν τι σήμαινε η αγκύλη μέσα στην οποία βρισκόταν ο τύπος «υπαλλήλου». Την ορθή απάντηση έδωσε μια εκπαιδευόμενη η οποία είπε ότι δήλωνε την πτώση του ουσιαστικού και η καθηγήτρια συμπλήρωσε ότι με τον τρόπο αυτό δηλώνονταν ο τρόπος κλίσης του ουσιαστικού και η ερμηνεία του. Η καθηγήτρια προέβη στην ανάγνωση της λέξης που έψαχναν. Μάλιστα, στάθηκε ιδιαίτερα στην έκφραση *«..βρίσκεται υπό τις διαταγές άλλου»*, όπου ζήτησε να μάθει την ευρύτερη έννοια ενώ παράλληλα ανέλυσε στον πίνακα τη λέξη στα συνθετικά της μέρη, δηλαδή, στο “υπό + άλλον”. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, ο εκπαιδευόμενος διάβαζε τη σημασία της λέξης, λέγοντας *«υπάλληλος είναι αυτός που υπάγεται σε άλλον»*. Η καθηγήτρια, τότε, ρώτησε με ποια έννοια συνήθως χρησιμοποιείται η λέξη και ο εκπαιδευόμενος απάντησε με τη λέξη *«εργαζόμενος»*.

Η καθηγήτρια, στη συνέχεια, είπε να προχωρήσουν στη λέξη «υφιστάμενος», όπου ακούστηκε ένας εκπαιδευόμενος να λέει ότι είναι πιο κάτω από τον υπάλληλο. Η ερμηνεία εκείνη προκάλεσε μια μικρή αναστάτωση και διαφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, διότι κάποιοι υποστήριζαν ότι ο υφιστάμενος είναι κάτω από τον υπάλληλο ενώ κάποιοι άλλοι έλεγαν πως ο υφιστάμενος είναι κάτω από τον προϊστάμενο. Η καθηγήτρια, θέλοντας να βοηθήσει στην ανεύρεση της σωστής απάντησης, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους εάν ο υφιστάμενος παίρνει ή αν δίνει εντολές. Μια εκπαιδευόμενη απάντησε ότι ο υφιστάμενος και παίρνει και δίνει εντολές. Η απάντησή της έκανε την καθηγήτρια να γράψει στον πίνακα ένα σχεδιάγραμμα όπου φανέρωνε τη σχέση υπαλλήλων, προϊσταμένων και υφισταμένων. Ταυτόχρονα, ρωτούσε τους εκπαιδευόμενους, πώς λέγεται ο ανώτερος του υφισταμένου και οι εκπαιδευόμενοι απαντούσαν προϊστάμενος. Η καθηγήτρια, όμως, δεν επαναπαύτηκε στην απάντηση αυτή και άνοιξε το λεξικό, θέλοντας έτσι να δείξει στους εκπαιδευόμενους ότι η χρήση του λεξικού είναι απαραίτητη στον τρόπο μάθησής τους. Βρήκε, λοιπόν, και ανακοίνωσε στην τάξη, ότι η λέξη «*προϊστάμενος*» προέρχεται από τη λέξη *προΐσταμαι* και αφού την έγραψε στον πίνακα, αναλύοντάς την στα συνθετικά της μέρη, «*προ + ίσταμαι*» τούς είπε ότι σήμαινε «είμαι πρώτος σε σχέση με κάποιον άλλο», ενώ παράλληλα τους τόνισε τη διαφορά με τη λέξη «*υφιστάμενος*», λέγοντας ότι προέρχεται από τα συνθετικά μέρη «*υπό + ίσταμαι*» και τους τοποθέτησε μπροστά στο δίλημμα λέγοντας: «*Άρα, ο υφιστάμενος παίρνει ή δίνει εντολές;*». Οι εκπαιδευόμενοι, τότε, απάντησαν ότι ο υφιστάμενος παίρνει εντολές. Η καθηγήτρια, θέλησε, όμως, να προχωρήσει λίγο πιο πέρα τη σκέψη των εκπαιδευομένων και γι' αυτό το λόγο τους ρώτησε σε ποιους δίνει εντολές ο υφιστάμενος και οι εκπαιδευόμενοι, έχοντας πια κατανοήσει την ιεραρχία, απάντησαν ότι ο υφιστάμενος δίνει εντολές στους υπαλλήλους.

Το μάθημα συνεχίστηκε με την ανεύρεση της σημασίας της λέξης «*λειτουργός*», όπου η καθηγήτρια, αφού πήρε κάποιες απαντήσεις από τους εκπαιδευόμενους, όπως για παράδειγμα «*...λειτουργός είναι αυτός που ξέρει τον κοινωνικό λόγο*» ή «*...κάποιος που κάνει λειτουργήμα, όπως ο παπάς*» ζήτησε πάλι από τους εκπαιδευόμενους να ανατρέξουν στο λεξικό τους και να βρουν τη σημασία της λέξης. Μάλιστα, η καθηγήτρια, στάθηκε ιδιαίτερα σε έναν εκπαιδευόμενο που παρουσίασε δυσκολία στον τρόπο με τον οποίο βρίσκεται μια λέξη στο λεξικό και αφού τον πλησίασε, τον βοήθησε να καταλάβει τη διαδικασία αυτή. Ένας εκπαιδευόμενος, έσπευσε να ανακοινώσει την ερμηνεία της λέξης στην τάξη και η

καθηγήτρια, αφού άκουσε την ερμηνεία, συμπλήρωσε ότι «...*λειτουργός είναι ο δημόσιος υπάλληλος που προσφέρει κοινωνική εργασία*» ζητώντας, όμως, να της πουν οι εκπαιδευόμενοι σε ποιον προσφέρει εργασία ο δημόσιος υπάλληλος. Μια εκπαιδευόμενη απάντησε ότι ο δημόσιος υπάλληλος προσφέρει εργασία στην κοινωνία κι έφερε για παράδειγμα την ίδια τους την καθηγήτρια. Εκείνη, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους, ποιοι θεωρούνται συνήθως λειτουργοί και οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν πλήθος απαντήσεων, όπως οι γιατροί, οι παιδαγωγοί, οι δικαστικοί. Η καθηγήτρια, έσπευσε να συμφωνήσει, τονίζοντας, όμως, πως όλοι όσοι εργάζονται στις διάφορες δουλειές προσφέρουν, οπότε δε θα πρέπει να εξαιρούνται από την κοινωνία.

Έπειτα, προχώρησε στην επόμενη λέξη του λεξιλογίου, που ήταν η λέξη Μανδαρίνος για την οποία είπε τα εξής: «...*Μανδαρίνος είναι στην Κινέζικη ιεραρχία ο ανώτερος κρατικός υπάλληλος. Θα δούμε και τη μεταφορική έννοια. Γι' αυτό σας το έδωσα εδώ. Στον Τύπο θα τη δούμε πολλές φορές. Γιατί; Γιατί η Κινέζικη ιεραρχία είναι πολλή – πολλή μεγάλη. Ανάλογη του πληθυσμού της. Μεταφορικά λοιπόν σημαίνει ο γραφειοκράτης, ο υπάλληλος του Δημοσίου που έχει εμπλακεί στη διοίκηση. Θα λέγαμε ο δημόσιος υπάλληλος που δεν φέρνει εις πέρας τα αιτήματα των πολιτών. Εντάξει; Το καταλάβαμε;*». Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν θετικά και η καθηγήτρια συνέχισε στην επόμενη λέξη, που ήταν «*εμποροϋπάλληλος*». Η λέξη αυτή δε δυσκόλεψε τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι απάντησαν ότι πρόκειται για τον άνθρωπο που ασχολείται με το εμπόριο. Η καθηγήτρια, όμως, ρώτησε να της πουν από ποιες λέξεις αποτελείται η λέξη και οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι αποτελείται από τις λέξεις «*εμπόριο και υπάλληλος*». Τότε, η καθηγήτρια είπε ότι πρόκειται για μια ειδική κατηγορία υπαλλήλου και παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους, αφού έδιναν ποικίλες απαντήσεις, να βρουν στο λεξικό την ερμηνεία της λέξης. Μια εκπαιδευόμενη βρήκε τη λέξη και είπε ότι «...*εμποροϋπάλληλος είναι ο ιδιωτικός υπάλληλος που εργάζεται σε καταστήματα και εμπορικές επιχειρήσεις*». Η καθηγήτρια, στην ερμηνεία αυτή, συμπλήρωσε τη φράση, «*Δεν προσδιορίζει λοιπόν το είδος της εμπορικής επιχείρησης. Άρα, είναι ευρύτερος εμπορικός τομέας*».

Στη συνέχεια, προχώρησε στη λέξη «*γραμματέας*» και ζήτησε από μια εκπαιδευόμενη να της δώσει τη σημασία της. Εκείνη απάντησε πως γνώριζε τη λέξη, αλλά δεν μπορούσε να την αναλύσει. Η καθηγήτρια της είπε να την αναλύσει όπως την καταλάβαινε, οπότε η εκπαιδευόμενη είπε ότι «*γραμματέας είναι αυτός που κρατά αρχείο*». Στην ερμηνεία αυτή, ένας εκπαιδευόμενος ανέφερε ως παράδειγμα τον

γραμματέα της κοινότητας ενώ κάποιος άλλος μίλησε για τον γραμματέα σε ένα συμβούλιο ή για το γενικό γραμματέα αθλητισμού. Η καθηγήτρια είπε στους εκπαιδευόμενους ότι υπήρχαν πολλές και διαφορετικές εκδοχές για τη συγκεκριμένη λέξη και πως γενικότερα εννοούνταν ένα ανώτερο πρόσωπο στην ιεραρχία. Παρόλα αυτά, ζήτησε από μια εκπαιδευόμενη να ψάξει στο λεξικό για τη σημασία της λέξης η οποία και ήταν η εξής: «...ο υπάλληλος που ασχολείται με γραφειοκρατικά θέματα σχετικά με την ασφάλιση ή τη διοίκηση, με τη σύνταξη εγγράφων, βαθμός της υπαλληλικής ιεραρχίας».

Η διδασκαλία συνεχίστηκε με τον ίδιο τρόπο μέχρι και τη λήξη της, για τις λέξεις «λογιστής», «ταμίας», «εισπράκτορας», «αποθηκάριος», όπου και πάλι οι εκπαιδευόμενοι, αφού προσπαθούσαν να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις, στη συνέχεια τις επιβεβαίωναν ή τις απέρριπταν μέσα από τη χρήση του λεξικού και την ανάγνωση της ερμηνείας τους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η γνωστοποίηση των στόχων και η πρακτικότητά τους δημιούργησε κίνητρα για άμεση συμμετοχή**

Η καθηγήτρια ανακοίνωσε προφορικά στους εκπαιδευόμενους τους **στόχους** της θεματικής ενότητας που θα μελετούσαν. Η γνωστοποίηση αυτή της σκοποθεσίας του μαθήματος, λόγω της χρησιμότητάς της, ενεργοποίησε τα κίνητρα των εκπαιδευομένων και τους ώθησε να συμμετάσχουν πιο άμεσα σε αυτή, εφόσον ανέμεναν το αποτέλεσμα της.

- ❖ **Το χρηστικό περιεχόμενο των μαθησιακών ασκήσεων ενεργοποίησε το ενδιαφέρον για βιωματική μάθηση**

Η καθηγήτρια είχε εμφανώς κάνει μια σχετική **προετοιμασία** για το συγκεκριμένο μάθημα, αφού είχε φροντίσει να φέρει ένα πακέτο φωτοτυπιών που αφορούσε αιτήσεις, έγγραφα και λέξεις που χρησιμοποιούνται για τη συμπλήρωσή τους. Η κατάλληλη προετοιμασία της φάνηκε, επίσης, και από το γεγονός ότι είχε φροντίσει να υπάρχει το ερμηνευτικό λεξικό στην αίθουσα διδασκαλίας το οποίο και χρησιμοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία. Η επιλογή του **υλικού** και του περιεχομένου μάθησης έγινε από την καθηγήτρια με βάση το κριτήριο της «εγγύτητας της ζωής» (Μαυρόπουλος, 2004) και της «βιωματικής μάθησης» (Πηγιάκη, 2004) καθώς και της «πρακτικότητας» (Massialas, 1993), αφού η εφαρμογή τους απηχείται στην

καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων. Η παραπάνω τοποθέτηση εναρμονίστηκε και με τα λεγόμενα της καθηγήτριας, η οποία σε άτυπη συζήτηση με την ερευνήτρια, η οποία δήλωσε τα εξής: «Σκέφτηκα ότι είναι κάτι που συναντάνε στην καθημερινή τους ζωή. Αιτήσεις, βιογραφικά κλπ. Τους έχω και αίτηση που συμπληρώνουμε για πιστωτικές κάρτες η οποία αίτηση είναι και στα αγγλικά και σκέφτομαι μήπως το κάνω με την καθηγήτρια των αγγλικών, διαθεματικό. Θα δω... Επίσης, με την ενότητα αυτή και ειδικά με το λεξιλόγιο στην αρχή είναι και μια καλή ευκαιρία να ξαναθυμηθούν αλλά και να εξασκηθούν στο πώς ψάχνουμε σε ένα λεξικό».

❖ **Η επικοινωνιακή μέθοδος και η ολιστική προσέγγιση βοήθησαν στην κατανόηση ειδικών χρηστικών κειμένων**

Η καθηγήτρια εφάρμοσε την επικοινωνιακή **μέθοδο** για να υλοποιήσει τους στόχους της, στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας (whole language). Η προσέγγιση αυτή την οδήγησε να εδραιώσει έναν κατευθυνόμενο διάλογο μέσω του οποίου επιδίωκε να εκμαιεύσει τις “ορθές απαντήσεις” χωρίς να απορρίπτει τις λανθασμένες. Επιπρόσθετα, με την ολιστική προσέγγιση, η καθηγήτρια δεν απομόνωνε τις λέξεις και την ερμηνεία τους αλλά προέβη στην επεξεργασία και ανάλυση των μερών και των λειτουργιών της γλώσσας τους, στο πλαίσιο ενός συγκείμενου μέσα στο οποίο τονίστηκαν στοιχεία γραμματικής, συντακτικού καθώς και άλλων λειτουργιών της γλώσσας, όπως οι μεταφορές, η κλίση ουσιαστικών, η ανάλυση των σύνθετων λέξεων κλπ. Με την εφαρμογή της προσέγγισης αυτής ενεργοποιήθηκαν και υποβοηθήθηκε η κατανόηση των στόχων.

❖ **Το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα δημιούργησε ανοχή στο διάλογο και εδραίωσε τις προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων**

Το **κλίμα** που διαμορφώθηκε στην τάξη ήταν θετικό και ανοιχτό. Η χρήση της επικοινωνιακής μεθόδου μαζί με άλλους παράγοντες συνετέλεσαν στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων, στην παρουσίαση του περιεχομένου με τρόπο οργανωμένο, στην ενίσχυση της κατανόησης μέσω παραδειγμάτων, που είχαν αντίκρισμα στις εμπειρίες τους και στην υποβολή των κατάλληλων ερωτήσεων στο επίπεδό τους. Επιπρόσθετα, το κατάλληλο κλίμα διαμορφώθηκε και εξαιτίας άλλων λόγων, όπως π.χ. η ενημέρωση από την καθηγήτρια για τη σπουδαιότητα και την πρακτικότητα του συγκεκριμένου μαθήματος, η συμπλήρωση μιας αίτησης κλπ., ο ενθουσιασμός της καθηγήτριας για τα αντικείμενα που δίδασκε, αλλά και τα κίνητρα

που δημιούργησε στους εκπαιδευόμενους οι οποίοι πείστηκαν για την πρακτική αξία του μαθήματος και ενεπλάκησαν προσωπικά στο μάθημα.

❖ **Η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου διευκόλυνε τις δραστηριότητες μάθησης**

Ο διδακτικός χρόνος αξιολογήθηκε ότι αντιμετωπίστηκε με τρόπο θετικό, αφού δεν άφησε περιθώρια για αρνητικούς σχολιασμούς και επικρίσεις. Η καθηγήτρια φάνηκε να είχε κάνει σωστή κατανομή του χρόνου έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση με το να ψάχνουν στο λεξικό, αλλά και να κατανοήσουν τις νέες γνώσεις που εμπεριέχονταν στην καινούρια θεματική ενότητα.

❖ **Η συνοχή του μαθήματος και άλλες διδακτικές παράμετροι προήγαγαν το αποτέλεσμα της μάθησης**

Τόσο το κλίμα που δημιούργησε η καθηγήτρια όσο και οι αποτελεσματικές διδακτικές ενέργειές της, η οικειότητα που επέδειξε στους εκπαιδευόμενους, η συνοχή του μαθήματος, η παροχή διευκρινίσεων για τη διασύνδεση της ύλης, η παράλληλη έμφαση στις ποικίλες λειτουργίες της γλώσσας καθώς και η συσχέτιση με αυτά που ήδη ήξεραν οι εκπαιδευόμενοι (χρήση λεξικού κλπ.) οδήγησαν στη διαπίστωση ότι επιτεύχθηκαν τα επιθυμητά **αποτελέσματα** της διδασκαλίας και αξιολογήθηκαν ως θετικά.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Η διδασκαλία και των τριών μαθημάτων του γλωσσικού γραμματισμού απέκλινε από τα στενά όρια της παραδοσιακής προσέγγισης της γλώσσας, όπως συνήθως διεξάγεται στο πλαίσιο του συμβατικού προγράμματος σπουδών. Δε δόθηκε, δηλαδή, έμφαση σε διδακτικές προσεγγίσεις που προωθούν τις μηχανιστικές και επαναληπτικές διαδικασίες των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και κανόνων της γλώσσας, αλλά τονίστηκαν ποικίλες όψεις εκμάθησής της που σε μεγάλο βαθμό απηχούσαν τις διαδικασίες καλλιέργειας της ολιστικής προσέγγισης της γλώσσας.

Αντίστοιχες μέθοδοι και διδακτικές συνθήκες που ευνοούν την παράλληλη καλλιέργεια πολλαπλών στοιχείων δομής και λειτουργίας της γλώσσας διαμορφώθηκαν, όπως η έμφαση γραμματικών και νοηματικών φαινομένων τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου που έχουν χρηστικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η βιωματική και η επικοινωνιακή μέθοδος στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευόμενοι αντάλλαξαν ελεύθερα απόψεις, θέσεις και αξίες γύρω από τα θέματα της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Θεωρούμε, βέβαια, πολύ σημαντικό ότι η χρήση της βιωματικής και επικοινωνιακής μεθόδου, με την επιλογή των θεμάτων γραπτού και προφορικού λόγου, αύξησε τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, λόγος για τον οποίο θα μπορούσε να αιτιολογήσει κανείς τη θετική έκβαση των αποτελεσμάτων των μαθημάτων του γραμματισμού αυτού μαζί με το ανοιχτό κλίμα που δημιούργησε η συγκεκριμένη καθηγήτρια.

Στη διαδικασία αυτή συνέβαλε πολύ η επιλογή του περιεχομένου το οποίο σχετιζόταν άμεσα με θέματα της κοινωνικής ή εργασιακής πραγματικότητας των εκπαιδευόμενων τα οποία είχαν αμεσότητα και πρακτικότητα γι' αυτούς και απέβλεπαν στην κατανόηση και εφαρμογή τους από τους ίδιους. Πολύ θετικό κρίνουμε, επίσης, το γεγονός ότι η προώθηση της δομής του γραπτού και προφορικού λόγου έγινε «συγκειμενοποιημένα» (contextually) και στο πλαίσιο πραγματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και το ότι αξιοποιήθηκαν οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (π.χ. χρήση αιτήσεων εργασίας κλπ.), όπως άλλωστε αναμένεται στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2003).

Θα μπορούσε, βέβαια, η καθηγήτρια να είχε δώσει περισσότερες δυνατότητες στους εκπαιδευμένους στο να παράγουν οι ίδιοι το γραπτό λόγο διαμορφώνοντας κείμενα, όπως ανακοινώσεις, ευχαριστήριες επιστολές, επιστολές διαμαρτυρίας καθώς και άλλες ακόμη δραστηριότητες της κοινωνικής και λοιπής πραγματικότητας, όπως εξάλλου επισημαίνονται στο πλαίσιο της φιλοσοφίας των ΣΔΕ.

Θα μπορούσε, τέλος, η καθηγήτρια να είχε δώσει ομαδικής φύσης εργασίες είτε στο πλαίσιο της εφαρμογής της μεθόδου project είτε σε ομαδοσυνεργατικό επίπεδο, έτσι ώστε να εφαρμόσουν τα όσα έμαθαν στο πλαίσιο επεξεργασίας παραγωγής του γραπτού λόγου, ενεργώντας π.χ. σαν δημοσιογράφοι ή μελετητές εξετάζοντας κοινωνικο-πολιτισμικά θέματα ή προβλήματα, τονίζοντας το ανάλογο ύφος του λόγου και τα ανάλογα γλωσσικά στοιχεία σε κάθε περίπτωση.

Αγγλικός γραμματισμός

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΑΓΓΛΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Αγγλικός Γραμματισμός, όπως άλλωστε και οι γραμματισμοί των άλλων ξένων γλωσσών, αποβλέπει στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, στην εκτίμηση των πολιτιστικών διαφορών και της ποικιλομορφίας που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη φύση.

Η επικοινωνία του γραμματισμού αυτού απαιτεί τη γνώση του λεξιλογίου και της λειτουργικής γραμματικής και γενικότερα των βασικών κατηγοριών της γλώσσας. Παράλληλα, απαιτείται και η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα κατανόησης κειμένων, η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας συναισθημάτων, σκέψεων και γεγονότων τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (Πασιάς, 2006: 206 – 207). Για να είναι πιο αποδοτική η αλληλεπίδραση και επικοινωνία στην οποία στοχεύει ο αγγλικός γραμματισμός, αλλά και οι γραμματισμοί γενικότερα των ξένων γλωσσών οφείλεται να λαμβάνεται υπόψη το υπόβαθρο των ατόμων (ιδιαίτερα των ενηλίκων), το περιβάλλον, οι ατομικές διαφορές και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Για το σκοπό αυτό οι καθηγητές / τριες των ξένων γλωσσών ενδείκνυται αφενός να κάνουν τις σωστές επιλογές κειμένων, βοηθημάτων και γενικότερα περιεχομένου, κατά την εκμάθηση του γραμματισμού των ξένων γλωσσών και αφετέρου την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων, στρατηγικών και μοντέλων. Αυτό σημαίνει ότι για τη διδασκαλία του γραμματισμού αυτού πρέπει να εγκαταλειφθεί η αποκλειστική ακουστικο-γλωσσική μέθοδος (audio-lingual method) και η χρήση της γραμματικής και μετάφρασης (grammar translation) καθώς και να χρησιμοποιηθούν άλλες πιο αποδοτικές και επιστημονικά έγκυρες διδακτικές μορφές, όπως η επικοινωνιακή, η συμμετοχική, η φυσική (the natural approach), η χρήση μουσικής, ποίησης και τραγουδιών (chants, music, poetry), το παίξιμο ρόλων, τα παιχνίδια (games), τη συνεργατική μάθηση και άλλες (Richard – Amato, 2003).

Η παράλληλη καλλιέργεια των τυπικών μορφών της ξένης γλώσσας αλλά και η άτυπη ανάπτυξή της θα ενισχύσει την επικοινωνία, τη λεκτική αλληλόδραση και τη διαπολιτισμική κατανόηση των μη εθνικών άλλων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, που είναι άλλωστε από τους κεντρικούς σκοπούς της εκπαίδευσης των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ.

1^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΑΓΓΛΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΗΜΕΡΑ ΤΟΥ ΑΓΙΟΥ ΒΑΛΕΝΤΙΝΟΥ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 12 / 02 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα Κάτια

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στη συγκεκριμένη διδασκαλία η καθηγήτρια δεν ανακοίνωσε άμεσα τους στόχους, διότι ήταν ήδη διατυπωμένοι στους εκπαιδευόμενους από την προηγούμενη φορά και η ενότητα που θα παρουσιάσουμε παρακάτω δεν είναι καινούρια, αλλά συνέχεια της θεματικής που είχε προηγηθεί. Ωστόσο, και σε αυτή την ενότητα, οι στόχοι αφορούσαν

α) στην ικανότητα των εκπαιδευομένων να κατασκευάσουν μόνοι τους μια ευχετήρια κάρτα, ενόψει του Αγίου Βαλεντίνου και

β) να γράψουν κάποια λόγια στα αγγλικά και να τη δώσουν στο / στη σύντροφό τους.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην τάξη χωρίς καθυστέρηση. Η τάξη στην οποία γινόταν το μάθημα των αγγλικών, ήταν προορισμένη και από πριν καθορισμένη για τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου γραμματισμού. Εξάλλου, αυτό φάνηκε και από το γεγονός ότι έξω από την αίθουσα υπήρχε μία ταμπέλα η οποία έγραφε ‘Αίθουσα Αγγλικών’ και μέσα υπήρχαν τρεις μεταλλικές βιβλιοθήκες με αγγλικά βιβλία, ένας χάρτης με το αγγλικό αλφάβητο και τα θρανία να βρίσκονται μόνιμα σε σχήμα «πι».

Με αφορμή την ημέρα του Αγίου Βαλεντίνου, η καθηγήτρια είχε φέρει μαζί της κείμενα που περιείχαν μηνύματα αγάπης, έτσι ώστε να διαλέξουν οι εκπαιδευόμενοι κάποια σκόρπια λόγια, να τα συνθέσουν με άλλα και να δημιουργήσουν μία ευχετήρια κάρτα. Στη δημιουργία των καρτών βοήθησε και η καθηγήτρια της Αισθητικής Αγωγής, κι έτσι ο αγγλικός γραμματισμός έλαβε διαθεματικό χαρακτήρα.

Η καθηγήτρια, αφού τακτοποίησε στην έδρα τα ντοσιέ και το εκπαιδευτικό υλικό που κρατούσε στα χέρια της, άρχισε να διαβάζει το κείμενο που είχε δώσει από

την προηγούμενη φορά στους εκπαιδευόμενους. Το κείμενο που διάβασε η καθηγήτρια περιείχε τα εξής: «*there are two beloved things in my life, roses and you. Roses last only for a day but you for ever and ever!!*».

Μετά την ανάγνωση του κειμένου, η καθηγήτρια προέβη στην υποβολή ερωτήσεων σχετικά με το ποιες λέξεις ήδη γνώριζαν οι εκπαιδευόμενοι, κι εκείνοι απάντησαν ότι γνώριζαν τη λέξη 'ever'. Στη συνέχεια, η καθηγήτρια προχώρησε στην ακριβή μετάφραση του κειμένου και αφού ολοκλήρωσε τη διαδικασία αυτή, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους ποια λέξη αναγνωρίζουν στην αναγραφόμενη στο κείμενο σύνθετη λέξη, 'beloved'. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι οικεία σε αυτούς ήταν η λέξη 'love' και αφού η καθηγήτρια έσπευσε να τους επιβραβεύσει για τη σωστή απάντηση τους εξήγησε ότι η λέξη 'beloved' σήμαινε αξιαγάπητα.

Τη στιγμή εκείνη, ένας εκπαιδευόμενος κατέθεσε την άποψή του, λέγοντας ότι το τέλος του κειμένου που είχαν διαβάσει προηγουμένως, του άρεσε πολύ, και την προσωπική αυτή δήλωση ήρθε να συμπληρώσει αμέσως η επιθυμία μίας συνεκπαιδευομένης του, η οποία ανέφερε χαρακτηριστικά το εξής: «*Να του το γράψω! Αλλά που δε μπορώ να το διαβάσω; Θα μου πει τι λέει εδώ και τι θα του πω;*».

Τη δεδομένη χρονική στιγμή παρατηρήθηκε μία χαλαρότητα, η οποία οφειλόταν στο γεγονός της ενασχόλησης της καθηγήτριας με κάποια άλλα κείμενα. Κι έτσι οι εκπαιδευόμενοι βρήκαν την ευκαιρία να σχολιάσουν θετικά το στολισμό της αίθουσας με καρδούλες και να ρωτήσουν την καθηγήτρια αν τον είχε κάνει μόνη της ή την είχε βοηθήσει κάποιος. Η καθηγήτρια απάντησε, πως μόνη της είχε πάρει την πρωτοβουλία και μόνη της την είχε υλοποιήσει. Και τότε οι εκπαιδευόμενοι της πρότειναν την επόμενη φορά να συνδράμουν και αυτοί στο στολισμό ή σε οτιδήποτε εκείνη χρειαστεί. Η καθηγήτρια απάντησε ευγενικά και έσπευσε να δικαιολογήσει την ατομική της προσπάθεια στο στολισμό, λέγοντας ότι συμεριζόταν τον κόπο των εκπαιδευομένων που έρχονταν κατευθείαν από τη δουλειά στο σχολείο, οπότε θα της ήταν δύσκολο να τους ζητήσει άμεσα τη βοήθειά τους.

Η διδακτική ώρα κυλούσε με την ενασχόληση των εκπαιδευομένων να έχουν να επιλέξουν αποσπάσματα, μέσα από μια πληθώρα κειμένων, που είχε προσκομίσει η καθηγήτρια και στη συνέχεια να συνθέσουν ένα δικό τους τελικό κείμενο που θα έγραφαν στην ευχετήρια κάρτα, προσπαθώντας να εκφράζει το προσωπικό τους ύφος και να ταιριάζει στο δικό τους στυλ. Οι εκπαιδευόμενοι, εκτός από την ευχάριστη ενασχόληση που βίωναν μέσα από τη διαδικασία αυτή, αναγνώριζαν και την οικονομική πλευρά του γεγονότος, αφού δε θα ξόδευαν χρήματα για να αγοράσουν

ένα δώρο, μιας και το συγκεκριμένο είχε ξεχωριστή αξία για εκείνους, δεδομένου ότι ήταν κάτι που είχαν φτιάξει μόνοι τους, αφιερώνοντας χρόνο και ατομική προσπάθεια για να το προσφέρουν στον / στην αγαπημένο / αγαπημένη τους.

Η καθηγήτρια τους ανέφερε ότι η ημέρα εκείνη ήταν μέρα αγάπης για όλους και ότι είχε αναγνωριστεί επίσημα από την Ορθοδοξία. Οι εκπαιδευόμενοι συνέχιζαν καθ' όλη τη διάρκεια της ώρας να δουλεύουν ενώ η καθηγήτρια τους πληροφόρησε ότι θα έβγαιναν φωτογραφία και ότι θα βιντεοσκοπούσαν ένα μέρος της εργασίας τους τη δεδομένη χρονική στιγμή, για να το κρατήσουν ως αναμνηστικό της μέρας εκείνης.

Έπειτα, η καθηγήτρια, πλησίασε τον κάθε εκπαιδευόμενο και διάβαζε μαζί του το κείμενο που είχαν διαβάσει στην αρχή της διδασκαλίας τους. Παρατηρήθηκε, ένας εκπαιδευόμενος να έχει δυσκολία σχετικά με την ανάγνωση της μικρογράμματης γραφής και η καθηγήτρια, αφού είδε ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι δεν παρουσίαζαν κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, διέθεσε ένα μέρος του διδακτικού χρόνου και ασχολήθηκε μαζί του, βάζοντάς τον να της διαβάσει πολλές φορές το συγκεκριμένο κείμενο.

Ένας εκπαιδευόμενος ξαφνικά είπε ότι, εξαιτίας του γεγονότος ότι είχαν χάσει πολλές ώρες το μάθημα των αγγλικών, δυσκολευόταν να βρει τη σειρά και την προφορά του. Στη διαπίστωση εκείνη η καθηγήτρια είπε στους εκπαιδευόμενους ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα προέβλεπε το μάθημα των αγγλικών να γίνεται τρεις ώρες την εβδομάδα. Έπειτα, ευγενικά τους υπενθύμισε να μην ξεχνάνε να καταγράφουν στο ευρετήριο τους τις καινούριες λέξεις που συναντάνε κάθε φορά στο μάθημα, διότι στο τέλος της εβδομάδας θα ζητούσε να δει τις ενέργειες και την πρόοδο του καθενός. Η καθηγήτρια, τέλος, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν θα κρατήσουν τις κάρτες για το portfolio τους και εκείνοι απάντησαν θετικά.

Η διδακτική ώρα έφτασε στο τέλος της και η καθηγήτρια εξακολουθούσε να παραμένει στην τάξη, παρέχοντας βοήθεια σε έναν εκπαιδευόμενο, που ήθελε να συνδυάσει το χόμπι του, που ήταν τα αυτοκίνητα, με τα λόγια αγάπης που θα έγραφε στην ευχετήρια κάρτα του Αγίου Βαλεντίνου. Η καθηγήτρια του έδωσε την ιδέα να γράψει τα λόγια που είχε επιλέξει, σε συννεφάκια, τα οποία θα έβγαιναν χαμηλά από την εξάτμιση του αυτοκινήτου. Η ιδέα της καθηγήτριας ενθουσίασε τον εκπαιδευόμενο, ο οποίος ξεκίνησε άμεσα την υλοποίηση της κάρτας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

❖ **Επίτευξη των στόχων διδασκαλίας**

Οι **στόχοι** της διδασκαλίας –να κατασκευαστεί μία κάρτα και να γραφτούν ευχές στα αγγλικά- επιτεύχθηκαν από τους εκπαιδευόμενους. Οι λόγοι που συνέβαλαν στην επίτευξη των στόχων ήταν διάφοροι, ανάμεσα στους οποίους οι κυριότεροι αφορούσαν τους παρακάτω άξονες:

❖ **Κατάλληλη διδακτική οργάνωση και επίκαιρη επιλογή περιεχομένου**

Ο τρόπος **προετοιμασίας** της καθηγήτριας, η οποία εκτός από τη μέριμνά της για τον κατάλληλο στολισμό της αίθουσας και τη δημιουργία ανάλογου, με το περιεχόμενο που θα ενασχολούνταν, κλίματος, επέδειξε μια άρτια διδακτική οργάνωση. Στη διαπίστωση αυτή οδηγούμαστε από το γεγονός ότι η καθηγήτρια έφερε μαζί της ποικιλία ερεθισμάτων και διδακτικού υλικού, μέσα από το οποίο θα βοηθούσε τους εκπαιδευόμενους να διαλέξουν τα λόγια για τις ευχές που θα έγραφαν. Η κατάλληλη προετοιμασία της φάνηκε και από την οργανωτική της διάθεση να επιλέξει ένα θέμα από την επικαιρότητα, ως **περιεχόμενο** του μαθήματος, σχεδόν μία εβδομάδα πριν από την ημερομηνία διεξαγωγής της διδασκαλίας.

❖ **Η εφαρμογή της επικοινωνιακής και εξατομικευμένης μεθόδου προήγαγε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας**

Οι παραπάνω παράμετροι, τις οποίες είχε διευθετήσει η καθηγήτρια με επιτυχία, συνέβαλαν στην επιλογή των **διδακτικών μεθόδων**. Η καθηγήτρια, ως κύρια διδακτική μέθοδο, χρησιμοποίησε την επικοινωνιακή μέθοδο (Κοσσυβάκη, 2003, Χρυσ αφίδης, 2002) εφαρμόζοντας τις αρχές της βιωματικότητας (Κουτρούμπα, 2000, Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005) συνδέοντάς τες με το κοινωνικό περιβάλλον, το συναισθηματικό υπόβαθρο και τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων. Έτσι, η μάθηση των εκπαιδευομένων έγινε «συγκειμενοποιημένη» (contextualized learning) (Φλουρής, 2001: 165), αφού οι γνώσεις που αποκόμισαν και οι δεξιότητες που καλλιέργησαν είχαν αντίκτυπο τόσο στο προσωπικό όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρό τους, απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Συνδυαστικά με τις παραπάνω μεθόδους, η καθηγήτρια χρησιμοποίησε την εξατομικευμένη διδασκαλία (Φλουρής, 1992: 149) προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Αυτό διαπιστώθηκε, όταν η καθηγήτρια αφιέρωσε μέρος του διδακτικού χρόνου, όχι όμως σε βάρος των άλλων εκπαιδευομένων, σε

έναν εκπαιδευόμενο για να τον βοηθήσει στην δεξιότητα της ανάγνωσης του αγγλικού κειμένου. Ανάλογα, λειτούργησε η καθηγήτρια και στην περίπτωση ενός άλλου εκπαιδευμένου ο οποίος δυσκολευόταν να βρει τρόπο να συνδυάσει το χόμπι του, που ήταν τα αυτοκίνητα, με τις ευχές και τα λόγια της κάρτας.

❖ **Το κατάλληλα δομημένο κλίμα της τάξης διευκόλυνε τη μαθησιακή διαδικασία και την απόδοση της διδασκαλίας**

Η επιλογή αυτή του θέματος, εμπνευσμένο από την καθημερινότητα, συνέβαλε στη δημιουργία ενός γόνιμου **παιδαγωγικού κλίματος**, που άφηνε ελεύθερη την έκφραση των συναισθημάτων και των προσωπικών βιωμάτων των εκπαιδευόμενων. Το κλίμα αυτό, ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο από το στολισμό της αίθουσας, ο οποίος εναρμονιζόταν με το πνεύμα της ημέρας του Αγίου Βαλεντίνου και συνέβαλε θετικά στην άνετη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία οι εκπαιδευόμενοι κινούνταν ελεύθερα, ανταλλάσσοντας απόψεις σχετικά με την κατασκευή των καρτών. Η ατμόσφαιρα αυτή, ενισχύθηκε από τη διευθέτηση των θρανίων σε σχήμα «πι» και την αφύπνιση της εθελοντικής δράσης των εκπαιδευόμενων για έναν ενδεχόμενο μελλοντικό καλλωπισμό της αίθουσας. Τέλος, η διαμόρφωση του κλίματος, είχε ως αφετηρία την ενσυναίσθηση από την πλευρά της καθηγήτριας σχετικά με την κόπωση των εκπαιδευόμενων και την ψυχική δύναμη που επιδείκνυαν κάθε φορά, όταν προσέρχονταν από τη δουλειά απευθείας στο σχολείο, γεγονός που αναγνωρίστηκε από την εκπαιδευτικό.

❖ **Η δομημένη πορεία της διδασκαλίας ενισχύθηκε από την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου**

Στην επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας συνέβαλε και η κατάλληλη αξιοποίηση του **διδακτικού χρόνου**, τον οποίο κατένειμε η καθηγήτρια ανάλογα με τις μαθησιακές δραστηριότητες που είχε αναθέσει στους εκπαιδευόμενους. Η σωστή αξιοποίηση του χρόνου φάνηκε και από το γεγονός ότι η καθηγήτρια είχε μοιράσει εκ των προτέρων το κείμενο στους εκπαιδευόμενους κι έτσι είχαν χρονική ευχέρεια να ολοκληρώσουν τα έργα μάθησης στα οποία είχαν εμπλακεί.

❖ **Η διαθεματική διδασκαλία συνέβαλε στην επίτευξη των αποτελεσμάτων**

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι οι διδακτικές ενέργειες της καθηγήτριας στο σύνολο της διδασκαλίας της, η συνεργασία της με τη συνάδελφο της Αισθητικής Αγωγής –σε μια προσπάθεια διαθεματικού χαρακτήρα της διδασκαλίας-, η επικαιρότητα του θέματος και ο κατάλληλος σχεδιασμός του μαθήματος, δημιούργησαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατάκτηση των στόχων αλλά και την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Η εφαρμογή της προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας από την καθηγήτρια, η κατάλληλη προετοιμασία της, η οργάνωση των διδακτικών ενεργειών της, σε συνδυασμό με το υψηλό αίσθημα αυτοπεποίθησής της, την οδήγησαν στη σκέψη να απαθανάτισει την διδακτική διαδικασία σε βίντεο και φωτογραφίες, κρατώντας έτσι ζωντανές τις εικόνες της αποδοτικής αυτής διδασκαλίας και ενεργοποιώντας τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.

2^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΑ ΜΕΡΗ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ –ΤΟ ΟΡΙΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΑΟΡΙΣΤΟ ΑΡΘΡΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 16 / 03 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα Κάτια

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια στην παρούσα διδασκαλία είχε ως στόχο αφενός να κάνει επανάληψη στη γραμματική, δηλαδή, στα μέρη του λόγου που την απαρτίζουν, όπως είναι το ρήμα, το επίρρημα, οι προθέσεις, οι αντωνυμίες και αφετέρου να προχωρήσει στη χρήση του οριστικού και του αόριστου άρθρου. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι θα έπρεπε στο τέλος της διδασκαλίας να είναι σε θέση:

- α) να αναγνωρίζουν τα μέρη του λόγου και
- β) να έχουν κατακτήσει τη χρήση του οριστικού και αόριστου άρθρου.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην τάξη και ρώτησε τους εκπαιδευόμενους σε ποιο σημείο είχαν σταματήσει την προηγούμενη φορά. Οι εκπαιδευόμενοι της απάντησαν ότι είχαν μιλήσει για το δέντρο. Η καθηγήτρια, είχε συνεργαστεί με τη συνάδελφο της Αισθητικής Αγωγής, και είχε κατασκευάσει ένα δέντρο από χαρτί, με αναδιπλούμενα κλαδιά, στα οποία είχε γράψει τα δέκα μέρη του λόγου –το ρήμα, το αντικείμενο, τις προθέσεις, το υποκείμενο κλπ.

Έπειτα, η καθηγήτρια, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν προχωρούσε η διαδικασία με το ‘extra reading’, διαδικασία στην οποία συμμετείχαν κάποιοι εκπαιδευόμενοι που ήθελαν να εξασκηθούν περισσότερο στην ανάγνωση της αγγλικής γλώσσας. Μέσα από τη συζήτηση, διαπιστώθηκε μια σύγχυση στο συντονισμό μεταξύ καθηγήτριας και εκπαιδευομένων σχετικά με τα υπό μελέτη κείμενα, η οποία, όμως, ξεπεράστηκε με την υπόσχεση της καθηγήτριας ότι θα επανορθώσει, αφού ήταν δικό της το λάθος.

Το μάθημα συνεχίστηκε με την ερώτηση της εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διαδικασία κατασκευής του λεξικού και κάθε εκπαιδευόμενος άρχισε να δείχνει το ευρετήριό του στην καθηγήτρια. Ωστόσο, έγινε αντιληπτό ότι δεν το είχαν φέρει όλοι

οι εκπαιδευόμενοι και συμφώνησαν να το φέρουν την επόμενη Τρίτη για να το δει η καθηγήτρια, να το κοιτάζουν οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους αλλά και να ανταλλάξουν απόψεις μεταξύ τους για τον τρόπο με τον οποίο κατέγραφε καθένας τους τις λέξεις.

Δεν είχε προχωρήσει η καθηγήτρια στην παρουσίαση της νέας γνώσης, όταν είπε στους εκπαιδευόμενους ότι είχε φέρει σε φωτοτυπία κάποια βιβλία γραμμένα στα αγγλικά με τη συνοδεία των αντίστοιχων ψηφιακών δίσκων (CD), έτσι ώστε να βρίσκεται και η αίσθηση της ακοής σε εγρήγορση. Τα βιβλία που είχε φωτοτυπήσει η καθηγήτρια ήταν τα εξής: «SARA SAYS NO», «THE LOST SHIP», «SUGAR AND CANDY», «ALISSA, LUCKY NUMBER».

Το γεγονός ότι η καθηγήτρια είχε φωτοτυπήσει τα συγκεκριμένα βιβλία, προκάλεσε μια συζήτηση σχετικά με το copyright για το οποίο η καθηγήτρια ήθελε να είναι νομότυπη. Οι εκπαιδευόμενοι έσπευσαν και τη διαβεβαίωσαν ότι δεν υπήρχε περίπτωση να της προκαλέσουν κακό και η καθηγήτρια ευγενικά τους απάντησε το εξής: «Δεν είναι ότι το πουλάω και παίρνω χρήματα αλλά ας είμαστε λίγο προσεκτικοί. Το κάθε βιβλιαράκι θα ακολουθείται και από ένα CD. Όλοι θα περάσετε και από τα 5 βιβλία. Θα το ακούτε μετά, ναι! Θα κάνουμε κάτι σαν δανειστική βιβλιοθήκη».

Έπειτα, με την παρότρυνση της καθηγήτριας, οι εκπαιδευόμενοι προχώρησαν σε μια γρήγορη επανάληψη, όπως τη χαρακτήρισε και η ίδια, και ξεκίνησε να τους δείχνει το δέντρο που είχε φτιάξει. Αφού ρώτησε τους εκπαιδευόμενους σχετικά με το τι ήταν αυτό που έβλεπαν κι εκείνοι απάντησαν ότι έβλεπαν τα δέκα μέρη του λόγου, η καθηγήτρια ξεκίνησε να τους εξηγεί τη σύνδεση μεταξύ τους. Ο διάλογος, που αναπτύχθηκε μεταξύ τους, ήταν χαρακτηριστικός, λόγος για τον οποίο τον παραθέτουμε στη συνέχεια:

Καθηγήτρια: Ο πλανήτης PHMA τι έχει άμεσα συνδεδεμένο;

Εκπαιδευόμενη: Το επίρρημα.

Καθηγήτρια: Ο σύνδεσμος στη μέση τι μας θυμίζει;

Εκπαιδευόμενοι: Ότι πάει με όλα.

Καθηγήτρια: Τα συνδέει με όλα. Ο «μαϊντανός» ποιος είναι;

Εκπαιδευόμενος: Ο σύνδεσμος.

Καθηγήτρια: Έτσι ακριβώς! Πάει παντού και με όλα. Π.χ. at home, at night, κλπ. On, in, with, είναι προθέσεις. Το επιφώνημα τι δηλώνει είχαμε πει;

Εκπαιδευόμενη: Ανακούφιση.

Εκπαιδευόμενος: Λαχτάρα.

Εκπαιδευόμενη: Έκπληξη.

Αφού η καθηγήτρια έδωσε ένα μικρό στίγμα για τη διασύνδεση και σύνδεση των μερών μεταξύ τους, στη συνέχεια, έσβησε τα φώτα της αίθουσας και άναψε τον προτζέκτορα για να δείξει στους εκπαιδευόμενους τη χρήση του οριστικού και του αόριστου άρθρου. Οι εκπαιδευόμενοι αναγνώρισαν την προσεγμένη προετοιμασία που είχε κάνει η καθηγήτρια για τη συγκεκριμένη ενότητα και χαριτολογώντας μία εκπαιδευόμενη της είπε, ότι άξιζε για χάρη της καθηγήτριας, να θυσιάσει την Παρασκευή της και να τη βοηθήσει στη γιορτή που ετοίμαζε. Η καθηγήτρια την ευχαρίστησε και της είπε ότι θα την έβαζε να απαγγείλει ένα ποίημα.

Η καθηγήτρια ξεκίνησε να διαβάζει τις λέξεις από τις διαφάνειες δείχνοντάς τις με ένα ραβδάκι. Εκείνη τη χρονική στιγμή, χτύπησε την πόρτα μία εκπαιδευόμενη και η καθηγήτρια, αφού την καλωσόρισε ευγενικά, λέγοντας συγκεκριμένα: *«Καλώς την Πηγή. Καλά είσαι κούκλα μου;»*, συνέχισε το μάθημά της. Αν και μέχρι τη στιγμή εκείνη, η καθυστερημένη παρουσία της εκπαιδευόμενης, δεν είχε προκαλέσει αναστάτωση, στην προσπάθειά της να καθίσει με διακριτικότητα στο θρανίο της, έριξε κάτω το ποτήρι με τον καφέ του συνεκπαιδευομένου της. Το γεγονός αυτό, προκάλεσε μια αναστάτωση, που διέκοψε ουσιαστικά και για λίγα λεπτά το μάθημα. Η παρέμβαση, όμως, της καθηγήτριας και ο σωστός χειρισμός της κατάστασης από μέρος της, επανέφερε τους εκπαιδευόμενους στο κλίμα της τάξης. Συγκεκριμένα, οι παραινέσεις της καθηγήτριας ήταν οι εξής: *«...ελάτε να ξαναμπούμε στο μάθημα. Είστε κουρασμένοι από τις δουλειές σας, το καταλαβαίνω αλλά ελάτε...»*. Κι έτσι το μάθημα συνεχίστηκε με την ερώτηση ενός εκπαιδευόμενου για το πότε χρησιμοποιείται το άρθρο *‘an’* και η καθηγήτρια του απάντησε ότι χρησιμοποιείται, όταν η λέξη ξεκινά από φωνήεν.

Η καθηγήτρια χρησιμοποίησε πολλά παραδείγματα λέξεων και εκφράσεων για να δείξει στους εκπαιδευόμενους πότε χρησιμοποιούνταν το *‘a’* και πότε το *‘an’*. Συγκεκριμένα, χρησιμοποίησε τη λέξη *‘umbrella’* κι αφού έβαλε τους εκπαιδευόμενους να την προφέρουν χρησιμοποιώντας τη μια φορά το *‘a’* και την άλλη το *‘an’*, τούς ρώτησε με ποιο τρόπο τους ταίριαζε καλύτερα ηχητικά. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι το σωστό ήταν με το *‘an’* κι έτσι βεβαιώθηκε η καθηγήτρια ότι οι εκπαιδευόμενοι κατανόησαν τη διαφορά. Ένας εκπαιδευόμενος διατύπωσε την απορία σχετικά με το τι θα χρησιμοποιούσε στην περίπτωση που ήθελε να μιλήσει για πολλές ομπρέλες. Τότε, η καθηγήτρια, αφού επικρότησε τη σκέψη του, του απάντησε ότι θα μπορούσε να το πει με δύο τρόπους είτε *‘the*

umbrellas’ είτε *umbrellas* απλά. Επίσης, η καθηγήτρια, τους είπε ότι θα έκαναν πολλές ασκήσεις, οπότε δε θα είχαν απορίες και περαιτέρω δυσκολίες.

Μία εκπαιδευόμενη λίγο αργότερα, διατύπωσε την άποψή της για την αγγλική γλώσσα, χαρακτηρίζοντάς την ως μίζερη. Η καθηγήτρια, όμως, της απάντησε πως όταν θα τη μελετούσε σε βάθος θα διαπίστωνε το γλωσσικό της πλούτο, που στο τέλος βέβαια, παραδέχτηκε ότι δε συγκρίνεται με τη δική τους, την ελληνική.

Η διδακτική ώρα πλησίαζε στο τέλος της, όταν η καθηγήτρια έκανε μια μικρή επανάληψη των όσων είχε παρουσιάσει, με μια ολιγόλεπτη χρήση της αγγλικής γλώσσας για την ενίσχυση των ακουστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

❖ Ο επαναληπτικός χαρακτήρας του μαθήματος διευκόλυνε την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων

Δεδομένου ότι το μάθημα, στο μεγαλύτερο μέρος του ήταν επαναληπτικό και ένα μόνο μέρος αφιερώθηκε στην παρουσίαση της νέας γνώσης, έγινε κατανοητό ότι η κατάκτηση του επιδιωκόμενου **στόχου**, εξαιτίας της ήπιας φύσης του, που ήταν η γνώση του οριστικού και αόριστου άρθρου, δε δημιούργησε αυξημένες απαιτήσεις για τη μη υλοποίησή του.

❖ Η χρήση «εννοιολογικού χάρτη» βελτίωσε την εκμάθηση γραμματικών όρων

Η **προετοιμασία** της καθηγήτριας κρίθηκε ως κατάλληλη σε κάποιο βαθμό, δεδομένου ότι είχε προετοιμάσει ένα χάρτινο δέντρο με γραμματικούς όρους και διαφάνειες, οι οποίες περιείχαν λέξεις πάνω στις οποίες θα στήριζε τη διδασκαλία της γραμματικής. Οι τρόποι αυτοί ενήργησαν σαν μια μορφή «εννοιολογικού χάρτη» για την εκμάθηση των όρων. Ωστόσο, την προετοιμασία αυτή η καθηγήτρια θα μπορούσε να την είχε εμπλουτίσει επιλέγοντας όχι μόνο μεμονωμένες λέξεις πάνω στις οποίες θα έδειχνε τη χρήση του οριστικού και αόριστου άρθρου, αλλά προτάσεις που είχαν νόημα και σημασία για τους εκπαιδευομένους προερχόμενες από την καθημερινότητά τους, παρέχοντας έτσι το κατάλληλο συγκείμενο (contextual learning) το οποίο βοηθά στην εκμάθηση γραμματικών και άλλων φαινομένων.

Το γεγονός ότι η καθηγήτρια επέλεξε, ως **διδακτικό περιεχόμενο**, να διδάξει στους εκπαιδευομένους το γραμματικό φαινόμενο της χρήσης του οριστικού και αόριστου άρθρου, αποκάλυψε την προσπάθειά της να εμβαθύνει στην τυπική μορφή

της ξένης γλώσσας, ακολουθώντας τη δομή της «λειτουργικής γραμματικής» της αγγλικής γλώσσας, η κατάκτηση της οποίας διευκολύνει τον προφορικό και γραπτό λόγο.

❖ **Εφαρμογή της μεθόδου «γραμματικής και μετάφρασης» οδήγησε στην επιφανειακή γνώση των στόχων**

Ο λόγος για τον οποίο προέβη η καθηγήτρια στην αρχή της διδασκαλίας σε μια μικρή επανάληψη, φανερώνει την προσπάθειά της να συνδέσει τις προηγούμενες γνώσεις των εκπαιδευομένων με εκείνες που θα έπονταν, απαραίτητη προϋπόθεση για να μη δημιουργηθούν στους εκπαιδευόμενους μαθησιακά κενά. Για τη διδασκαλία των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων της γραμματικής, η καθηγήτρια επέλεξε ως **μέθοδο** διδασκαλίας, τη μέθοδο της γραμματικής και μετάφρασης (grammar translation method) (Richard – Amato, 2003) η οποία δε διευκόλυνε επαρκώς την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων, αλλά την επιφανειακή γνώση του θέματος.

❖ **Το γόνιμο κλίμα εδραίωσε τη μαθησιακή διαδικασία και διασφάλισε τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικού – εκπαιδευόμενων**

Σύμμαχος της καθηγήτριας ήταν για άλλη μια φορά το γόνιμο **κλίμα**, που ήξερε να δημιουργεί στα μαθήματά της, έχοντας βέβαια καλλιεργήσει και διατηρήσει, μια άριστη σχέση και ένα συναισθηματικό δέσιμο με τους εκπαιδευόμενους. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε αφενός από την κατανόηση τη ίδιας προς αυτούς, σχετικά με την κούραση ή τα προβλήματα που μπορεί να κουβαλάνε και αφετέρου στην προθυμία που πάντα έδειχναν οι εκπαιδευόμενοι να προσφέρουν τη συνδρομή τους στις διάφορες δραστηριότητες που αναλάμβανε η καθηγήτρια.

❖ **Το κατανοητό περιεχόμενο της διδασκαλίας δε λειτούργησε σε βάρος του διδακτικού χρόνου**

Η γνώση της καθηγήτριας για τη μη απαιτητική φύση της νέας γνώσης –η οποία ήταν ο διαχωρισμός του οριστικού από το αόριστο άρθρο- την οδήγησαν σε μία τέτοια κατανομή **χρόνου** που έδωσε τη δυνατότητα και της επανάληψης –στην αρχή της διδασκαλίας- της παρουσίασης της καινούριας θεματικής καθώς και την εμπέδωσή της με ασκήσεις στο τέλος του μαθήματος. Ο ισοβαρής χειρισμός,

επομένως, του διδακτικού χρόνου κάλυψε με επάρκεια τις διδακτικές απαιτήσεις και ενέργειες της καθηγήτριας.

❖ **Η επιλογή της μη κατάλληλης μεθόδου οδήγησε σε επιφανειακή εκμάθηση γλωσσικών δεξιοτήτων**

Η ανταπόκριση των εκπαιδευομένων στις επαναληπτικές ασκήσεις που έγιναν στο τέλος της μαθησιακής διδασκαλίας, έδειξαν την κατανόηση της διδαχθείσας ύλης και κατάκτηση των επιδιωκόμενων γλωσσικών δεξιοτήτων. Η παρούσα διδασκαλία θα μπορούσε να είχε διανθιστεί με περισσότερα βιωματικά στοιχεία, σε σχέση με τον επιδιωκόμενο στόχο, δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, εφαρμόζοντας τη γνώση που μόλις είχαν αποκτήσει μέσα από καθημερινής φύσης διαλόγους, όπως απαιτεί «η κοινωνικο-κοντστρουκτιβιστική θεωρία εκμάθησης της ξένης γλώσσας» (Μασλή, 2000: 26 – 27) και η επικοινωνιακή – συμμετοχική διδασκαλία (Richard – Amato, 2003).

3^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ - ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ WHAT, WHERE, WHY, WHEN, WHO, WHOSE ΚΑΙ Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΟΥΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 11 / 05 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα Κάτια

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι στόχοι του μαθήματος δεν ανακοινώθηκαν άμεσα από την καθηγήτρια αφενός γιατί δεν τέθηκαν στην αρχή της διδασκαλίας και αφετέρου διότι στο μεγαλύτερο μέρος της, η συγκεκριμένη διδασκαλία ήταν επαναληπτική αναφορικά με τις ενότητες σχηματισμού και χρήσης ενικού – πληθυντικού αριθμού και χρήσης των επιθέτων. Ωστόσο, οι νέοι επιδιωκόμενοι στόχοι, τέθηκαν στη συνέχεια του μαθήματος και ήταν οι εξής:

α) οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να κατανοήσουν τη χρήση των λέξεων «what», «where», «why», «when», «who», «whose», και

β) να ξεχωρίσουν τη διαφορετική προφορά των όμοιων συμφώνων «wh» σε καθεμία από τις παραπάνω περιπτώσεις.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην αίθουσα των αγγλικών, δίχως να καθυστερήσει και ξεκίνησε το μάθημά της μιλώντας στους εκπαιδευόμενους στα αγγλικά. Συγκεκριμένα, τους ρώτησε το εξής: «*Is everybody else out?*» και οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν «*No*».

Το μάθημα άρχισε να παίρνει τη μορφή ερωτήσεων, από την πλευρά της καθηγήτριας, προς τους εκπαιδευόμενους, από τους οποίους ζητούσε να της μεταφράσουν τις προτάσεις που διατύπωνε, από τα ελληνικά στα αγγλικά. Ο διάλογος ο οποίος εκτυλίχτηκε ανάμεσα στην καθηγήτρια και τους εκπαιδευόμενους και ο οποίος αφορούσε επανάληψη σε προηγούμενες ενότητες που είχαν διδαχτεί, ήταν χαρακτηριστικός, γι' αυτό παρατίθεται στη συνέχεια:

Καθηγήτρια: Πώς θα πω, «Πού είναι οι άλλοι»;

Εκπαιδευόμενοι: «Where is...»

Καθηγήτρια: Is? Το is τι λέει;

Εκπαιδευόμενοι: Για έναν.

Καθηγήτρια: Άρα;

Εκπαιδευόμενοι: Where are the others?

Καθηγήτρια: Good! «Πού είναι η Αλίκη;»

Εκπαιδευόμενοι: Where is Alike?

Καθηγήτρια: Good! Επανάληψη κάνουμε. Το is είναι για τον ενικό. Το are για τον πληθυντικό. Στο others γιατί βάλαμε are;

Εκπαιδευόμενοι: Είναι πολλοί. «Others».

Καθηγήτρια: Έτσι! Το -s- δηλώνει πληθυντικό.

Στη συνέχεια, η καθηγήτρια προχώρησε τη διδασκαλία της διατυπώνοντας πάλι ερωτήσεις στα ελληνικά, ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους να τις μεταφράσουν στα αγγλικά. Μέσα από τις ερωτήσεις που έκανε η καθηγήτρια, φάνηκε η επανάληψή της στη χρήση των επιθέτων. Συγκεκριμένα, η συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους, ήταν η εξής:

Καθηγήτρια: Ποια η διαφορά: where are the others – where are the other students? .

Εκπαιδευόμενοι: Τα πολλά παιδιά.

Καθηγήτρια: Ποιο είναι το ουσιαστικό μας;

Εκπαιδευόμενοι: Students.

Καθηγήτρια: Ποιοι μαθητές; Πού είναι το επίθετο;

Εκπαιδευόμενοι: Other.

Καθηγήτρια: Στην 1^η πρόταση έχω ουσιαστικό;

Εκπαιδευόμενοι: Όχι.

Καθηγήτρια: Ποιος έχει πάρει τη θέση του;

Εκπαιδευόμενοι: Το others.

Καθηγήτρια: Έτσι! Όπως και στις κτητικές αντωνυμίες που είχαμε κάνει.

Η καθηγήτρια, αφού ολοκλήρωσε τις ερωτήσεις της προς τους εκπαιδευόμενους, τούς ρώτησε αν τους φαινόταν γρήγορος ο ρυθμός με τον οποίο προχωρούσε στην επανάληψη και οι εκπαιδευόμενοι της απάντησαν ότι μπορούσαν με άνεση να ακολουθήσουν τον επαναληπτικό ρυθμό που είχε η ίδια υιοθετήσει.

Στη συνέχεια, η καθηγήτρια, ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώσουν μόνοι τους ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τον απλό ενεστώτα που είχαν μάθει. Μία εκπαιδευόμενη διατύπωσε την εξής ερώτηση: *«Πού είναι οι καθηγητές; /*

Where are the teachers?». Η καθηγήτρια επικρότησε την προσπάθεια της εκπαιδευόμενης και της ζήτησε να το επαναλάβει, χρησιμοποιώντας κι ένα επίθετο. Η εκπαιδευόμενη, αφού σκέφτηκε για λίγο, έδωσε την εξής απάντηση: «*Where are the Greek teachers?*» και η καθηγήτρια με ένα ‘μπράβο’ επιδοκίμασε την απάντηση της εκπαιδευόμενης και διαμέσου αυτής, υπενθύμισε στους εκπαιδευόμενους τη χρήση του επιθέτου, το οποίο τοποθετείται πριν από το ουσιαστικό. Έπειτα, τους παρότρυνε να σκεφτούν και να φτιάξουν και άλλες ερωτήσεις, χρησιμοποιώντας τις λέξεις «*where*», «*why*», «*what*», «*when*». Οι εκπαιδευόμενοι, στο σημείο εκείνο, παρουσίασαν μια δυσκολία.

Η καθηγήτρια, αφού παρατήρησε ότι οι εκπαιδευόμενοι δε μπορούσαν να σκεφτούν άλλα παραδείγματα, τούς είπε ότι θα τους έβρισκε η ίδια, και εκείνοι θα το μετέφραζαν. Έτσι, η καθηγήτρια, διατύπωσε την ερώτηση, «*Πού είναι το σχολείο σου;*» Οι εκπαιδευόμενοι έσπευσαν να της απαντήσουν, «*Where is your school?*». Η καθηγήτρια, ενώ επιβράβευε την απάντηση των εκπαιδευομένων με τη φράση ‘Πολύ ωραία’, ακούστηκε ένας εκπαιδευόμενος να λέει την ερώτηση που είχε διαμορφώσει. Συγκεκριμένα, είπε: «*where is the boy?*» και η καθηγήτρια την έγραψε στον πίνακα. Σε λίγο, μία εκπαιδευόμενη είπε τη δική της ερώτηση, που ήταν η εξής: «*Where are the shoes?*» και η καθηγήτρια, την έγραψε και αυτή στον πίνακα.

Κατόπιν, με αφορμή τη λέξη «*glass*» η καθηγήτρια έδωσε συμπληρωματικά και τις μεταφράσεις για τις λέξεις «*γυαλιά ηλίου*», «*ποτήρι*», «*τζαμένια πόρτα*», «*γυαλιά διαβάσματος*». Συγκεκριμένα, για τα γυαλιά διαβάσματος, έδωσε και το εξής παράδειγμα: «*Where are your reading glasses Basilis? On your head or in your bag?*». Ένας εκπαιδευόμενος απάντησε: «*On his head*».

Η καθηγήτρια, έπειτα, ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να της δώσουν παραδείγματα χρησιμοποιώντας τη λέξη «*why*». Οι εκπαιδευόμενοι όμως, δεν απάντησαν και η καθηγήτρια έδωσε ένα δικό της παράδειγμα, ζητώντας τους να της το πουν στα αγγλικά. Ειδικότερα, είπε: «*Γιατί είσαι εδώ;*». Οι εκπαιδευόμενοι, πράγματι, απάντησαν σωστά, λέγοντας «*Why are you here?*».

Ακολούθησαν και άλλα παραδείγματα, διατυπωμένα από την καθηγήτρια, όπως «*Γιατί είναι εδώ η αστυνομία;*», το οποίο οι εκπαιδευόμενοι μετέφρασαν ως εξής: «*Why is the police here?*», «*Γιατί είναι η πόρτα κλειστή;*», όπου οι εκπαιδευόμενοι είπαν «*Why is the door closed?*». Η καθηγήτρια, καθώς, έγραφε όλα τα παραπάνω παραδείγματα στον πίνακα, επιβράβευε τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων λέγοντας ‘ωραία’.

Αφού η καθηγήτρια τελείωσε τη διαδικασία της καταγραφής των παραδειγμάτων στον πίνακα, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους να της πουν ποια λέξη χρησιμοποιείται ως απάντηση στη λέξη «*why*» και οι εκπαιδευόμενοι είπαν ότι ήταν η λέξη «*γιατί*». Η καθηγήτρια, όμως, διόρθωσε την λανθασμένη απάντηση, λέγοντας ότι η λέξη «*επειδή*» ήταν αυτή που έψαχναν και τους έδωσε την απόδοσή της στα αγγλικά, με τη λέξη «*Because*». Για την κατανόησή της, έδωσε στους εκπαιδευόμενους το εξής παράδειγμα: «*Why is the window closed?*» κι εκείνοι απάντησαν «*Because it is cold*».

Η καθηγήτρια, στη συνέχεια, ώθησε τους εκπαιδευόμενους να σχηματίσουν προτάσεις με τη λέξη «*when*», αφού προηγουμένως τους είχε ρωτήσει τη σημασία της. Οι εκπαιδευόμενοι αν και είχαν απαντήσει σωστά –ότι, δηλαδή, σήμαινε το ‘πότε’– δυσκολεύτηκαν να βρουν προτάσεις με τη λέξη αυτή κι έτσι η καθηγήτρια έδωσε ένα δικό της παράδειγμα. Ειδικότερα, ρώτησε: «*Πότε είναι το μάθημά σου;*» και οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν «*When is your lesson?*». Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν σωστά, ακόμη κι όταν τους ζήτησε η καθηγήτρια να προσδιορίσουν ακριβώς το είδος του μαθήματος, δηλαδή να έλεγαν στα αγγλικά τη φράση: «*Πότε είναι το μάθημα των αγγλικών σου;*».

Η καθηγήτρια συνέχισε να δίνει στους εκπαιδευόμενους ανάλογα παραδείγματα με τις λέξεις / φράσεις «*επαγγελματικό ραντεβού*» (appointment), «*προσωπικό ραντεβού*» (date) διευκρινίζοντάς τους ότι η λέξη *date* χρησιμοποιούνταν και στην περίπτωση που κάποιος ήθελε να κάνει μία συμφωνία. Συγκεκριμένα, τους είπε το εξής: «*Όταν θέλουμε να πούμε ότι κάτι είναι συμφωνία, το φιζάρουμε π.χ. στο να πάμε κάπου, λέμε στα αγγλικά: «it's a date» και τους παρότρυνε να το γράψουν στο τετράδιό τους για να το θυμούνται. Ύστερα, τους υπενθύμισε ότι οι λέξεις «*what*», «*where*», «*why*», «*when*» έχουν προφορά που πλησιάζει την προφορά του «*γ*», στο δικό μας αλφάβητο ενώ οι λέξεις «*who*» και «*whose*» έχουν προφορά παρόμοια με το δικό μας γράμμα «*χ*».*

Αφού έδωσε τις παραπάνω επεξηγήσεις, η καθηγήτρια προχώρησε στη διατύπωση παραδειγμάτων, όπως «*ποιος είναι ο αδερφός σου*», «*ποια είναι η μητέρα σου*», «*ποιο είναι το αφεντικό σου*», καθώς και στην αναφορά σε ένα περιοδικό, το «*Who is who*» που σήμαινε «*Ποιος είναι ποιος*» που οι εκπαιδευόμενοι φάνηκαν ότι γνώριζαν.

Η διδακτική ώρα έφτανε στο τέλος της, όταν η καθηγήτρια μπήκε σε μια νέα ενότητα, που αφορούσε το μετασχηματισμό αρνητικών προτάσεων από θετικές ή

ερωτηματικές. Αν και αναγνώρισε και η ίδια, ότι δεν ήταν η κατάλληλη στιγμή, αφού ο διδακτικός χρόνος ολοκληρωνόταν, παρόλα αυτά περιορίστηκε σε μια μικρή εισαγωγή για τη θέση που παίρνει το βοηθητικό ρήμα 'to be' στο σχηματισμό των ερωτηματικών προτάσεων και το διαχώρισε από το βοηθητικό ρήμα 'to do' το οποίο χρησιμοποιούνταν σε άλλων ειδών προτάσεις, όπως εκείνη που είχε γράψει στον πίνακα και ήταν η εξής: «*what does bottle mean*».

Ο ήχος του κουδουνιού σήμανε και τυπικά την ολοκλήρωση της διδακτικής ώρας και η καθηγήτρια, σεβόμενη την ανάγκη των εκπαιδευομένων να βγουν διάλειμμα, τους άφησε να φύγουν, λέγοντας χαρακτηριστικά, «*Να μη σας φάω όμως το διάλειμμα. Θα το ξαναπούμε!*». Αρκέστηκε μόνο να ενημερώσει τους εκπαιδευόμενους, βιαστικά, για κάποια σκετς που σκεφτόταν να φτιάξουν για την εκδήλωση του σχολείου, στο τέλος της χρονιάς, των οποίων, όμως, τις λεπτομέρειες θα συζητούσαν την επόμενη φορά.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

❖ Οι σαφείς και ξεκάθαροι στόχοι συνέβαλαν στην επίτευξή τους από τους εκπαιδευόμενους

Μετά την επαναληπτική διαδικασία στην οποία προέβη η καθηγήτρια, τέθηκαν οι **στόχοι** του μαθήματος. Οι στόχοι που αφορούσαν την ακουστική διάκριση ανάμεσα στις λέξεις «*what*», «*where*», «*why*», «*when*», «*who*», «*whose*» επιτεύχθηκαν, αφού οι εκπαιδευόμενοι ήταν σε θέση να απαντήσουν ορθά, διαφοροποιώντας και επιδεικνύοντας τη σωστή ακουστική διάκριση. Οι στόχοι, βέβαια, ήταν εύκολο να κατακτηθούν, αφού δεν ήταν υψηλών απαιτήσεων, αλλά προσβάσιμοι από το διαθέσιμο γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο των εκπαιδευομένων.

❖ Η επιλογή υλικού παρείχε ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευόμενους

Η **επιλογή του περιεχομένου** έγινε στο πλαίσιο της δομής των γραμματικών κανόνων, βάσει των οποίων έγινε η ιεράρχηση και διαφοροποίηση. Η καθηγήτρια δεν έφερε υλικό που να κατευθύνει τους εκπαιδευόμενους, αλλά τους άφησε να φτιάχνουν δικές τους προτάσεις.

❖ **Η ελλιπής προετοιμασία δεν προσέφερε ευκαιρίες για προώθηση στόχων ανώτερων γλωσσικών δεξιοτήτων**

Η καθηγήτρια, ωστόσο, θα έπρεπε να είχε κάνει μια πιο προσεκτική **προετοιμασία** τόσο ως προς την επιλογή εναλλακτικού υλικού όσο και ως προς την παροχή ποικίλων παραδειγμάτων στο πλαίσιο ενός συγκείμενου που είχε σημασία για τους εκπαιδευόμενους. Η καθηγήτρια προσπάθησε να γίνει κατανοητή, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία της στο χαμηλό, μέχρι τότε, γνωστικό επίπεδο της τάξης.

❖ **Η χρήση της επικοινωνιακής μεθόδου οδήγησε στην κατανόηση μηνυμάτων**

Η καθηγήτρια επιχείρησε να χρησιμοποιήσει την επικοινωνιακή **μέθοδο** αντλώντας, από το βιοματικό κόσμο των εκπαιδευόμενων εμπειρίες και γνωστικά στοιχεία, βάσει των οποίων τους ενθάρρυνε στο σχηματισμό προτάσεων που αφορούσαν την ακουστική διάκριση των όμοιων συμφώνων, διαφορετικών, όμως, λέξεων. Με τον τρόπο αυτό αξιοποίησε τις διδακτικές θέσεις του Krashen (1985) που αφορούσαν το «εισερχόμενο μήνυμα» και την «κατανόηση του μηνύματος» (comprehensible input).

❖ **Επάρκεια διδακτικού χρόνου**

Ο **διδακτικός χρόνος** αξιολογήθηκε ως επαρκής, αφού η καθηγήτρια ολοκλήρωσε τις δραστηριότητες που έκανε σχετικά με τις προθέσεις που είχαν τεθεί για το μάθημα.

❖ **Οι επικοινωνιακές δεξιότητες δημιούργησαν την κατάλληλη ατμόσφαιρα μάθησης**

Η αλληλεπίδραση και η συμμετοχική μάθηση δημιούργησαν ένα **κλίμα** γόνιμο, ευχάριστο, ευέλικτο, οικείο, μέσα στο οποίο φάνηκε να επικρατεί ένα έντονο συναισθηματικό δέσιμο ανάμεσα στην καθηγήτρια και τους εκπαιδευόμενους.

❖ **Η εφαρμογή της «φυσικής μεθόδου» θα επισφράγιζε αποδοτικότερα τις γλωσσικές δεξιότητες**

Η κατάκτηση των στόχων του μαθήματος επιβεβαιώθηκαν σε όλες τις φάσεις του μαθήματος κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι επεδείκνυαν τις σωστές

ανταποκρίσεις στα ερωτήματα της καθηγήτριας. Θα μπορούσε, ωστόσο, η καθηγήτρια να έβαζε τους εκπαιδευόμενους να διεξάγουν διάλογο με βάση τις εμπειρίες και την καθημερινότητά τους (προσωπική – επαγγελματική ζωή κλπ.) και με τον τρόπο αυτό θα εφάρμοζε τη «φυσική μέθοδο» (natural method) διδασκαλίας για την εκμάθηση όχι μόνο των όσων επιδίωκε αλλά και άλλων ομοειδών λέξεων στο πλαίσιο ενός οικείου «συγκείμενου» (Richard – Amato, 2003).

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΑΓΓΛΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Οι διδασκαλίες και των τριών μαθημάτων του συγκεκριμένου γραμματισμού έδειξαν ότι η καθηγήτρια, περισσότερο από το υπόλοιπο προσωπικό του συγκεκριμένου ΣΔΕ, διέθετε ένα πολύ αξιόλογο προφίλ το οποίο συνθέσαμε μέσα από τις διδασκαλίες της. Για παράδειγμα, ήταν η μόνη από τους / τις εκπαιδευτικούς που επιχείρησε *διαθεματική προσέγγιση* και συνδιδασκαλία με την συνάδελφό της, την καθηγήτρια δηλαδή της Αισθητικής Αγωγής. Η από κοινού αυτή δημιουργία ενός δέντρου από χαρτί με αναδιπλούμενα χαρτιά που περιείχαν τα δέκα μέρη του λόγου (ρήμα, προθέσεις, υποκείμενο κλπ.) έδειξε τόσο το επίπεδο *συνεργασίας* (συνδιδασκαλία) όσο και την *ενημέρωσή* τους στα σύγχρονα ζητήματα του *προγράμματος σπουδών* (διαθεματικότητα, εννοιολογικός χάρτης – δέντρο με τα μέρη του λόγου).

Αποκαλύφθηκε, επίσης, ότι στις διδασκαλίες της συγκεκριμένης καθηγήτριας ήταν διάχυτη η *επιλογή θεμάτων* από την *επικαιρότητα*, όπως η ημέρα του Αγίου Βαλεντίνου, αλλά και από τις δραστηριότητες της καθημερινότητας, όταν μάθαιναν για το ρουχισμό, τα προσωπικά / επαγγελματικά ραντεβού κλπ.

Η καθηγήτρια είχε εποικοδομήσει το πιο γόνιμο παιδαγωγικό κλίμα το οποίο ήταν διάχυτο σε όλες τις διδασκαλίες της. Αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι την προσφώνούσαν με το μικρό της όνομα και στον ενικό αριθμό, αλλά κι εκείνη τους ανταπέδιδε την οικειότητα με φράσεις, όπως ‘*τι κάνεις κούκλα μου;*’ και άλλα χαϊδευτικά. Επιπρόσθετα, η καθηγήτρια, παρατηρήσαμε να εφαρμόζει πολλές από τις παιδαγωγικές αρχές, όπως την ανάπτυξη ενδιαφέροντος και κινήτρων με βάση την αρχή της βιωματικότητας, το σεβασμό της προσωπικότητας, την ανάπτυξη της αυτενέργειας και άλλα συναφή.

Ως προς τις διδακτικές μεθόδους η καθηγήτρια χρησιμοποιούσε μια ποικιλία από αυτές, όπως η εξατομικευμένη, η βιωματική την οποία εφάρμοζε για να εναρμονίσει τις γλωσσικές δεξιότητες με τα βιώματά τους. Σε κάποιο βαθμό, η καθηγήτρια εφάρμοσε τη «*συμμετοχική προσέγγιση*» (Richard – Amato, 2003), δεδομένου ότι προσπάθησε να τους κάνει να συμμετέχουν χωρίς, όμως, να στηριχτεί στο συνεχή διάλογο στην αγγλική γλώσσα, αν και το επιδίωξε αρκετές φορές. Θα μπορούσε, βέβαια, να είχε εμπλουτίσει ακόμη περισσότερο τις διδασκαλίες της, χρησιμοποιώντας και άλλες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως τραγούδια, ποιήματα,

μουσική στην αγγλική γλώσσα, αφηγήσεις από μαγνητόφωνο με αγγλική ή αμερικάνικη προφορά, περισσότερα CD - ROMS, σύντομες ταινίες ή βίντεο για να τονίσει το συγκείμενο της διδασκαλίας, τη φυσική μέθοδο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και άλλες ακόμη προσεγγίσεις, οι οποίες θα προσέδιδαν περισσότερο νόημα στις γλωσσικές δραστηριότητες (Φλουρής, 2001).

Σε τελευταία ανάλυση, αν και βασικός κορμός των διδασκαλιών της καθηγήτριας αποτέλεσε η γραμματική και μετάφραση (grammar translation method) πάνω στην οποία στήριξε ένα μεγάλο μέρος του διδακτικού της έργου, έγιναν, ωστόσο, κάποιες προσπάθειες να χρησιμοποιήσει επικοινωνιακές, βιωματικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις, σπάζοντας με τους τρόπους αυτούς, τη μονοτονία της παραδοσιακής διδασκαλίας της ξένης ή δεύτερης γλώσσας στη χώρα μας. Ενθαρρυντικό βρήκαμε, τέλος, το γεγονός ότι η καθηγήτρια έδειξε πρόθεση για την πιθανή εφαρμογή ενός σκετς, την οποία, όμως, πρόθεση δεν είχαμε την ευκαιρία να δούμε υλοποιημένη στο πλαίσιο των διδασκαλιών που παρακολουθήσαμε.

Αριθμητικός γραμματισμός

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ανάμεσα στις γνώσεις που θεωρούνταν απαραίτητες, από το τέλος της δεκαετίας του 1950, ήταν ο μαθηματικός γραμματισμός, ο οποίος μαζί με το γλωσσικό –ανάγνωση και γραφή– αποτελούσαν τη βάση της στοιχειώδους εκπαίδευσης ή τα λεγόμενα «τρία r's», δηλαδή, reading, writing, arithmetic (Φλουρής, 1992).

Στις μέρες μας, βέβαια, έχουν προστεθεί και άλλοι γραμματισμοί, όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής, όπως ο επιστημονικός, της τεχνολογίας, της πληροφορικής, ο κοινωνικός και άλλοι. Σύμφωνα με το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς και τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, ο αριθμητικός γραμματισμός περιλαμβάνει την καλή γνώση των αριθμών, δομών και μέτρων των βασικών πράξεων, την κατανόηση των μαθηματικών όρων και εννοιών, καθώς και την εφαρμογή μαθηματικών τρόπων σκέψης σε καθημερινές καταστάσεις. Επιπρόσθετα, ενδείκνυται τα άτομα «να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη μαθηματική λογική, να κατανοούν τη μαθηματική απόδειξη και να επικοινωνούν με μαθηματική γλώσσα καθώς και να χρησιμοποιούν κατάλληλα βοηθήματα» (Πασιάς, 2006: 207 – 208).

Σύμφωνα με τον Καραγεώργο (2003: 86) όταν μαθαίνει κανείς μαθηματικά σημαίνει ότι συνειδητοποιεί τη δομή των μαθηματικών, μαθαίνει τους αλγόριθμους, μαθαίνει να διακρίνει πότε θα χρησιμοποιήσει τον έναν ή τον άλλο αλγόριθμο, μαθαίνει να χρησιμοποιεί τα μαθηματικά στην επίλυση προβλημάτων, μαθαίνει να σκέπτεται με μαθηματικό τρόπο.

Τα μαθηματικά, όπως και οι συναφείς με αυτά επιστήμες (φυσική, βιολογία, χημεία) παρουσιάζουν σε μεγάλο μέρος των μαθητών δυσκολίες λόγω της φύσης και δομής του γνωστικού περιεχομένου τους. Ορισμένες από τις δυσκολίες αυτές είναι οι εξής:

- α) «περιέχουν αφηρημένες και δυσνόητες έννοιες,
- β) έχουν σύμβολα, τύπους, διαγράμματα, πίνακες που είναι δύσκολο να κατανοηθούν χωρίς τις κατάλληλες επεξηγήσεις,
- γ) δεν είναι άμεσα ορατή η εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή, αλλά πρέπει να επεξηγηθεί με κατάλληλα παραδείγματα,

δ) έχουν μια δική τους γλώσσα επικοινωνίας, την οποία πρέπει να μάθουν οι μαθητές» (Καραγεώργος, 2003: 49).

Από τα παραπάνω, φαίνεται τόσο η σημαντικότητα του συγκεκριμένου γραμματισμού όσο και η πολυπλοκότητα εκμάθησής του. Γι' αυτό απαιτείται η χρήση και εφαρμογή δόκιμων και επιστημονικά θεμελιωμένων μεθόδων και αρχών μάθησης και διδασκαλίας του αριθμητικού γραμματισμού.

1^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΜΕΤΑΤΡΟΠΕΣ ΜΕΤΡΟΥ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 28 / 01 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: Κα. Πηνελόπη

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια του Αριθμητικού Γραμματισμού δεν ανακοίνωσε άμεσα στους εκπαιδευόμενους τους στόχους του μαθήματος, αλλά ούτε και τη θεματική ενότητα που θα εξετάζαν. Οι στόχοι της διδασκαλίας αναδείχτηκαν από την ερευνήτρια, παρακολουθώντας την πορεία της διδασκαλίας, μελετώντας το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού που παρουσίασε στους εκπαιδευόμενους και συζητώντας με την καθηγήτρια. Σύμφωνα με τη θεματική ενότητα, που ήταν οι μετατροπές του μέτρου, και η οποία ήταν επανάληψη της προηγούμενης διδασκαλίας, οι εκπαιδευόμενοι θα έπρεπε να ήταν σε θέση:

- α) να κατανοήσουν τη διαίρεση του μέτρου στα μέρη του και
- β) να μπορούν να πραγματοποιούν με άνεση μετατροπές μέτρου.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην αίθουσα χωρίς καθυστέρηση και ζήτησε να πληροφορηθεί το σημείο στο οποίο είχαν σταματήσει την προηγούμενη φορά. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι είχαν μιλήσει για τη διαίρεση του μέτρου σε δέκατα και χιλιοστά. Η παραπάνω ερώτηση της καθηγήτριας, σε συνδυασμό με την απορία μιας εκπαιδευόμενης για το αν θα επαναληφθεί η προηγούμενη διδακτική ενότητα για όσους την είχαν χάσει, έδωσε το στίγμα της επανάληψης των συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών και δεδομένων.

Αφού η καθηγήτρια βεβαίωσε τους εκπαιδευόμενους πως θα προβεί στην επανάληψη της προηγούμενης διδαχθείσας ύλης, ζήτησε όποιος ή όποια από τους εκπαιδευόμενους ήθελε να σηκωθεί στον πίνακα και να κάνει την αναπαράσταση του μέτρου. Στην παρότρυνση της καθηγήτριας έδειξε προθυμία ένας εκπαιδευόμενος, που μόλις είχε επιστρέψει στην αίθουσα μετά από το γραφείο της γραμματέα, όπου είχε πάει να πάρει το απουσιολόγιο της τάξης. Αφού παρέδωσε το απουσιολόγιο στην καθηγήτρια, άρχισε να σχεδιάζει στον πίνακα το μέτρο το οποίο αναπαράστησε με

μια ευθεία γραμμή. Η καθηγήτρια του ζήτησε να το χωρίσει σε δέκα ίσα μέρη, χρησιμοποιώντας ως άξονα το αισθητήριό του για την ίση κατανομή της απόστασης των μερών μεταξύ τους. Στο χωρισμό των μερών, βοήθησαν και οι συνεκπαιδευόμενοί του, οι οποίοι παρακολουθώντας από τα θρανία τους, είχαν καλύτερη οπτική εικόνα του σχεδιασμού των ισομερών αποστάσεων ενώ η καθηγήτρια ήταν δίπλα του και παρακολουθούσε κρατώντας στο χέρι ένα φλιτζάνι καφέ.

Όταν ο εκπαιδευόμενος ολοκλήρωσε τη διαδικασία, η καθηγήτρια τον ρώτησε πώς ονομαζόταν καθένα από αυτά τα μέρη που είχε σχεδιάσει στον πίνακα, και εκείνος απάντησε ότι λεγόταν 'ένα δέκατο'. Στην απάντηση του εκπαιδευόμενου, η καθηγήτρια συνόψισε, ότι πράγματι, το μεγάλο μήκος που είχε αναπαραστήσει αντιστοιχούσε με δέκα δέκατα και για την καλύτερη κατανόηση της πληροφορίας, απέδωσε γραπτά στον πίνακα τη μαθηματική μορφή τόσο σε κλάσμα όσο και σε δεκαδικό αριθμό. Η αμφιβολία, όμως, της καθηγήτριας σχετικά με την αποδοχή και πλήρη κατανόηση της πληροφορίας, που μόλις είχε παρουσιαστεί στους εκπαιδευόμενους, την ώθησε να σκεφτεί να την αναπαραστήσει και οπτικά. Πήρε ένα φύλλο χαρτί, το τοποθέτησε πάνω στο σχεδιασμένο, από τον εκπαιδευόμενο στον πίνακα μέτρο, αποτυπώνοντας έτσι πιο έμπρακτα το χωρισμό του μέτρου σε μικρότερα τμήματα, δηλαδή, σε δέκατα.

Στη συνέχεια, ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν και να απαντήσουν στο ερώτημά της, που αφορούσε το χωρισμό του δέκατου σε μικρότερη μονάδα μήκους. Συγκεκριμένα, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους το εξής: «*Αφού χωρίσαμε το μέτρο σε εκατοστά, πώς θα χωρίσουμε το εκατοστό;*». Ο εκπαιδευόμενος που βρισκόταν ακόμη όρθιος στον πίνακα, έδωσε την απάντηση, αφού πρώτα σχεδίασε το χωρισμό του δέκατου σε δέκα ίσα μέρη, δείχνοντας έτσι πως το δέκατο χωρίστηκε σε δέκα χιλιοστά. Η καθηγήτρια έπειτα τον ρώτησε πόσους τέτοιους πόντους έχει το μέτρο κι εκείνος απάντησε 100 και στην επόμενη ερώτησή της για την ανεύρεση της λύσης, ο εκπαιδευόμενος της απάντησε ότι βρήκε τη λύση χρησιμοποιώντας την απλή μαθηματική λογική και άρχισε να της αναλύει τον τρόπο με τον οποίο είχε σκεφτεί. Της είπε, δηλαδή, ότι βρήκε τη λύση πολλαπλασιάζοντας τα δέκα ίσα μέρη που είχε χωρίσει πριν το μέτρο με τα δέκα ίσα μέρη που χώρισε μετέπειτα το κάθε δέκατο του μέτρου. Η καθηγήτρια συμφώνησε με την απάντηση του εκπαιδευόμενου και προέβη στη διατύπωση ενός συμπεράσματος, λέγοντας ότι κάθε μέτρο έχει 100 εκατοστά και 1000 χιλιοστά.

Ωστόσο, η απάντηση της καθηγήτριας δεν έγινε κατανοητή από όλους τους εκπαιδευόμενους και η σύγχυση αυτή επέφερε μια αναστάτωση στην τάξη. Οι εκπαιδευόμενοι στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο, να καταλάβουν τη μαθηματική αυτή σχέση, προκάλεσαν θόρυβο που διέκοψε τη ροή του μαθήματος αποπροσανατολίζοντας κάθε σκέψη και συγκέντρωση από το μάθημα. Το γεγονός αυτό έκανε την καθηγήτρια να επαναλάβει για μία ακόμη φορά το χωρισμό του μέτρου, ως μονάδα μήκους, σε μικρότερης κλίμακας μονάδες μέτρησης.

Η εξήγησή της, όμως, δεν βρήκε τη θετική ανταπόκριση από ένα εκπαιδευόμενο, ο οποίος εξέφρασε την άποψη ότι μέχρι τότε τις συναλλαγές στη δουλειά του τις πραγματοποιούσε με το μυαλό και τις έβρισκε αμέσως ενώ παρακολουθώντας κατόπιν το μάθημα, αν και λέγονταν και ακούγονταν πράγματα και έννοιες που ήδη γνώριζε, τον μπερδευε ο τρόπος εκλογίκευσης. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευόμενος είπε τα εξής: *«Εγώ μέχρι τώρα στις συναλλαγές μου τα έβρισκα αμέσως με το μυαλό μου. Τώρα, όπως τα λέτε, μπερδεύομαι. Δε μπορώ δηλαδή τα μηδενικά και τα κόμματα...»*. Η καθηγήτρια απάντησε στον εκπαιδευόμενο τα εξής: *«Αυτό που ξέρεις κι έχεις βιώσει, τώρα το εξηγούμε. Γι' αυτό μπερδεύεσαι.»* τονίζοντας έτσι το βιωματικό χαρακτήρα της προηγούμενης κατακτηθείσας γνώσης.

Η καθηγήτρια στη συνέχεια, αφού ανακοίνωσε στους εκπαιδευόμενους ότι θα προσπαθήσουν να δώσουν την έννοια του αριθμού, έγραψε στον πίνακα τον αριθμό 1467 και τους ζήτησε να το χωρίσουν σε μονάδες μικρότερης κλίμακας. Χαρακτηριστικά, είπε το εξής: *«Πώς θα μπορούσαμε να κάνουμε το 1467 χιλιοστά πιο μικρό;»*. Οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να δίνουν ποικίλου περιεχομένου απαντήσεις, όπως 14 μέτρα, 1 μέτρο και 40 εκατοστά κλπ.

Η καθηγήτρια, αφού είδε ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευόμενων ήταν λανθασμένες, προέβη στη διευκόλυνση της σκέψης τους, παρέχοντας βοήθεια με διευκρινιστικές ερωτήσεις, σχετικά με τη φύση των μονάδων που απαρτίζουν το συγκεκριμένο αριθμό. Ουσιαστικά άρχισε να ρωτά ρητορικά, αφού η ίδια έδωσε την απάντηση, που αφορούσε στην ερώτηση τι μονάδα μήκους είναι το 7. Απάντησε, δηλαδή, ότι ήταν χιλιοστά και προχώρησε ρωτώντας τους εκπαιδευόμενους για το ποια μετατροπή επιδεχόταν το 60. Η λανθασμένη απάντηση, ότι μετατρεπόταν δηλαδή, σε έξι δέκατα, έκανε την καθηγήτρια να παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν καλύτερα και πιο προσεκτικά. Καθόσον οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούσαν να βρουν τη λύση, ακούστηκε η φωνή κάποιου εκπαιδευόμενου που έλεγε ότι έχει μπερδευτεί. Η καθηγήτρια, ζήτησε από έναν εκπαιδευόμενο να σηκωθεί

στον πίνακα και να δώσει τη λύση. Ο εκπαιδευόμενος, έδωσε τη λύση εμπειρικά και τότε η καθηγήτρια ξεκίνησε να επεξηγεί τη διαδικασία ανάλυσης του αριθμού 1467, δίνοντας κι ένα επιπρόσθετο παράδειγμα με τον αριθμό 400, με σκοπό να αποσαφηνίσει τη διαδικασία για την επίτευξη της επιδιωκόμενης γνώσης. Συγκεκριμένα, ανέφερε τα παρακάτω: «Ο αριθμός αυτός, αν τον δούμε σε ακέραιο, έχει 60 χιλιοστά που είναι δηλαδή 6 εκατοστά και 7 χιλιοστά. Ο αριθμός 400 χιλιοστά; Το δέκατο πόσα χιλιοστά έχει;» Στην ερώτηση της καθηγήτριας, οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν σωστές απαντήσεις, δηλαδή ότι το δέκατο έχει 100 χιλιοστά, τις οποίες στη συνέχεια η καθηγήτρια ανέλυσε λέγοντάς τους, πως «αν προσθέσουν το 100 τέσσερις φορές, δηλαδή $100+100+100+100$ το αποτέλεσμα θα είναι τέσσερα δέκατα».

Στη συνέχεια, η καθηγήτρια είπε στους εκπαιδευόμενους ότι τα 1000 χιλιοστά είναι ένα μέτρο και έδωσε τη σωστή απάντηση σχετικά με τον αριθμό 1467. Συγκεκριμένα, είπε τα εξής: «...τα 1000 χιλιοστά είναι 1 μέτρο. Άρα, 1467 μέτρα. Έχουμε κάνει σύνθετα πράγματα σήμερα. Συμμιγής αριθμός είναι το 1 μέτρο 4 δέκατα 6 εκατοστά και 7 χιλιοστά». Στο άκουσμα της έννοιας ‘συμμιγής αριθμός’ ένας εκπαιδευόμενος ρώτησε τη σημασία του και η καθηγήτρια απάντησε ότι ήταν αυτός που είχε σύνθετες μορφές.

Το κουδούνι είχε χτυπήσει από ώρα, αλλά η καθηγήτρια συνέχιζε να δίνει εξηγήσεις στους εκπαιδευόμενους αναφορικά με τις μετατροπές του μέτρου σε άλλης κλίμακας μονάδες. Κάποιοι εκπαιδευόμενοι, όμως, πήραν το θάρρος και βγήκαν από την αίθουσα, κι έτσι η καθηγήτρια συνειδητοποίησε πως οι εκπαιδευόμενοι είχαν ανάγκη να βγουν και να κάνουν το διάλειμμά τους, το οποίο σχεδόν πλησίαζε στο τέλος του.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η μη διατύπωση στόχων και η έλλειψη ελέγχου των προαπαιτούμενων γνώσεων δυσχέρανε την κατανόηση των επιδιωκόμενων μαθηματικών εννοιών**

Οι στόχοι του μαθήματος, οι οποίοι αφορούσαν αφενός την κατανόηση του χωρισμού του μέτρου στις μονάδες μέτρησής του και αφετέρου τη μετατροπή των μονάδων αυτών σε άλλες μικρότερης κλίμακας, αν και ήταν επαναληπτικοί, φάνηκε ότι δεν είχαν κατακτηθεί πλήρως από τους εκπαιδευόμενους. Οι τυπικές ενέργειες που διεξήγαγε η καθηγήτρια, δεν βοήθησαν στην ανάκληση προηγούμενων μαθηματικών εννοιών. Η καθηγήτρια, εξάλλου, δεν έλαβε υπόψη της το είδος των

μαθηματικών δεξιοτήτων που προαπαιτούνταν για την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων. Ο έλεγχος αυτός απαιτεί τη διαδικασία της «ανάλυσης έργου» (task analysis) μέσω της οποίας εντοπίζονται οι προαπαιτούμενες γνωστικές και λοιπές δεξιότητες των ενδιάμεσων στόχων. (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 271 - 272). Επίσης, δεν είχε διατυπώσει εξ αρχής τους στόχους του μαθήματος ούτε τους αποσαφήνισε στους εκπαιδευόμενους, κατάσταση που θα συνέβαλε στην ενεργοποίηση της ετοιμότητάς τους για μάθηση.

❖ **Η πρόχειρη οργάνωση και προετοιμασία δεν οδήγησε στην κατάκτηση στόχων**

Η δυσκολία κατανόησης των επιδιωκόμενων στόχων, ανάμεσα στα άλλα, φανέρωσε έλλειψη οργάνωσης και κατάλληλης **προετοιμασίας** από τη μεριά της καθηγήτριας. Η καθηγήτρια δε γνώριζε πού είχαν σταματήσει την προηγούμενη φορά και δεν είχε μεριμνήσει να προσκομίσει το μέτρο το οποίο ήταν αναγκαίο για την οπτικοποίηση της διδασκαλίας (Πηγάκη, 2004, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

❖ **Η επιλογή των αρχών της εγγύτητας και βιωματικότητας δεν οδήγησαν στην κατανόηση των στόχων**

Η καθηγήτρια επέλεξε το **περιεχόμενο** της θεματικής ενότητας, που ήταν η μετατροπή του μέτρου, με επιδίωξη που στηρίχτηκε στην πρακτικότητα και τις αρχές της βιωματικότητας. Αν και όπως είναι γνωστό «η αρχή της βιωματικότητας σχετίζεται στενά με την πρόκληση και διατήρηση του ενδιαφέροντος» (Κουτρουμπά, 2000: 81), η καθηγήτρια δεν κατάφερε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων παρά το γεγονός ότι ήταν ένα σύγχρονο και επίκαιρο θέμα, που σχετιζόταν με τις πραγματικές ανάγκες τους. Όπως και η ίδια είχε αναφέρει σε άτυπες συνεντεύξεις με την ερευνήτρια, η επιλογή των θεμάτων γινόταν με στόχο να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι βασικές έννοιες. Συγκεκριμένα, τόνισε τα εξής: «Σε γενικές γραμμές θέλω να μάθουν τα βασικά και να τα θυμούνται. Παρατηρώ, όμως, ότι κολλάνε στη διατύπωση ενώ μέσα τους τα ξέρουν. Και το έχουν και οι καλοί μαθητές αυτό». Παρόλα αυτά, η καθηγήτρια δεν μπόρεσε να αξιοποιήσει το εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με την αρχή της εγγύτητας και της βιωματικότητας των εκπαιδευομένων, αφού κατέστη αδύνατο να το εντάξει μέσα σε ένα σημασιολογικό πλαίσιο για τη μαθηματική εκπαίδευση.

❖ **Η έλλειψη επιλογής κατάλληλων διδακτικών ενεργειών και μεθόδων δυσχέρανε την κατάκτηση στόχων**

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι χαρακτηρίστηκαν ως «νοητικές δεξιότητες», σε επίπεδο «εφαρμογής κανόνων», σύμφωνα με την ταξινόμια του Gagnè και απαιτούσαν την **μέθοδο** της επίλυσης προβλήματος (problem solving). (Φλουρής, 1992). Η μέθοδος αυτή, προϋποθέτει την ένταξη της προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευομένων σε ένα «ανάλογο πλαίσιο προσδιορισμού του προβλήματος» (Καραγεώργος, 2003: 172), έτσι ώστε να ανακαλύψουν οι εκπαιδευόμενοι μόνοι τους τη λύση. Όπως επισημαίνει ο ίδιος, η επιλογή της μεθόδου στο συγκεκριμένο γραμματισμό, ήταν μια πολύπλοκη δραστηριότητα που απαιτούσε πολύ σκέψη, γνώση και διαλεκτική συζήτηση (ό.π.: 174). Ωστόσο, η καθηγήτρια, δεν κατάφερε να αξιοποιήσει τις διαλογικές συζητήσεις και αναζητήσεις, καθώς και τους προβληματισμούς των εκπαιδευομένων, που προέκυπταν από τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος, αφού δεν μπόρεσε να τους οδηγήσει στην κατανόηση και εμπέδωση της υποδιαίρεσης του μέτρου και της μετατροπής του σε άλλες μονάδες μέτρησης. Η καθηγήτρια, αν και αναγνώρισε το έλλειμμα των προϋπαρχουσών γνώσεων των εκπαιδευομένων, δεν ήταν σε θέση να διεξαγάγει ενέργειες για να το συνυπολογίσει στην οικοδόμηση της δικής τους γνώσης. Αντίθετα, οι έννοιες προκάλεσαν σύγχυση, δίχως να μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να ενεργοποιήσουν τη γνώση που ήδη διέθεταν μέσα από καταστάσεις που άπτονταν των ενδιαφερόντων τους και είχαν ήδη βιωματικό υπόβαθρο. Εκτός από τα παραπάνω, συνέβαλαν κι άλλοι παράγοντες, όπως «ο τρόπος παρουσίασης του προβλήματος, η μη εξοικείωση των εκπαιδευομένων με ορισμένες μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, η λαθεμένη κατανόηση του προβλήματος και οι συναισθηματικοί παράγοντες» (Καραγεώργος, 2003: 175 – 82) που κατέστησαν ανέφικτη την κατάκτηση των συγκεκριμένων διδακτικών στόχων.

❖ **Η έλλειψη προσωπικού ενθουσιασμού της καθηγήτριας δεν υποβοήθησε τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος**

Στα μαθηματικά, ένας βασικός παράγοντας είναι η επικοινωνία της κατάλληλης **ατμόσφαιρας**, η οποία θεωρείται απαραίτητη ιδιαίτερα στη διδασκαλία «μεθοδολογιών επίλυσης προβλημάτων, όπου απαιτείται μεγαλύτερη αυτοσυγκέντρωση και δημιουργική προσπάθεια» (Καραγεώργος, 2003: 202). Η αδυναμία, όμως, της καθηγήτριας να αποσαφηνίσει και να εξηγήσει τη διαδικασία

μετατροπής των μονάδων μέτρησης και η έλλειψη του προσωπικού της ενθουσιασμού, δε συνέβαλαν στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος στην τάξη, με αποτέλεσμα να επέλθει χαλαρότητα και οι εκπαιδευόμενοι να μη μπορούν να κατανοήσουν το πρόβλημα αποκαλύπτοντας τις προσωπικές τους δυσκολίες του για την επίλυσή του.

❖ **Η ακατάλληλη οργάνωση της πορείας της διδασκαλίας συνέβαλε στη σπατάλη του διδακτικού χρόνου**

Η μη κατάλληλη οργάνωση της διδακτικής πορείας που ακολούθησε η καθηγήτρια στον αριθμητικό γραμματισμό, είχε ως αντίκτυπο την υπέρβαση του προκαθορισμένου **διδακτικού χρόνου**. Αν και το προς επίλυση πρόβλημα που επέλεξε η καθηγήτρια είχε αντίκρισμα στην καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων, η καθηγήτρια δε μπόρεσε να το επεξηγήσει με σαφήνεια γιατί απαιτούσε ιδιαίτερο χειρισμό ως προς την «πολυπλοκότητα της εκφώνησης» και του διδακτικού συντονισμού. Αυτό θα βοηθούσε την αποφυγή της άσκοπης δαπάνης του χρόνου (Καραγεώργος, 2003: 175), γεγονός που η καθηγήτρια δεν κατάφερε να διασφαλίσει στο μάθημά της. Οι ενέργειες αυτές, είχαν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να μην προλάβουν να αποκωδικοποιήσουν και να εμπεδώσουν τη νέα γνώση.

❖ **Οι διδακτικές παραλείψεις εμπόδισαν την πραγμάτωση του αναμενόμενου αποτελέσματος**

Η καθηγήτρια δεν κατάφερε να οργανώσει τις συνολικές φάσεις της πορείας κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας της, έτσι ώστε να διευκολύνει τη διαδικασία της κατανόησης των μετατροπών της μονάδας μέτρησης του μέτρου, κατάσταση που θα υποβοηθούσε τους εκπαιδευόμενους να εμπεδώσουν με επιστημονικούς όρους, τη βιωματική τους γνώση. Αυτό, εξάλλου, προτείνεται από τους ειδικούς οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επίλυση προβλήματος απαιτεί στο ελάχιστο την κατανόηση του προβλήματος, τη διαμόρφωση ενός σχεδίου επίλυσης, την εκτέλεση αυτού του σχεδίου και την αξιολόγηση της λύσης (Καραγεώργος, 2003: 125). Οι παραπάνω αδυναμίες επέτειναν την μη κατάκτηση των αρχικών στόχων, αφήνοντας μετέωρο το επιδιωκόμενο **αποτέλεσμα** της διδασκαλίας.

2^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ ΕΚΑΤΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 22 / 03 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: Κα. Πηνελόπη

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας δεν τέθηκαν από την καθηγήτρια στην αρχή αλλά επισημάνθηκαν έμμεσα, όταν εκείνη συνέχισε τη θεματική της αμέσως προηγούμενης ενότητας. Σύμφωνα με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής ύλης που επέλεξε η καθηγήτρια, οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να ήταν σε θέση:

- α) να κατανοήσουν την έννοια του ποσοστού επί τοις εκατό και
- β) να βρίσκουν το επί τοις εκατό ποσοστό μέσα από σωστές μαθηματικές πράξεις.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην αίθουσα μαζί με τους τελευταίους εκπαιδευόμενους που βρίσκονταν στο διάδρομο. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι ήταν παρόντες και η καθηγήτρια μετά από δύο λεπτά, αφού πήρε παρουσίες, ξεκίνησε το μάθημα.

Η καθηγήτρια δε θυμόταν μέχρι ποιο σημείο είχαν προχωρήσει την προηγούμενη φορά και ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να της δώσουν τις σχετικές πληροφορίες, που αφορούσαν το προηγούμενο μάθημα. Αφού οι εκπαιδευόμενοι της είπαν ότι είχαν ξεκινήσει να μιλάνε για τα ποσοστά επί τοις εκατό, η καθηγήτρια ανακάλεσε το περιεχόμενο της προηγούμενης διδαχθείσας ύλης και προχώρησε με βάση την ίδια θεματική, χρησιμοποιώντας, όμως, νέα παραδείγματα. Αυτοσχεδίασε στο μυαλό της ένα παράδειγμα, το οποίο αναφερόταν σε μια περιοχή 6.500 κατοίκων εκ των οποίων οι 1750 είχαν το στίγμα της μεσογειακής αναιμίας και με βάση τη γνώση, από την προηγούμενη διδασκαλία, παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους να βρουν το επί τοις εκατό ποσοστό τους.

Τη δεδομένη χρονική στιγμή, ένας εκπαιδευόμενος μπήκε στην τάξη και διέκοψε ουσιαστικά τη ροή της διδασκαλίας, αφού όλοι οι εκπαιδευόμενοι τον υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό και χαρά. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευόμενος είχε περίπου δέκα ημέρες να έρθει στο σχολείο και στην ερώτηση των

συνεκπαιδευομένων του για το πού είχε χαθεί όλο αυτό το διάστημα, απάντησε ότι είχε μπλέξει με τη δουλειά του και με διάφορες άλλες υποχρεώσεις. Η καθηγήτρια, αφού άφησε λίγο να εξελιχθεί η συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευομένων, χαμογέλασε διακριτικά και άρχισε να επαναφέρει τους εκπαιδευόμενους στην κανονική ροή του μαθήματος.

Στο παράδειγμα, που μόλις είχε διατυπώσει προηγουμένως, η καθηγήτρια έκανε μια διόρθωση σχετικά με την ενασχόληση του δείγματος '1750', λέγοντας ότι 1750 άτομα ψώνιζαν στις εκπτώσεις, σε μια προσπάθεια να φέρει πιο κοντά τους εκπαιδευόμενους με τη φύση και το περιεχόμενο ενός καθημερινού προβλήματος. Αφού ολοκλήρωσε τη σκέψη της, ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να της πουν ποιο κλάσμα διαμορφωνόταν. Συγκεκριμένα, ρώτησε το εξής: *«Ποιο κλάσμα διαμορφώνεται; Υπάρχει στο σύνολο μία ομάδα... Μπορούμε να φτιάξουμε κλάσμα;»*. Μία εκπαιδευόμενη έσπευσε να απαντήσει ότι δημιουργούταν το κλάσμα 1750 / 6500. Η καθηγήτρια, διόρθωσε ξανά την εκφώνηση του προβλήματος, λέγοντας ότι στον αριθμό 1750 αντιστοιχούσαν οι ψηφοφόροι του ΠΑΣΟΚ, αφού βρίσκονταν σε προεκλογική περίοδο. Μια εκπαιδευόμενη, τότε, εξέφρασε άμεσα τα πολιτικά της πιστεύω και παρότρυνε την καθηγήτρια να ανεβάσει το ποσοστό. Η καθηγήτρια, συμφώνησε μαζί της και αφού άλλαξε το '1750' σε '2050', ρώτησε τους εκπαιδευόμενους ποιο κλάσμα είχε δημιουργηθεί τότε. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι το κλάσμα που είχε δημιουργηθεί ήταν το 2050 / 6500. Μια εκπαιδευόμενη ακούστηκε να λέει πως έπρεπε να κάνουν αφαίρεση για να βρουν το επί τοις εκατό ποσοστό. Η καθηγήτρια, όμως, άκουσε την άποψή της και τη διόρθωσε λέγοντάς της ότι αν προέβαιναν στη μαθηματική πράξη της αφαίρεσης, δε θα έβρισκαν το επί τοις εκατό ποσοστό στο νούμερο 2050. Τότε, ακούστηκε η γνώμη μιας άλλης εκπαιδευόμενης, η οποία είπε ότι θα πολλαπλασίαζαν το κλάσμα που είχαν φτιάξει με το εκατό, για να βρουν το επί τοις εκατό ποσοστό.

Η καθηγήτρια, ξεκίνησε να δίνει εξηγήσεις για τους λόγους για τους οποίους έπρεπε να πολλαπλασιάσουν με το 100 το κλάσμα 2050 / 6500, που είχε διαμορφωθεί αλλά τη στιγμή εκείνη, τη ροή της διδασκαλίας διέκοψε μία εκπαιδευόμενη η οποία βρισκόταν στην ψυχολόγο του σχολείου. Η καθυστερημένη παρουσία της στο μάθημα, δε δημιούργησε προβλήματα. Ωστόσο, η καθηγήτρια έσπευσε να την εντάξει στο πνεύμα του μαθήματος και πλησιάζοντάς την, της έδωσε τις απαραίτητες πληροφορίες για να καταλάβει το σημείο στο οποίο βρισκόντουσαν τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Η καθηγήτρια δε συνέχισε τις διευκρινίσεις της για τον τρόπο με τον οποίο θα έβρισκαν οι εκπαιδευόμενοι το επί τοις εκατό ποσοστό, και αφού είχε φέρει μαζί της δύο μόνο αποκόμματα από εφημερίδες¹, τα μοίρασε στους εκπαιδευόμενους και τους παρότρυνε να βγάλουν το επί τοις εκατό ποσοστό, ανά δυάδες, όπως κάθονταν, δηλαδή, στα θρανία τους. Αφού οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να δουλεύουν, η καθηγήτρια περιφερόταν ανάμεσα στις ομάδες εποπτεύοντας τις ενέργειες των εκπαιδευομένων και λύνοντας τις απορίες τους.

Η διδακτική ώρα κυλούσε στον ίδιο ρυθμό και με το ίδιο μοτίβο· με τους εκπαιδευόμενους, δηλαδή, να δουλεύουν στις ομάδες των δύο ατόμων και χρησιμοποιώντας κομπιουτεράκι να βγάζουν τα ποσοστά επί τοις εκατό. Αν και είχε χτυπήσει το κουδούνι, οι εκπαιδευόμενοι παρέμειναν στην αίθουσα για να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις τους. Μαζί τους έμεινε και η καθηγήτρια η οποία εξακολουθούσε να τους επιβλέπει. Παρόλα αυτά, όμως, και μετά την πάροδο των πέντε λεπτών περίπου, οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να σηκώνονται και να βγαίνουν από την αίθουσα κι έτσι πήρε τέλος η ενασχόλησή τους με τον αριθμητικό γραμματισμό.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

❖ Η ασάφεια αλλά και η συνθετότητα των στόχων σε συνδυασμό με την έλλειψη «ανάλυσης έργου» δυσχέρανε την κατάκτησή τους

Οι επιδιωκόμενοι **στόχοι** της διδασκαλίας, τους οποίους δεν είχε σε γραπτή μορφή η καθηγήτρια, αντιστοιχούσαν σε αυτό που ο Gagnè ονομάζει «νοητικές δεξιότητες». Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος που αφορούσε στην κατανόηση της έννοιας ‘ποσοστό επί τοις εκατό’ εναρμονιζόταν με τη νοητική δεξιότητα της «έννοιας ορισμού» (defined concept) ενώ ο άλλος στόχος που αφορούσε την ‘ανεύρεση του επί τοις εκατό ποσοστού μέσα από σωστές μαθηματικές πράξεις’ κινούταν στη νοητική δεξιότητα της «εφαρμογής κανόνων» (Κόλλιας, 1993: 46, Φλουρής, 1992: 88). Σύμφωνα με τον Gagnè η κατάκτηση του πιο πολύπλοκου στόχου, δηλαδή, η εφαρμογή κανόνων απαιτεί την κατάκτηση της προαπαιτούμενης νοητικής δεξιότητας, δηλαδή, της έννοιας ορισμού. Τόσο το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία ήταν επανάληψη της προηγούμενης όσο και η έκβασή της κατά τη

¹ Η καθηγήτρια θα έπρεπε να είχε φωτοτυπήσει τα αποκόμματα των εφημερίδων, έτσι ώστε να είχαν δοθεί στους εκπαιδευόμενους αλλά και στην ερευνήτρια ως υλικό για προσωπική χρήση. Αντίθετα, αφού τα μοίρασε, τα πήρε πίσω για να μπορέσει να τα χρησιμοποιήσει και στις άλλες διδασκαλίες της.

διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν δυσκολία κατανόησης και εφαρμογής των εν λόγω νοητικών δεξιοτήτων, φανέρωσε ότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι δεν επιτεύχθηκαν πλήρως. Η μη κατάκτηση των στόχων οφειλόταν τόσο στη συνθετότητά τους όσο και στην έλλειψη της «ανάλυσης έργου» (task analysis) στο πλαίσιο της οποίας, όπως προαναφέρθηκε, εντοπιζόνταν οι προαπαιτούμενες νοητικές και λοιπές μαθηματικές έννοιες.

❖ **Η πρόχειρη προετοιμασία και η αυτοσχέδια οργάνωση περιεχομένου και παραδειγμάτων δυσκόλεψε την κατανόηση της επιδιωκόμενης θεματικής ενότητας**

Αναζητώντας επιπρόσθετους λόγους για την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και τη μη επίτευξη των στόχων, κρίνουμε ότι αν και η **επιλογή του περιεχομένου** του εκπαιδευτικού υλικού ήταν επίκαιρη και πρακτική (ποσοστό επί τοις εκατό) η καθηγήτρια δεν είχε προετοιμαστεί κατάλληλα για τη διδασκαλία αυτή. Αυτό προέκυψε τόσο από την αυτοσχέδια και στιγμιαία οργάνωση του περιεχομένου και των παραδειγμάτων όσο και από την έλλειψη φωτοτυπικού υλικού με αντίστοιχο περιεχόμενο.

❖ **Οι επιλεγμένες διδακτικές προσεγγίσεις δεν ανταποκρίθηκαν στο νοητικό και γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων**

Εκτός από την έλλειψη του κατάλληλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού και οργάνωσης, η μη κατάλληλη **επιλογή της μεθόδου** πρόσθεσε ένα ακόμη μειονέκτημα στη συγκεκριμένη διδασκαλία. Παρά το γεγονός ότι η καθηγήτρια είχε καλές προθέσεις, ως προς τη διδακτική προσέγγιση, όπως φάνηκε από τις дуάδες που ζήτησε να σχηματίσουν οι εκπαιδευόμενοι, σε μια προσπάθεια ένταξης και εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, δεν κατάφερε να αξιοποιήσει τις διδακτικές αυτές προσεγγίσεις, έτσι ώστε να οικοδομήσει στους εκπαιδευόμενους τις επιδιωκόμενες νοητικές δεξιότητες. Η μη κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, φάνηκε και από το γεγονός ότι η καθηγήτρια δε μπόρεσε να αξιοποιήσει σωστά την «ερωτηματική μέθοδο διδασκαλίας», αφού οι ερωτήσεις που υπέβαλε δεν ήταν διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται στο νοητικό και γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων σχετικά με τις μαθηματικές έννοιες, στις οποίες στόχευε η καθηγήτρια (Καραγεώργος, 2003: 121 - 122).

❖ **Παρά τη διαμόρφωση θετικού κλίματος δεν επιτεύχθηκε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα**

Ως προς το **κλίμα** της τάξης, η καθηγήτρια φάνηκε να είχε αναπτύξει μια καλή σχέση με τους εκπαιδευόμενους, όπως φάνηκε από τα ακόλουθα συμβάντα: α) χαμογέλασε όταν ένας εκπαιδευόμενος προσήλθε στην αίθουσα, ύστερα από δέκα μέρες απουσίας και οι εκπαιδευόμενοι τον επευφήμησαν αναπτύσσοντας μαζί του μια σύντομη συζήτηση, την οποία η καθηγήτρια δεν διέκοψε, σεβόμενη την ανάγκη τους να επικοινωνήσουν μαζί του, β) ενέταξε ομαλά την εκπαιδευόμενη που εισήλθε καθυστερημένα ύστερα από την επίσκεψή της στην ψυχολόγο του σχολείου, αφού την πλησίασε και πρόθυμα την πληροφόρησε για τα διδακτικά δρώμενα και την πορεία τους μαθήματος και γ) προσάρμοσε το περιεχόμενο των διδακτικών παραδειγμάτων της, για τα ποσοστά επί τοις εκατό, στις προσωπικές επιθυμίες του συνόλου των εκπαιδευομένων, που ήταν πολιτικής φύσης, δεδομένου ότι βρίσκονταν σε περίοδο εκλογών.

❖ **Η μη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου δυσχέρανε την κατάκτηση των στόχων**

Τα παραπάνω αρνητικά στοιχεία, που προέκυψαν από τις ακατάλληλες διδακτικές ενέργειες της καθηγήτριας, είχαν επίπτωση και στο **διδακτικό χρόνο**, ο οποίος δεν κατανεμήθηκε κατάλληλα, όπως φάνηκε από το γεγονός ότι σε κάποιο σημείο του μαθήματος και κατά τη διάρκεια των ερωταποκρίσεων, ξαφνικά τους εξήγγειλε το σχηματισμό δυάδων σε μια απεγνωσμένη προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου των όσων μελετούσαν. Μία άλλη ένδειξη για τη μη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου καταδείχτηκε και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν απόλαυσαν τον ελεύθερο χρόνο του διαλείμματος, αφού παρέμειναν στην αίθουσα για να συνεχίσουν τις ασκήσεις τους.

❖ **Η έλλειψη κατάλληλων μεθόδων, εποπτικοποίησης της διδασκαλίας και προετοιμασίας δεν οδήγησαν στα επιθυμητά αποτελέσματα**

Η προαναφερθείσα αντιμετώπιση της καθηγήτριας προς τους εκπαιδευόμενους, αν και έδειξε την ευαισθησία της για να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων –πράγμα λίγο σπάνιο για εκπαιδευτικό των μαθηματικών- δημιουργώντας έτσι ένα ευνοϊκό συναισθηματικό κλίμα για μάθηση, ωστόσο δεν κατάφερε να οδηγήσει τη διδασκαλία στα επιθυμητά **αποτελέσματα**. Η

τοποθέτησή μας αυτή, προέκυψε από το γεγονός ότι αφενός η καθηγήτρια δε γνώριζε τον κατάλληλο χειρισμό εναλλακτικών και σύγχρονων διδακτικών μεθόδων εμπλουτίζοντας το υλικό της με εποπτεία και βιωματικότητα και αφετέρου δεν αφιέρωσε χρόνο για προσωπική και από πριν καθορισμένη προετοιμασία για τη συγκεκριμένη ύλη.

3^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΤΟΥ Φ.Π.Α.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 24 / 05 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: Κα. Πηνελόπη

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στη συγκεκριμένη διδασκαλία η καθηγήτρια, έμμεσα, ανακοίνωσε στους εκπαιδευόμενους ότι θα μελετούσαν ξανά το θέμα του Φ.Π.Α. Στόχος της θεματικής αυτής ενότητας ήταν οι εκπαιδευόμενοι:

α) να κατανήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα έβρισκαν το Φ.Π.Α. διαφόρων τιμών και

β) να μάθουν τη «μέθοδο των τριών» για την πιο γρήγορη και αποτελεσματική εύρεσή του.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην αίθουσα μετά από πέντε λεπτά, από την έναρξη της διδακτικής ώρας, και αφού ευχήθηκε 'Χρόνια Πολλά' στους εκπαιδευόμενους που γόρταζαν στις 21 Μαΐου, κάθισε στην έδρα και πήρε παρουσίες. Μόνο 10 εκπαιδευόμενοι είχαν προσέλθει στο μάθημα στο σύνολο των 18, περίπου.

Η καθηγήτρια ξεκίνησε το μάθημά της διατυπώνοντας γενικά ένα πρόβλημα συμπεριλαμβανομένου του Φ.Π.Α. Συγκεκριμένα, είπε τα εξής: «...ένα προϊόν με το Φ.Π.Α.... Λέμε, πόσο κάνει αυτό; 1800 ευρώ με το Φ.Π.Α. Ωραία; Και πόσο κάνει χωρίς; 18% είναι το Φ.Π.Α. Πόσο κάνει δηλαδή;». Στη διατύπωση εκείνη του προβλήματος, ένας εκπαιδευόμενος πρόσθεσε ότι υπήρχαν δύο ειδών Φόροι Προστιθέμενης Αξίας (Φ.Π.Α.), το 8% και το 18%. Η καθηγήτρια τότε, ζήτησε να μάθει ποιος φόρος αντιστοιχούσε στην αγορά επίπλων για να το εντάξει στην ημιτελή διατύπωση του παραπάνω προβλήματος. Ο εκπαιδευόμενος απάντησε ότι το Φ.Π.Α. στα έπιπλα ήταν 18% και η καθηγήτρια παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους, με τα δεδομένα που είχαν διαμορφώσει, να βρουν πόσο κόστιζε η τελική αγορά των επίπλων, αν το ποσό τους ανερχόταν στα 1800 ευρώ και το Φ.Π.Α. ήταν 18%. Η οδηγία της προς τους εκπαιδευόμενους ήταν να μη βιαστούν να απαντήσουν εμπειρικά, αλλά να βρουν την τελική τιμή, εντάσσοντας την απάντησή τους σε ένα

επιστημονικά τεκμηριωμένο πλαίσιο. Μάλιστα, τους έδωσε και τη δυνατότητα να αναπτύξουν διάλογο μεταξύ τους με σκοπό την ανεύρεση του προβλήματος. Χαρακτηριστικά, η καθηγήτρια είπε τα εξής: «*Ωραία. 1800 ευρώ με το Φ.Π.Α. Πόσο κάνει; Σκεφτείτε το... συζητήστε το... μπορεί να έχετε βρει την τιμή ήδη αλλά θέλω μια κατάταξη*».

Οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος, συζητώντας σε δυάδες και τριάδες και η καθηγήτρια επόπτευε τις ενέργειές τους. Βλέποντας τους εκπαιδευόμενους που προσπαθούσαν να δώσουν μια απάντηση, τους είπε να λάβουν υπόψη τους τη σχέση ανάμεσα στην αρχική τιμή, μείον το Φ.Π.Α. μείον την τελική τιμή του προϊόντος. Αφού οι εκπαιδευόμενοι σκέφτηκαν, έδωσαν μια απάντηση. Συγκεκριμένα, ακούστηκε ένας εκπαιδευόμενος να λέει: «*το βρήκα! 1476*». Η καθηγήτρια απάντησε ότι δεν ήξερε από πριν το αποτέλεσμα και παρότρυνε τον εκπαιδευόμενο να μεταβεί στον πίνακα και να δώσει τη λύση. Εκείνος αρνήθηκε, χαριτολογώντας ότι δεν το είπε εκείνος και ξέσπασαν όλοι οι εκπαιδευόμενοι σε γέλια. Τότε, προθυμοποιήθηκε μια εκπαιδευόμενη και η καθηγήτρια της έδωσε την άδεια να προσέλθει στον πίνακα και να γράψει τη λύση.

Η εκπαιδευόμενη, ξεκίνησε να δίνει την απάντηση την οποία έγραψε χρησιμοποιώντας την απλή μέθοδο των τριών. Τα αποτελέσματά της ήταν τα εξής:

$$\begin{aligned} \text{Αξία: } 1800. & \quad 118 \quad 18 \\ & 1800 \quad \chi; \\ \chi &= 18 \cdot 1800 : 118 \\ &= 274,5 \end{aligned}$$

Η εκπαιδευόμενη για την ολοκλήρωση της μαθηματικής πράξης και την ανεύρεση του αποτελέσματος, χρησιμοποίησε το κομπιουτεράκι της, σύμφωνα και με τις οδηγίες της καθηγήτριας, που τους έδινε το δικαίωμα χρήσης του, αποφεύγοντας έτσι την άσκοπη δαπάνη χρόνου για την εκτέλεση μαθηματικών πράξεων με το χέρι. Τη στιγμή της ολοκλήρωσης του μαθηματικού προβλήματος, ακούστηκε μια εκπαιδευόμενη να λέει πως τη διαδικασία αυτή και την εφαρμογή της απλής μεθόδου των τριών, τη μάθαιναν και στην ενισχυτική διδασκαλία.

Η καθηγήτρια συνόψισε λεκτικά και παρουσίασε την απάντηση της εκπαιδευομένης. Ξεκινώντας τη διατύπωσή της, που είχε τη μορφή ερώτησης και απευθυνόμενη στην εκπαιδευόμενη που βρισκόταν στον πίνακα, είπε ότι πολλαπλασίασε τον ακέραιο με τον παρανομαστή και αυτό το διαίρεσε με το 118. Στο τέλος, όμως, ρώτησε την εκπαιδευόμενη, ποια ήταν η ερώτηση που είχε τεθεί εξ

αρχής στο πρόβλημα. Η εκπαιδευόμενη απάντησε ότι το πρόβλημα ήταν να βρουν πόσο ήταν το Φ.Π.Α. Η καθηγήτρια, υπέβαλε ξανά μία ερώτηση, αναφορικά με το εάν ήταν, όντως, το Φ.Π.Α. αυτό που αναζητούσαν, και τότε, ως απάντηση, πήρε ότι αυτό που έψαχναν δεν ήταν τελικά το Φ.Π.Α., αφού αυτό ήταν ήδη δεδομένο, αλλά το ποσό στο οποίο ανερχόταν η αρχική τιμή του προϊόντος.

Η καθηγήτρια, ρώτησε στη συνέχεια, αν υπήρχε άλλος τρόπος ανεύρεσης της αρχικής τιμής, και τότε ακούστηκε μια εκπαιδευόμενη που ρώτησε για το πώς προέκυψε το νούμερο 118 στο παραπάνω πρόβλημα. Στην ερώτηση αυτή, η καθηγήτρια απάντησε τα εξής: *«Είναι η τελική τιμή. Τελική τιμή: 118, Φ.Π.Α.: 18, Αρχική τιμή: 100. Αυτή είναι η κατάταξη»*. Η εκπαιδευόμενη, όμως, φάνηκε ότι δεν κατανόησε τα λόγια της καθηγήτριας, παρόλα αυτά, δεν προέβη σε καμία αντίδραση ώστε να δείξει αν είχε καταλάβει ή όχι την εξήγησή της. Η καθηγήτρια την ώθησε να της απαντήσει, σχετικά με το αν είχε καταλάβει ή όχι, και αφού δεν πήρε κανένα απολύτως νεύμα, είπε το εξής: *«Μα δε μου δίνεις μια απάντηση. Το 118 είναι η πρόσθεση του 18% στα 100. Δεν υπάρχει αμφισβήτηση. Είναι στάνταρ»*. Αφού η καθηγήτρια έδωσε την τελική της απάντηση στην εκπαιδευόμενη, στράφηκε να απαντήσει σε μία άλλη ερώτηση ενός εκπαιδευομένου, που αφορούσε στη συνέχεια της επίλυσης του προβλήματος και στη μαθηματική πράξη που θα έκαναν. Ρώτησε, λοιπόν, ο εκπαιδευόμενος, αν θα έκαναν αφαίρεση και η καθηγήτρια απάντησε θετικά. Συγκεκριμένα, είπε: *«Ναι για να βρω την αρχική τιμή. Από τα 1800 ευρώ δηλαδή θα αφαιρέσω το 274,5»*, συνοψίζοντας με τον τρόπο αυτό τη λύση και το αποτέλεσμα του προβλήματος.

Αφού η καθηγήτρια επιβεβαίωσε τις λύσεις των εκπαιδευομένων και έδωσε μια ολοκληρωμένη απάντηση, ακούστηκε η φωνή ενός εκπαιδευόμενου που πρότεινε να κάνουν ένα ακόμη πρόβλημα. Η καθηγήτρια, συμφώνησε με την παρότρυνση του εκπαιδευόμενου και αντιπρότεινε στο να προσπαθήσουν να βρουν την αρχική τιμή από την τελική αυτή τη φορά: να κινηθούν δηλαδή, αντίστροφα. Συγκεκριμένα, τούς είπε το εξής: *«Κατευθείαν να βρούμε την αρχική τιμή από την τελική, μπορούμε;»*. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν θετικά με ενθουσιασμό, αναφωνώντας χαρακτηριστικά: *«Ναι, αμέ!»*.

Τότε η καθηγήτρια τους έδωσε τις απαραίτητες οδηγίες που θα τους βοηθούσαν στον τρόπο με τον οποίο θα δούλευαν την αντίστροφη πορεία, λέγοντάς τους τα εξής χαρακτηριστικά: *«Ξεχνάω τη 2^η στήλη. Άρα,*

Τελική τιμή

Αρχική τιμή

$$\Psi = 100. 1800: 118$$

=...».

Οι εκπαιδευόμενοι ρώτησαν την καθηγήτρια αν ήθελε να κάνουν με το κομπιουτεράκι τη μαθηματική πράξη της διαίρεσης και να της δώσουν να γράψει το αποτέλεσμα. Η καθηγήτρια συμφώνησε και οι εκπαιδευόμενοι, αφού προέβησαν στον υπολογισμό, της είπαν το αποτέλεσμα που προέκυψε, δηλαδή το 1525,42. Η καθηγήτρια τους ρώτησε τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να ελέγξουν αν το αποτέλεσμα που βρήκαν ήταν σωστό, και οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι θα το προσθέτανε με το 274,5 που είχαν βρει προηγουμένως.

Η καθηγήτρια συμφώνησε και επικρότησε τη σκέψη των εκπαιδευομένων με ένα χαμόγελο. Κατόπιν, τους ρώτησε πού θα τοποθετούσαν τον αριθμό 1800, σύμφωνα με τις στήλες που είχαν φτιάξει προηγουμένως, αν δεν είχαν ως δεδομένο το Φ.Π.Α. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι θα το τοποθετούσαν στην 3^η στήλη, δηλαδή, στην αρχική τιμή και η καθηγήτρια επιβεβαίωσε την ορθή απάντησή τους, αφού συμπλήρωσε τα παρακάτω: «*Η τακτική είναι όπου το χ ή το ψ θα το πολλαπλασιάσω με τον παρανομαστή και μετά θα διαιρώ*».

Οι εκπαιδευόμενοι, έδειξαν προθυμία να λύσουν τη μαθηματική αυτή σχέση, και σε συνεργασία με την καθηγήτρια, που έγραφε στον πίνακα τα δεδομένα, ένας εκπαιδευόμενος σηκώθηκε να λύσει το πρόβλημα. Τα δεδομένα που βρίσκονταν ήδη γραμμένα στον πίνακα ήταν τα εξής:

<i>Τελική τιμή</i>	<i>Φ.Π.Α.</i>	<i>Αρχική τιμή</i>
118	18	100
ψ	χ	1800

Ο εκπαιδευόμενος προέβη στη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος και ταυτόχρονα ρωτούσε και την καθηγήτρια αν η σκέψη του ήταν σωστή. Συγκεκριμένα, ο διάλογος ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και την καθηγήτρια ήταν ο παρακάτω:

Εκπαιδευόμενος: Θα πολλαπλασιάσω το 1800 με το 18.

Καθηγήτρια: Και τι θα βρεις; Το χ ή το ψ ;

Εκπαιδευόμενος: Το χ .

Καθηγήτρια: Κάν' το στον πίνακα.

Ο εκπαιδευόμενος δεν είχε καταλάβει ακριβώς τι έπρεπε να κάνει και η καθηγήτρια του εξήγησε ότι έπρεπε να λύσει το πρόβλημα χρησιμοποιώντας την “απλή μέθοδο των τριών”. Ο εκπαιδευόμενος τότε, άρχισε να καταγράφει στον

πίνακα την πορεία της απλής μεθόδου των τριών, με βάση τα στοιχεία του σχήματος.

Έγραψε, δηλαδή, τα εξής: $\chi = 18. 1800: 100$

$$= 32400: 100$$

$$= 324$$

Στην προσπάθεια αυτή του εκπαιδευόμενου, η καθηγήτρια στεκόταν δίπλα του και τον βοηθούσε. Ένας άλλος εκπαιδευόμενος ακούστηκε να λέει ότι είχε βρει το αποτέλεσμα κατευθείαν με το μυαλό του και η καθηγήτρια επικρότησε την ενέργειά του.

Στη συνέχεια, η καθηγήτρια, αφού επιβεβαίωσε ότι το 324 ήταν το Φ.Π.Α., έθεσε ένα επιπλέον πρόβλημα, σχετικά με το τι πράξεις θα έκαναν οι εκπαιδευόμενοι για να βρουν πόσο θα πουλιόταν το προϊόν που μελετούσαν, δηλαδή, τα έπιπλα. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι θα έκαναν πρόσθεση και η καθηγήτρια έγραψε αναλυτικά στον πίνακα την πράξη, δηλαδή, $1800 + 324 = 2124$.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, η καθηγήτρια ώθησε τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν μόνοι τους παρόμοια προβλήματα και να αναζητήσουν τις λύσεις. Απευθύνθηκε συγκεκριμένα σε μία εκπαιδευόμενη, η οποία παρουσίαζε, σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, σημάδια αδιαφορίας και έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης. Της ζήτησε ειδικότερα, να δείξει πιο ενεργά τη συμμετοχή της, από την οποία όμως εισέπραξε αρνητική απάντηση. Η εκπαιδευόμενη είπε, δηλαδή, στην καθηγήτρια ότι δεν επιθυμεί να συμμετάσχει στη διαδικασία και ότι είχε νυστάξει. Η καθηγήτρια, δεν έδωσε συνέχεια στο περιστατικό, απλά της απάντησε με ένα 'καλά' και προχώρησε παρακάτω στη διδασκαλία της, δίνοντας στους εκπαιδευόμενους ένα νέο πρόβλημα.

Ειδικότερα, το πρόβλημα που έθεσε η καθηγήτρια, ήταν το εξής: «Ένα προϊόν κοστίζει 360 ευρώ με 18%. Το κατάστημα, όμως, κάνει έκπτωση 30%. Πόσο θα πουληθεί; Έχει αρχική τιμή 360 ευρώ δηλαδή. Όταν τα μαγαζιά κάνουν έκπτωση έχουν βάλει Φ.Π.Α.» Μόλις η καθηγήτρια ολοκλήρωσε την εκφώνηση του προβλήματος, ακούστηκε ένας εκπαιδευόμενος που έδωσε κατευθείαν την απάντηση. Είπε συγκεκριμένα: «297,36 θα πουληθεί». Μια συνεκπαιδευόμενη του τον ρώτησε με ποιο τρόπο το βρήκε, και ορμώμενη η καθηγήτρια από την απορία της εκπαιδευόμενης, ζήτησε από το συμμαθητή της να προσέλθει στον πίνακα και να αποδώσει γραπτά τη λύση. Εκείνος διακριτικά αρνήθηκε, και στον πίνακα σηκώθηκε τελικά μία άλλη εκπαιδευόμενη η οποία έγραψε την απάντηση. Η καθηγήτρια έγραψε πάλι τα δεδομένα στον πίνακα, που ήταν τα εξής:

«Αρχική τιμή είναι πάντα 100. Το Φ.Π.Α. είναι 18%. Η Τελική τιμή 118. Άρα:

Τελική τιμή	Φ.Π.Α.	Αρχική τιμή
118	18	100
χ		360

Φ.Π.Α. θα είναι κάτι άλλο. Δηλαδή;»

Η εκπαιδευόμενη, αφού ολοκλήρωσε η καθηγήτρια την καταγραφή των στοιχείων, έγραψε στον πίνακα τα εξής: « $\chi = 118 \chi 360 : 100$ ». Η καθηγήτρια προέβη στην επεξήγηση της διαδικασίας που μόλις είχε γράψει η εκπαιδευόμενη, λέγοντας τα παρακάτω: «Πολλαπλασιάζω το 118 με το 360 και το διαιρώ με το 100» και είπε στους εκπαιδευόμενους να κάνουν την αριθμητική πράξη με το κομπιουτεράκι τους. Οι εκπαιδευόμενοι έκαναν τον υπολογισμό και έδωσαν ως αποτέλεσμα το νούμερο 424,8. Η καθηγήτρια, συνόψισε τη λύση του προβλήματος λέγοντας ότι το προϊόν θα πουλιόταν 424,8 ευρώ μαζί με το Φ.Π.Α. Ωστόσο, τους υπενθύμισε ότι το πρόβλημα περιελάμβανε κι ένα δεύτερο σκέλος, σχετικά με την έκπτωση του 30% που είχε, και άρχισε να τους κατευθύνει για την τελική λύση του προβλήματος, έχοντας ως άξονα το 100. Είπε συγκεκριμένα: «Αν κάνει 100 πόσο πουλιέται με την έκπτωση των 30;». Ένας εκπαιδευόμενος απάντησε ότι έκανε 70, και τότε η καθηγήτρια έγραψε στον πίνακα τη μαθηματική σχέση με την παρακάτω μορφή:

$$\begin{aligned} & \text{«Αρχική τιμή } 100. \quad \text{Τελική τιμή } 70. \\ & \text{Με το Φ.Π.Α.:} \quad 424,8 \quad \chi \\ & \quad \quad \quad \chi = 70 \cdot 424,8 : 100 \\ & \quad \quad \quad = 297,36\text{»} \end{aligned}$$

Η καθηγήτρια έπειτα, ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να κάνουν τον υπολογισμό που είχε προκύψει με το κομπιουτεράκι, κι εκείνοι βρήκαν ότι το 'χ' ήταν 297,36 ευρώ. Τη στιγμή της ολοκλήρωσης του αποτελέσματος, αλλά και της διδακτικής ώρας, χτύπησε το κουδούνι. Η καθηγήτρια, δε συμπλήρωσε κάτι στα όσα ειπώθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και άφησε τους εκπαιδευόμενους να απολαύσουν εξ ολοκλήρου το διάλειμμα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η σαφήνεια στόχων και η διατύπωσή τους στο επίπεδο των εκπαιδευομένων, συνέβαλαν στην κατάκτησή τους**

Στη συγκεκριμένη διδασκαλία, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι κατέκτησαν τους **στόχους** που είχαν τεθεί, δηλαδή, να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο

βρίσκεται το Φ.Π.Α. και επίσης να μάθουν το χειρισμό και τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων μέσω της “απλής μεθόδου των τριών”, «στόχος που συνιστά μια μορφή γνωστικής δεξιότητας» (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005: 271). Η επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων φάνηκε και από το γεγονός της προσωπικής πρωτοβουλίας και αυτενέργειας, που επέδειξε κάθε εκπαιδευόμενος, για την επιπρόσθετη λύση προβλημάτων.

❖ **Η επιλογή περιεχομένου με βάση το κριτήριο της πρακτικότητας συνέβαλε στην ενεργό συμμετοχή τους**

Ως προς το κριτήριο της **επιλογής του περιεχομένου** της θεματικής ενότητας από την καθηγήτρια, κρίνουμε ότι πληρούσε τις προϋποθέσεις της επικαιρότητας, της πρακτικότητας και της συσχέτισης με την κοινωνική πραγματικότητα. Η πηγή άντλησης του περιεχομένου στηρίχτηκε στην καθημερινή ζωή και στα βιώματά τους και συνέβαλε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευομένων και στην ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005: 186).

❖ **Η διαμόρφωση αποδοτικού περιβάλλοντος μάθησης συνέβαλε στην ενσωμάτωση των επιδιωκόμενων μαθηματικών δεξιοτήτων**

Για την κατάκτηση των στόχων η καθηγήτρια εφάρμοσε τη **μέθοδο** επίλυσης προβλήματος και τη χρήση ερωταποκρίσεων οι οποίες συνέβαλαν στη δημιουργία ενός αποδοτικού περιβάλλοντος μάθησης στην κατάκτηση των παραπάνω στόχων. Στο πλαίσιο του περιβάλλοντος αυτού, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να ενσωματώσουν τις νέες μαθηματικές δεξιότητες στις προαπαιτούμενες, να προτείνουν οι ίδιοι αντίστοιχα προβλήματα από την καθημερινή ζωή και να τα λύσουν χρησιμοποιώντας τα στάδια της απλής μεθόδου των τριών, όπως αναφέρουν και οι Κασσωτάκης & Φλουρή (2005: 271 - 272).

❖ **Το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και η επικοινωνιακή ικανότητα της καθηγήτριας προήγαγαν το αποτέλεσμα της διδασκαλίας**

Ο συνδυασμός των παραπάνω διαδικασιών, αποκρυσταλλώνει και τη δημιουργία ενός ευχάριστου **παιδαγωγικού κλίματος**, όπου ο ενθουσιασμός, η επικοινωνία τόσο μεταξύ των εκπαιδευομένων όσο και με την εκπαιδευτικό, οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις και ο βιωματικός χαρακτήρας των συναισθημάτων δεν άφησε περιθώρια για παρέκκλιση και διατάραξη της ατμόσφαιρας αυτής. Ακόμη κι

όταν παρουσιάστηκε το φαινόμενο της άρνησης από μία εκπαιδευόμενη για να επιδείξει πιο δυναμική και ενεργό συμμετοχή στο μάθημα, ξεπεράστηκε με άνεση, χάρη στον ήπιο χειρισμό της καθηγήτριας, η οποία δεν έδωσε περαιτέρω συνέχεια ώστε να αλλοιωθεί το όμορφο και συνεργατικό κλίμα που είχε αναπτυχθεί σε όλη την ώρα του μαθήματος.

❖ **Ο διδακτικός χρόνος ήταν σε επάρκεια για να λυθούν οι απορίες και να ασκηθούν οι δεξιότητες**

Ο διδακτικός χρόνος αξιοποιήθηκε με επάρκεια, γεγονός που φανερώθηκε μέσα από την εφαρμογή της “απλής μεθόδου των τριών” για την εύρεση του Φ.Π.Α., σε πολλά παραδείγματα καθημερινής φύσης, αλλά και σε όλες τις εκφάνσεις τους (απλή, σύνθετη, αντίστροφη μορφή κλπ.).

❖ **Παράγοντες που συνέβαλλαν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας**

Συνοπτικά, η καθηγήτρια στη συγκεκριμένη διδασκαλία επέδειξε μια πιο αποτελεσματική πορεία κατά τη διάρκεια του μαθήματός της. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε λόγω του καλύτερου προγραμματισμού της ίδιας αλλά και της διαφοροποίησης των ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων συγκριτικά με άλλες της διδασκαλίες. Επιπρόσθετα, η αποδοτικότητα της διδασκαλίας έγκειται και στο γεγονός ότι χρησιμοποίησε βιωματικά παραδείγματα τα οποία αφορούσαν στην καθημερινότητα των εκπαιδευομένων, αλλά και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν ήδη γνώση των τεσσάρων πράξεων της αριθμητικής καθώς και κατείχαν πρακτική εμπειρία.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Όπως φάνηκε και από τις τρεις διδασκαλίες του συγκεκριμένου γραμματισμού, οι εκπαιδευόμενοι είχαν αρκετές δυσκολίες τόσο στην κατανόηση των σύνθετων μαθηματικών εννοιών και όρων όσο και στην επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα με τους ειδικούς, η φύση των μαθηματικών προκαλεί σύγχυση σε πολλούς μαθητές διαφόρων ηλικιών, οι κυριότερες δυσκολίες, ορισμένες από τις οποίες ισχύουν και στον εν λόγω γραμματισμό, συνοψίζονται στα ακόλουθα:

1) Αδυναμία της καθηγήτριας να προσαρμόσει τη διδασκαλία της στο γνωστικό και εμπειρικό επίπεδο των εκπαιδευομένων.

2) Δεν τονίστηκε επαρκώς η πραξιακή μάθηση και δεν εφαρμόστηκε η κατάλληλη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας για να αποσαφηνιστούν τα μαθηματικά στοιχεία και δεδομένα.

3) Η έλλειψη παροχής ποικίλων μορφών, ασκήσεων και προβλημάτων προκάλεσε αδυναμίες στις νοητικές διεργασίες των εκπαιδευομένων που απαιτούνταν να αναπτύξουν για να καλλιεργηθεί η μαθηματική σκέψη (Βαϊνάς, 1995: 53).

Για να γίνει υπέρβαση των παραπάνω αδυναμιών, οι οποίες είναι πιο έντονες στην περίπτωση των εκπαιδευομένων που φοιτούν σε ΣΔΕ, απαιτείται η συνεχής αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων με βάση τους ακόλουθους άξονες:

1) «τον άξονα των κοινωνικών μαθηματικών, στο πλαίσιο του οποίου ο / η εκπαιδευτικός παρέχει ένα εξωτερικό ερέθισμα της μαθηματικής εκπαίδευσης, απόλυτα ενταγμένο στην κοινωνική πραγματικότητα.

2) Τον άξονα κριτική μαθηματική εκπαίδευση, στο πλαίσιο του οποίου ασκείται κριτική –γενική και γενικευμένη- και

3) Τον άξονα της εσωτερικής διαφοροποίησης στο πλαίσιο του οποίου καλλιεργούνται τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες και οι ανάγκες» (Νικολακάκη, 2003: 245).

Η τελευταία άποψη και θέση, βρίσκει σύμφωνους και άλλους ειδικούς των μαθηματικών επιστημών, οι οποίοι φρονούν ότι με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται «η συνειδητοποίηση της μεταγνωστικής ικανότητας που επιτρέπει την αυτοαξιολόγηση και μετάβαση σε νέες γνώσεις και δεξιότητες» (Λεμονίδης, 2003: 122 – 123).

Οι εκπαιδευόμενοι συνάντησαν και στις τρεις διδασκαλίες, δυσκολίες ανάλογες με αυτές που περιγράφονται στο εισαγωγικό τμήμα του εν λόγω γραμματισμού, όπως π.χ. δυσνόητες έννοιες, σύνθετες και πολύπλοκες δεξιότητες κλπ. Οι δυσκολίες αυτές αφορούσαν κυρίως στην κατανόηση και εφαρμογή μαθηματικών όρων και εννοιών, η αποσαφήνιση των οποίων απαιτούσε κατάλληλα παραδείγματα, διαγράμματα, πίνακες, όργανα αριθμητικής και άλλα συναφή τα οποία η καθηγήτρια δεν αξιοποίησε.

Για να ξεπεραστούν δυσκολίες, όπως οι παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό μεθόδων και μορφών διδασκαλίας, που εναρμονίζονται με τη φύση του γνωστικού περιεχομένου των μαθηματικών. Τέτοιες διδακτικές μέθοδοι είναι: η επαγωγική, η παραγωγική, η ερμηνευτική, η επιδεικτική, η πειραματική, η εργαστηριακή, η ομαδοσυνεργατική, η επίλυση προβλήματος, οι ευρετικές μεθοδολογίες και άλλες (Καραγεώργος, 2003: 72 – 73). Ορισμένοι, επίσης, ισχυρίζονται ότι για τον αριθμητικό γραμματισμό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η μέθοδος project και μάλιστα από μικρή ηλικία. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές / τριες «αποκτούν ικανότητα αντίληψης του χώρου, καλλιεργούν την ικανότητα νοερής σύλληψης των αντικειμένων, συνδέουν τα μαθηματικά με τον πραγματικό κόσμο και, τέλος, βοηθούν στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών ιδεών από άλλες περιοχές μαθηματικών, μέσω της δημιουργίας γεωμετρικών μοντέλων ερμηνείας (Χατζηχρήστου, 2004: 47, Καλδρυμίδου, 2000: 246).

Πληροφορικός γραμματισμός

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Πληροφορικός Γραμματισμός δεν είναι μια αναγκαιότητα μόνο της εποχής μας αλλά και μια από τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση –ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς- που απαιτείται να αναπτυχθεί στους νέους της Ευρωπαϊκής Ένωσης των είκοσι επτά (27) χωρών, όπως διατυπώθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005).

Βασίζεται σε θεμελιώδεις δεξιότητες της τεχνολογίας, πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στις οποίες περιλαμβάνονται «η χρήση και διαχείριση των Η/Υ για ανάκτηση, αξιολόγηση, αποθήκευση, παραγωγή, παρουσίαση και ανταλλαγή πληροφοριών και για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε συνεργατικά δίκτυα μέσω του διαδικτύου» (Πασιάς, 2006: 208).

Στο πλαίσιο αυτό τα άτομα πρέπει να αναπτύξουν σύνθετες δεξιότητες μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας της κοινωνίας της πληροφορίας (ΤΚΠ), όπως ικανότητα συλλογής, χρήσης και επεξεργασίας πληροφοριών και γνώσεων, ικανότητα να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, ικανότητα επικοινωνίας και έρευνας, ικανότητα αξιολόγησης της καταλληλότητας των πληροφοριακών στοιχείων που εντοπίζουν σε βάσεις δεδομένων ή δικτυακούς τόπους, ικανότητα αναζήτησης, χρήσης και αξιολόγησης υπηρεσιών που υπάρχουν στο διαδίκτυο.

Εκτός, όμως, από τη χρήση των Η/Υ και των λοιπών μέσων τεχνολογίας, πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ), ως εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως μέσα για την κριτική και στοχαστική συμπεριφορά, έναντι των διαθέσιμων πληροφοριών, αλλά και ως υπεύθυνη χρήση των διαλογικών μέσων (Πασιάς, 2006: 208 – 209, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 429, Κυνηγός, 2006: 36, Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Με τον τρόπο αυτό οι Η/Υ, ως εργαλεία και ως μέσα σκέψης και στοχασμού (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 71 – 72) έχουν πρόσθετη παιδαγωγική αξία, αφού μπορούν να διευκολύνουν τη διδακτική μαθησιακή διαδικασία σε όλα τα μαθήματα (across the curriculum), όπως προτείνουν οι ειδικοί (Κυνηγός, 2006, Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Πιο συγκεκριμένα, η παιδαγωγική τους αξία διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: τα *νοητικά εργαλεία* και τα *επικοινωνιακά μέσα*. Τα πρώτα αφορούν τη δημιουργία μοντέλων και νοητικών ή συμβολικών σχέσεων, με τη βοήθεια των οποίων οι

χρήστες προβαίνουν στη διερεύνηση, τον πειραματισμό, την έκφραση, τη διατύπωση και την αναπαράσταση ιδεών - εννοιών. Τα δεύτερα λειτουργούν ως πηγές άντλησης και συλλογής πληροφοριών μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η αξιοποίηση και η επεξεργασία τους, καθώς και η συλλογική επικοινωνία προσώπων από απόσταση, διευκολύνοντας μια σειρά από καθημερινές διαπροσωπικές, επαγγελματικές και επιστημονικές δραστηριότητες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδακτική αξιοποίηση των Η/Υ, όπως αναμένεται στο συγκεκριμένο γραμματισμό, μπορεί να έχει διάφορες εφαρμογές, ιδιαίτερα στους εκπαιδευόμενους των ΣΔΕ, για τους οποίους μπορεί να δημιουργηθεί ένα γόνιμο μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό, ευέλικτο, ελκυστικό και προσιτό σε όλους, ενσωματώνοντας ποικίλες μεθόδους, στρατηγικές ή μορφές διδασκαλίας, όπως τη διερευνητική, την ομαδοσυνεργατική και άλλες.

1^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΛΗΨΗ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΜΗΝΥΜΑΤΩΝ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 07 / 06 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα Λουκία

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι στόχοι της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας ανακοινώθηκαν προφορικά από την καθηγήτρια κατά την έναρξη της διδασκαλίας της. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι, μέχρι το τέλος του μαθήματος, έπρεπε να ήταν σε θέση:

- α) να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου,
- β) να εκπαιδευτούν στο χειρισμό του και
- γ) να μάθουν τον τρόπο αποστολής και λήψης ηλεκτρονικών μηνυμάτων (e-mail) σε συνημμένη μορφή.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Πριν προβούμε στην περιγραφή της παρούσας διδασκαλίας², κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε ότι η αίθουσα στην οποία διεξαγόταν ο Πληροφορικός Γραμματισμός διέθετε όλο τον απαραίτητο εξοπλισμό για να είναι εφικτή η διδασκαλία του Πληροφορικού Γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, μέσα στην αίθουσα υπήρχαν περίπου 15 ηλεκτρονικοί υπολογιστές, που δεν πληρούσαν ωστόσο τις υψηλές προδιαγραφές της τεχνολογίας. Υπήρχε ακόμη μια βιβλιοθήκη πλήρως ενημερωμένη με βιβλία και περιοδικά του αντίστοιχου επιστημονικού περιεχομένου του Γραμματισμού καθώς κι ένας λευκός πίνακας με μαρκαδόρους.

Η λειτουργία της συγκεκριμένης αίθουσας δεν ακολουθούσε το καθιερωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αλλά άνοιγε μία ώρα νωρίτερα από την έναρξη του σχολείου. Σε καθημερινή βάση, η γραμματέας του σχολείου άνοιγε την αίθουσα από τις 4 το μεσημέρι, γεγονός που διευκόλυνε τους εκπαιδευόμενους που επιθυμούσαν την πλοήγησή τους στο διαδίκτυο για ανεύρεση πληροφοριών, το

² Η παρακολούθηση της παρούσας διδασκαλίας και οι άτυπες συζητήσεις με την καθηγήτρια για την ομοιομορφία των διδακτικών ενεργειών και μεθόδων, που εφάρμοσε σε αυτήν και δεδομένης της φύσης του Πληροφορικού Γραμματισμού, οδήγησαν την ερευνήτρια να καταγράψει μία μόνο διδασκαλία και μέσω αυτής να εξάγει τα ανάλογα συμπεράσματά.

γράψιμο μιας εργασίας ή την εξάσκησή τους στις νέες γνώσεις και τα νέα στοιχεία που αποκόμιζαν κάθε φορά μέσα από το συγκεκριμένο γραμματισμό.

Η έναρξη του μαθήματος πραγματοποιήθηκε όταν η καθηγήτρια μπήκε στην αίθουσα των υπολογιστών χωρίς καμία χρονική καθυστέρηση. Η διδασκαλία της ξεκίνησε με την ανακοίνωση των επιδιωκόμενων στόχων του συγκεκριμένου μαθήματος που ήταν η κατανόηση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η γνώση γύρω από τον τρόπο με τον οποίο στέλνονται τα γραπτά ηλεκτρονικά μηνύματα είτε σε απλή μορφή είτε σε συνημμένη και πώς αναγιγνώσκονται αυτά από τον παραλήπτη. Αφού τους ρώτησε αν είχαν φτιάξει όλοι ηλεκτρονικές διευθύνσεις στο διαδίκτυο, τους παρότρυνε να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν ένα έγγραφο και να το στείλουν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ως συνημμένο.

Η καθηγήτρια στην προσπάθειά της να συνδέσει το περιεχόμενο της νέας γνώσης με εκείνο της προηγούμενης διδασκαλίας, τους ρώτησε να της απαντήσουν πού μπορούν να αποθηκευτούν τα αρχεία που δημιουργούνται. Οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν ποικίλες απαντήσεις αναφορικά με την ερώτηση, όπως π.χ. ότι αποθηκεύονται σε δισκέτες, σε cd, σε αποσπώμενους δίσκους. Η καθηγήτρια επικρότησε τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων και συμπλήρωσε ότι ένα αρχείο αποθηκεύεται, επίσης, και στο σκληρό δίσκο του υπολογιστή.

Στη συνέχεια, η καθηγήτρια ρώτησε τους εκπαιδευόμενους να της αναφέρουν τις ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις, έτσι ώστε να μπορούν να προβούν στην υλοποίηση του στόχου, που ήταν η αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Για να διευκολυνθεί η διαδικασία της ανταλλαγής των μηνυμάτων, η καθηγήτρια έγραψε στον πίνακα τις ηλεκτρονικές τους διευθύνσεις, ώστε να τις βλέπουν και να μπορούν να στέλνουν τα μηνυμάτα τους. Αφού ολοκληρώθηκε η καταγραφή των ηλεκτρονικών διευθύνσεων, τους ώθησε να ξεκινήσουν τη διαδικασία μπαίνοντας όλοι στην ηλεκτρονική διεύθυνση του «in.gr».

Κάποιοι εκπαιδευόμενοι παρουσίασαν δυσκολία χειρισμού, όσον αφορά την είσοδό τους στο διαδίκτυο και ζήτησαν τη βοήθεια της καθηγήτριας. Η καθηγήτρια, πρόθυμα έσπευσε να τους δείξει τον τρόπο με τον οποίο θα έμπαιναν στο internet και αφού βεβαιώθηκε ότι απέκτησαν όλοι οι εκπαιδευόμενοι πρόσβαση στη συγκεκριμένη ιστοσελίδα, τους έδωσε το εναρκτήριο λάκτισμα για να αρχίσουν να στέλνουν μεταξύ τους ηλεκτρονικά μηνύματα.

Τη διαδικασία, διέκοψε τυπικά, η είσοδος δύο εκπαιδευομένων, η οποία δεν επέφερε αναστάτωση στην τάξη. Αντίθετα, η καθηγήτρια τους αντιμετώπισε

καλοπροαίρετα και τους παρότρυνε να γίνουν βοηθοί της. Συγκεκριμένα, επειδή η καθηγήτρια είχε διαγνώσει μέσα από τις διδασκαλίες της, ότι η εκπαιδευόμενη και ο εκπαιδευόμενος που προσήλθαν καθυστερημένα στο μάθημα, ήταν κάτοχοι πολλών από τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη χρήση και διαχείριση του υπολογιστή, τους ζήτησε να παράσχουν τη βοήθειά τους σε ορισμένους συνεκπαιδευόμενους τους που την είχαν ανάγκη. Η εκπαιδευόμενη και ο εκπαιδευόμενος προέβησαν με προθυμία στη διαδικασία αυτή, διευκολύνοντας τη ροή του μαθήματος ενώ η καθηγήτρια επέπτευε τη μαθησιακή διαδικασία της υπόλοιπης τάξης.

Η καθηγήτρια ενώ περιφερόταν ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, τούς υπενθύμιζε ότι έπρεπε να ήταν πολύ προσεκτικοί ως προς την καταγραφή της ηλεκτρονικής διεύθυνσης, εξηγώντας τους ότι ακόμη και η λανθασμένη πληκτρολόγηση ενός γράμματος ή στοιχείου, θα αλλοίωνε το αποτέλεσμα της διαδικασίας, αφού ή θα είχε σταλεί σε άλλο παραλήπτη ή θα είχε χαθεί εξολοκλήρου. Μέσω της εποπτείας της η καθηγήτρια παρατήρησε ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν κατανοήσει τον τρόπο λειτουργίας του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και την αποστολή απλών ή συνημμένων μηνυμάτων και επιβράβευσε το αποτέλεσμά τους.

Οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν τελειώσει με τη διαδικασία, όταν χτύπησε το κουδούνι για διάλειμμα. Η καθηγήτρια, ωστόσο, δε δαπάνησε το χρόνο του διαλείμματος, απλά φεύγοντας, επισήμανε στους εκπαιδευόμενους ότι την επόμενη φορά θα έκαναν επανάληψη πάνω στις ενότητες που είχαν μελετήσει όλο αυτό το διάστημα, όπως ήταν η διαδικασία μέσω της οποίας αποθηκεύονται τα αρχεία, ποιο μέρος του υπολογιστή χρησιμοποιείται για τη διαδικασία αυτή (π.χ. επιφάνεια εργασίας, σκληρός δίσκος κλπ.), πώς γίνεται η έντονη και πλάγια μορφή σε μια γραμματοσειρά, από ποια μέρη αποτελείται ο υπολογιστής και άλλα συναφή, προετοιμάζοντάς τους με τον τρόπο αυτό για τη διεξαγωγή του επόμενου μαθήματος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η ανακοίνωση των στόχων δημιούργησε ενθουσιασμό και προκάλεσε ενεργό συμμετοχή στη μάθηση**

Η ανακοίνωση των στόχων από την καθηγήτρια, σχετικά με την αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και διευκόλυνε την προσωπική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Δεδομένου μάλιστα, ότι ο υπολογιστής χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μάθησης, κατάσταση που οι εκπαιδευόμενοι, όπως και πολλοί άλλοι μαθητές, εξέλαβαν ως «διασκέδαση»

δημιούργησε τα ανάλογα κίνητρα από πλευράς των εκπαιδευομένων διασφαλίζοντας τη ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδρασή τους.

- ❖ **Η επαρκής προετοιμασία και η επιλογή της ύλης με κριτήριο την επικαιρότητα και την πρακτικότητα, προώθησαν τη συμμετοχή και την ομαδική εργασία**

Η καθηγήτρια ήταν επαρκώς προετοιμασμένη γύρω από τη θεματική ενότητα που θα παρουσίαζε στους εκπαιδευόμενους. Λόγω της φύσης του μαθήματος δε χρειάστηκε να επιλέξει ειδικό **περιεχόμενο** επιπρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού για το συγκεκριμένο μάθημα, αφού υπήρχε ήδη στο λογισμικό του προγράμματος του υπολογιστή. Φάνηκε να γνωρίζει το αντικείμενό της με επάρκεια γι' αυτό και οι κατευθύνσεις – οδηγίες προς τους εκπαιδευόμενους για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας είχαν σαφήνεια, προώθησαν τη συμμετοχή και την ομαδική εργασία. Επίσης, το γεγονός ότι η καθηγήτρια επέλεξε να παρουσιάσει στους ενήλικες μαθητές το συγκεκριμένο μάθημα -γνώση για την αποστολή και λήψη e-mail με επισυναπτόμενο κείμενο- κατέδειξε ότι το **κριτήριο της επιλογής** της εκπαιδευτικής ύλης έγινε με βάση την πρακτικότητα και τη σημαντικότητα, δεδομένου ότι οι δεξιότητες του e-mail είναι χρήσιμες και ουσιαστικές τόσο στην καθημερινή όσο και στην επαγγελματική ζωή. Εξάλλου, η σπουδαιότητα του θέματος αυτού, αλλά και γενικότερα των νέων τεχνολογιών «καθιστούν δυνατή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στη δια βίου μάθηση» (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005: 453). Επιπρόσθετα, η παραπάνω θέση, που υποστηρίζει την αξία της επιλογής του θέματος από την καθηγήτρια, συνάδει με τη γενικότερη αντίληψη ότι η σύνδεση των σχολείων στο διαδίκτυο –internet- αποτελεί αφενός πηγή πληροφόρησης και αφετέρου πρόκληση σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο για επεξεργασία θεμάτων, που άπτονται κοινού ενδιαφέροντος (Πηγάκη, 2004: 126).

- ❖ **Η εφαρμογή της κατάλληλης μεθόδου προκάλεσε μια ανελικτική πορεία από τις απλές στις σύνθετες δεξιότητες**

Η καθηγήτρια για να πετύχει τους στόχους, προσέγγισε “εργαλειακά” το μάθημά της, εφαρμόζοντας ως **διδασκτική μέθοδο** «τη σπειροειδή διδασκαλία», που δεν εξελίσσεται γραμμικά, από την αρχή μέχρι το τέλος, αλλά κλιμακώνεται τμηματικά κάνοντας συνεχείς επαναφορές και επαναλήψεις. Σύμφωνα με τον

Δαγδιλέλη (2003), η «σπειροειδής διδασκαλία» ενδείκνυται για κάθε διδασκόμενο θέμα της Πληροφορικής και τοποθετείται σε μια «γραμμή νοηματικής ροής» (Προδιαγραφές, 2003: 157). Συνδέεται, δηλαδή, με τις γνώσεις και τις θεματικές που προηγούνται αλλά κι εκείνες που ακολουθούν. Σύμφωνα με την προαναφερθείσα διαδικασία, διδάχτηκαν οι εκπαιδευόμενοι τις επιδιωκόμενες έννοιες και δεξιότητες, με μια ανελκτική πορεία, βάση της οποίας οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να μεταβούν από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα. Η διδακτική αυτή προσέγγιση πρόσφερε ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση, αλληλεπίδραση και ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης. Φάνηκε έτσι, πως, η διδασκαλία της καθηγήτριας του Πληροφορικού Γραμματισμού, διέγραψε μια επαγωγική πορεία (Πηγιάκη, 2004: 125) από τα απλά και κατεκτημένα στα σύνθετα και πρωτόγνωρα.

❖ **Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος ενόησε τη συνεργατικότητα και παρείχε ευκαιρίες για επικοινωνία και συμμετοχή**

Η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή στο ΣΔΕ και η καθιερωμένη αίθουσα των Η/Υ παρείχε ένα γόνιμο μαθησιακό περιβάλλον, που συνέβαλε στη δημιουργία ενός σταθερού **παιδαγωγικού κλίματος**. Το δομημένο περιβάλλον της αίθουσας των Η/Υ διευκόλυνε τη χρήση των μηχανημάτων, ως εργαλεία μάθησης, την προώθηση της εξομοιωμένης διδασκαλίας καθώς και την διυποκειμενική αλληλόδραση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και τους Η/Υ. Παράλληλα, η συνεργασία και η βοήθεια των πιο προχωρημένων, σε μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο, μαθητών, προς τους αδύναμους συμμαθητές τους, έδωσε στο κλίμα της τάξης τη χροιά της συνεργασίας, η οποία δύσκολα άφησε περιθώρια για ανάπτυξη ανταγωνιστικών τάσεων μεταξύ τους.

❖ **Η διέγερση του ενδιαφέροντος, η κατάλληλη υποδομή της αίθουσας και η δόμηση του μαθήματος ενόησαν τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και την κατάκτηση των στόχων**

Ο **διδακτικός χρόνος** ήταν επαρκής για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, αφού κατανεμήθηκε ισόβαρα, αναφορικά με τις δεξιότητες που έπρεπε οι εκπαιδευόμενοι να κατακτήσουν. Εστιάστηκαν στις δεξιότητες που έπρεπε να μάθουν και δε δαπάνησαν χρόνο στο να πλοηγηθούν άσκοπα στο διαδίκτυο. Μέχρι και την ολοκλήρωση της ωριαίας διδασκαλίας, οι εκπαιδευόμενοι είχαν ήδη κατακτήσει το

στόχο της ανάπτυξης δεξιοτήτων, της αποστολής, δηλαδή και της λήψης επισυναπτόμενων μηνυμάτων, διαμέσου ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και γι' αυτό δεν απαιτήθηκε η χρήση επιπλέον χρόνου ή μέρους του διαλείμματος για το σκοπό αυτό.

❖ **Η διασφάλιση των προαπαιτούμενων δεξιοτήτων και η αλληλεπιδραστική μαθησιακή πορεία οδήγησε στην επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων**

Η κατάκτηση των επιδιωκόμενων **αποτελεσμάτων** δεν απαιτούσε εκείνες τις διδακτικές ενέργειες που αφορούσαν στη διασφάλιση των προαπαιτούμενων δεξιοτήτων σχετικά με την ευρύτερη χρήση των υπολογιστών. Η καθηγήτρια περιορίστηκε στην εξάσκηση των εκπαιδευομένων ως προς τη διεκπεραίωση ορισμένων διαδικασιών, την «αλληλεπίδραση και μαθησιακή πορεία των μαθητών» (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 73) και την κατάκτηση νέων δεξιοτήτων που αφορούσαν την αποστολή και λήψη ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Ορισμένοι από τους εκπαιδευόμενους, βέβαια, δεν παρουσίασαν υψηλές και αποδοτικές επιδόσεις, συγκριτικά με κάποιους άλλους, κατάσταση η οποία δε δημιούργησε σοβαρό πρόβλημα στη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Αντίθετα, φάνηκε να ξεπεράστηκε με τη διαμεσολάβηση τόσο της καθηγήτριας όσο και των πιο προχωρημένων εκπαιδευομένων οι οποίοι παρείχαν εξατομικευμένη βοήθεια (Ράπτης & Ράπτη, 2007: 73) σε ορισμένους συνεκπαιδευομένους. Τέλος, αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθήθηκε, διαπιστώσαμε ότι η καθηγήτρια του πληροφορικού γραμματισμού δεν εστίασε την προσοχή της στην παροχή θεωρητικών στοιχείων αλλά έστρεψε το ενδιαφέρον της στην πρακτική εφαρμογή και εξάσκηση των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων, κατάσταση που μας οδήγησε στη διαπίστωση ότι οι στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας επιτεύχθηκαν.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Σύμφωνα με τη διδασκαλία που περιγράψαμε και αξιολογήσαμε, το κέντρο βάρους της διδασκαλίας του Πληροφορικού Γραμματισμού, δημιούργησε νέες ευκαιρίες για την προώθηση και στήριξη της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της επίτευξης των μαθησιακών στόχων.

Η χρησιμότητα των υπολογιστών, ως διεπιστημονικά εργαλεία -όχι μόνο στο πλαίσιο του μαθήματος της Πληροφορικής, αλλά σε όλο το φάσμα των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών- παρέχουν στους εκπαιδευόμενους την προοπτική του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού. Παράλληλα, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για την απόκτηση μιας συγκροτημένης και σφαιρικής αντίληψης των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή και ποικίλες άλλες δεξιότητες για μάθηση, αναζήτηση πληροφοριών, έρευνα, επικοινωνία και κριτική σκέψη.

Όπως φάνηκε από τη διδασκαλία που περιγράψαμε και αξιολογήσαμε, η εργαλειακή διδακτική προσέγγιση χάραξε μια πορεία που βασίστηκε στην αυτενέργεια του μαθητή, το συμμετοχικό χαρακτήρα της μάθησης, την αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών ως μέσων μάθησης και σκέψης και, τέλος, την καλλιέργεια διαχρονικών δεξιοτήτων, συνθήκες που τους υποβοηθούν να προσαρμόζονται στα εκάστοτε κοινωνικά, επαγγελματικά και τεχνολογικά δεδομένα.

Επιστημονικός γραμματισμός

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο επιστημονικός γραμματισμός, όπως και διάφοροι άλλοι γραμματισμοί, συμπεριλαμβάνεται στις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση τις οποίες, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χρειάζονται όλα τα άτομα «για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση» (Πασιάς, 2006: 205).

Ο επιστημονικός γραμματισμός καλλιεργεί την ικανότητα των ατόμων να αναλύσουν και να επεξεργαστούν γνώσεις, διαδικασίες και μεθόδους για την ερμηνεία και κατανόηση του φυσικού κόσμου και όχι να προσφεύγουν «σε μεταφυσικές ερμηνείες γεγονότων» (Χαλκιά, 2003: 172).

Για την καλλιέργεια του επιστημονικού γραμματισμού απαιτούνται θεμελιώδεις επιστημονικές αρχές, έννοιες, γνώσεις καθώς και διαδικασίες της εφαρμοσμένης τεχνολογίας. Είναι, επομένως, αναγκαία η απόκτηση δεξιοτήτων, οι οποίες να υποβοηθούν το άτομο στην ικανότητα χειρισμού τεχνολογικών εργαλείων και μηχανημάτων, καθώς και στην εφαρμογή διαδικασιών και ανάλυσης των επιστημονικών στοιχείων. Οι δεξιότητες αυτές θα υποβοηθούσαν τα άτομα να διατυπώσουν επιστημονικές διαπιστώσεις και συλλογισμούς, με βάση τα επιστημονικά δεδομένα ενός προβλήματος από τον φυσικό ή τεχνολογικό κόσμο.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο επιστημονικός γραμματισμός είναι στενά συνδεδεμένος με τον τεχνολογικό, αλλά και το γραμματισμό της πληροφορικής και απαιτεί τη χρήση ειδικών μεθόδων για την ανάπτυξή του στους εκπαιδευόμενους.

Τέτοιες μέθοδοι, οι οποίες αναμένεται ότι θα αναπτύξουν τον επιστημονικό προβληματισμό καθώς και τις αντίστοιχες γνώσεις, δεξιότητες και επιστημονικές διαδικασίες είναι: η επιστημονική και εργαστηριακή μέθοδος, το πείραμα επίδειξης, το εικονικό εργαστήριο, η μέθοδος project, η διαθεματική, η εποικοδομητική και άλλες ακόμη μέθοδοι (Καμπούρης και Μαυρόπουλος, 2007, Αθανασάκης, 1995, Κόκκοτας, 1989, Κουζέλης & Κουλαϊδής, 1988, Καριώτογλου, Κολιόπουλος, Ψυλλάκου, 1988).

Παράλληλα, απαιτείται η εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών υλικών και μέσων, καθώς και η ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή των τάξεων για τη διεξαγωγή πειραμάτων, ασκήσεων και άλλων εργαστηριακής φύσης δραστηριοτήτων και

διαδικασιών. Με την εφαρμογή των επιστημονικών προσεγγίσεων τα εκπαιδευόμενα άτομα αναπτύσσουν τις ικανότητες του εν λόγω γραμματισμού, αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνουν και τις απαιτούμενες «νοητικές παραστάσεις», μέσα από τον πειραματισμό και την εφαρμογή των εργαστηριακών μεθόδων (Ραβάνης, 1992), οι οποίες είναι απαραίτητες για την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων.

Δεδομένων των παραπάνω αξιώσεων, σε ποιο βαθμό άραγε υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή στα ΣΔΕ για να εφαρμοστούν οι παραπάνω μέθοδοι για τον επιστημονικό γραμματισμό οι οποίες θα υποβοηθήσουν τα εκπαιδευόμενα άτομα να κατανοήσουν τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις του φυσικού κόσμου, αλλά και τις καθημερινές καταστάσεις και τα φαινόμενα;

Η παρακολούθηση, καταγραφή και αξιολόγηση των τριών διδασκαλιών του εν λόγω γραμματισμού αποκαλύπτει πώς έχει η κατάσταση στο θέμα αυτό.

1^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Ο ΣΕΙΣΜΟΣ ΩΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 26 / 02 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: κος. Θανάσης

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σύμφωνα με τα υλικά που χρησιμοποίησε στο συγκεκριμένο μάθημα ο καθηγητής, αλλά και την επιβεβαίωση που ο ίδιος έδωσε προς την ερευνήτρια, ο στόχος της παρούσας διδασκαλίας ήταν να γνωρίσουν οι εκπαιδευόμενοι βασικά στοιχεία από την επιστήμη της Γεωλογίας και μέσω αυτής να κατανοήσουν ειδικότερα το φαινόμενο του σεισμού τόσο ως προς τη δημιουργία όσο και ως προς τη μετάδοσή του.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο καθηγητής μπήκε στην αίθουσα χωρίς καθυστέρηση. Αν και ήταν στην ώρα του, περίμενε όλους τους εκπαιδευόμενους να συγκεντρωθούν για να ξεκινήσει το μάθημα. Στο χώρο της αίθουσας βρίσκονταν ήδη τα αντικείμενα τα οποία πρόκειτο να συνδράμουν στην παρουσίαση του θέματος και τα οποία ήταν συγκεκριμένα δύο μεγάλες χάρτινες κούτες ενωμένες μεταξύ τους με ένα καλώδιο. Αφού, ο καθηγητής βγήκε, επέστρεψε μετά από δύο λεπτά και το μάθημα ξεκίνησε με τον ίδιο να κάνει μια μικρή εισαγωγή, αλλά και επανάληψη, όσον αφορά το θέμα που θα μελετούσαν, αφού είχε προετοιμάσει τους εκπαιδευόμενους από την προηγούμενη φορά, για το συγκεκριμένο θέμα.

Η τοποθέτησή του, αρχικά, αφορούσε την απρόβλεπτη φύση που χαρακτηρίζει το φαινόμενο του σεισμού φέρνοντας για παράδειγμα το σεισμό της Ελβετίας. Τις απόψεις αυτές τις στήριξε σε επιστήμονες που είχαν προσπαθήσει να προβλέψουν την εκδήλωση ενός σεισμού, αλλά δεν τα είχαν καταφέρει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ωστόσο, μίλησε με επαινετικά λόγια για τη συσκευή εντοπισμού των σεισμών, το γνωστό σε όλους 'BAN' που είχε επάξια ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις και στις προδιαγραφές λειτουργίας του.

Στη συνέχεια, προέβη σε ερωτήσεις προς τους εκπαιδευόμενους, που στηρίζονταν σε προηγούμενες γνώσεις τις οποίες είχαν αποκομίσει από μαθήματα

που είχαν προηγηθεί της συγκεκριμένης ενότητας, όπως παραδείγματος χάρη τι ήταν ο τεκτονικός σεισμός και πώς αυτός προκαλούνταν. Ένας εκπαιδευόμενος, πήρε το λόγο και απάντησε ότι ο τεκτονικός σεισμός οφειλόταν στην κίνηση που κάνουν οι πλάκες μεταξύ τους. Την άποψη εκείνη, ενίσχυσε ο καθηγητής δίνοντας συμπληρωματικά στοιχεία και λέγοντας ότι χτυπώντας η μία πλάκα την άλλη δημιουργείται ο τεκτονικός σεισμός και ως παράδειγμα έφερε την άποψη του καθηγητή Βαρώτσου, αναφέροντας συγκεκριμένα τα εξής: *«Ο Βαρώτσος έλεγε πως όταν τρίβονται τα πετρώματα μεταξύ τους δημιουργείται ηλεκτρικό ρεύμα».*

Ωστόσο, ο καθηγητής, συνέχισε να δίνει τις απαραίτητες εκείνες πληροφορίες που απαιτούνταν για την κατανόηση του φαινομένου του σεισμού, αλλά και τη λειτουργία της συσκευής 'BAN', λέγοντας χωρίς, ωστόσο, να παραλείπει και προσωπικές καταθέσεις, τα εξής: *«Οι κινήσεις γίνονται σιγά-σιγά. Αυτά τα ηλεκτρικά σήματα πιάνει το BAN. Αδυναμία του συστήματος; Του έκοψαν τη χρηματοδότηση. Όταν το '81 πήγα στο στρατό είχαν τέτοιους σταθμούς. Μετά τα ξηλώσανε. Δεν ξέρω γιατί. Έχει 3 σταθμούς. Πιάνει το σήμα και με βάση το...»*

Στο σημείο εκείνο ο καθηγητής διέκοψε την εισήγησή του για να σχεδιάσει στον πίνακα τρεις κουκίδες τις οποίες ένωσε με τρεις γραμμές θέλοντας με τον τρόπο αυτό να αναπαραστήσει το σημείο όπου εκδηλώνεται ο σεισμός. Αφού, ολοκλήρωσε τη διαδικασία, συνέχισε λέγοντας: *«...φανταστείτε ότι γίνεται σεισμός. Στο σημείο που ενώνονται αυτές οι τελείες γίνεται ο σεισμός»*, δείχνοντας τις κουκίδες που μόλις είχε σχεδιάσει.

Συνέχισε, όμως, να δίνει πληροφορίες για τη συσκευή 'BAN' λέγοντας ότι επρόκειτο για ένα μηχάνημα που δεν είχε σχεδιαστεί για να προβλέπει το μέγεθος του σεισμού. Αντίθετα, η βασική του λειτουργία εστιαζόταν στο φιλτράρισμα του ηλεκτρικού ρεύματος, διαχωρίζοντας με τον τρόπο αυτό το σήμα του σεισμού από το απλό ηλεκτρικό καλώδιο. Επίσης, ο καθηγητής ανέφερε ότι το BAN, ως συσκευή, δεν είχε πολλούς σταθμούς εγκαταστημένους σε καίρια σημεία, χαρακτηρίζοντας την έλλειψη αυτή ως αδυναμία της συγκεκριμένης συσκευής. Ωστόσο, την άποψη εκείνη, αντέκρουσε ένας εκπαιδευόμενος υποστηρίζοντας ότι στο εξωτερικό τη συσκευή BAN την εκθειάζαν και την επαινούσαν οι επιστήμονες, όπως αντίστοιχα και τη μέθοδο με την οποία λειτουργούσε.

Με αφορμή την κατάθεση των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευομένων ξεκίνησε ένας διάλογος μεταξύ τους στον οποίο πήραν μέρος σχεδόν όλοι. Μάλιστα, διατύπωσαν και απορίες σχετικές με το θέμα, όπως τι συνέβη και οι επιστήμονες

είχαν προβλέψει το σεισμό της Κίνας. Ο καθηγητής, συμμετέχοντας ενεργά στη συζήτηση, απάντησε τα εξής: «Χρησιμοποιούν τα ζώα, τη μέθοδο BAN, τα νερά στερεεύουν πριν από το σεισμό. Ειδικά οι σκύλοι γαβγίζουν πριν το σεισμό. Είναι ανήσυχoi. Α! επίσης, η στάθμη των λιμνών πέφτει. Μόνο μία φορά. Δεν ξανάγινε, όμως, σωστή πρόβλεψη».

Στη συνέχεια, ο καθηγητής προχώρησε στην ανάλυση του φαινομένου του σεισμού και στον τρόπο με τον οποίο συνέβαινε, λέγοντας: «Ο σεισμός γεννιέται από την ενέργεια που δημιουργείται από το σπάσιμο και το χτύπημα των πετρωμάτων. Πώς μεταδίδεται όμως; Γίνεται στην Κόρινθο και το νιώθουμε κι εμείς εδώ. Έχουμε το σεισμικό κύμα. Σημαντικότατο κεφάλαιο της φυσικής του γυμνασίου».

Έπειτα, διατυπώνοντας ερωτήσεις σχετικά με τη δημιουργία του σεισμικού κύματος, ο καθηγητής έδωσε στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους για το πώς αντιλαμβάνονταν την έννοια εκείνη. Συγκεκριμένα, ειπώθηκαν τα εξής:

Καθηγητής: Όταν λέμε κύμα, πώς το αντιλαμβάνεστε;

Εκπαιδευόμενη: Κάτι που έρχεται με δύναμη και σπάει.

Εκπαιδευόμενος: Εξαπλώνεται.

Καθηγητής: Πού έχουμε κύμα;

Εκπαιδευόμενη: Στη θάλασσα.

Καθηγητής: Στον αέρα;

Εκπαιδευόμενοι: Ναι!

Καθηγητής: Και στη γη. Εμένα ξέρετε γιατί με ακούτε; Τα μόρια μπαίνουν σε κίνηση. Τα μόρια του αέρα του στόματος χτυπούν το ένα το άλλο κλπ. Και χτυπούν το τύμπανο που μεταβιβάζεται στο νεύρο και τέλος στον εγκέφαλο.

Αφού παρουσιάστηκε συνοπτικά η διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιούνταν η μεταβίβαση του κύματος στον ανθρώπινο εγκέφαλο, ο καθηγητής ανέφερε παραδείγματα από τις εκρήξεις των πολέμων και τις κωφώσεις που προκαλούσε ο εκκωφαντικός θόρυβος των βομβών. Έπειτα, θέλησε να αναπαραστήσει τη θεωρία που μόλις είχε παρουσιάσει, παίρνοντας στα χέρια του το λάστιχο, που είχε προσκομίσει από την αρχή του μαθήματος στην τάξη. Αφού το στερεοποίησε με κάποιο τρόπο στο θρανίο ενός εκπαιδευόμενου, το κούνησε με το δάχτυλό του πιέζοντάς το προς τα κάτω κι εκείνο άρχισε να κουνιέται με φορά «από πάνω προς τα κάτω». Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η κίνηση, ο καθηγητής προσπάθησε να αποτυπώσει στον πίνακα τη συγκεκριμένη κίνηση, ώστε οι

εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν να διατηρήσουν στο νου τους την εικόνα που υποτίθεται πως έκανε το κύμα.

Ο καθηγητής, αφού επανέλαβε πολλές φορές την παραπάνω διαδικασία, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους για το ρόλο που είχε το λάστιχο στο πείραμα. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν πως ήταν το «μέσο μεταφοράς» αποκομίζοντας τα θετικά σχόλια του καθηγητή. Ωστόσο, ένας εκπαιδευόμενος ρώτησε το λόγο για τον οποίο μετά από κάποιο χρονικό διάστημα συνέβαινε και χανόταν η αρχική κίνηση, όπως επίσης γινόταν και στο νερό. Ο καθηγητής, πρόθυμος, απάντησε πως αυτό γινόταν εξαιτίας του αέρα. Συγκεκριμένα, είπε: *«Είναι ο αέρας. Φυσά σε μια συγκεκριμένη περιοχή και δημιουργεί κύματα που μεταδίδονται. Αν η απόσταση είναι μεγάλη αργεί. Αυτό είναι το κύμα».*

Με αφορμή, τη συζήτηση εκείνη, ο καθηγητής προχώρησε και σε επιπρόσθετες πληροφορίες για τη μορφή των κυμάτων που διαγράφονταν τόσο στο νερό όσο και στον αέρα. Ειδικότερα, είπε: *«Προσέξτε όμως... τόσο στο σεισμό όσο και στον αέρα, το νερό δεν είναι μόνο αυτή η μορφή του κύματος. Αυτό το λέμε λόφους και κοιλιές που πηγαίνει δηλαδή πάνω και κάτω. Η άλλη μορφή είναι το πύκνωμα και το αραιώμα. Και οι δύο τύποι κύματος δημιουργούν σεισμό».*

Τη θεωρία του καθηγητή συμπλήρωσε η πράξη, μέσω της επίδειξης. Ο διδάσκων, στη συνέχεια, χρησιμοποίησε το δεύτερο από τα εποπτικά υλικά που είχε προσκομίσει για το μάθημα για να εξηγήσει ακόμη καλύτερα ό,τι είχε πει προηγουμένως. Συγκεκριμένα, πήρε το ελατήριο, το έπιασε από ένα σημείο του θρανίου και άρχισε να το τραβά προς το μέρος του. Τη διαδικασία εκείνη την επανέλαβε πολλές φορές τραβώντας και αφήνοντας το ελατήριο θέλοντας με τον τρόπο αυτό να δείξει απλά το «πύκνωμα και το αραιώμα της ύλης». Μάλιστα, είπε τα εξής: *«Η ύλη αραιώνει και πυκνώνει. Μεταδίδεται έτσι η κίνηση από το ένα άκρο στο άλλο. Δεν ξέρω αν το καταλάβατε...».*

Αν και οι εκπαιδευόμενοι έγνεψαν καταφατικά στην ερώτηση του καθηγητή, εκείνος συνέχισε να εξηγεί: *«Τα δύο κύματα γεννιούνται ταυτόχρονα. Το πύκνωμα και το αραιώμα μεταδίδεται γρηγορότερα στο στερεό. Στην αρχή τα κτίρια κουνιούνται οριζόντια και μετά κάθετα. Το κάθετα είναι το πιο καταστροφικό».* Οι πληροφορίες αυτές, έδωσαν ερεθίσματα για διάλογο ο οποίος εκδηλώθηκε ως εξής:

Εκπαιδευόμενη: Συμβαίνει πάντα αυτό;

Καθηγητής: Δεν το αντιλαμβανόμαστε πάντα.

Εκπαιδευόμενος: Συνήθως κουνιόμαστε οριζόντια.

Καθηγητής: Στο Βουκουρέστι το 1976 νιώσαμε και τα δύο. Εξαρτάται από τα πετρώματα. Τα κύματα, πύκνωμα και αραιώμα, λέγονται διαμήκη. Το άλλο το κατακόρυφο δηλαδή, λέγεται εγκάρσιο. Λοιπόν, θέλω να αντιληφθούμε αυτές τις έννοιες.

Εκπαιδευόμενη: Είπαμε εξαρτάται από τα πετρώματα. Δηλαδή, τι αντίσταση θα έχουν;

Καθηγητής: Ακριβώς. Συνήθως τα διαμήκη τρέχουν πιο γρήγορα.

Εκπαιδευόμενη: Το '81 ήταν διαμήκη.

Καθηγητής: Υπήρχαν και τα άλλα όμως. Τι θα αισθανθεί ο καθένας εξαρτάται από τη θέση του σπιτιού, τη θέση που στεκόμαστε και σύμφωνα με το επίκεντρο του σεισμού.

Ο καθηγητής, έπειτα, χρησιμοποίησε και πάλι τον πίνακα της τάξης για να γράψει κωδικοποιημένα τα εξής: «επιμήκη κύματα → κίνηση οριζόντια. Εγκάρσια κύματα → κάθετη κίνηση προς το οριζόντιο επίπεδο». Οι εκπαιδευόμενοι συνέχισαν με διάφορες ερωτήσεις που αφορούσαν τον ήχο και τη μετάδοσή του στο κέντρο της γης και ο καθηγητής τους απαντούσε πως η ένταση του ήχου εξαρτάται από το μέρος, αν δηλαδή, πρόκειται για την επιφάνεια ή το βάθος.

Με τον τρόπο αυτό, έφτασαν στην ολοκλήρωση της διδακτικής ώρας ενώ οι εκπαιδευόμενοι συνέχιζαν να εκφράζουν στον καθηγητή τις απόψεις και τις απορίες τους και κατά την ώρα του διαλείμματος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Οι επιδιώξεις της διδασκαλίας διατυπώθηκαν με βάση τη βιωματική εμπειρία των εκπαιδευομένων και ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον τους**

Οι **στόχοι** της διδασκαλίας φάνηκε να είχαν διατυπωθεί στο επίπεδο των ικανοτήτων των εκπαιδευομένων και στο πλαίσιο της βιωματικής τους εμπειρίας. Δεδομένου ότι η παρούσα διδασκαλία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης θεματικής ενότητας, οι στόχοι ήταν δυνητικά πραγματοποιήσιμοι, ιδιαίτερα μάλιστα επειδή οι εκπαιδευόμενοι είχαν κάποτε ζήσει το φαινόμενο των σεισμών και επομένως διέθεταν βιωματική εμπειρία αναφορικά με αυτό, λόγος για τον οποίο ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους.

❖ **Η κατάλληλη προετοιμασία και η επιλογή του περιεχομένου με βάση τα κριτήρια της επικαιρότητας και της βιωματικότητας έδρασαν καταλυτικά για την κατάκτηση των επιδιωκόμενων εννοιών**

Ο καθηγητής στη διδασκαλία εκείνη είχε διεξάγει την ανάλογη για το μάθημα **προετοιμασία**. Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι ο καθηγητής είχε προσκομίσει εκείνα τα διδακτικά μέσα, έστω και απλής μορφής, που τον υποβοήθησαν, όμως, να φέρει σε πέρας τη διδασκαλία. Αν και η χρήση των διδακτικών οργάνων κρίθηκε ως πρόχειρη, δηλαδή, δύο χάρτινες κούτες, ένα ελατήριο, ένα λάστιχο κλπ., εντούτοις η σωστή αξιοποίησή τους φάνηκε ότι λειτούργησε καταλυτικά στην αποσαφήνιση και κατάκτηση των εννοιών του μαθήματος. Ο καθηγητής επέλεξε το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας με άξονες τα κριτήρια της επικαιρότητας και της πρακτικότητας, αφού οι εκπαιδευόμενοι ζουν σε μια σεισμογενή ζώνη, όπως η χώρα μας. Μέσα από τη συγκεκριμένη επιλογή αναδύθηκαν αρχές, όπως η βιωματικότητα, η εποπτεία, η συσχέτιση με άλλα φαινόμενα και άλλα συναφή.

❖ **Η χρήση της πειραματικής μεθόδου έδωσε τη δυνατότητα σύνδεσης θεωρίας και πράξης**

Ο καθηγητής χρησιμοποίησε την «πειραματική» **μέθοδο** για να διεξάγει το μάθημά του. Η επιλογή της μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη, δεδομένου ότι πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός γραμματισμού που ενέπιπτε στο πεδίο των φυσικών επιστημών για τις οποίες το πείραμα θεωρούνταν απαραίτητο διδακτικό μέσο (Αθανασάκης, 1995, Κόκκοτας & Βλάχος, 2000, Σπυροπούλου – Κατσάνη, 2002). Παρά το γεγονός ότι η επιλογή της διδακτικής μεθόδου ήταν η επίδειξη του πειράματος, το οποίο είχε τη δυνατότητα «να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη, το εργαστήριο με τη φύση και την καθημερινή ζωή» (Σπυροπούλου – Κατσάνη, 2002: 37), οι εκπαιδευόμενοι δε μετείχαν στη διαδικασία του πειράματος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην ήταν ουσιαστικός ο ρόλος του πειράματος στη γνωστική διαδικασία (Κόκκοτας & Βλάχος, 2002: 228). Την πειραματική μέθοδο ο καθηγητής πλαισίωσε, βέβαια, με τις ερωταποκρίσεις οι οποίες οδήγησαν τους εκπαιδευόμενους σε διαπιστώσεις, διαλύοντας τις όποιες απορίες τους.

❖ **Η διαμόρφωση γόνιμου κλίματος επέτρεψε στον καθηγητή να ενεργήσει ως πηγή αναφοράς**

Η επιλογή της πειραματικής μεθόδου συνέβαλε, επίσης, στη δημιουργία ενός **κλίματος** μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν προβληματισμό, κίνητρα και ενδιαφέρον για περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης, επανεξέταση ακόμη και αμφισβήτηση. Στο θετικό εκείνο παιδαγωγικό κλίμα συνέβαλε και ο συγκεκριμένος καθηγητής, ο οποίος χωρίς να ήταν αυστηρός κατάφερε να κερδίσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των εκπαιδευομένων ενεργοποιώντας την παρατηρητικότητά τους, ενισχύοντας έτσι το γόνιμο περιβάλλον μάθησης που δημιουργήθηκε. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα ο καθηγητής ενήργησε ως πηγή αναφοράς για τους εκπαιδευόμενους.

❖ **Η σωστή διαχείριση του χρόνου λειτούργησε θετικά στην κατάκτηση των εννοιών**

Ο καθηγητής απ' ότι φάνηκε στη συγκεκριμένη διδασκαλία διαχειρίστηκε το **διδασκτικό χρόνο** εναρμονισμένα, δεδομένου ότι το πείραμα δε λειτούργησε σε βάρος της θεωρίας ή του χρόνου που απαιτούνταν για την αποσαφήνιση και κατάκτηση των θεωρητικών εννοιών. Αν και δαπανήθηκαν ορισμένα λεπτά της ώρας από το διάλειμμα, αυτά δεν αφορούσαν σημαντικές έννοιες γύρω από το φαινόμενο των σεισμών, αλλά τη διατύπωση μιας απορίας ενός εκπαιδευόμενου η οποία και επιλύθηκε άμεσα.

❖ **Η κατάλληλη διευθέτηση των διδακτικών παραγόντων συνετέλεσε στη θετική έκβαση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας**

Τα **αποτελέσματα** της διδασκαλίας αξιολογήθηκαν θετικά. Η διαπίστωση αυτή συνάγεται από το γεγονός ότι στην επίτευξη των στόχων συνέβαλε ένα σύνολο παραγόντων και ιδιαίτερα η κατάλληλη επιλογή της μεθόδου, μέσω της οποίας φάνηκε η εκπαιδευτική αξία του πειράματος. Η επιλογή της μεθόδου πλαισιώθηκε με τη βιωματική εμπειρία των εκπαιδευομένων σε συνδυασμό με τη φιλική προσωπικότητα του καθηγητή αλλά πάνω από όλα, τη δυνατότητα διερευνητικής προσέγγισης που ακολουθήθηκε κατά τη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία.

2^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΥΝΑΜΗΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 16 / 03 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: κος. Θανάσης

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σύμφωνα με την εξαγγελία του καθηγητή και το πείραμα που διεξήχθη, η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα είχε στόχο την κατανόηση του φαινομένου της δύναμης και των αρχών που τη διέπουν.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο καθηγητής, αφού τακτοποίησε ορισμένες εκκρεμότητες από προηγούμενα μαθήματα (π.χ. διένειμε φυλλάδια προηγούμενων διδασκαλιών σε κάποιους εκπαιδευόμενους κλπ.), τους ενημέρωσε ότι θα ανέβαιναν στο δεύτερο όροφο όπου βρισκόταν το εργαστήριο για να κάνουν εκεί το μάθημα.

Το εργαστήριο ήταν μια ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα που διέθετε το σχολείο, στο οποίο συστεγάζονταν το συγκεκριμένο ΣΔΕ. Στο εργαστήριο υπήρχαν πάγκοι που προορίζονταν για διάφορες δουλειές, θρανία για να εξυπηρετούν τους εκπαιδευόμενους, τα οποία μάλιστα ήταν ενωμένα ανά ζευγάρια για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδικά. Επίσης, στην αίθουσα υπήρχε ένας πίνακας, δυο μεταλλικές βιβλιοθήκες γεμάτες βοηθήματα και εργαλεία, όπως σπάγκοι, ψαλίδια, κοπίδια, κόλλες κ.ά., καθώς κι ένας νιπτήρας για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι (ή οι μαθητές του σχολείου) να πλένουν τα χέρια τους μετά τις δραστηριότητες του εργαστηρίου.

Επειδή δεν είχαν προσέλθει όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ο καθηγητής είχε κολλήσει ένα χαρτί στην πόρτα της τάξης, ως ειδοποιητήριο, για την αλλαγή της αίθουσας, μέσω του οποίου ανακοίνωνε πως το μάθημα θα διεξαγόταν –μόνο για εκείνη τη μέρα- στο εργαστήριο του σχολείου, στο δεύτερο όροφο.

Αφού, ανέβηκαν στην αίθουσα του εργαστηρίου και δόθηκε λίγος χρόνος για την τακτοποίηση των εκπαιδευομένων στην καινούρια τους αίθουσα, ο καθηγητής ανακοίνωσε στους εκπαιδευόμενους ότι θα παρακολουθούσαν ένα πείραμα που θα διεξαγόταν στο πλαίσιο της θεματικής τους ενότητας, που ήταν η «Δύναμη».

Συγκεκριμένα, τους είπε: «Σήμερα λοιπόν θα αρχίσουμε με κάποιες έννοιες από τη Φυσική. Το κεφάλαιο που θα δούμε είναι οι Δυνάμεις». Κι έπειτα τους ρώτησε αν ήξεραν τι ήταν η δύναμη. Ο καθηγητής, είπε συγκεκριμένα: «Τι εννοούμε Δύναμη;». Οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να δίνουν τις απαντήσεις τους που αφορούσαν, όμως, τη δύναμη του σώματος, και ως εκ τούτου, ο καθηγητής προέβη σε περαιτέρω ερωτήσεις. Ο διάλογος που εκτυλίχθηκε ανάμεσα στον καθηγητή και τους εκπαιδευόμενους ήταν ο παρακάτω:

Καθηγητής: Πίεση δηλαδή, ε; Ασκεί δύναμη ο άνθρωπος. Άλλες δυνάμεις;

Εκπαιδευόμενη: Η φυγόκεντρος δύναμη.

Καθηγητής: Πολύ σωστό παράδειγμα.

Εκπαιδευόμενος: Η μηχανική δύναμη.

Καθηγητής: Σωστά!

Εκπαιδευόμενος: Η δύναμη του αέρα;

Καθηγητής: Βεβαίως! Κάτι όμως πιο απλό;

Εκπαιδευόμενος: Η βαρύτητα.

Καθηγητής: Αυτό! Η δύναμη της γης που έλκει προς τα κάτω. Η δύναμη της μηχανής;

Εκπαιδευόμενος: Στο αυτοκίνητο.

Αφού ο καθηγητής άφησε το κατάλληλο εκείνο χρονικό περιθώριο για να πραγματοποιηθεί ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευομένων, πήρε το λόγο και μίλησε για τη θεωρία της Δύναμης. Συγκεκριμένα, τους είπε:

Καθηγητής: Παράγονται αέρια, ανεβοκατεβαίνουν τα πιστόνια, γυρίζουν οι άξονες και κινείται το αυτοκίνητο. Δύναμη ασκεί και ο πύραυλος. Η βαρύτητα είναι δύναμη με την οποία η γη έλκει τα σώματα. Αυτή η δύναμη εξαρτάται.. είναι η δύναμη που ασκεί η γη. Στο Διάστημα δεν υπάρχει. Στη Σελήνη όμως δεν πετάνε οι αστροναύτες στον αέρα. Έχουν βάρος τα παπούτσια. Δεν πετάει αλλά μπορεί να δώσει ένα πήδο και να βρεθεί 30μ. πιο πέρα. Η βαρύτητα είναι μικρή. Όσες φορές η σελήνη από τη γη. Ο πύραυλος από την άλλη... ο πύραυλος πώς πετάει; Τι γίνεται; Ο πύραυλος έχει ένα καύσιμο. Καίγεται το καύσιμο...

Η παρουσίαση των θεωρητικών σημείων της Δύναμης από τον καθηγητή, πυροδότησε απορίες από την πλευρά των εκπαιδευομένων οι οποίες διατυπώθηκαν, χωρίς δισταγμό, και δόθηκαν οι αντίστοιχες απαντήσεις. Ειδικότερα, ο καθηγητής όταν μίλησε για το καύσιμο του πυραύλου, ένας εκπαιδευόμενος ρώτησε αν επρόκειτο για το καύσιμο που λεγόταν κηροζίνη. Ο καθηγητής, δίχως να

προσπεράσει την ερώτηση, απάντησε ότι το καύσιμο του πυραύλου ήταν κάτι πολύ διαφορετικό και πως υπήρχαν δύο ειδών καύσιμα, τα στερεά και τα υγρά. Και θέλοντας να διευκολύνει ακόμη περισσότερο την κατανόηση της πληροφορίας, έδωσε ως παράδειγμα τα βεγγαλικά που περιείχαν θειάφι και μπαρούτι και πως καθώς καίγονταν η κίνηση που γινόταν ήταν να ωθούνται προς τα πίσω τα καύσιμα και προς τα μπροστά τα βεγγαλικά. Στη συνέχεια, τους είπε πως κάτι ανάλογο γινόταν και με τον πύραυλο και γενικότερα με την επιρροή της Δύναμης.

Αφού, ο καθηγητής ολοκλήρωσε την παρουσία του θεωρητικού μέρους και έδωσε ένα ακόμη παράδειγμα ανάλογης κίνησης με τα τζετ σκι, προέβη στην εκτέλεση του πειράματος, με σκοπό να επιδείξει στους εκπαιδευόμενους το φαινόμενο της Δύναμης. Ο καθηγητής ξεκίνησε την εκτέλεση του πειράματος εξηγώντας κάθε φορά τα βήματα της πειραματικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, είπε στους εκπαιδευόμενους: *«Θα κάνουμε λοιπόν το εξής πείραμα. Παίρνουμε ένα καλαμάκι και το κρεμάμε σε αυτό το σπαγκάκι»*. Στη συνέχεια, φούσκωσε ένα μπαλόνι και στερέωσε πάνω του το καλαμάκι. Έδωσε την οδηγία στους εκπαιδευόμενους να προσέξουν καλά τη διαδικασία γιατί μετά θα σχολίαζαν και θα συζητούσαν το πείραμα. Δεδομένου ότι για την πραγματοποίηση του πειράματος έπρεπε να ήταν τεντωμένο καλά το σκοινί, σηκώθηκε ένας εκπαιδευόμενος να βοηθήσει τον καθηγητή και αφού πάρθηκαν τα απαραίτητα μέτρα και ήταν όλα έτοιμα, το πείραμα υλοποιήθηκε.

Αφού ολοκληρώθηκε το πείραμα, ο καθηγητής είπε: *«Εδώ πέρα ουσιαστικά τι έγινε; Ο αέρας έφυγε προς τα πίσω και το μπαλόνι προς τα εμπρός. Η δύναμη του αέρα. Να το πούμε πιο επιστημονικά; Τι ακριβώς συνέβη;»* και τότε είπαν δύο εκπαιδευόμενοι τα εξής: *«...είχε συσσωρευτεί μια ποσότητα αέρα... και με την πίεση των στρωμάτων πήγε το ένα μπροστά και το άλλο πίσω...»*. Ο καθηγητής επαίνεσε την προσπάθεια των εκπαιδευομένων και αφού σύλλεξε τις απαντήσεις τους στη συνέχεια προσπάθησαν όλοι μαζί να διατυπώσουν «κάποιους λόγους» ερμηνείας της διαδικασίας, που αργότερα θα ονόμαζαν «κανόνες», πάνω στους οποίους είχε βασιστεί το πείραμά τους. Γι' αυτό ο καθηγητής έγραψε στον πίνακα το εξής: *1^{ον} Η συγκέντρωση του αέρα στο μπαλόνι, 2^{ον} Η ελαστικότητα του μπαλονιού*. Στο σημείο εκείνο σταμάτησε και ρώτησε τους εκπαιδευόμενους τι γινόταν εξαιτίας της ελαστικότητας του μπαλονιού. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν ότι ασκούσε πίεση και ο καθηγητής επιβραβεύοντας, έμμεσα την απάντησή τους, συμπλήρωσε στο δεύτερο κανόνα τη φράση *«ασκεί πίεση στον αέρα»*. Ο καθηγητής συμπλήρωσε μόνος του και

τον τρίτο κανόνα, ο οποίος αναφερόταν στο ότι «Ο αέρας φεύγει με δύναμη προς τα πίσω σπρώχνοντας το μπαλόνι προς τα εμπρός». Στη συνέχεια συνόψισε στους εκπαιδευόμενους πως εκείνα ήταν τα τρία βασικά στοιχεία ή οι τρεις σημαντικοί λόγοι για τους οποίους κατά τη διεξαγωγή του πειράματός τους είχε φύγει το καλαμάκι μπροστά και το μπαλόνι πίσω. Στο σημείο εκείνο, ένας εκπαιδευόμενος πρόσθεσε ότι αν ήταν ύφασμα δε θα είχε συμβεί ό,τι είχε γίνει, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο εκείνο πως είχε αντιληφθεί πλήρως το αντικείμενο που μελετούσαν. Ωστόσο, ο καθηγητής, ρώτησε όλους τους εκπαιδευόμενους για ποιο λόγο είχε κινηθεί ευθεία το καλαμάκι κι ένας εκπαιδευόμενος απάντησε ότι η πορεία του ήταν καθορισμένη με τέτοιο τρόπο, όπως ήταν και ο σπάγκος. Και συνέχισε λέγοντας, «...εφόσον ο σπάγκος ήταν τεντωμένος σε ευθεία τροχιά θα πήγαινε όπου ήθελε ο σπάγκος». Τη θέση και άποψη του εκπαιδευόμενου, συμπλήρωσε ο καθηγητής αναφέροντας ότι και ο σπάγκος ασκούσε δύναμη και γι' αυτό το λόγο κινούσε το καλαμάκι όπου ήθελε. Ο καθηγητής, πρόθυμα ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν ήθελαν να ξανακάνουν το πείραμα και εκείνοι απαντώντας θετικά τον παρότρυναν να το επαναλάβει. Ο καθηγητής τους είπε ότι θα το ξαναέκαναν, αλλάζοντας, όμως, το μέγεθος του σπάγκου για να εξετάσουν, εκείνη τη φορά, αν θα παρουσιαζόταν καμιά αλλαγή σε ένα πιο μακρύ σκοινί.

Αφού, άλλαξαν τη μεταβλητή που λεγόταν μήκος, επανέλαβαν το πείραμα και διαπίστωσαν ότι το μπαλόνι δεν έφτασε μέχρι το τέλος του σχοινοῦ. Το γεγονός εκείνο στάθηκε αφορμή να συζητήσουν το λόγο που έκανε το μπαλόνι με το καλαμάκι να σταματήσει προτού να διαπεράσει όλο το μήκος του σπάγκου. Έπειτα από μια ολιγόλεπτη συζήτηση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η τριβή του σπάγκου, σε συνδυασμό με το μήκος του, συνέβαλαν στην καθυστέρηση της κίνησης του μπαλονιού και το συμπέρασμα εκείνο τους ώθησε στη διατύπωση του 4^{ου} κανόνα, ο οποίος αναφερόταν στην τριβή. Με αφορμή το περιστατικό εκείνο, ξεκίνησε μια συζήτηση η οποία αναφερόταν στα εξής:

Καθηγητής: Τρίβεται το καλαμάκι στο σχοινί. Το φρενάρει. Αν είχαμε με κάποιο τρόπο το ιδανικό που δεν κάνει τριβή θα είχαμε το τέλειο αποτέλεσμα. Άρα, 4^{ον} το φρενάρει η τριβή. Τι άλλο;

Εκπαιδευόμενος: Το ότι τελειώνει ο αέρας.

Εκπαιδευόμενος: Το βάρος του μπαλονιού;

Εκπαιδευόμενη: Η αντίσταση του αέρα;

Καθηγητής: Ακριβώς! Άρα, σαν 5^{ον} αυτό. Κι 6^{ον}, το βάρος που κι αυτό φρενάρει. Η τριβή τι κάνει δηλαδή και ο σπάγκος δεν ασκεί μια δύναμη; Όταν τρίβεται το καλαμάκι στον σπάγκο αντιστέκεται. Έχει μια δύναμη αλλά...

Εκπαιδευόμενος: Μαγνητίζεται.

Καθηγητής: Όχι δε μαγνητίζεται. Αντιστέκεται. Αν είχαμε ένα σύρμα λείο θα' φευγε πολύ περισσότερο.

Η διδασκαλία έφτανε στο τέλος της και οι εκπαιδευόμενοι φάνηκε ότι είχαν αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε η Δύναμη πάνω στο σκοινί, είχαν συνειδητοποιήσει το φαινόμενο και είχαν δείξει ενθουσιασμό για τη μορφή που είχε λάβει το μάθημά τους. Η τελευταία διαπίστωση αναδύθηκε από το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευόμενοι είχαν καταθέσει, μετά το πέρας της διδακτικής ώρας, τόσο στον καθηγητή όσο και στην ερευνήτρια, την επιθυμία τους να γίνονταν όλα τα μαθήματα με έναν πειραματικό ή επιδεικτικό τρόπο, όπως εκείνον που μόλις είχαν παρακολουθήσει.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Το ενδιαφέρον θέμα της διδασκαλίας και οι συνθήκες υλοποίησής της δημιούργησαν υψηλά κίνητρα**

Η εξαγγελία του **στόχου** του μαθήματος και η διεξαγωγή του πειράματος δημιούργησαν κίνητρα στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση που διεξαγόταν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος και η οποία απέβλεπε στην αποσαφήνιση του φαινομένου της Δύναμης. Η διαπίστωση αυτή προέκυψε ακόμη από τη διατύπωση υποθέσεων από τη μεριά των εκπαιδευομένων καθώς και από τη συνεπαγωγή ανάλογων σκέψεων κατά την εξέλιξη της συζήτησης.

- ❖ **Η προετοιμασία για την εκτέλεση του πειράματος και η επιλογή του περιεχομένου με βάση τα κριτήρια της σπουδαιότητας και της πρακτικότητας ενέπλεξε ενεργά τους εκπαιδευομένους στη μάθηση**

Το γεγονός ότι ο καθηγητής είχε ανακοινώσει τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στο χώρο του εργαστηρίου και είχε φέρει μαζί του τα αντικείμενα του πειράματος έδειξε ότι είχε κάνει μια σχετική **προετοιμασία**. Αν και το αντικείμενο της διδασκαλίας δεν απαιτούσε ιδιαίτερες εργαστηριακές συνθήκες, η χρήση του εργαστηρίου, ως αίθουσα διεξαγωγής της διδασκαλίας, λειτούργησε ενισχυτικά και υποστηρικτικά ως προς αυτή. Παρά την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, αφού στο

χώρο του εργαστηρίου υπήρχαν ελάχιστα όργανα και διδακτικά μέσα, ο καθηγητής αξιοποίησε τρία απλά αντικείμενα (ένα σπάγκο, ένα καλαμάκι κι ένα μπαλόني) για την εκτέλεση του πειράματος στο πλαίσιο του οποίου θα επιδείκνυε και θα αποσαφήνιζε τη θεωρία του σχετικά με τη λειτουργία της Δύναμης. Η **επιλογή του περιεχομένου** από τον καθηγητή έγινε στη βάση της σπουδαιότητας του συγκεκριμένου κεφαλαίου σε σχολικά εγχειρίδια. Ο συνδυασμός, μάλιστα, της συγκεκριμένης ύλης με φαινόμενα και καταστάσεις της καθημερινής πρακτικής δικαίωσε την επιλογή εκείνη μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της φιλοσοφίας των ΣΔΕ.

❖ **Η πειραματική μορφή της διδασκαλίας προκάλεσε ενθουσιασμό και συνέβαλε στην κατανόηση**

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διδασκαλία ήταν η πειραματική. Η επιλογή της μεθόδου ενδείκνυται στο πλαίσιο του επιστημονικού γραμματισμού, αφού η επίδειξη πειραματικών διαδικασιών και καταστάσεων δημιουργεί κίνητρα, διευκολύνει την κατανόηση, προωθεί τη σκέψη και ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, καθώς και διαφοροποιεί τη διδασκαλία από την παραδοσιακή και συμβατική της μορφή.

❖ **Η κατάλληλη ατμόσφαιρα δημιούργησε ευνοϊκές συνθήκες για γόνιμη μάθηση και προβληματισμό**

Παράγοντες, όπως η διεξαγωγή του μαθήματος στο χώρο του εργαστηρίου, η επιλογή της μεθόδου, που ταίριαζε με το περιεχόμενο του μαθήματος, η φιλική και χαλαρή διάθεση και στάση του καθηγητή δε θα μπορούσαν παρά να συμβάλουν στην edραίωση μιας **ατμόσφαιρας** γόνιμης για μάθηση και προβληματισμό. Το θετικό κλίμα που είχε δημιουργηθεί καταφάνηκε, επίσης, από την προθυμία των εκπαιδευομένων να συμμετέχουν ενεργά στη διεξαγωγή του πειράματος. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώθηκε και από τα θετικά σχόλια των εκπαιδευομένων, όπως π.χ. «μακάρι και τα άλλα μαθήματα να ήταν έτσι γιατί έτσι τα θυμόμαστε και τα μαθαίνουμε κιόλας», τα οποία κατέθεσαν στην ερευνήτρια σε άτυπη συνέντευξη.

❖ **Το πείραμα απορρόφησε το συνολικό χρόνο της διδασκαλίας και συνέβαλε θετικά στην εξέλιξή της**

Με εξαίρεση μιας ολιγόλεπτης συζήτησης η οποία διήρκεσε περίπου δέκα λεπτά και η οποία αναλώθηκε στην ανακοίνωση του περιεχομένου του μαθήματος

καθώς και σε ένα σύντομο «καταιγισμό ιδεών» (brain storming) (Μακρίδου – Μπούσιου, 2005: 295 – 297) η υπόλοιπη διδακτική ώρα αφιερώθηκε στην παρουσίαση και εκτέλεση του πειράματος. Στον καθηγητή δε φάνηκε να λειτουργεί πιστικά ο **διδακτικός χρόνος**, αφού ο ίδιος παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους να επαναδιεξάγουν το πείραμα τόσο διατηρώντας τις ίδιες συνθήκες και μεταβλητές όσο και αλλάζοντάς τες (π.χ. επιμήκυνε το σκοινί πάνω στο οποίο άφηνε να κινηθεί το μπαλόνι με το καλαμάκι).

❖ **Η μέθοδος και το κλίμα συνέβαλαν στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και σφράγισαν την επίτευξη των αποτελεσμάτων της**

Τα θετικά σχόλια των εκπαιδευομένων που προαναφέραμε, ο ενθουσιασμός που επέδειξαν και η κατανόηση αναφορικά με τη μορφή και διεξαγωγή της διδασκαλίας, σηματοδότησαν την επίτευξη των επιδιωκόμενων **αποτελεσμάτων** και λειτουργιών ως επιστέγασμα μιας αποδοτικής διδασκαλίας. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από την ενεργό συμμετοχή στη συζήτηση καθώς και το αμείωτο ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων που διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του πειράματος.

3^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΚΥΤΤΑΡΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 11 / 05 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: κος. Θανάσης

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Σύμφωνα με την προφορική ανακοίνωση του καθηγητή και την εξέλιξη της διδασκαλίας η παρούσα θεματική ενότητα στόχευε στην πληροφόρηση αλλά και στη γνώση των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη μορφή και τη λειτουργία του κυττάρου στον ανθρώπινο οργανισμό.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο καθηγητής μπήκε στην τάξη με μια καθυστέρηση περίπου δέκα λεπτών. Αν και δεν είχαν προσέλθει όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ζήτησε συγνώμη για την αργοπορία του και ξεκίνησε, με αργούς ρυθμούς το μάθημά του, δίνοντας έτσι άτυπα κι έμμεσα το χρονικό περιθώριο στους τελευταίους εκπαιδευόμενους να εισέλθουν στην τάξη.

Ο καθηγητής, ερχόμενος για το μάθημα, έφερε μαζί του το διαφανοσκόπιο (προτζέκτορα) και τον τοποθέτησε πάνω σε ένα θρανίο. Οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν απορία, σχετικά με την εμφάνιση του μηχανήματος, την οποία εξέφραζαν μεταξύ τους σιγοψιθυρίζοντας για το αν ήξερε κανείς ή είχε ακούσει τι θα τους έδειχνε ο καθηγητής.

Ο καθηγητής, αντιλήφθηκε την καλοπροαίρετη ανησυχία των εκπαιδευόμενων και ξεκίνησε το μάθημά του λέγοντας τα εξής: «*Σήμερα θα αρχίσουμε να συζητάμε για τη βιολογία, για τον άνθρωπο. Θα ξεκινήσουμε από το κύτταρο. Σας λέει κάτι το κύτταρο;*». Η ερώτηση αυτή του καθηγητή, έδωσε το έναυσμα στους εκπαιδευόμενους να καταθέσουν τις απόψεις,. Συνεπώς, ξεκίνησε ένας διάλογος, ο οποίος είχε το παρακάτω περιεχόμενο:

Εκπαιδευόμενος: Οργανισμός είναι...

Καθηγητής: Οργανισμός;

Εκπαιδευόμενος: Ναι που τον βλέπουμε με το μικροσκόπιο.

Εκπαιδευόμενη: Κύτταρο υπάρχει και στους ζώντες και στους μη ζώντες οργανισμούς.

Καθηγητής: Παντού. Σε ό,τι ζει υπάρχουν κύτταρα.

Εκπαιδευόμενη: Είναι μικρο - οργανισμοί.

Καθηγητής: Δηλαδή, πώς το σκέφτηκες; Μπορείς να μας δώσεις ένα παράδειγμα;

Εκπαιδευόμενη: Ε...πώς δημιουργείται...

Καθηγητής: Τι είναι;

Εκπαιδευόμενος: Η αλυσίδα του ανθρώπου.

Ο καθηγητής μέσα από το διάλογο αυτό κατάφερε να δώσει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να αναζητήσουν τη σημασία και το περιεχόμενο του όρου «κύτταρο», προωθώντας με τον τρόπο αυτό την ανταλλαγή απόψεων και επιχειρημάτων μεταξύ τους. Ο καθηγητής συνέχισε να παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν και να δώσουν τις προσωπικές τους απαντήσεις στο ήδη διατυπωμένο ερώτημά του, που αφορούσε το τι ήταν το κύτταρο. Συνεπώς, ο διάλογος συνεχίστηκε ως εξής:

Καθηγητής: Κανείς άλλος μπορεί να το τοποθετήσει;

Εκπαιδευόμενη: Είναι απλοί οργανισμοί.

Καθηγητής: Υπάρχουν μικρο – οργανισμοί που αποτελούνται από ένα μόνο κύτταρο.

Εκπαιδευόμενος: Μονοκύτταροι.

Καθηγητής: Ακριβώς! Ξέρετε κανέναν;

Εκπαιδευόμενος: Αμοιβάδα.

Καθηγητής: Ναι. Άλλο;

Εκπαιδευόμενη: Μέδουσα.

Εκπαιδευόμενη: Ιοί.

Ο καθηγητής άφησε ένα αρκετά μεγάλο χρονικό περιθώριο στους εκπαιδευόμενους, ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν τις απόψεις τους και να επιχειρηματολογήσουν πάνω στις ιδέες τους. Εφαρμόζοντας την τακτική του ελεύθερου διαλόγου ο καθηγητής ενθάρρυνε τους εκπαιδευόμενους να καταλήξουν οι ίδιοι στο σωστό συμπέρασμα, δηλαδή, να βρουν ότι οι ιοί και τα μικρόβια ήταν μονοκύτταροι οργανισμοί. Ειδικότερα, μετά την επιτυχημένη απάντηση της εκπαιδευόμενης, ο καθηγητής ανέφερε τα παρακάτω:

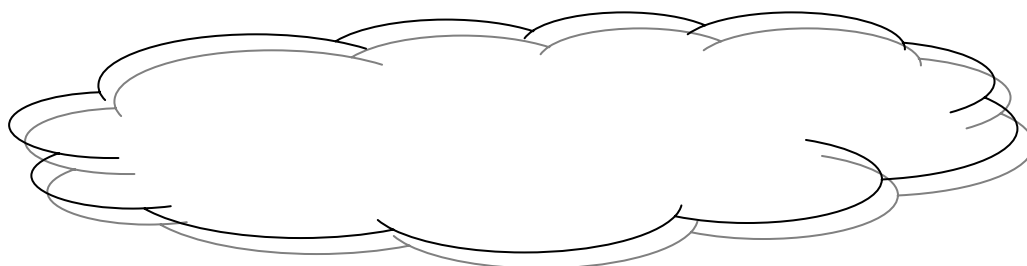
Καθηγητής: Σωστά! Ιοί και μικρόβια. Και αυτοί είναι μονοκύτταροι οργανισμοί. Φανταστείτε δηλαδή τι μικροί είναι. Θέλει ηλεκτρονικό μικροσκόπιο. Οι ιοί δεν είναι... είναι οι πιο ανοργάνωτοι. Η πιο πρωτόγονη μορφή ζωής. Αποτελούνται από

ένα κύτταρο. Βέβαια, όσο προχωράμε προς τα πάνω...Είναι λοιπόν οι πιο πρωτόγονοι οργανισμοί. Να συζητήσουμε τώρα και να δείξουμε στον πίνακα πώς είναι η εικόνα του κλασσικού κυττάρου».

Και αφού έδωσε μια πρώτη εικόνα για το τι ήταν οι μονοκύτταροι οργανισμοί, προχώρησε ειδικότερα στην παρουσίαση και το περιεχόμενο των κυττάρων λέγοντας τα εξής: «Το απλό κύτταρο που θα δούμε το συναντάμε τόσο στον ανθρώπινο οργανισμό όσο και στα φυτά. Όπως καταλαβαίνετε, το κύτταρο, τι είναι; Φανταστείτε ότι παίρνω ένα κομμάτι δέρμα και το βάζω στο μικροσκόπιο. Θα δω ότι αποτελείται από 10.000 ιούς. Το κύτταρο, δηλαδή, είναι η μικρότερη μονάδα, όπως λέγαμε και στο μόριο. Θυμάστε;».

Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν θετικά στην ερώτηση του καθηγητή και δεδομένης εκείνης της ανταπόκρισης, ο καθηγητής προχώρησε στην παρουσίαση του θέματος, δίνοντας και παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Πιο συγκεκριμένα, ο καθηγητής είπε: «Ωραία! Εμένα πέρυσι μου είχαν πρηστεί οι λεμφαδένες μου και πήγα στο γιατρό και μου πήρε δείγμα με μια βελόνα. Χιλιάδες κύτταρα. Τα εξέτασε στο μικροσκόπιο, τη διαμόρφωσή τους, είδε, δηλαδή. Αυτή είναι η λεγόμενη βιοψία. Παίρνουμε δηλαδή ένα δείγμα. Το κύτταρο λοιπόν έχει την εξής μορφή...»

Και στο σημείο εκείνο, ο καθηγητής σχεδίασε στον πίνακα της τάξης ένα σχήμα δίχως απόλυτη συμμετρία (γωνίες, κύκλους κλπ.) που είχε περίπου την παρακάτω μορφή και συνέχισε να δίνει πληροφορίες για το κύτταρο λέγοντας:



Καθηγητής: Το έξω, το γύρω – γύρω είναι η λεγόμενη κυτταρική μεμβράνη. Είναι ένα πορώδες υλικό που επιτρέπει να περνάνε οι ουσίες. Δηλαδή, ποιες;

Οι εκπαιδευόμενοι δεν απάντησαν άμεσα στην ερώτηση του καθηγητή αλλά είπαν ότι το κύτταρο μπορεί και φιλτράρει ορισμένες ουσίες. Ο καθηγητής, συμφώνησε μαζί τους και έδωσε τις παρακάτω επιπρόσθετες πληροφορίες:

Καθηγητής: Ναι. Ουσιαστικά εδώ κάνει δύο δουλειές. Παίρνει τις θρεπτικές ουσίες που έρχονται από το αίμα και λειτουργεί ουσιαστικά σα βαλβίδα. Και παίρνει τις θρεπτικές ουσίες και αποβάλλει τα άχρηστα. Στο εσωτερικό είναι το κυτταροπλασματικό υγρό. Είναι ένα υγρό που λέγεται κυτταροπλασματικό υγρό.

Ο καθηγητής χρησιμοποίησε τον πίνακα κι έγραψε τον όρο που μόλις είχε πει σε μια προσπάθεια να δώσει στους εκπαιδευόμενους την ακριβή σημασία της έννοιας. Οι εκπαιδευόμενοι, εξέφρασαν την άποψη πως θα ήταν πολύ καλά αν έβλεπαν σε σλάιτς όλα εκείνα για τα οποία συζητούσαν. Ο καθηγητής συμφώνησε μαζί τους και στη συνέχεια τους είπε πως ήταν αδύνατο τελικά να χρησιμοποιήσουν τον προτζέκτορα που είχε φέρει, γιατί το σχολείο δε διέθετε ένα εξάρτημα που του ήταν απαραίτητο για τη διαδικασία εκείνη. Έτσι, ο καθηγητής συνέχισε προφορικά να παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους τη θεωρία για το κύτταρο, τη σύσταση της μεμβράνης που το περιβάλλει και τα μιτοχόνδρια. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε τα παρακάτω: *«Ναι αλλά το σχολείο μας δεν έχει κάτι που χρειάζομαι. Τέλος πάντων... Αυτά λοιπόν είναι σωματίδια μέσα στο κύτταρο τα λεγόμενα μιτοχόνδρια. Η σύσταση τόσο της μεμβράνης όσο και του υλικού είναι πρωτεϊνική. Αποτελείται από πρωτεΐνες δηλαδή. Το κύτταρο για να επανέλθω είναι η βασική μονάδα όλων των οργανισμών. Εντάξει; Αυτά λοιπόν είναι τα μιτοχόνδρια. Τι γίνεται τώρα στα μιτοχόνδρια; Τα μιτοχόνδρια είναι τα εργοστάσια παραγωγής ενέργειας του κυττάρου. Δηλαδή, οι θρεπτικές ουσίες που μπαίνουν στο κύτταρο και με τη βοήθεια του υγρού φτάνουν στα μιτοχόνδρια και παράγεται η απαιτούμενη ενέργεια που καταναλώνει το κύτταρο».*

Στο σημείο εκείνο, μια εκπαιδευόμενη συμφώνησε με τα όσα έλεγε ο καθηγητής κι έδωσε ένα παράδειγμα, που αφορούσε στη λειτουργία του στομάχου. Ο καθηγητής, συμφώνησε μαζί της, ότι δηλαδή, η λειτουργία του κυττάρου μοιάζει με το πεπτικό σύστημα του ανθρώπου και συνέχισε λέγοντας: *«Η λειτουργία τους είναι πολλή πολύπλοκη. Ας μας μείνει προς στιγμή ότι είναι τα εργοστάσια παραγωγής της ενέργειας που χρειάζεται το κύτταρο. Ο πυρήνας, τώρα, το στρογγυλό. Έχει και αυτός μεμβράνη γύρω – γύρω που ονομάζεται πυρηνική μεμβράνη. Μέσα στον πυρήνα, υπάρχει, τι; Ξέρει κανένας;».*

Στην παραπάνω ερώτηση του καθηγητή, οι εκπαιδευόμενοι δεν απάντησαν κι έτσι ο καθηγητής έσπευσε να πει ότι πρόκειται για το DNA. Δε θέλησε να προχωρήσει πιο πέρα και ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν ήξεραν τι ήταν. Οι απαντήσεις που πήρε ήταν ποικίλες, ως προς το περιεχόμενό τους, ώσπου κατέληξαν οι εκπαιδευόμενοι να συμφωνήσουν ότι το DNA αφορά στα γονίδια του ανθρώπου που καθορίζουν την ταυτότητά του. Ο καθηγητής, στις παραπάνω τοποθετήσεις συμπλήρωσε ότι το DNA είναι το γενετικό υλικό και συγκεκριμένα μια αλυσίδα από χρωμοσώματα. Κατά τη διάρκεια της εισήγησής του στο θέμα εκείνο, τους τόνισε να

προσέξουν ιδιαίτερα πως μέσα στον πυρήνα βρισκόταν το γενετικό υλικό του κυττάρου.

Ειδικότερα, τούς είπε: «... τα χρωμοσώματα είναι η αλυσίδα του DNA. Εκείνο που θέλω να ξέρετε είναι ότι μέσα στον πυρήνα υπάρχει το γενετικό υλικό του κυττάρου. Ο κάθε άνθρωπος έχει ένα συγκεκριμένο κώδικα γενετικό. Το DNA είναι σαν αλυσίδα. Φανταστείτε την σαν ανεμόσκαλα. Τι γίνεται τώρα; Αυτό που περιέχει όλες τις πληροφορίες του ανθρώπου. Περιέχει όλους τους χαρακτήρες του κυττάρου. Όταν πολλαπλασιάζεται το κύτταρο σχίζεται η αλυσίδα στα δύο και δημιουργεί δύο. Ένα κύτταρο ακριβώς όμοιο. Οι Γενετιστές με βάση αυτήν την αρχή μπορούν να δουν σε ποιον ανήκει το κάθε κύτταρο».

Τη στιγμή εκείνη χτύπησε το κουδούνι σηματοδοτώντας τη λήξη της διδακτικής ώρας. Ωστόσο ο καθηγητής, δε σταμάτησε το μάθημά του και συνέχισε την εισήγησή του για λίγα λεπτά ακόμη. Μετά από λίγο όμως, διέκοψε για να μαζέψει τα πράγματά του και να αποχωρήσει. Ωστόσο, κάποιοι συνέχιζαν να τον ρωτάνε για το DNA και συγκεκριμένα για το αν είχαν καταφέρει μέχρι τότε οι επιστήμονες να σπάσουν το γενετικό κώδικα και να βρουν περισσότερα στοιχεία. Εκείνος απάντησε θετικά στην ερώτηση, τονίζοντας συγκεκριμένα ότι οι επιστήμονες είχαν κατορθώσει να επέμβουν στα γονίδια του ανθρώπου και να διεξάγουν μελέτες πάνω σε αυτά. Οι εκπαιδευόμενοι, όμως, συνέχιζαν να απασχολούν τον καθηγητή με τις ερωτήσεις τους και μάλιστα έβρισκαν θέματα της καθημερινότητας να συζητήσουν μαζί του, όπως ένα ντοκιμαντέρ που είχε προβληθεί το προηγούμενο βράδυ στην τηλεόραση και που αφορούσε τη διατροφή και την κατανάλωση κρέατος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η πολυπλοκότητα του στόχου και η παρέκκλιση της συζήτησης δεν προώθησαν την κατανόηση του αρχικού θέματος από τους εκπαιδευόμενους**

Οι **στόχοι** του μαθήματος οι οποίοι γνωστοποιήθηκαν προφορικά από τον καθηγητή αφορούσαν τη μορφολογία και λειτουργία των κυττάρων αλλά λόγω της ανεκτικότητας του καθηγητή η συζήτηση επεκτάθηκε και στη γενετική αλυσίδα (DNA), όπως διαφάνηκε από τη φύση των ερωτήσεων, οι εκπαιδευόμενοι δεν κατανόησαν επαρκώς τη λειτουργία του κυττάρου. Οι λόγοι για τους οποίους υποστηρίζουμε τη διαπίστωση αυτή είναι ότι έννοιες και θέματα, όπως αυτά που συζητήθηκαν είναι πολύπλοκα και απαιτούν τόσο ένα μεγάλο περιθώριο χρόνου όσο

και αυξημένες προαπαιτούμενες ή μεθεπόμενες γνώσεις, από τη μεριά των ακροατών, για την περαιτέρω κατάκτησή τους. Επομένως, η επέκταση της συζήτησης στη γενετική αλυσίδα (DNA) δεν αποτέλεσε άμεση επιδίωξη στο πλαίσιο της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας.

❖ **Η πρόχειρη προετοιμασία και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής δυσχέραναν την κατανόηση των επιδιώξεων της διδασκαλίας**

Ο καθηγητής παρόλο που ανακοίνωσε προφορικά το στόχο του μαθήματος, γεγονός που έδειξε την πρόθεσή του για την επιδίωξη της διδασκαλίας, ωστόσο δεν διεξήγαγε μια ολοκληρωμένη **προετοιμασία** για το μάθημα το οποίο φάνηκε να περιείχε αλληλοσυνδεόμενες και πολυσύνθετες έννοιες. Η έλλειψη οργάνωσής του φάνηκε, ακόμη, και από το γεγονός ότι δεν είχε προβλέψει να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του με έντυπο, ψηφιακό ή άλλο υλικό που θα απεικόνιζε τη μορφολογία του κυττάρου αλλά και του DNA στο οποίο επεκτάθηκε αργότερα η συζήτηση. Η έλλειψη της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου δυσχέρανε ακόμη περισσότερο τόσο την οργάνωση όσο και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Αν και η **επιλογή του περιεχομένου** του μαθήματος δεν κρίθηκε ακατάλληλη, δεδομένου ότι βασίστηκε στην αρχή της επικαιρότητας και της καθημερινότητας, ωστόσο οι εκπαιδευόμενοι είχαν δυσκολίες στην κατανόηση των επιδιώξεων της διδασκαλίας.

❖ **Η έλλειψη κατάλληλης μεθόδου δυσχέρανε τη βαθύτερη κατανόηση της θεματικής ενότητας**

Οι παραπάνω δυσκολίες αλλά και η μη κατάλληλη **διδασκτική μέθοδος** που επέλεξε να εφαρμόσει, δηλαδή, τις ερωταποκρίσεις οδήγησαν τον καθηγητή σε μια δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας στην οποία κυριάρχησε ο ίδιος, μεταδίδοντας κυρίως πληροφορίες και γνωστικά στοιχεία γύρω από το εξεταζόμενο θέμα, το οποίο λόγω της πολυπλοκότητάς του, της έλλειψης κατάλληλου υλικού και του μη προχωρημένου γνωστικού και μαθησιακού υπόβαθρου των εκπαιδευομένων, δεν κατέστη πλήρως κατανοητό στο βαθμό που αναμενόταν.

❖ **Εμπόδια στην ύπαρξη ακατάλληλου κλίματος δεν προώθησαν την κάλυψη των γνωστικών κενών των εκπαιδευομένων**

Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής του ΣΔΕ, η ελλιπής προετοιμασία του καθηγητή καθώς και η ακατάλληλη επιλογή της διδασκτικής μεθόδου αποτέλεσαν

εμπόδιο στην εποικοδόμηση ενός γόνιμου **κλίματος** μάθησης στη συγκεκριμένη διδασκαλία, αφού δεν κατάφεραν να κατανοήσουν τις έννοιες και τους ορισμούς τους οποίους πρότεινε ο καθηγητής κατά τη διάρκεια του μαθήματός του. Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι παρέμειναν κυρίως παθητικοί δέκτες αρκούμενοι σε ερωτήσεις με τις οποίες προσπάθησαν να καλύψουν τα γνωστικά τους κενά και να εμπλουτίσουν τις απορίες τους για θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος.

❖ **Η λανθασμένη διαχείριση του διδακτικού χρόνου δε συνέβαλε στην κατανόηση των διδακτικών επιδιώξεων**

Η μη σωστή διαχείριση του διδακτικού **χρόνου** σε έννοιες τόσο πολυσύνθετες και πολύπλοκες, από την επιστήμη της βιολογίας ήλθε να προστεθεί στη μη ύπαρξη εποπτικού διδακτικού υλικού και στη δυσκολία κατανόησης των σύνθετων εννοιών του μαθήματος. Ως τεκμηρίωση της ακατάλληλης κατανομής του χρόνου αποτέλεσε το γεγονός ότι δόθηκαν οι σημαντικότερες πληροφορίες του μαθήματος προς το τέλος της διδακτικής ώρας, καθώς και η λήξη αυτής. Ένα, τέλος, εμπόδιο στη μη σωστή διαχείριση του διδακτικού χρόνου ήταν και οι ερωτήσεις των εκπαιδευομένων – γενικότερου ενδιαφέροντος-, όπως το σπάσιμο του γενετικού κώδικα, η διατροφή κλπ. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα να μην προχωρήσουν οι εκπαιδευόμενοι στη βαθύτερη κατανόηση του στόχου.

❖ **Η λανθασμένη πορεία του καθηγητή και οι μη κατάλληλες διδακτικές ενέργειες δεν προώθησαν τα θετικά αποτελέσματά της**

Η πολυπλοκότητα του στόχου της θεματικής ενότητας, η έλλειψη ελέγχου των προαπαιτούμενων γνωστικών εννοιών των εκπαιδευομένων, ως προς το επιδιωκόμενο θέμα, η ελλιπής προετοιμασία του καθηγητή, το φτωχό σε εποπτεία υλικό, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η λανθασμένη διαχείριση του χρόνου και άλλοι ακόμη παράγοντες δεν στοιχειοθέτησαν τη θέση ότι η διδασκαλία είχε **θετικά αποτελέσματα**. Αντίθετα, άφησαν ελάχιστα περιθώρια για να διατυπωθεί η άποψη ότι η παρούσα διδασκαλία ήταν αποδοτική.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Όπως διαπιστώθηκε από τις τρεις διδασκαλίες του επιστημονικού γραμματισμού, τις οποίες διεξήγαγε ο ίδιος καθηγητής, υπήρξαν αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση των θεματικών ενοτήτων –π.χ. σεισμός, Δύναμη, κύτταρο, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που επιχείρησε ο διδάσκων. Οι κυριότεροι λόγοι για τη δυσκολία που αντιμετώπισε ο καθηγητής συνοψίζονται παρακάτω.

Κατ' αρχήν δεν υπήρχε η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή η οποία να διευκολύνει τη διεξαγωγή πειραμάτων και εργαστηριακών μεθόδων οι οποίες θα συντελούσαν στη «σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και του εργαστηρίου με τη φύση και την καθημερινή ζωή» (Σπυροπούλου – Κατσάνη, 2002: 37). Αλλά και στις περιπτώσεις εκείνες που εφάρμοσε το πείραμα –ως διδακτικό μέσο, π.χ. στο μάθημα της Δύναμης και του σεισμού- η επιλογή των εργαστηριακών μεθόδων δεν κρίθηκε ως καινοτόμα και εκσυγχρονισμένη, αφού δε χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονα μέσα – εποπτικά, ψηφιακά, κλπ.- για την παρουσίαση και επεξεργασία των θεματικών αυτών ενοτήτων.

Ένας άλλος λόγος ήταν το ελλειπές γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων, οι οποίοι από ότι φάνηκε είχαν αρκετά κενά στις θεματικές του επιστημονικού γραμματισμού. Όπως και στην περίπτωση του αριθμητικού γραμματισμού, ο καθηγητής δε μπόρεσε να εξηγήσει αποζημιωτικά για να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων, τονίζοντας την «πραξιακή μάθηση», εφαρμόζοντας τα ανάλογα εποπτικά μέσα και παρέχοντας ποικίλες μορφές ασκήσεων και προβλημάτων. Παράλληλα, ο καθηγητής θα μπορούσε να προβεί στη «διαφοροποίηση της διδασκαλίας των μαθημάτων» (Tomlison & Tomlison, 2003, Κουτσελίνη, 2006) του εν λόγω γραμματισμού και να προσαρμόσει τα μαθήματα που αφορούσαν το φυσικό και βιολογικό κόσμο, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες, τις ανάγκες αλλά και το επίπεδο των εκπαιδευόμενων ή τους «πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης τους» (Φλουρής, 2006).

Θα μπορούσε, τέλος, ο καθηγητής να εμπλουτίσει τις διδασκαλίες του με ποικίλα παραδείγματα, διαγράμματα, πίνακες, cd rom και άλλα συμπληρωματικά εποπτικά και / ή ψηφιακά υλικά.

Σε τελευταία ανάλυση, οι διδασκαλίες θα είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα δεδομένης της φύσης του γραμματισμού αυτού εάν χρησιμοποιούνταν

οι αρχές της εποπτείας, της βιωματικότητας, της εξατομίκευσης, της διαφοροποίησης, της ενεργούς συμμετοχής, της αυτενέργειας και της αρχής της ελάχιστης βοήθειας, δηλαδή, «ό,τι μπορεί να προκύψει από το μαθητή (να πει ή να κάνει) δεν το δίνει έτοιμο ο δάσκαλος» (Καμπούρης & Μαυρόπουλος, 2007: 23).

Κοινωνικός γραμματισμός

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Κοινωνικός Γραμματισμός περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα περιεχομένου στοιχεία του οποίου αντλούνται από τις κοινωνικές επιστήμες (κοινωνιολογία, ψυχολογία, ιστορία, ανθρωπολογία, οικονομικά, κ.ά.) οι οποίες και οριοθετούν τις σχέσεις των ανθρώπων και των κοινωνιών τους. Οι σχέσεις αυτές αφορούν τις ασχολίες, τους θεσμούς, τους νόμους, τους πολιτισμούς, τις συμπεριφορές, τη διανομή και κατανάλωση των αγαθών, την πολιτική ζωή και άλλες ακόμη επίσημες ή άτυπες δραστηριότητες και λειτουργίες τους (Massialas, Sprague and Hurst, 1975).

Για την επιτυχή διεκπεραίωση των παραπάνω λειτουργιών του κοινωνικού γραμματισμού, κεντρική θέση κατέχουν οι διαπροσωπικές, οι διαπολιτισμικές και οι κοινωνικές ικανότητες καθώς και η ικανότητα του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη. Η σημασία των ικανοτήτων αυτών είναι σημαντική περισσότερο στις μέρες μας, παρά σε άλλες εποχές, δεδομένου ότι έχουν προταθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση, ως βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, επισημαίνοντας τη μεγάλη σπουδαιότητα του κοινωνικού γραμματισμού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2005, σελ. 15 – 23, αναφέρεται στο Πασιάς 2006: 205 - 213).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει για τη χώρα μας, ο Κοινωνικός Γραμματισμός που αφορά την εικόνα της Ευρώπης και του πολίτη στο σχολικό πρόγραμμα. Από τις υπάρχουσες τάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών των κοινωνικών σπουδών, εκείνη που ταιριάζει στο πρότυπο του σημερινού πολίτη, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Ε.Ε. είναι η «στοχαστικοκριτική διερεύνηση» και η «διακλαδική – διεπιστημονική» (Φλουρής & Πασιάς, 2003). Και οι δύο αυτές τάσεις αποβλέπουν στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, ως προς τα κοινωνικά και θεσμικά προβλήματα, τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων (Φλουρής & Πασιάς, 2003: 217).

Οι ικανότητες για τη δια βίου μάθηση της Ε.Ε. εξοπλίζουν τα άτομα να αλληλεπιδρούν αρμονικά στις διαπροσωπικές, κοινωνικές, επαγγελματικές, οικονομικές και λοιπές σχέσεις τους, να συμμετέχουν ενεργά στην πολιτική ζωή των κοινωνιών τους (τοπικές, εθνικές, υπερεθνικές) και στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα. Παράλληλα, ενθαρρύνονται να σέβονται τις αξίες των άλλων και τις διαφορές τους (πολυτισμικές, φυλετικές, θρησκευτικές, εθνικές κλπ.),

να επιλύουν ομαλά τις συγκρούσεις και τις όποιες διαμάχες, να επιδεικνύουν ανοχή, αλληλεγγύη, εμπιστοσύνη, κατανόηση και αποδοχή στη διαφορετικότητα των κοινωνικο-πολιτισμικών και άλλων ομάδων ή / και οργανώσεων και να σέβονται τις αποφάσεις τους.

Τόσο οι ικανότητες για την ιδιότητα του πολίτη όσο και οι κοινωνικές ικανότητες θα υποβοηθήσουν τα άτομα να εποικοδομήσουν τις ανάλογες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που απαιτούνται από το σημερινό πολίτη για «τη στήριξη της κοινωνικής πολυμορφίας και συνοχής και της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς και την προθυμία σεβασμού των αξιών και της ιδιωτικής ζωής των άλλων» (Πασιάς, 2006: 210 – 211).

Όπως θεμελιώνεται από τη φιλοσοφική του βάση ο κοινωνικός γραμματισμός αποβλέπει στο να καταστήσει τους πολίτες περισσότερο ενήμερους και ευαισθητοποιημένους γύρω από τα κοινωνικοοικονομικά, οικολογικά και άλλα θέματα που απασχολούν τους πολίτες οι οποίοι οφείλουν να είναι ενεργοί και να συμμετέχουν στα κοινά καθώς και στα δρώμενα της κοινότητας που ζουν. Με τον τρόπο αυτό θα εξακτινώνουν τα ενδιαφέροντα και τις δράσεις τους σε πολλαπλά επίπεδα (τοπικό, κοινοτικό, εθνικό, υπερεθνικό, παγκόσμιο), μαθαίνοντας τις «δημόσιες αρετές» και τις «αξίες» των πολιτών επιλύοντας παράλληλα τα κοινωνικά και άλλα προβλήματα στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας (Allen, 1996: 52).

Η έννοια αυτή του πολίτη και της δράσης του ενισχύεται και από τα όσα υποστηρίζουν γενικότερα οι κοινωνικοί επιστήμονες, οι οποίοι εμπλουτίζουν επιστημονικά το πλαίσιο του γραμματισμού αυτού, αλλά και τους τρόπους διδασκαλίας του. Οι τρόποι διδασκαλίας, που απορρέουν από τις κοινωνικές επιστήμες και θεωρούνται ότι εναρμονίζονται με αυτές είναι: το διερευνητικό διδακτικό μοντέλο των Massialas και Cox (1966) μέσω του οποίου μπορεί να διεξαχθεί η μεθόδευση των πάσης φύσης κοινωνικών και άλλων αμφιλεγόμενων ζητημάτων (controversial issues) που απασχολούν την τοπική, εθνική ή παγκόσμια κοινωνία των πολιτών (Μασσιάλας, 1984), η μέθοδος project (Χατζησαββίδης, 1996) μέσω της οποίας μπορεί να γίνει σχεδιασμός, διερεύνηση, τεκμηρίωση και αξιολόγηση των θεμάτων του Κοινωνικού Γραμματισμού, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να χωριστούν σε ομάδες, να συνδιαλλαχθούν, να προβληματιστούν και να συζητήσουν τα κοινωνικής φύσης ποικίλα θέματα ή / και προβλήματα.

Άλλες μέθοδοι, οι οποίες εναρμονίζονται με τον Κοινωνικό Γραμματισμό είναι η λήψη προσωπικών και συλλογικών αποφάσεων για την καλλιέργεια του προφίλ του συνειδητού πολίτη (Allen, 1996), η χρήση συζήτησης και ανάλυσης των «καυτών» κοινωνικών θεμάτων στη σχολική τάξη (Passe & Evans, 1996), η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών σε θέματα που αφορούν στην κοινωνία των πολιτών σε τοπική, εθνική και παγκόσμια κλίμακα (Evans & Saxe, 1996), η υλοποίηση διαθεματικών – διεπιστημονικών θεμάτων με επίκεντρο τα κοινωνικά προβλήματα (Wraga, 1996), η διδασκαλία οικουμενικών θεμάτων (Brown, 1996, Flouris, 1997), η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Flowers, 1996, Flouris, 1996) και άλλες ακόμα μέθοδοι. Οι μέθοδοι αυτές επιτρέπουν τη σφαιρική επεξεργασία των κοινωνικών και άλλων προβλημάτων και την αναζήτηση λύσεων σε αυτά.

Η σπουδαιότητα του Κοινωνικού Γραμματισμού και η άμεση διασύνδεσή του με τις κοινωνικές και άλλες, συναφείς, επιστήμες προϋποθέτει τη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκονται η μέθοδος project (Χρυσυφίδης, 1996, Κοσσυβάκη, 2003), η διερευνητική μέθοδος (Massialas & Cox, 1968), η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Kagan, 2005), το παίξιμο των ρόλων (Joyce & Weil, 1986), η διαθεματική διδακτική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2002) κ.ά. Η χρήση των μεθόδων αυτών, όπως προαναφέρθηκε, είναι συμβατή με τις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες εναρμονίζονται με τη μελέτη και τη διδασκαλία των κοινωνικοπολιτισμικών, πολιτικο-οικονομικών ζητημάτων σε τοπικό, εθνικό, υπερεθνικό και παγκόσμιο επίπεδο τα οποία και αποτελούν την πεμπτουςία του Κοινωνικού Γραμματισμού (Diaz, Massialas, Xanthopoulos, 1999).

1^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 16 / 02 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α3

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Αγάπη

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι στόχοι της διδασκαλίας, στη θεματική ενότητα που αφορούσε στην ‘Οικογενειακή Ιστορία’, δε διατυπώθηκαν γραπτά από την καθηγήτρια προς τους εκπαιδευόμενους, αλλά ανακοινώθηκαν προφορικά. Οι στόχοι αυτοί ήταν οι εκπαιδευόμενοι:

α) να προβληματιστούν αναφορικά με την κοινωνική τους προέλευση και να αναζητήσουν πληροφορίες για τις ρίζες τους με άξονες το χώρο – το χρόνο – τον κοινωνικό περίγυρο και μέσω αυτών να μάθουν την οικογενειακή τους ιστορία,

β) να κατανοήσουν ότι μέσα από την οικογενειακή ιστορία διαμορφώνεται η εθνική, διαγράφοντας μια πορεία, η οποία έχει ως αφετηρία της το ατομικό επίπεδο και τέλος της το γενικό.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι εκπαιδευόμενοι είχαν καθίσει στα θρανία τους και περίμεναν την καθηγήτρια να προσέλθει στην τάξη, γεγονός που έγινε στα επόμενα λεπτά. Ωστόσο, μία εκπαιδευόμενη δεν είχε προλάβει να ολοκληρώσει το μικρό γεύμα που είχε ξεκινήσει στο διάλειμμα και συνέχισε να τρώει μέσα στην τάξη, όταν ακούστηκε μία συνεκπαιδευόμενη της να της λέει, πως αν δεν προλάβαινε να φάει μέχρι να έρθει η καθηγήτρια στην τάξη, και αν τύχαινε, μάλιστα, να την έβλεπε, θα την έβγαζε έξω. Το παραπάνω περιστατικό δεν πήρε διαστάσεις, διότι η εκπαιδευόμενη απέφυγε να προκαλέσει το βλέμμα και το ενδιαφέρον της καθηγήτριας πάνω της, αφού σταμάτησε να μασουλά, όταν η καθηγήτρια μπήκε για μάθημα.

Η επικαιρότητα και συγκεκριμένα οι καιρικές συνθήκες της εποχής, δεδομένου ότι ήταν χειμώνας, έδωσαν το έναυσμα για την αρχή μιας ολιγόλεπτης συζήτησης μεταξύ της καθηγήτριας και των εκπαιδευομένων, που δημιούργησε ένα ήπιο και αρκετά γόνιμο κλίμα για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η καθηγήτρια ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν είχαν προβληματιστεί σχετικά με το ενδεχόμενο

αποκλεισμού των καθηγητών τους, στην περίπτωση που το σχολείο τους συμμετείχε στο συνέδριο που διεξαγόταν στην Πάτρα, την περίοδο εκείνη. Η αυθόρμητη, όμως, απάντηση των εκπαιδευομένων έδειξε τη χαλαρή αντιμετώπιση του γεγονότος που τους έκανε να ξεσπάσουν σε γέλια.

Στη συνέχεια η καθηγήτρια, αφού ρώτησε τους εκπαιδευόμενους για την πορεία της οργάνωσης των ντοσιέ τους, τους επέστρεψε κάποιες εργασίες από προηγούμενα μαθήματα και ξεκίνησε το νέο της μάθημα. Τη δεδομένη όμως στιγμή, ακούστηκε να χτυπά το κινητό μιας εκπαιδευόμενης, η οποία αυθόρμητα το έβγαλε από την τσάντα της και απάντησε. Η καθηγήτρια, όταν είδε το περιστατικό, επέπληξε την εκπαιδευόμενη λέγοντάς της χαρακτηριστικά: «... έχουμε το κινητό ανοιχτό μόνο αν υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος οπότε βγαίνετε και τότε το απαντάτε». Η εκπαιδευόμενη τότε έκλεισε το τηλέφωνο βιαστικά και η καθηγήτρια προχώρησε κανονικά στο μάθημά της.

Το μάθημα ξεκίνησε με την καθηγήτρια να λέει στους εκπαιδευόμενους ότι η φωτοτυπία που τους είχε δώσει θα λειτουργούσε ως εισαγωγή για τη νέα ενότητα που θα μελετούσαν και ότι τα πλάγια γράμματα ήταν μιας Γαλλίδας συγγραφέα, της Κολέτ. Πιο ειδικά η φωτοτυπία περιελάμβανε μία δήλωση της Κολέτ, όπου έγραφε τα εξής: «*Αγαπώ το παρελθόν μου. Αγαπώ το παρόν μου. Δεν ντρέπομαι για ό,τι είχα και δε λυπάμαι που δεν το έχω πια*». Στη συνέχεια υπήρχαν ερωτήσεις, που αφορούσαν τον εαυτό και τον εσωτερικό κόσμο του καθενός, όπως δηλαδή, το 'ποιος είμαι', 'γιατί είμαι αυτός που είμαι', 'πού πάω', 'πώς έφτασα εδώ', αλλά και ερωτήσεις που σχετίζονταν με τη σημασία της προσωπικής ενασχόλησης με τις ρίζες και την οικογενειακή ιστορία του καθενός.

Η καθηγήτρια διάβασε τη φωτοτυπία δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα λόγια της Κολέτ. Τη στιγμή εκείνη ακούστηκε μία εκπαιδευόμενη να σχολιάζει τα λόγια με την εξής φράση: «*Μεγάλη κουβέντα...*». Η καθηγήτρια άκουσε το συγκεκριμένο σχολιασμό και αφού αναφώνησε «*Ωραία!*», είπε σε έναν εκπαιδευόμενο να διαβάσει πάλι τη δήλωση της Γαλλίδας συγγραφέα.

Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, η καθηγήτρια εξήγησε στους εκπαιδευόμενους το σκοπό της φωτοτυπίας και των λόγων που αυτή περιείχε. Συγκεκριμένα τους είπε τα εξής: «*Τα παρακάτω, σκοπό έχουν να μας προβληματίσουν για την ενότητά μας. Έχετε αναρωτηθεί ποτέ ποιος είμαι, γιατί είμαι αυτός που είμαι κλπ;*» και προχώρησε στην ανάγνωση της φωτοτυπίας. Αφού την ολοκλήρωσε, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν είχαν αναρωτηθεί ποτέ οι ίδιοι πάνω σε τέτοιου

είδους εσωτερικές αναζητήσεις κι έτσι έδωσε το έναυσμα για την ανάπτυξη ενός διαλόγου με τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν με άνεση. Οι περισσότεροι έλεγαν ότι είχαν κάνει τέτοιου είδους σκέψεις και πως οι απαντήσεις δεν ήταν εύκολες. Ο διάλογος στον οποίο αποτυπώθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευομένων παρατίθεται στη συνέχεια:

Καθηγήτρια: Έχετε αναρωτηθεί ποτέ ποιος είμαι, γιατί είμαι αυτός που είμαι κλπ.

Εκπαιδευόμενος: Εγώ ναι!

Εκπαιδευόμενος: Ναι, όλοι έχουμε αναρωτηθεί.

Καθηγήτρια: Εύκολες ή δύσκολες οι απαντήσεις;

Εκπαιδευόμενοι: Δύσκολες.

Καθηγήτρια: Και το πιο δύσκολο αφορά στο "ποιος είμαι".

Εκπαιδευόμενη: Ναι, γιατί είναι δύσκολο να μάθεις ποιος είσαι.

Η καθηγήτρια, έχοντας ως αφετηρία τον παραπάνω διάλογο, κατήθυνε τη συζήτηση στο σημείο που επιθυμούσε το οποίο ήταν και ο αρχικός σκοπός της διδασκαλίας, δηλαδή, η οικογενειακή ιστορία. Με τις σκέψεις αυτές, είπε στους εκπαιδευόμενους τα εξής: «*Δύσκολη η αυτογνωσία. Από πού όμως μπορώ να αντλήσω αυτές τις απαντήσεις; Επισημαίνω, όμως, όχι ψυχαναλυτικά. Στους δρόμους που ανοίγει η ιστορία θα ψάξουμε. Αντιλαμβάνεστε τι λέω;*»

Η καθηγήτρια, έπειτα, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους πού θα μπορούσαν να ανατρέξουν για να ψάξουν τις κατάλληλες απαντήσεις στις ερωτήσεις που μόλις είχαν διαβάσει στη φωτοτυπία. Οι εκπαιδευόμενοι δεν έδωσαν κάποια απάντηση και η καθηγήτρια τους παρότρυνε να μιλήσουν ανοιχτά και να πουν την άποψή τους. Ένας εκπαιδευόμενος εξέφρασε τότε την επιφυλακτικότητά του ότι αν μιλούσε μόνο εκείνος θα κινδύνευε να παρεξηγηθεί. Η καθηγήτρια δε σχολίασε την παραπάνω άποψη του εκπαιδευόμενου, αλλά συνέχισε να παροτρύνει την τάξη να της δώσει μία απάντηση στο ερώτημα που είχε θέσει και αφορούσε το πού μπορεί κάποιος να ψάξει για να βρει τις ρίζες του.

Αφού διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν δώσει καμία απάντηση, παρενέβη η ίδια σε αυτήν, έμμεσα, λέγοντας χαρακτηριστικά: «*Παιδιά, πού μπορώ να ψάξω; Μήπως στο παρελθόν;*» και τότε οι εκπαιδευόμενοι είπαν το εξής: «*Ναι. Να δούμε τα λάθη μας*». Η καθηγήτρια έσπευσε να διορθώσει την άποψη των εκπαιδευομένων, λέγοντάς τους διευκρινιστικά, ότι δεν είχαν σκοπό να κάνουν αυτοαξιολόγηση, αλλά ούτε και κριτική. Ωστόσο, δεν έδωσε τη σωστή απάντηση,

αλλά θέλησε με ερώτηση προς τους εκπαιδευόμενους να την αποσπάσει. Ειδικότερα, η καθηγήτρια, είπε το εξής: *«Δε θα κάνουμε αυτοαξιολόγηση ούτε κριτική. Το να ανατρέξουμε στο παρελθόν τι στόχο έχει Κώστα;»*. Ο εκπαιδευόμενος, στον οποίο είχε απευθυνθεί η καθηγήτρια, δεν απάντησε, αλλά τη στιγμή εκείνη ακούστηκε μία εκπαιδευόμενη, που καθόταν δίπλα του, με σιγανή φωνή να λέει *«... η ζωή...»*.

Η καθηγήτρια, βοήθησε ακόμη περισσότερο την ανεύρεση της σωστής απάντησης, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«Να βρω τις...»* και τότε μία εκπαιδευόμενη απάντησε: *«...να βρω τις ρίζες μου»*. Στην απάντηση της εκπαιδευόμενης, η καθηγήτρια συμπλήρωσε τα παρακάτω: *«Να βρω ποιος είμαι, πώς διαμορφώθηκα. Η οικογενειακή μου ιστορία θα μας βοηθήσει»*. Η τοποθέτηση της καθηγήτριας προκάλεσε την απορία μίας εκπαιδευόμενης η οποία ζήτησε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τα όσα είχαν ειπωθεί. Η καθηγήτρια, όμως, δεν της έδωσε την απάντηση και ζήτησε από τους άλλους εκπαιδευομένους, να της το εξηγήσουν. Τότε, μία εκπαιδευόμενη είπε ότι δεν θα μιλούσαν για εκείνους. Η καθηγήτρια, στο άκουσμα αυτής της απάντησης, πήρε το λόγο και είπε τα εξής: *«Και για μας. Από το 1645 (17^{ος} αι.) την Κρήτη την κρατούσαν οι Ενετοί. Πολλοί έφυγαν και εγκαταστάθηκαν στην Πελοπόννησο. Το παράδειγμα αυτό των τόπων μας φέρνει σε κάτι άλλο. Η οικογενειακή ιστορία έχει να κάνει μόνο με τα μέλη της οικογένειας; Ποιοι άλλοι παράγοντες εισέρχονται;»*.

Στην παραπάνω ερώτηση της καθηγήτριας οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν ποικίλες απαντήσεις, όπως, *‘ο παππούς’, ‘η γιαγιά’, ‘η γενέτειρα περιοχή’*. Η καθηγήτρια επικρότησε τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων τις οποίες συμπλήρωσε με τα παρακάτω σχόλια: *«Έτσι μπράβο! Ο τόπος όπου ζουν και μεγαλώνουν τα άτομα διαμορφώνει την οικογενειακή επιρροή από τον τόπο. Για παράδειγμα, θα ήταν το ίδιο αν είχατε γεννηθεί στο 166 πάτωμα ενός ουρανοξύστη ή σε ένα ορεινό χωριό της Αρκαδίας; Άρα, ψάχνοντας τις ρίζες μου θα εμπλέξω οπωσδήποτε τον τόπο ή τους τόπους»*.

Η παραπάνω τοποθέτηση της καθηγήτριας και το παράδειγμα που χρησιμοποίησε, έδωσε το κίνητρο σε έναν εκπαιδευόμενο να εκφράσει την απορία του, η οποία αφορούσε στην ύπαρξη ή όχι κοινών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ανάμεσα σε ένα νησιώτη - κάτοικο της Χίου κι έναν νησιώτη - κάτοικο της Λήμνου. Η καθηγήτρια απάντησε ότι στην περίπτωση εκείνη του παραδείγματος, οι διαφορές δεν θα ήταν σημαντικές. Όταν, όμως, θα μιλούσαν για έναν νησιώτη – κάτοικο των Ιονίων Νήσων, οι διαφορές θα ήταν πολλές και τότε ρώτησε ποιοι παράγοντες θα

έκαναν αισθητή τη διαφορά των χαρακτηριστικών, αναφορικά με το παράδειγμά τους. Ένας εκπαιδευόμενος απάντησε ότι ο τρόπος που ζούσαν και εργαζόνταν οι άνθρωποι διαμόρφωνε το κράτος. Η καθηγήτρια τον διόρθωσε υπενθυμίζοντάς του ότι το θέμα το οποίο συζητούσαν, ήταν η οικογένεια και οι άνθρωποι που αποτελούσαν τον κοινωνικό τους περίγυρο – κοντινό ή μακρινό. Τότε το λόγο πήρε ένας άλλος εκπαιδευόμενος, ο οποίος είπε ότι όλοι έχουν ένα γείτονα ως κοινωνικό περίγυρο. Η καθηγήτρια, αφού, συμπλήρωσε στην άποψη του εκπαιδευομένου το γεγονός της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, ρώτησε τον τρόπο και το βαθμό επιρροής του δασκάλου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Μία εκπαιδευόμενη απάντησε ότι τα λόγια του δασκάλου και του παπά -στα δικά της παιδικά χρόνια- ήταν εντολή, αλλά η καθηγήτρια εξέφρασε την αντίρρησή της και τη ρώτησε το εξής: *«Ήταν; Την ακολουθούσαν; Εγώ από όσα έχω ακούσει από εσάς πολλές φορές δεν τον άκουγαν το δάσκαλο».*

Η διδασκαλία συνεχίστηκε με τους εκπαιδευόμενους να καταθέτουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, λέγοντας χαρακτηριστικά, ότι οι άνθρωποι τα χρόνια εκείνα είχαν άλλες ανάγκες επιβίωσης, έκαναν πολλά παιδιά, είχαν διασκορπιστεί τα αδέρφια τους και ότι κάτω από αυτές τις συνθήκες θα ήταν δύσκολο να βρεθούν οι ρίζες τους και άλλα στοιχεία για τις ρίζες τους και την οικογενειακή τους ιστορία.

Στις απόψεις των εκπαιδευομένων, προστέθηκε και η άποψη της καθηγήτριας, που μίλησε για τα κοινωνικά στερεότυπα της εποχής εκείνης, το δικαίωμα της μόρφωσης που είχαν μόνο οι άντρες και ρώτησε τους εκπαιδευόμενους, αν τους είχε επηρεάσει η κοινωνική αυτή προκατάληψη. Μία εκπαιδευόμενη κατέθεσε με θάρρος την άποψή της και είπε τα εξής: *«Ναι. Εμένα η μητέρα μου με ρωτά ακόμη και τώρα γιατί πάω στο σχολείο. Εξαιτίας τους δεν πήγα τότε. Το έχω ανάγκη. Μου αρέσει».* Η καθηγήτρια, τότε, τη ρώτησε αν η μητέρα της είχε δείξει την ανάλογη –για την περίπτωση- κατανόηση και η εκπαιδευόμενη απάντησε τα παρακάτω: *«Δε με απασχολεί. Έπρεπε από τότε να το είχε καταλάβει».*

Με την ολοκλήρωση της προσωπικής κατάθεσης της εκπαιδευόμενης, η καθηγήτρια προέβη σε διευκρινήσεις σχετικά με τα θέματα και τις παραμέτρους που θα μελετούσαν. Συγκεκριμένα, τους είπε ότι τρία ήταν τα στοιχεία που θα μελετούσαν: 'οι άνθρωποι', 'ο χώρος' και 'ο χρόνος'. Τη στιγμή εκείνη ακούστηκε μία εκπαιδευόμενη να κατηγορεί τους ανθρώπους της εποχής της, χαρακτηρίζοντάς τους ως 'σκουριασμένα μυαλά'. Η καθηγήτρια, όμως, έσπευσε να τη διορθώσει λέγοντάς της τα εξής: *«Βάζουμε ερωτηματικό εκεί πέρα. Μέσα σου στεναχωριέσαι».*

Τώρα αφορίζεις. Μιλάς με αφορισμούς. Έχεις δώσει μια έτοιμη απάντηση. Έχει σημασία να δούμε το γιατί των "σκουριασμένων μυαλών" και πόση σημασία έχει να ασχοληθώ με την οικογενειακή μου ιστορία. Μόνο εμένα αφορά;». Στην ερώτηση εκείνη οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν αρνητικά και η καθηγήτρια τους ξαναρώτησε αν η οικογενειακή ιστορία αποτύπωνε την εθνική. Η απάντηση των εκπαιδευομένων ήταν θετική και τότε η καθηγήτρια τους διευκρίνισε ότι δεν θα έκαναν ψυχανάλυση και μελέτη των ατομικών εμπειριών, αλλά θα μελετούσαν την ιστορία του τόπου από τον οποίο καταγόταν ο καθένας τους, υπενθυμίζοντάς τους, έτσι ότι το μάθημά τους ήταν ο κοινωνικός γραμματισμός κι ένα από τα αντικείμενά του ήταν κι εκείνο που μελετούσαν.

Μία εκπαιδευόμενη διατύπωσε μια απορία σχετικά με το αν τελικά το κράτος δημιούργησε την οικογένεια και η καθηγήτρια απάντησε ότι το θέμα εκείνο θα προσπαθούσαν να τεκμηριώσουν και να αναδείξουν, την πορεία, δηλαδή, που ακολουθήθηκε τόσο στο γενικό όσο και στο ατομικό επίπεδο και ενθουσιασμένη αναφώνησε: *«είναι συναρπαστική αυτή η πορεία!».*

Η διδακτική ώρα πλησίαζε στο τέλος της, όταν ακούστηκε το κουδούνι του σχολείου. Τότε η καθηγήτρια είτε στους εκπαιδευόμενους ότι την επόμενη φορά θα λέγανε περισσότερες λεπτομέρειες για την οικογενειακή ιστορία και αφού απάντησε στην ερώτηση ενός εκπαιδευομένου αναφορικά με την ταυτότητα της Γαλλίδας συγγραφέα, άφησε τους εκπαιδευόμενους να βγουν διάλειμμα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η εξαγγελία των στόχων μέσω αποφθέγματος προκάλεσε τον προβληματισμό και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων**

Η καθηγήτρια δεν είχε διατυπώσει τους **στόχους** της διδασκαλίας γραπτώς. Παρόλα αυτά, οι στόχοι γνωστοποιήθηκαν έμμεσα, όταν η καθηγήτρια διάβασε τα λόγια της Κολέτ, «αγαπώ το παρελθόν μου. Αγαπώ το παρόν μου. Δεν ντρέπομαι για ό,τι είχα και δε λυπάμαι που δεν το έχω πια». Η εξαγγελία του αποφθέγματος αυτού έδωσε την αφορμή και το έναυσμα της νέας ενότητας για τη δημιουργία προβληματισμών αναφορικά με την οικογενειακή τους ιστορία προκαλώντας έτσι το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων.

- ❖ **Η πρόχειρη προετοιμασία του διδακτικού υλικού αν και προκάλεσε τον προβληματισμό δεν προώθησε το βαθύτερο στοχασμό**

Η πρόχειρη **προετοιμασία** για το συγκεκριμένο μάθημα περιορίστηκε στην επιλογή της φωτοτυπίας του αποφθέγματος με τα λόγια της Κολέτ, δεδομένου ότι ήταν το μόνο υλικό που έδωσε η καθηγήτρια στους εκπαιδευόμενους. Η επιλογή του **εκπαιδευτικού** αυτού υλικού πληρούσε το κριτήριο της «πρακτικότητας», του «στοχασμού» και της κοινωνικής πραγματικότητας (Massialas, 1996), ο περιορισμός, όμως, της επιλογής στο απόφθεγμα μόνο της συγκεκριμένης συγγραφέα δεν κρίθηκε επαρκής για ένα θέμα τόσο πλούσιο σε πληροφορίες όσο ο συγκεκριμένος γραμματισμός, όπου αφορούσε τις ρίζες και τα προσωπικά στοιχεία της οικογενειακής ιστορίας των εκπαιδευομένων. Θα μπορούσε π.χ. να είχε φέρει κι άλλα στοιχεία, που αφορούσαν σύντομες ασκήσεις για το «οικογενειακό δέντρο», δραστηριότητες ευαισθητοποίησης, αυτεπίγνωσης και αυτοσυνειδητοποίησης (Φλουρής, 1981, Τριλίβα & Chimienti, 2000).

❖ **Η εφαρμογή του «παρωθητικού διαλόγου» προκάλεσε κατάθεση απόψεων καθώς και διαμόρφωση απόψεων και εκτιμήσεων**

Ως **μέθοδο** διδασκαλίας η καθηγήτρια εφάρμοσε τον «παρωθητικό διάλογο» ο οποίος, ως γνωστό, διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες και δημιουργεί στα μαθητευόμενα άτομα, καταστάσεις «απορίας» κατά την αναζήτηση απαντήσεων» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 215 – 216). Η καθηγήτρια, δηλαδή, ενήργησε ως «διευκολύντρια» της μαθησιακής διαδικασίας, άλλοτε δίνοντάς τους στοιχεία και άλλοτε κάνοντάς τους απλές νύξεις, ωθώντας τους εκπαιδευόμενους να περνούν από τον προβληματισμό στη διαμόρφωση υποθέσεων και στην κατάθεση των θέσεών τους, ως προς την οικογενειακή τους ιστορία. Η φύση της ενότητας, βέβαια, απαιτούσε την εφαρμογή και άλλων μεθόδων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ευαισθητοποίησης (self awareness), όπως απηχούνται στο «μοντέλο σύσκεψης της τάξης» του Gordon (1972), την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και άλλες ακόμη προσεγγίσεις.

❖ **Το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα διευκόλυνε την αναζήτηση του κοινωνικού προβληματισμού**

Η καθηγήτρια εποικοδόμησε ένα **κλίμα** που ταίριαζε με τον κοινωνικό γραμματισμό και ιδιαίτερα με την ενότητα της οικογενειακής ιστορίας. Αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι δημιούργησε ένα κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα, στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τις προσωπικές τους

απόψεις και θέσεις γι' αυτό που θεωρούσαν ότι ήταν η οικογενειακή ιστορία. Η καθηγήτρια, στο πλαίσιο μιας ανοιχτής ατμόσφαιρας διατύπωνε τα κατάλληλα παρωθητικά ερωτήματα και παρείχε τις αναγκαίες διευκρινίσεις στην κατάθεση των θέσεων των εκπαιδευομένων χωρίς, όμως, να ακυρώνει τη διαδικασία αναζήτησης του κοινωνικού προβληματισμού για την οικογενειακή ιστορία.

❖ **Η επάρκεια του διδακτικού χρόνου δε διασφάλισε την κατάκτηση της βιοματικής μάθησης**

Αν και ο **διδακτικός χρόνος** δεν ήταν ελλειμματικός απουσίαζε, όμως, η σωστή διαχείριση ως προς την κατανομή του, ανάλογα με τα επιμέρους θεματικά στοιχεία. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να είχε αφιερωθεί ένα μέρος της διδακτικής ώρας, παρέχοντας στους εκπαιδευόμενους γενικές πληροφορίες σχετικά με το πώς διαμορφώθηκε ιστορικά η οικογένεια και τους λόγους για τους οποίους διαμορφώθηκε, όπως η κάλυψη των ατομικών αναγκών, ο ρόλος της κρατικής μέριμνας, της κουλτούρας, της ταυτότητας και στη συνέχεια να δοθεί χρόνος για περαιτέρω προβληματισμό και συζήτηση. Ένα μέρος της ώρας, επίσης, θα μπορούσε να είχε αφιερωθεί στη διεξαγωγή ασκήσεων με ομάδες, σχετικά με το «ποιος είμαι», «τι θέλω», «ποιες είναι οι ανάγκες μου» κλπ. (Φλουρής, 1981, 2003, Τριλίβα & Chimienti, 2000), εδραιώνοντας έτσι μια πιο ουσιαστική και βιοματική βάση για το θέμα αυτό.

❖ **Η διδασκαλία επέφερε ρηχό και μη ολοκληρωμένο προβληματισμό**

Δεδομένου ότι η ενότητα συνεχίστηκε και σε άλλα μαθήματα, δεν ήταν ξεκάθαρο ποια ήταν τα **αποτελέσματα** της μάθησης του συγκεκριμένου μαθήματος. Αυτό, όμως, που θα μπορούσε να πει κανείς είναι ότι οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν ένα βασικό προβληματισμό σχετικά με τις ρίζες τους και κατανόησαν ότι η οικογενειακή ιστορία που θα έφτιαχναν σε μεθεπόμενα μαθήματα, θα περιελάμβανε τη συλλογή ποικίλων πληροφοριών ιστορικού, κοινωνικού, ανθρωπολογικού και όχι μόνο ψυχολογικού και ψυχαναλυτικού περιεχομένου.

2^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 04 / 06 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Αγάπη

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια στην παρούσα θεματική ενότητα δεν ανακοίνωσε άμεσα στους εκπαιδευόμενους τους επιδιωκόμενους στόχους. Αντίθετα, έγιναν εμφανείς έμμεσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και συνοψίζονται ως εξής: στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος οι εκπαιδευόμενοι θα έπρεπε:

α) να ξαναθυμηθούν τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης,

β) να γνωρίσουν τη σύσταση του Ευρωκοινοβουλίου και ποιος είναι ο Πολιτικός του Ρόλος και

γ) να κατανοήσουν τις διαφορές ανάμεσα στις έννοιες: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Επιτροπή καθώς και να μάθουν τις λειτουργίες του κάθε θεσμικού οργάνου.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια, αφού χτύπησε το κουδούνι, μπήκε αμέσως στην τάξη. Πριν προλάβει να αρχίσει το μάθημά της, μια εκπαιδευόμενη της ανακοίνωσε ότι έπρεπε να επισκεφτεί τη Σύμβουλο Σταδιοδρομίας του ΣΔΕ. Η καθηγήτρια, αν και δυσανασχέτησε με την ανακοίνωση, της έδωσε την άδεια να απουσιάσει από τη διδασκαλία της. Συγκεκριμένα, είπε: *«Τι να πω... Δε μπορώ να πω τίποτα. Κάνουμε για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο! Δεν το καταλαβαίνω αυτό»*. Παρόλα αυτά, η εκπαιδευόμενη έφυγε· η καθηγήτρια πήρε παρουσίες και προχώρησε στο μάθημά της.

Το μάθημα ξεκίνησε με την καθηγήτρια να ρωτά τους εκπαιδευόμενους αν είχαν κοιτάξει τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.). Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν αρνητικά και τότε η καθηγήτρια, αφού τοποθέτησε στην επιφάνεια του μαυροπίνακα ένα μικρό χάρτη με τις χώρες της Ευρώπης, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους να ονομάσουν και να απαριθμήσουν τις χώρες της Ε.Ε., δίνοντάς τους την οδηγία να ξεκινήσουν από το βορρά προς το νότο.

Ένας εκπαιδευόμενος έδειξε προθυμία και πήρε το λόγο. Όμως, πριν ξεκινήσει, είπε στην καθηγήτρια, ότι δεν είχε μάθει τις χώρες της Ε.Ε. απέξω και πως θα τις έλεγε, κοιτώντας το χάρτη. Η καθηγήτρια εξέφρασε την απορία, αλλά και την αγανάκτησή της για το γεγονός ότι δεν τις είχαν μάθει απέξω, αν και τους το είχε ζητήσει από την προηγούμενη φορά. Συγκεκριμένα, είπε τα εξής: *«Ναι αλλά πώς θα γίνει; Την προηγούμενη φορά είπαμε για τις Ευρωπαϊκές χώρες. Είχαμε δει το χάρτη, τις συζητήσαμε και είπαμε ότι θα πρέπει στο τέλος να ξέρουμε κάποια πράγματα για να αξιολογηθούμε και είχαμε πει πως οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις θα 'ταν ένας τρόπος»* και ζήτησε από μια εκπαιδευόμενη να τις πει. Η εκπαιδευόμενη απάντησε ότι δεν τις ήξερε όλες απέξω και τότε ακούστηκε μια συνεκπαιδευομένη της να λέει ότι δεν ήταν απαραίτητο, αφού τις έβλεπαν στο χάρτη. Η καθηγήτρια, όταν άκουσε τα λόγια αυτά είπε: *«Και με το χάρτη θα είμαστε στο δρόμο;»*. Στο τέλος, όμως, δέχτηκε οι εκπαιδευόμενοι να πουν τις χώρες της Ε.Ε. βλέποντάς τις από το χάρτη και ζήτησε από μια εκπαιδευόμενη να κάνει την αρχή. Η εκπαιδευόμενη ξεκίνησε την απαρίθμηση: *«Γερμανία, Γαλλία, Ισπανία...»*.

Στη διαδικασία εκείνη πήραν μέρος όλοι οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι με τη σειρά τους έλεγαν μία με δύο χώρες. Η καθηγήτρια επικρότησε την προσπάθειά τους, τονίζοντας ότι οι χώρες εκείνες ήταν οι δεκαπέντε παλιές της Ε.Ε. και παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους να κοιτάξουν στο σημείο εκείνο του χάρτη, που ήταν με χρώμα πορτοκαλί, και να πουν τις πρόσφατα ενταγμένες χώρες. Οι εκπαιδευόμενοι ξεκίνησαν την ίδια διαδικασία κατά την οποία ο καθένας έλεγε από μία χώρα, όπως Εσθονία, Λετονία, Σλοβενία, Ρουμανία κλπ. Όταν η εκπαιδευόμενη είπε τη χώρα Ρουμανία, η καθηγήτρια τη ρώτησε για ποιο λόγο ήταν μέσα σε παρένθεση. Η εκπαιδευόμενη απάντησε ότι ο λόγος που η συγκεκριμένη χώρα ήταν γραμμένη μέσα στην παρένθεση ήταν γιατί τελικά δε μπήκε στην Ε.Ε. Η καθηγήτρια, επιβράβευσε την απάντηση και τόνισε ότι σε αντίστοιχη μορφή υπήρχε η πιθανότητα να διατυπωθεί η ερώτηση για την αξιολόγησή τους που είχε σκοπό να κάνει στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Ειδικότερα, ο διάλογος ανάμεσα στην ίδια και τους εκπαιδευόμενους ήταν ο εξής:

Καθηγήτρια: Ωραία! η ερώτηση θα μπορούσε π.χ. να ήταν για τις δέκα χώρες και να ρωτήσω ποιες ανήκουν στην Ε.Ε., και να σας βάλω και τη Ρουμανία μέσα...

Εκπαιδευόμενη: Για να μας μπερδέψετε;

Καθηγήτρια: Ναι.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία της αναγνώρισης των χωρών – μελών της Ε.Ε., η καθηγήτρια μοίρασε στους εκπαιδευόμενους ένα φυλλάδιο που είχε τίτλο “Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο με μια ματιά” (βλ. Παράρτημα). Το φυλλάδιο εκείνο περιείχε πληροφορίες σχετικά με τον πολιτικό ρόλο, την οργάνωση, τον πρόεδρο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου κι ένα γράφημα, όπου απεικονιζόταν η κατανομή των κομμάτων, ανάλογα με την πολιτική τους ιδεολογία, δηλαδή, την ‘ομάδα των Πρασίνων / Ευρωπαϊκής Ελεύθερης Συμμαχίας’, την ‘ομάδα του κόμματος των Ευρωπαίων Σοσιαλιστών’, την ‘ομάδα για την Ευρώπη της Δημοκρατίας και της Διαφοράς’ κλπ.

Έπειτα, τους ζήτησε να ανοίξουν το φυλλάδιό τους στο σημείο όπου βρισκόταν το γράφημα και να διαβάσουν το κείμενο, που αναφερόταν στον Πολιτικό ρόλο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Συγκεκριμένα, η καθηγήτρια ζήτησε από μια εκπαιδευόμενη να διαβάσει κι εκείνη ξεκίνησε τη διαδικασία. Αφού η εκπαιδευόμενη ολοκλήρωσε την ανάγνωση ενός μικρού κομματιού του συγκεκριμένου κειμένου, η καθηγήτρια συνόπισε, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«Εκπροσωπεί λοιπόν τους λαούς των οποίων οι χώρες είναι στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Αυτός είναι ο πρώτος ρόλος»* και παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους να προχωρήσουν στην ανάγνωση του επόμενου ρόλου, διατυπώνοντας την ερώτηση: *«Ποιος ο 2^{ος} ρόλος;»*. Η εκπαιδευόμενη συνέχισε την ανάγνωση, όπως ακριβώς της είχε υποδείξει η καθηγήτρια. Κατά τακτά διαστήματα, όμως, η καθηγήτρια διέκοπτε τη ροή της ανάγνωσης, ρωτώντας τους εκπαιδευόμενους είτε για τη σημασία ορισμένων λέξεων - εκφράσεων, όπως «καθολική ψηφοφορία» είτε για την απόδοση του νοήματος του κειμένου που μόλις είχε διαβαστεί. Για παράδειγμα, όταν η καθηγήτρια ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να της απαντήσουν σχετικά με τη διαδικασία εκλογής των Ευρωβουλευτών πριν το 1979, εκείνοι απάντησαν με τέτοιο τρόπο που έδειξαν ότι είχαν κατανοήσει το κείμενο. Πιο αναλυτικά, είπαν ότι οι Ευρωβουλευτές πριν το 1979 διορίζονταν από τα κόμματα ενώ στις μέρες μας επιλέγονται μέσω εκλογών. Και με αφορμή την απάντηση εκείνη, η καθηγήτρια τόνισε τη σημασία της Δημοκρατίας, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«Άλλο διορίζω και άλλο ψηφίζω. Αυτό σημαίνει Δημοκρατία»*.

Οι παρεμβάσεις της καθηγήτριας συνεχίζονταν καθ’ όλη την πορεία της ανάγνωσης, επισημαίνοντας τη διαδικασία του «εκλέγειν» και «εκλέγεσθαι» των μόνιμων κατοίκων που έχουν Ευρωπαϊκή Ιθαγένεια. Συγκεκριμένα, έδωσε ένα

παράδειγμα απευθυνόμενη σε έναν εκπαιδευόμενο. Ο διάλογος ανάμεσά τους ήταν χαρακτηριστικός γι' αυτό παρατίθεται στη συνέχεια:

Καθηγήτρια: Αν Σάββα π.χ. ζούσες στη Γαλλία τι θα μπορούσες στις Ευρωεκλογές να κάνεις; Να ψηφίζεις και να εκλέγεις εκεί.

Εκπαιδευόμενος: Αυτοί που είναι μετανάστες τόσα χρόνια...

Καθηγήτρια: Οι μόνιμοι κάτοικοι που έχουν την Ευρωπαϊκή Ιθαγένεια που σημαίνει τι; Ένα νομικό καθεστώς όπως κι εμείς. Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις.

Εκπαιδευόμενος: Αντιπροσωπεύει δηλαδή τη χώρα του;

Καθηγήτρια: Εκλέγεται στη χώρα που κατοικεί, ευρωκοινοβούλιο και Ευρωβουλευτές σημαίνει εκπροσώπηση. Να ένας λόγος που έχει ενδιαφέρον. Στέλνω εκείνον που θέλω να με εκπροσωπήσει».

Η διδασκαλία συνεχίστηκε με την ανάγνωση των υπόλοιπων κειμένων του φυλλαδίου και αφού αποπερατώθηκε, η καθηγήτρια είπε τα εξής: «Ανοίξτε το μπλε βιβλιαράκι στη σελίδα 37. Είναι το γλωσσάρι της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στη σελίδα 40 θα δείτε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Υπογραμμίστε το και βάλτε ένα αστεράκι. Σελίδα 41 λέει Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κι εδώ κάντε το ίδιο. Από κάτω λέει Συμβούλιο της Ευρώπης. Αυτά πρέπει να τα ξεκαθαρίσουμε. Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι συμβούλιο υπουργών. Διάβασέ μας Σάββα...».

Το συγκεκριμένο βιβλιαράκι είχε τίτλο “Καλωσορίσατε στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο” (βλ. Παράρτημα) και περιείχε πληροφορίες σχετικά με τους Βουλευτές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, την Οργάνωση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, τις Αρμοδιότητες και το Ρόλο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και τέλος το Γλωσσάριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο εκπαιδευόμενος ξεκίνησε να διαβάσει το κείμενο που αναφερόταν στο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η καθηγήτρια, όμως, κάποια στιγμή τον διέκοψε, ρωτώντας σε ποια χώρα ανήκουν οι Βρυξέλλες και, αφού, οι εκπαιδευόμενοι της απάντησαν ότι ανήκουν στο Βέλγιο, τους είπε να το κυκλώσουν για να το θυμούνται. Στη συνέχεια, τους ρώτησε αν γνώριζαν τη σημασία της λέξης ‘συναποφασίζει’ και μια εκπαιδευόμενη απάντησε ότι πρόκειται για την ισότητα της Ε.Ε. Η καθηγήτρια, έσπευσε να τη διορθώσει, λέγοντας τα εξής: «Όχι της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του Συμβουλίου. Είναι σημαντικό να συναποφασίζει. Η κυβέρνηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν αποφασίζει μόνη της. Πριν δεν ίσχυε αυτό. Αυτοί ήταν διορισμένοι που σημαίνει ότι δε θα έφερναν αντίρρηση. Τώρα όμως συναποφασίζουν. Δεν κάνουν ό,τι θέλουν κι έτσι βγαίνουν οι αποφάσεις που μας

αφορούν. Επίσης, υπογραμμίστε τη λέξη συναποφασίζουν στο γλωσσάρι σας και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Πάμε τώρα στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο».

Αφού τους ώθησε να διαβάσουν το κείμενο που αναφερόταν στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, προχώρησαν στην ανάγνωση του κειμένου που αφορούσε το Συμβούλιο της ΕΕ, όπου τους είπε ότι ήταν σημαντικό να μάθουν τις τέσσερις πρώτες σειρές από το συγκεκριμένο κείμενο, διότι υπήρχε περίπτωση να ήταν μία από τις ερωτήσεις της αξιολόγησης σε συνδυασμό με το κείμενο της συναπόφασης. Ειδικότερα, τους είπε τα εξής: «Θα ήθελα να μάθετε τις πρώτες τέσσερις σειρές, αν σας πω τι είναι Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης... Να διαβάσετε τη συναπόφαση. Να συγκρατήσετε τι είναι η συναπόφαση ακόμη και με δικά σας λόγια. Ότι αποφασίζει μαζί με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο».

Στη συνέχεια, η καθηγήτρια καθοδήγησε τους εκπαιδευόμενους να ανοίξουν το φυλλάδιο με το 'Κοινοβούλιο' και να συνεχίσουν την ανάγνωση. Αφού ολοκληρώθηκε η συγκεκριμένη διαδικασία, η καθηγήτρια συνόψισε το νόημα του κειμένου με τα εξής λόγια: «Βλέπουμε λοιπόν ότι διευρύνεται η εξουσία των λαών και ο πολιτικός του ρόλος είναι πρώτον να εκπροσωπεί, δεύτερον να ψηφίζει και τρίτον να ελέγχει την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Άλλο ένα θεσμικό όργανο. Ποια μάθαμε μέχρι τώρα;» και με την ερώτηση εκείνη προσπάθησε να ανιχνεύσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι είχαν κατανοήσει το κείμενο. Η κατανόησή τους φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν, δηλαδή, ότι μέχρι τότε είχαν μάθει για το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Η διδασκαλία έφτασε στο τέλος, της όταν η καθηγήτρια άρχισε να διατυπώνει ερωτήσεις προς τους εκπαιδευόμενους, όπως π.χ. ποια ήταν τα θεσμικά όργανα της Ε.Ε., ποιος ψηφίζει τους νόμους της Ε.Ε., τι αρμοδιότητες είχε το Κοινοβούλιο παροτρύνοντας τους εκπαιδευόμενους να διαβάσουν για την επόμενη φορά το κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

❖ Η ασάφεια και πολυπλοκότητα στόχων δυσχέραναν την κατανόησή τους

Η καθηγήτρια, δεν είχε θέσει γραπτούς **στόχους**, ούτε ήταν ξεκάθαροι από την αρχή. Ωστόσο, το γεγονός αυτό δε στάθηκε εμπόδιο για να εξαγγείλει ορισμένες έννοιες που εμπεριέχονταν στα κείμενα των φωτοτυπιών, όπως π.χ. η έννοια της Commission, το Ευρωκοινοβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο κ.ά. Οι στόχοι αυτοί

ήταν, βέβαια, πολλοί για ένα μάθημα, δεδομένου της πολυπλοκότητας και της συνθετότητας των εννοιών και των διαδικασιών που εμπεριέχονταν σε αυτούς (Φλουρής & Πασιάς, 2003: 217).

❖ **Η ελλιπής προετοιμασία και η επιλογή του υλικού δεν κατέστησαν προσιτό το περιεχόμενο της μάθησης**

Η καθηγήτρια είχε κάνει μια σχετική **προετοιμασία** για το συγκεκριμένο μάθημα δεδομένου ότι είχε δώσει το φυλλάδιο με το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το βιβλιαράκι που περιείχε γλωσσικές και λοιπές έννοιες, αναφορικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και το εκπαιδευτικό υλικό που είχε προμηθευτεί από το γραφείο πληροφοριών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Αν και η επιλογή του περιεχομένου του υλικού ενέπιπτε στο κριτήριο της επικαιρότητας, αφού την περίοδο εκείνη, εκτός από τις βουλευτικές εκλογές, πλησίαζαν και οι ευρωεκλογές, ωστόσο δεν ήταν επαρκές. Το υλικό απαιτούσε μια καλύτερη οργάνωση και ταξινόμηση, έτσι ώστε να ήταν πιο προσιτό στους εκπαιδευόμενους.

❖ **Η ακατάλληλη επιλογή μεθόδου δυσχέρανε την κατανόηση εννοιών και τη διαμόρφωση στάσεων για την επιδιωκόμενη διδασκαλία**

Η καθηγήτρια εφάρμοσε ως **μέθοδο** την συνήθη μορφή του κατευθυνόμενου διαλόγου για να διδάξει έννοιες που απέβλεπαν στην ανάπτυξη όχι μόνο γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων, οι οποίες αφορούσαν τον υπερεθνικό θεσμό της Ε.Ε. (Φλουρής & Πασιάς, 2003, Παντίδης & Πασιάς, 2003, Shannan, 1991). Η μέθοδος που εφάρμοσε η καθηγήτρια, στην καλύτερη περίπτωση, θα μπορούσε να αποσαφηνίσει έννοιες για το Συμβούλιο της Ε.Ε., αλλά και γενικότερα των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε. Η μέθοδος αυτή δεν ήταν η προσφορότερη, δεδομένης της φύσης του κοινωνικού γραμματισμού, που επιδίωκε τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών και γενικότερα στον αλφαριθμητισμό της «πολιτειότητας» (citizenship) και ιδιαίτερα της γνώσης και της πληροφόρησης των θεσμών στους οποίους στηρίζεται η λειτουργία της δημοκρατίας. Οι παραπάνω έννοιες θα μπορούσαν να εμπεδωθούν αποδοτικότερα αν χρησιμοποιούνταν άλλες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η μέθοδος project, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διαθεματικότητα. Ως προς τη μέθοδο project, οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να είχαν αντλήσει και επεξεργαστεί επιπρόσθετες πληροφορίες με πραγματικά παραδείγματα, αναφορικά με τις λειτουργίες του Ευρωκοινοβουλίου, της Ευρωπαϊκής

Επιτροπής κλπ. Με ανάλογο τρόπο ή ακόμη και παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να δράσουν ομαδοσυνεργατικά, αναλύοντας και συζητώντας τους πολιτικούς και θεσμικούς ρόλους των οργάνων της Ε.Ε. Τα παραπάνω αντικείμενα της μάθησης θα μπορούσαν να προσεγγιστούν από τους εκπαιδευόμενους, σε συνεργασία με την καθηγήτρια, διαθεματικά χρησιμοποιώντας για παράδειγμα το γραμματισμό της πληροφορικής εμπλουτίζοντας το υπό μελέτη υλικό τους με τη βοήθεια του γλωσσικού γραμματισμού, για τη σύνταξη και την τελική διαμόρφωση των στοιχείων που θα είχαν συλλέξει σχετικά με τη θεματική τους, δηλαδή, τα θεσμικά όργανα και τις λειτουργίες της Ε.Ε.

❖ **Η αυστηρή ατμόσφαιρα δεν παρεμπόδισε την επικαιρότητα των υπό μελέτη θεμάτων και τη διέγερση των ενδιαφερόντων**

Η καθηγήτρια, αν κι έδειχνε κατανόηση σε ορισμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων, ωστόσο, είχε διαμορφώσει στην τάξη της ένα αρκετά αυστηρό κλίμα, το οποίο διέπονταν από κανονιστικό χαρακτήρα. Το κλίμα αυτό διαφάνηκε και από την απαίτησή της να απομνημονεύουν οι εκπαιδευόμενοι τις έννοιες που η ίδια θεωρούσε σημαντικές. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευόμενοι, δεδομένης της ηλικίας, των ενδιαφερόντων και των εμπειριών τους, αλλά και λόγω του περιεχομένου του θέματος που μελετούσαν, το οποίο αφορούσε στην πολιτική ζωή, αντιδρούσαν εμφανώς στις προσκλήσεις και επιταγές της καθηγήτριας. Όπως οι ίδιοι δήλωσαν στην ερευνήτρια, έβρισκαν ιδιαίτερα σημαντικό το περιεχόμενο των θεμάτων που μελετούσαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου γραμματισμού. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι είχαν καταθέσει στην ερευνήτρια τα εξής: *«Είναι πολύ ωραία αυτά που μας λέει η καθηγήτριά μας»*. Κάποιος άλλος ανέφερε: *«Με διαφορετική ματιά πια, παρακολουθώ τις εξελίξεις και με διαφορετική ψυχολογία τώρα θα ψηφίσω»* ενώ μια άλλη εκπαιδευόμενη διατύπωσε την ακόλουθη δήλωση: *«Τώρα με αυτά που κάνουμε εδώ, ξέρω γιατί θα πάω να ψηφίσω. Άσε που καταλαβαίνω καλύτερα ό,τι ακούω στην τηλεόραση»*.

❖ **Η ανεπαρκής διαχείριση του διδακτικού χρόνου δε συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση εννοιών και διαμόρφωση στάσεων**

Ο διδακτικός χρόνος δεν έφτασε για την ανάγνωση όλων των φωτοτυπημένων κειμένων που είχε σχεδιάσει η καθηγήτρια να διαβαστούν στο μάθημά της, γι' αυτό επιλεκτικά αναγνώστηκαν κάποια αποσπάσματα από το

φυλλάδιο του Κοινοβουλίου και το γλωσσάρι της Ε.Ε. Παρόλα αυτά, η καθηγήτρια σεβάστηκε την ανάγκη των εκπαιδευομένων για διάλειμμα μη σπαταλώντας επιπρόσθετο χρόνο και έδειξε ελαστικότητα στο να συνεχίσουν την ανάγνωση και επεξεργασία των κειμένων στο επόμενο μάθημα.

❖ **Η πορεία της διδασκαλίας οδήγησε στη μερική κατάκτηση των στόχων**

Σχετικά με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας ο στόχος που διαφάνηκε ότι επιτεύχθηκε σε κάποιο βαθμό, ήταν ο τρίτος ο οποίος αφορούσε στη διάκριση και την κατανόηση των εννοιών, αναφορικά με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή αλλά και τις λειτουργίες τους. Η διαπίστωση αυτή υποστηρίχτηκε από τις σωστές απαντήσεις, που εν μέρει, έδιναν οι εκπαιδευόμενοι απέναντι στις διευκρινιστικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις κατανόησης των κειμένων που απήυθυνε η καθηγήτρια. Η καθηγήτρια στήριξε την περιγραφική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων σε ερωτήσεις απομνημόνευσης. Για να είχε πληρέστερη γνώση η καθηγήτρια σχετικά με το αν πραγματοποιήθηκαν ή όχι οι στόχοι, θα μπορούσε να είχε δώσει ασκήσεις ελέγχου, αναφορικά με το περιεχόμενο π.χ. σύντομης απάντησης, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης προτάσεων ή / και αντιστοίχισης για τα θεσμικά όργανα και τις λειτουργίες της Ε.Ε.

3^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 22 / 06 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Αγάπη

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι στόχοι δεν ανακοινώθηκαν άμεσα από την καθηγήτρια, ωστόσο εξήχθησαν μέσα από την παρατήρηση της διδασκαλίας. Ο στόχος ήταν οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, όπως ήταν το δικαίωμα μεταμόσχευσης οργάνων, το δικαίωμα του θρησκευματος, το δικαίωμα του γάμου, την κατάργηση του εμπορίου των ανθρώπων κ.ά.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην τάξη χωρίς καθυστέρηση. Τη μέρα εκείνη απουσίαζαν πολλοί εκπαιδευόμενοι. Συγκεκριμένα, μόνο τέσσερα άτομα ήταν παρόντα, από το σύνολο των 15 που παρακολουθούσαν στο συγκεκριμένο τμήμα.

Δεν είχε ξεκινήσει το μάθημα, όταν η καθηγήτρια ανακοίνωσε σε έναν εκπαιδευόμενο τα εξής: *«Επιφύλασσω μια έκπληξη για το Σταύρο. Πρόσκληση για εκδήλωση στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών με θέμα, ‘Ο Ευρωπαϊκός διαμεσολαβητής ως μηχανισμός προάσπισης των δικαιωμάτων των Ευρωπαίων πολιτών’ με ομιλητή το Νικηφόρο Διαμαντούρο. Εάν θέλεις να πας θα σου δικαιολογήσω τις απουσίες»*. Στην πρόσκληση εκείνη της καθηγήτριας, ο εκπαιδευόμενος απάντησε θετικά αναφωνώντας με ενθουσιασμό, *«Ναι, αμέ! Θα πάω!»*.

Στη συνέχεια η καθηγήτρια είπε στους εκπαιδευόμενους να στρέψουν την προσοχή τους στο «χάρτη» και να ξεκινήσουν την ανάγνωση των κειμένων. Ο χάρτης, αφορούσε στα ανθρώπινα δικαιώματα και είχε τίτλο “Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης” (βλ. Παράρτημα). Πιο συγκεκριμένα, περιελάμβανε επτά κεφάλαια τα οποία αναφέρονταν στα βασικά δικαιώματα του πολίτη, δηλαδή, την αξιοπρέπεια, την ισότητα, την ελευθερία, την αλληλεγγύη, τη δικαιοσύνη κλπ. Ζήτησε από έναν εκπαιδευόμενο να διαβάσει κι έτσι ξεκίνησε η διδασκαλία της θεματικής αυτής ενότητας.

Ο εκπαιδευόμενος ξεκίνησε να διαβάζει το κεφάλαιο που αναφερόταν στο δικαίωμα της αξιοπρέπειας και, αφού, το ολοκλήρωσε παρενέβη η καθηγήτρια που σχολίασε την άποψη, η οποία τόνιζε το δικαίωμα του κάθε ασθενή να συναινεί σε ό,τι αφορά την υγεία του. Με την τοποθέτηση της καθηγήτριας συμφώνησε μία εκπαιδευόμενη, η οποία είπε ότι ο ασθενής συνήθως υπογράφει πριν μπει στο χειρουργείο, έτσι ώστε να έχει και ο ίδιος ένα μερίδιο της ευθύνης των γεγονότων. Το θέμα εκείνο έδωσε το έναυσμα για ένα μικρό διάλογο με την καθηγήτρια, σύμφωνα με τον οποίο κατατέθηκαν διάφορες απόψεις αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας των νοσοκομείων αλλά και τη σύγκριση της κατάστασης που επικρατούσε τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλα κράτη του εξωτερικού.

Κατόπιν, η καθηγήτρια διευκρίνισε τη σημασία της λέξης «ευγονική», λέγοντας χαρακτηριστικά ότι πρόκειται για τις *«πρακτικές εκείνες που έχουν στόχο να μείνει στη ζωή ο πιο δυνατός»*. Καθώς ο εκπαιδευόμενος προχωρούσε το διάβασμα για το δικαίωμα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, η καθηγήτρια συχνά τον διέκοπτε με ερωτήσεις, όπως *«επιτρέπεται δηλαδή το εμπόριο»*, *«τι σημαίνει εμπορία ανθρώπων όντων;»* ή έκανε διευκρινιστικές τοποθετήσεις, όπως *«απαγορεύεται η κλωνοποίηση των ανθρώπων»*.

Η διδασκαλία εξελίχτηκε με βάση το ίδιο μοτίβο, δηλαδή, οι εκπαιδευόμενοι να διαβάζουν και η καθηγήτρια είτε να ρωτά είτε να δίνει παραδείγματα, όπως εκείνο που αναφερόταν στην προστασία των δεδομένων του προσωπικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, είπε το εξής: *«Δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα. Τι καταλαβαίνετε δηλαδή; Στο κινητό σας πήρανε να σας πουν αν επιθυμείτε να μπει το όνομά σας στον ηλεκτρονικό κατάλογο; Να μπορεί δηλαδή κάποιος να βρει τον προσωπικό σας αριθμό. Το κινητό, είναι ένα προσωπικό δεδομένο. Άλλο;»*.

Η παραπάνω ερώτηση της καθηγήτριας, έδωσε το έναυσμα για συζήτηση, αφού οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν διάφορα προσωπικά δεδομένα, όπως τα στοιχεία της ταυτότητας, το θρήσκευμα που δεν αναγράφεται πια κλπ.

Μετά την ολιγόλεπτη συζήτηση, η καθηγήτρια τους ώθησε να συνεχίσουν την ανάγνωση στο άρθρο 2, του κεφαλαίου που αναφερόταν στις ελευθερίες του ανθρώπου. Το παραπάνω άρθρο αναφερόταν στο δικαίωμα του γάμου και της ίδρυσης οικογένειας, το οποίο καλλιέργησε το έδαφος για διάλογο, που πυροδότησε, μάλιστα και η καθηγήτρια. Επειδή η συζήτηση ήταν χαρακτηριστική, παρατίθεται αυτούσια ως εξής:

Καθηγήτρια: Πώς σας φαίνεται αυτό; Δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι δικαίωμα γάμου; Τι κρύβεται πίσω από αυτό;

Εκπαιδευόμενη: Ό,τι γάμο μπορεί να κάνει.

Εκπαιδευόμενη: Δεν είναι μόνο αυτό. Οι ομοφυλόφιλοι...

Καθηγήτρια: Ποια η διαφορά του γάμου ή του συζώ;

Εκπαιδευόμενη: Το νόμιμο.

Καθηγήτρια: Τι σημαίνει νόμιμο;

Εκπαιδευόμενη: Ότι έχω οικονομικά δικαιώματα.

Καθηγήτρια: Βάση του νόμου αν πεθάνει κάποιος ο άλλος τον κληρονομεί. Αποκτούν υπόσταση στην κοινωνία. Ενώ με τη σχέση χάνονται τα δικαιώματα αυτά.

Εκπαιδευόμενος: Τι άποψη έχετε για την αιμομιξία; Στο χωριό μου το λέγανε. Βγαίνουν κάπως τα παιδιά...

Καθηγήτρια: Αυτό έχει να κάνει με την ευγονική. Όταν αναμειγνύεται το ίδιο αίμα φέρει όλες τις κληρονομικές νόσους που φέρει μία οικογένεια. Ο κίνδυνος, δηλαδή, είναι πολλαπλός. Στην αρχαία Αίγυπτο, όμως, παντρεύοντουσαν αδέρφια για να εξασφαλίζεται η εξουσία.

Εκπαιδευόμενος: Πάντως στον πολιτικό γάμο, αν κάνεις παιδί η Εκκλησία δεν το βαφτίζει.

Εκπαιδευόμενη: Ο γάμος ο πραγματικός είναι ο πολιτικός. Ο νομικός. Τον θρησκευτικό τον κάνουμε... είναι παρέλαση.

Καθηγήτρια: Σε άλλες χώρες της Ευρώπης ισχύει ο πολιτικός, απαραίτητα, και αν θέλεις κάνεις και θρησκευτικό μετά».

Αφού κατατέθηκαν οι ποικίλες απόψεις των εκπαιδευομένων, η καθηγήτρια ανέθεσε σε μία εκπαιδευόμενη να προχωρήσει στην ανάγνωση του άρθρου 10, όπου αναφερόταν στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης, της θρησκείας. Η εκπαιδευόμενη, όταν ολοκλήρωσε την ανάγνωση του κειμένου, η καθηγήτρια της ζήτησε να της αποδώσει περιληπτικά το νόημα. Η εκπαιδευόμενη το έπραξε με προθυμία και η καθηγήτρια έσπευσε να δώσει περισσότερες πληροφορίες για το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας, λέγοντας χαρακτηριστικά: «Σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής σου μπορείς να αλλάξεις θρήσκευμα. Να μη φοβάσαι τις πεποιθήσεις σου και να μπορείς να ασκείς τα θρησκευτικά σου καθήκοντα. Όπως στους μουσουλμάνους να τους επιτρέψουμε να έχουν Τέμενος. Και ορθόδοξες εκκλησίες υπάρχουν σε όλο τον κόσμο. Μέχρι στιγμής μαζεύονται σε σπίτια, σε υπόγεια κλπ.». Τα λόγια της, στάθηκαν αφορμή για την ανάπτυξη ενός διαλόγου που αναπτύχθηκε ανάμεσά τους, όπου οι

εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους. Συγκεκριμένα, ειπώθηκαν τα παρακάτω:

Εκπαιδευόμενη: Ναι. Στο σπίτι μου απέναντι έχουν κάνει ένα σπίτι εκκλησία.

Καθηγήτρια: Ναι. Και τώρα με τους Ολυμπιακούς θα πρέπει να γίνουν. Και οι αθλητές που θα 'ρθουν ίσως νιώσουν την ανάγκη να προσευχηθούν. Κανείς δεν έχει να φοβηθεί κάτι. Ανθρώπινες ανάγκες είναι αυτές.

Εκπαιδευόμενη: Έτσι είναι.

Καθηγήτρια: Τι λέτε συμφωνείτε;

Εκπαιδευόμενη: Ναι. Να μην έχεις μια εκκλησία να πας;

Η καθηγήτρια, συνεχίζει πιο κάτω, λέγοντας:

Καθηγήτρια: “Αντιρρησίες συνείδησης” το γνωρίζετε; Για λόγους συνείδησης κάποιοι δε δέχονται να σηκώσουν όπλο. Υπηρετούν όμως κανονικά, ε Σταύρο;

Εκπαιδευόμενος: Ναι.

Καθηγήτρια: Ούτε μετάγγιση κάνουν. Είναι θέμα πίστεως και πεποιθήσεως.

Εκπαιδευόμενη: Είναι βλακείες αυτά.

Καθηγήτρια: Όχι. Είναι η θρησκεία τους. Προσέξτε το αυτό».

Τη δεδομένη χρονική στιγμή χτύπησε το κουδούνι. Ο διάλογος διακόπηκε, όμως, και η καθηγήτρια απασχόλησε τους εκπαιδευόμενους για λίγο δίνοντάς τους ένα φυλλάδιο, που είχε φτιάξει μία εκπαιδευόμενη και το οποίο περιελάμβανε τους υποστηρικτές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (βλ. Παράρτημα). Η καθηγήτρια, επίσης, τόνισε ότι η συνεκπαιδευόμενη τους είχε συλλέξει τις πληροφορίες από το διαδίκτυο, τις είχε μεταφράσει με τη βοήθεια της καθηγήτριας των αγγλικών και συμπλήρωσε ότι εκείνο το υλικό θα αποτελούσε το προς μελέτη θέμα τους για την επόμενη φορά, και αφού ευχαρίστησε την εκπαιδευόμενη, τους επέτρεψε να βγουν διάλειμμα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

❖ Η επικαιροποίηση και η σπουδαιότητα των στόχων δημιούργησε φυσικό έναυσμα για προβληματισμό και συζήτηση

Οι **στόχοι** του μαθήματος, που αφορούσαν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, είναι πάντα επίκαιροι και απαραίτητοι σε μία δημοκρατική κοινωνία. Η επιλογή τους με βάση το κριτήριο της **επικαιρότητας** ενισχύθηκε και από το γεγονός ότι σε ενάμισυ (1 1/5) μήνα από τη διδασκαλία του μαθήματος εκείνου θα διεξάγονταν στη χώρα μας οι Ολυμπιακοί Αγώνες. Με αφορμή, επομένως, την επικείμενη έλευση των

Ολυμπιακών Αγώνων θα φιλοξενούνταν στη χώρα μας ένας μεγάλος αριθμός φυλών, εθνικοτήτων και θρησκειών από όλο τον κόσμο, γεγονός που αυτοδίκαια δημιούργησε ένα φυσικό έναυσμα για τη βαθύτερη ανάλυση και επεξεργασία της θεματικής εκείνης.

❖ **Η πρόχειρη προετοιμασία και η επιλογή του διδακτικού υλικού δεν πρόσφερε ευκαιρίες για σφαιρική κατανόηση**

Η καθηγήτρια είχε κάνει μια πρόχειρη **προετοιμασία**, αφού, είχε προσκομίσει μια φωτοτυπία με το χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, παραβλέποντας, όμως, ουσιαστικά τη σπουδαιότητα της θεματικής ενότητας. Ο περιορισμός της καθηγήτριας σε μια ρηχή επιλογή **διδακτικού υλικού**, που μονοδιάστατα παρουσίαζε το υπό μελέτη θέμα, την εγλόβισε σε μια τυποποιημένη διδασκαλία που στην καλύτερη περίπτωση εμπλουτίστηκε με ερωταποκρίσεις. Ενδεχομένως, εάν είχε επιλέξει κι επιπρόσθετο υλικό από άλλες πηγές (internet, υλικό επικαιρότητας, μελέτες περιπτώσεις ανθρώπινων δικαιωμάτων, φορείς Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, να μπορούσε να είχε διεξάγει μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία και οι εκπαιδευόμενοι να είχαν προβληματιστεί περισσότερο σχετικά με τα ζητήματα εκείνα.

❖ **Η περιορισμένη επιλογή διδακτικής μεθόδου μείωσε την επίδραση του διδακτικού έργου ως προς την κατάκτηση των στόχων**

Παρά την επικαιρότητα και σπουδαιότητα της θεματικής ενότητας, η καθηγήτρια δεν πλαισίωσε το μάθημά της με τις κατάλληλες **διδακτικές μεθόδους**. Αρκέστηκε στη χρήση ερωταποκρίσεων μέσα από τις οποίες ουσιαστικά προσπάθησε να διδάξει μια από τις σημαντικότερες ενότητες του Κοινωνικού Γραμματισμού. Όπως προαναφέρθηκε το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος, μπορούσε να είχε χωριστεί σε διάφορες ενότητες ποικίλων θεμάτων και να συζητηθούν διεξοδικά, όπως για παράδειγμα το δικαίωμα και η νομιμότητα του γάμου, το ατομικό δικαίωμα στο θρήσκευμα και στον τρόπο λατρείας κ.ά., γεγονός που θα έδινε τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να το προσεγγίσει με μια πληθώρα διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών. Όμως, η συγκεκριμένη καθηγήτρια περιορίστηκε σε απλές ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου.

Πιο αναλυτικά, θα μπορούσε να είχε χωρίσει τους εκπαιδευόμενους σε ομάδες εφαρμόζοντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και να είχε αναθέσει σε κάθε ομάδα

ένα από τα διάφορα θέματα της ενότητας για να είχε τη δυνατότητα να το επεξεργαστούν πιο διεξοδικά. Μια ομάδα, δηλαδή, θα μπορούσε να είχε μελετήσει το θέμα των μεταμοσχεύσεων και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα της συζήτησης που είχαν προκύψει στο πλαίσιο της ομάδας τους. Μια άλλη ομάδα, θα μπορούσε να είχε δουλέψει ανάλογα, μελετώντας το θέμα του θρησκευτικού και πολιτικού γάμου και ποιοι είχαν δικαίωμα σε αυτό (π.χ. ομοφυλόφιλοι), να είχαν συζητήσει το δικαίωμα της λατρείας των αλλόθρησκων στη χώρα μας ή και σε άλλα κράτη και άλλα συναφή. Εκτός από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η καθηγήτρια θα μπορούσε να είχε αναθέσει στους εκπαιδευόμενους την εφαρμογή της μεθόδου project, μέσω της οποίας θα μελετούσαν και θα εμβάθυναν στα υπό μελέτη θέματα συγκεντρώνοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα για κάθε αμφιλεγόμενο θέμα, αναφορικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Μια άλλη μέθοδος που θα μπορούσε να είχε εφαρμοστεί ήταν η διερευνητική (Massialas, 1968, 1996) η οποία προσφέρεται ιδανικά για τη μελέτη και την εξέταση αμφιλεγόμενων ζητημάτων (controversial issues), όπως εκείνα που εμπεριέχονταν στη θεματική του γραμματισμού αυτού, ορισμένα από τα οποία εξακολουθούν να θεωρούνται taboo στη χώρα μας (π.χ. γάμος ομοφυλόφιλων). Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να είχε επεκταθεί η μεθόδευση της διδασκαλίας των παραπάνω δικαιωμάτων με την εφαρμογή της διαθεματικής – διεπιστημονικής διδασκαλίας, έστω και μόνο ανάμεσα στις κοινωνικές επιστήμες, όπου τα θέματα θα εξετάζονταν σφαιρικά στο πλαίσιο και άλλων συναφών και όχι μόνο επιστημών, οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στο να καλυφθούν πολύπλευρα οι ποικίλες όψεις τους, π.χ. ηθικές, δεοντολογικές, φιλοσοφικές, κοινωνικές κλπ. Τέλος, θα μπορούσε να είχε εφαρμοστεί και η μέθοδος του «παιξίματος των ρόλων» (role playing) σε ορισμένα από τα προαναφερθέντα θέματα, όπως ο γάμος των ομοφυλοφίλων, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα ανέπτυσαν τα ηθικά διλήμματα και τις συγκρουόμενες αξίες που διαμπλέκονταν στο συγκεκριμένο θέμα.

❖ **Η μη αξιοποίηση του χρόνου δεν οδήγησε σε βαθιά επεξεργασία της θεματικής ενότητας**

Οι ερωταποκρίσεις που εφάρμοσε η καθηγήτρια στη διδασκαλία της φαινομενικά επέτρεψε να ολοκληρώσει το μάθημα στην ώρα της. Η επάρκεια του **διδασκτικού χρόνου** να μεν δεν εξελίχτηκε σε βάρος του προγραμματισμού, που είχε κάνει η καθηγήτρια για να ολοκληρώσει και να καλύψει την ύλη της, αλλά δεν

ανέδειξε τη σημαντικότητα του περιεχομένου το οποίο προσφερόταν για επικοινωνιακή συζήτηση, επεξεργασία και εμβάθυνση και όχι για επιφανειακή αποστήθιση της ύλης.

❖ **Η μη κατάλληλα δομημένη πορεία της διδασκαλίας παρεμπόδιζε την κατάκτηση συναισθηματικών στόχων**

Δε θα μπορούσε κανείς να αποφανθεί ότι τα **αποτελέσματα** της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκαν, αφού δεν ήταν σαφές σε ποιο βαθμό οι συγκεκριμένοι στόχοι υλοποιήθηκαν, εφόσον η διδακτική μέθοδος δε συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση των επιδιωκόμενων μαθησιακών έργων. Η κρίση μας αυτή ενισχύθηκε και από το γεγονός ότι το περιεχόμενο των στόχων αναφέρονταν σε αξίες και στάσεις οι οποίες προσφέρονταν για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευομένων και για καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του μαθήματος αφορούσαν πτυχές του συναισθηματικού τομέα, όπως ευαισθητοποίηση, αποδοχή, ανταπόκριση κλπ. (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964, αναφέρεται στο Κασσωτάκης και Φλουρής, 2006: 133 - 140) και απαιτούσαν τη διαμόρφωση ειδικών διδακτικών συνθηκών και την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων για την ανάπτυξή τους.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Με βάση τις επιδιώξεις του Κοινωνικού Γραμματισμού και της διδακτικής μεθόδευσης του περιεχομένου του, διερωτάται κανείς σε ποιο βαθμό οι διδασκαλίες που διεξήχθησαν από τη συγκεκριμένη καθηγήτρια αντανakλούσαν τις παραπάνω επιδιώξεις και τις προδιαγραφές των διδακτικών προσεγγίσεων. Όπως φάνηκε από τις τρεις διδασκαλίες, η καθηγήτρια σε κανένα από τα μαθήματα δεν είχε διατυπώσει στόχους στη γραπτή τους μορφή. Η έλλειψη προγραμματισμού, στον οποίο η διατύπωση γραπτών στόχων είναι σημαντική, συνετέλεσε στη μη καλή οργάνωση των διδασκαλιών και στη φτωχή υλοποίησή τους.

Οι διδασκαλίες, στο σύνολό τους, ήταν δασκαλοκεντρικές, παρά το γεγονός ότι η καθηγήτρια χρησιμοποίησε τις ερωταποκρίσεις και τον παρωθητικό διάλογο για να διεξάγει τα μαθήματά της. Η χρήση των ερωτήσεων από μόνες τους, ως γνωστό, άσχετα από τη φύση και το επίπεδό τους, στο πλαίσιο στο οποίο υποβάλλονται (επίπεδο κατώτερων ή ανώτερων λειτουργιών), δε στοιχειοθετούν ένα ενδεχόμενο σύγχρονης διδακτικής μεθόδευσης (Θεοφιλίδης, 1988). Παράλληλα, απαιτείται η διευθέτηση πολλών άλλων προϋποθέσεων για να μετατραπεί η σχολική τάξη σε ένα «κοινωνικό εργαστήριο», (Μασσιάλας, 1984), όπου τα κοινωνικά και θεσμικά θέματα – προβλήματα του κοινωνικού γραμματισμού, όπως αυτά που επιχείρησε να διδάξει η συγκεκριμένη καθηγήτρια, μπορεί να αναλυθούν και να διερευνηθούν. Η φύση των θεμάτων του κοινωνικού γραμματισμού απαιτεί τη διερεύνησή τους σε ένα κλίμα ελευθερίας διακίνησης των ιδεών των εκπαιδευομένων, τη συλλογή στοιχείων για την τεκμηρίωση των απόψεων ή θέσεων τους και τη διατύπωση των συμπερασμάτων (Massialas, 1996, Diaz, Massialas, & Xanthopoulos, 1999).

Τόσο η έλλειψη συστηματικού προγραμματισμού (Πηγιάκη, 2004) και «αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας» (Φλουρής, 1992) όσο και η μη εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων από την καθηγήτρια, δε δημιούργησαν το απαραίτητο κλίμα στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούσαν να αναλύσουν και να συζητήσουν αβίαστα και ελεύθερα τις θέσεις τους αναφορικά με τα κοινωνικά ζητήματα που μελέτησαν, όπως εξάλλου αναφέρεται στη φιλοσοφία και στις Προδιαγραφές Σπουδών του γραμματισμού αυτού.

Οι παραπάνω αδυναμίες είχαν ως αποτέλεσμα να μη διασφαλιστεί η βαθύτερη κατανόηση και εμπέδωση των κοινωνικών θεμάτων που μελέτησαν οι

εκπαιδευόμενοι, όπως η οικογενειακή ιστορία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η λειτουργία των θεσμικών οργάνων της ΕΕ. και άλλα συναφή.

Συμπερασματικά, σημειώνουμε ότι η καθηγήτρια του γραμματισμού αυτού δε μπόρεσε να απαλλαγεί από την παραδοσιακή νοοτροπία της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, αφού είχε τον κυρίαρχο ρόλο, στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, στην περίπτωση των συγκεκριμένων διδασκαλιών, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, δεδομένου των θεμάτων που μελετήθηκαν, θα μπορούσε να είχε συμπεριλάβει, όπως προαναφέρθηκε, την εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου (Μασσιάλας, 1984, 1986), την εφαρμογή της μεθόδου project, τη στοχαστικοκριτική προσέγγιση, την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, τη χρήση πολλαπλών διεπιστημονικών πηγών καθώς και τη συνεργατική δράση (Φλουρής & Πασιάς, 2003: 127). Τέτοιες καινοτόμες προσεγγίσεις θα μπορούσαν να συμβάλουν στη δημιουργία ενεργών πολιτών οι οποίοι είναι ενημερωμένοι και ασκούν τα δικαιώματά τους σε πολλαπλά επίπεδα, όπως εξάλλου απαιτείται από τις μεθοδολογικές Προδιαγραφές του Κοινωνικού Γραμματισμού και την ευρύτερη φιλοσοφία των ΣΔΕ.

Περιβαλλοντικός γραμματισμός

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η βασική φιλοσοφία του Περιβαλλοντικού Γραμματισμού, αφορά στην αναβάθμιση της ποιότητας ζωής που δημιουργείται από την προστασία του περιβάλλοντος και την ανάπτυξη δράσης από τα άτομα για τη διαφύλαξή του, στο πλαίσιο του οποίου ο ενεργός πολίτης θα οικειοποιείται τα προβλήματα της φύσης αναζητώντας τόσο τις αιτίες όσο και τις λύσεις του, έτσι ώστε να αποτελεί αξία και πεδίο αγωγής καθοριστικό για τη βιωσιμότητα ολόκληρου του πλανήτη (Τρικάλιτη, 2002).

Για το σκοπό αυτό, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποσκοπεί στην αποδοχή των αξιών και τη διασαφήνιση των εννοιών, που βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση και εκτίμηση της σχέσης του ανθρώπου με το πολιτισμικό και βιοφυσικό του περιβάλλον.

Η άποψη ότι ο Περιβαλλοντικός Γραμματισμός αποβλέπει στην ανάδειξη της αίσθησης των ατόμων ότι έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν οι ίδιοι τις συνθήκες ελέγχου του περιβάλλοντός τους (Φλογαΐτη, 2003: 243), σηματοδοτεί την αναγκαιότητα ύπαρξης και καλλιέργειας του Γραμματισμού αυτού στο πλαίσιο του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Συνεπώς, η γνώση και κατανόηση των ζητημάτων της Περιβαλλοντικής Αγωγής αποτελεί την κινητήριο δύναμη, αλλά και την αφετηρία για να ευαισθητοποιηθεί το άτομο, να αποκτήσει ή και να σταθεροποιήσει τις αξίες και τις στάσεις ζωής του.

Οι παραπάνω φιλοσοφικές βάσεις και αρχές ενσαρκώνονται στη 'Χάρτα του Βελιγραδίου' (The Belgrade Charter 1975) η οποία παρέχει μια ολοκληρωμένη εικόνα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης αλλά και των στόχων στους οποίους πρέπει να βασιστεί για να αποκτήσουν τα άτομα τα ακόλουθα:

1. «Επίγνωση και ευαισθητοποίηση προς το συνολικό περιβάλλον και τα σχετιζόμενα με αυτό προβλήματα.
2. Γνώσεις και ποικιλία εμπειριών, ώστε να κατανοήσουν το περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό.
3. Στάσεις, αξίες και συναισθήματα ενδιαφέροντος προς το περιβάλλον καθώς και κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και στην προστασία του.

4. Δεξιότητες για τον προσδιορισμό και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

5. Ικανότητες αξιολόγησης των εκάστοτε λαμβανομένων περιβαλλοντικών μέτρων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε σχέση με τις οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις τους.

6. Αίσθηση υπευθυνότητας έτσι ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα ενεργούς εμπλοκής (συμμετοχής) σε όλα τα επίπεδα προς την κατεύθυνση της επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων» (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006: 15 – 16).

Σύμφωνα με τους στόχους αυτούς, επιδιώκεται η καλλιέργεια της προσωπικής ευθύνης και η υιοθέτηση τρόπων συμπεριφοράς και δράσης. Όλα αυτά, όμως, για να υλοποιηθούν απαιτούν πιο άμεσους και καταλυτικούς τρόπους, όπως είναι η χρήση και εφαρμογή προσφορότερων εκπαιδευτικών μεθόδων, όπως η μέθοδος project, η διερευνητική – επιστημονική μέθοδος, η ομαδοσυνεργατική, η επίλυση προβλήματος (problem solving), η λήψη αποφάσεων (Μασσιάλας, 1986, Κουτσελίνη και Θεοφιλίδης, 1998: 47 – 49, Μαυρόπουλος, 2004: 89 – 95, Πηγιάκη, 2004: 122 - 125) κ.ά. Η σημασία των διδακτικών αυτών μεθόδων αφορά σε «μια παιδαγωγική βασισμένη πάνω στην εμπειρία, το βίωμα και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης και είναι πολύ πιο αποτελεσματική» (Τρικαλίτη, 2002-3: 43).

1^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΘΕΡΜΟΚΗΠΙΟΥ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 03 / 06 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Ευτέρπη

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι στόχοι της διδασκαλίας της θεματικής ενότητας «*Το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου*» δεν ανακοινώθηκαν άμεσα από την εκπαιδευτικό, αλλά διαπιστώθηκαν μέσα από την επιτόπια παρακολούθηση της διδασκαλίας από την ερευνήτρια, σε συνδυασμό με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού που δόθηκε στους εκπαιδευόμενους αλλά και τις άτυπες συζητήσεις με την καθηγήτρια. Οι στόχοι απέβλεπαν οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση:

- α) να κατανοήσουν τη δημιουργία του Φαινομένου του Θερμοκηπίου και
- β) να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις επιπτώσεις των κλιματικών αλλαγών στον πλανήτη Γη.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην τάξη χωρίς καθυστέρηση. Από το σύνολο των εκπαιδευομένων μόνο εννέα είχαν προσέλθει. Η καθηγήτρια ξεκίνησε τη διδασκαλία της, αφού τους μοίρασε ένα ενημερωτικό φυλλάδιο του Υπουργείου Περιβάλλοντος Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων, με αφορμή την παγκόσμια ημέρα περιβάλλοντος που ήταν στις 5 Ιουνίου. Επίσης, τους έδωσε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) και τους ζήτησε να το απαντήσουν, με την έναρξη του μαθήματος, σε διαβαθμίσεις της κλίμακας «*διαφωνώ απόλυτα*» έως «*συμφωνώ απόλυτα*». Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις που αφορούσαν τα παρακάτω: την επίδραση των αερίων που ευθύνονται για την εμφάνιση του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, την επίδραση του διοξειδίου του άνθρακα στην εμφάνιση του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, την ανθρώπινη παρεμβολή σε αυτό, την επίδραση της «*τρύπας του όζοντος*» στην εμφάνιση του Φαινομένου του Θερμοκηπίου και πλείστους ακόμη λόγους για τη δημιουργία των φαινομένων.

Οι εκπαιδευόμενοι ξεκίνησαν τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αλλά επειδή είχαν απορίες σε μερικές ερωτήσεις συζητούσαν

μεταξύ τους. Στο σημείο εκείνο, παρενέβη η καθηγήτρια και επέβαλε την ησυχία με την προτροπή να πάψουν να μιλάνε μεταξύ τους και να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο ο καθένας ατομικά σύμφωνα με τις γνώσεις που είχε. Κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους όταν ζήτησε μια διευκρίνιση, αναφορικά με την ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου, που αναφερόταν στην καταγραφή επιπρόσθετων αερίων -εκτός του διοξειδίου του άνθρακα- που συμβάλλουν στη δημιουργία του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, η καθηγήτρια του απάντησε να το αφήσει κενό.

Μετά το χρονικό περιθώριο των 5 λεπτών, που είχε παραχωρήσει η καθηγήτρια στους εκπαιδευόμενους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, και αφού τους είχε ρωτήσει αν είχαν τελειώσει, πλησίασε τον κάθε εκπαιδευόμενο / η και του / της ζήτησε να της επιστρέψουν το ήδη συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο.

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής, η καθηγήτρια προχώρησε στη διανομή μιας άλλης φωτοτυπίας. Η φωτοτυπία εκείνη περιέγραφε τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία δημιουργείται το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν στην εικόνα της φωτοτυπίας και να διαβάσουν τις επεξηγήσεις που παρέχονταν για τις ακτίνες του ήλιου που διαπερνούν την ατμόσφαιρα και θέρμαιναν την επιφάνεια της Γης, για το ότι η θερμότητα από τις υπεριώδεις ακτίνες επέστρεφε στην ατμόσφαιρα και πώς, στη συνέχεια, ένα μέρος της ενεργούσε σαν γυάλινο περίβλημα και αντανακλόταν στην επιφάνεια της Γης. Με τους τρόπους εκείνους τα “θερμοκηπιακά” αέρια, παγιδεύονταν στην ατμόσφαιρα μεταβάλλοντας τις συνθήκες και το κλίμα, κι επέφεραν έτσι καταστροφικές επιπτώσεις (π.χ. τήξη των πάγων στους πόλους, άνοδο της στάθμης των ωκεανών, ξηρασία σε γόνιμα εδάφη.

Η επεξήγηση και ανάλυση της παραπάνω εικόνας έγινε από την ίδια την καθηγήτρια, και ουσιαστικά με τον τρόπο εκείνο ξεκίνησε τη διδασκαλία της. Παραθέτουμε τους διαλόγους, βάσει των οποίων, διεξήχθη η συγκεκριμένη φάση της διδασκαλίας:

Καθηγήτρια.: Εδώ βλέπουμε ένα φαινόμενο. Γιατί το ονομάζουμε Φαινόμενο του Θερμοκηπίου... Πήρε την ονομασία αυτή γύρω στο 1822. Υπήρχε από παλιά στον πλανήτη Γη. Δημιουργήθηκε με την εμφάνιση του πλανήτη. Είναι συσσώρευση διοξειδίου του άνθρακα και υδρατμών. Έγινε ένα στρώμα που είχε την ιδιότητα εκεί που η θερμοκρασία της γης θα ήταν -16 βαθμοί μέσο όρο που σημαίνει ακραίες τιμές...

Εκπαιδευόμενη: Πώς λέγεται το στρώμα;

Καθηγήτρια: Φαινόμενο του Θερμοκηπίου. Όταν δημιουργήθηκε λοιπόν από διάφορες διαδικασίες έγινε η ζωή στον πλανήτη. Έχει την ιδιότητα να κρατά μέση θερμοκρασία 16 βαθμών στον πλανήτη. Αυτό είναι πολύ σημαντικό λοιπόν...

Εκπαιδευόμενη: Μας προστατεύει κατά κάποιο τρόπο;

Καθηγήτρια: Από την άποψη ότι κρατά μια μέση θερμοκρασία.

Εκπαιδευόμενη: Δεν αφήνει, δηλαδή, τη θερμοκρασία να πέσει...

Καθηγήτρια: Αυτό το φυσικό φαινόμενο διατηρήθηκε μέχρι τον 17^ο αιώνα. Μέχρι τότε, μετά ποια εποχή ήρθε;

Εκπαιδευόμενος: 18 βαθμοί είναι. Όχι 16. Το 'χω διαβάσει. Πώς το εξηγείτε;

Καθηγήτρια: 16 λένε. Όλα λοιπόν ήταν καλά, μέχρι τη βιομηχανική επανάσταση. Ανθρώπινη επέμβαση λοιπόν με τη βιομηχανία. Αρχισαν να εκλύονται ποσότητες αερίων που συμβάλλουν στη δημιουργία του φαινομένου. Πετρέλαιο, γαιάνθρακες, βενζίνη, όταν καίγονται αποβάλλουν διοξείδιο του άνθρακα και συμβάλλουν στο φαινόμενο αυτό. Να δούμε το σχήμα...

Εκείνη τη χρονική στιγμή, που η καθηγήτρια ανέλυε το σχήμα της εικόνας στη φωτοτυπία, μπήκε στην αίθουσα ένας εκπαιδευόμενος του οποίου, όμως, η καθυστερημένη προσέλευση δεν προκάλεσε αναστάτωση και δε διέκοψε το μάθημα. Η καθηγήτρια συνέχισε την ανάλυσή της, όπως παρατίθεται στη συνέχεια:

Καθηγήτρια: Οι ακτίνες του ήλιου θερμαίνουν την επιφάνεια της γης. Ένα μέρος της ακτινοβολίας είναι η υπεριώδης, που θερμαίνει την επιφάνεια της γης. Το υπόλοιπο μέρος αποβάλλεται στο διάστημα. Ένα μικρό, όμως, μέρος της ακτινοβολίας αυτής κρατείται από αυτό το στρώμα. Όσο συσσωρεύονται αυτά τα αέρια εκεί πάνω και η ποσότητα θα παγιδεύεται, θα ανεβαίνει η θερμοκρασία του πλανήτη. Δέκατα από την κλίμακα που σταδιακά ανεβαίνει. Έχουν γίνει σενάρια, όμως, που καταλήγουν να φτάνουν σε δυσοίωνες επιστημονικές εκδοχές, π.χ η ποσότητα της στάθμης της θάλασσας θα ανεβαίνει κλπ. Δεν έχουμε όλη τη γνώση για να δούμε με σιγουριά το τέλος του σεναρίου. Οι αλλαγές θα γίνουν σταδιακά και όχι ξαφνικά, όπως λέει η ταινία που προβάλλεται στους κινηματογράφους, 'Μετά την επόμενη μέρα'.

Αφού ολοκληρώθηκε η επεξεργασία της εικόνας από την καθηγήτρια, η ίδια τους μοίρασε πάλι μια φωτοτυπία που έφερε τον τίτλο, “Αρμαγεδδών σε είκοσι χρόνια” (βλ. Παράρτημα). Το περιεχόμενο της φωτοτυπίας παρουσίαζε μία έκθεση αναφορικά με την παγκόσμια καταστροφή εξαιτίας των πολέμων, των θεομηνιών και των κλιματολογικών αλλαγών. Τους εξήγησε ότι ήταν ένα πρόσφατο άρθρο από αθηναϊκή εφημερίδα που δημοσιεύτηκε στις 24 Φεβρουαρίου του 2004 και ζήτησε

από κάποιον / α εκπαιδευόμενο / η να το διαβάσει. Την ανάγνωση του αποσπάσματος ξεκίνησε μία εκπαιδευόμενη και, ενώ διάβαζε, η καθηγήτρια παρενέβη για να εξηγήσει γλωσσικά και νοηματικά τη λέξη ‘ενδημικά’ λέγοντας ότι ήταν μία σύνθετη λέξη που αναλυόταν στα μέρη ‘εν’ και ‘δήμο’ και σήμαινε ‘μέσα στη ζωή’.

Τη διαδικασία της ανάγνωσης διέκοψε τυπικά το κουδούνι που σηματοδοτούσε τη λήξη της ωριαίας διδασκαλίας. Όμως, οι εκπαιδευόμενοι συνέχισαν να παρακολουθούν και να συμμετέχουν, μετά την παρότρυνση της καθηγήτριας, η οποία απηύθυνε το λόγο και σε άλλους εκπαιδευόμενους να διαβάσουν. Ο εκπαιδευόμενος, που έδειξε προθυμία να διαβάσει, πήρε το λόγο και ξεκίνησε ένα ηχηρό διάβασμα που έκανε την καθηγήτρια να τον παρατηρήσει λέγοντάς του να διαβάσει πιο χαμηλόφωνα. Ο εκπαιδευόμενος συμμορφώθηκε με την οδηγία της καθηγήτριας και συνέχισε το διάβασμα.

Η καθηγήτρια, έπειτα, ζήτησε από έναν άλλον εκπαιδευόμενο να βοηθήσει στη διαδικασία της ανάγνωσης ενός τμήματος της ίδιας φωτοτυπίας, που είχε μοιραστεί μόλις πριν. Το τμήμα εκείνο είχε τίτλο “Ευρήματα – κλειδιά της έκθεσης” και αφού η καθηγήτρια τα χαρακτήρισε ως πολύ σημαντικά για το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου που εξετάζαν, έδωσε το λόγο στην εκπαιδευόμενη να ξεκινήσει την ανάγνωση.

Στο τέλος της ανάγνωσης η καθηγήτρια κατέθεσε την άποψή της για τη σπουδαιότητα των ευρημάτων, που μόλις είχαν διαβαστεί, και επισήμανε τη γνησιότητα των αποτελεσμάτων υποστηρίζοντας ότι όσα ακούστηκαν στην τάξη ήταν προβλέψεις για το τι θα γίνει στο μέλλον. Η άποψη της καθηγήτριας έδωσε το έναυσμα για την ανάπτυξη μιας ολιγόλεπτης συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευόμενων, κατά τη διάρκεια της οποίας κατέθεταν προσωπικές απόψεις και θέσεις. Δεν έλειψαν, όμως, οι αντιδράσεις και οι δυσπιστίες κάποιων συνεκπαιδευόμενων, που πυροδότησαν το διάλογο ανάμεσά τους ο οποίος συνεχίστηκε και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Οι χρηστικοί στόχοι προκάλεσαν έντονο ενδιαφέρον στους εκπαιδευόμενους**

Οι στόχοι της διδασκαλίας, παρόλο που δεν ανακοινώθηκαν στη συγκεκριμένη διδασκαλία, προκάλεσαν έντονο ενδιαφέρον λόγω της επικαιρότητας

και της οικουμενικής φύσης τους, κατάσταση που συνέβαλε θετικά ως προς την κατάρτησή τους από τους εκπαιδευόμενους.

❖ **Επιλογή του περιεχομένου με βάση την αρχή της εγγύτητας**

Η σχετική **προετοιμασία και οργάνωση** της διδασκαλίας φάνηκε από το γεγονός ότι στο προδιδασκτικό στάδιο η καθηγήτρια είχε επιλέξει ως **περιεχόμενο** της διδακτέας ύλης τα εξής: α) ένα ερωτηματολόγιο, που αφορούσε την επίδραση των αερίων στο περιβάλλον, το οποίο δόθηκε στην αρχή της διδασκαλίας και απέβλεπε στην ανίχνευση προϋπάρχουσας γνώσης σχετικής με το θέμα αυτό, β) μια σχηματική παράσταση που απεικόνιζε τη δημιουργία του Φαινομένου του Θερμοκηπίου και τη μεταβολή του κλίματος και γ) ένα σύντομο άρθρο από μια εφημερίδα που είχε τίτλο “Αρμαγεδδών σε είκοσι χρόνια”. Η άντληση του περιεχομένου από εφημερίδες, περιοδικά και άλλα Μ.Μ.Ε., ως γνωστό, συμβάλλει στην κατανόηση του επιδιωκόμενου μαθησιακού υλικού γιατί στηρίζεται στην «αρχή της επικαιρότητας και εγγύτητας της ζωής» (Massialas, 1993: 47, Μαυρόπουλος, 2004: 73). Θεωρούμε χρήσιμο το γεγονός ότι η καθηγήτρια, ως προς την επιλογή του περιεχομένου αξιοποίησε το κριτήριο της επικαιρότητας, αφού ήθελε να προετοιμάσει τους εκπαιδευόμενους για την παγκόσμια ημέρα περιβάλλοντος που θα γιόρταζαν στις 5 Ιουνίου. Για την ίδια, η αξιοποίηση της επικαιρότητας ήταν βασική παράμετρος στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, διότι, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε σε άτυπη συζήτηση με την ερευνήτρια, τα θέματα της καθημερινότητας κεντρίζουν αλλά και κερδίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα επισήμανε τα εξής: *«Οι ενήλικες μαθητές ενδιαφέρονται πολύ για ό,τι τους περιστοιχίζει και ό,τι ακουμπά την πραγματικότητα στην οποία ζουν. Γι’ αυτό και ’γω προσπαθώ να είμαι επίκαιρη όσο μπορώ. Βλέπω ότι προβληματίζονται σε διάφορα θέματα και αυτό είναι ενθαρρυντικό»*.

Σχολιάστηκε θετικά το γεγονός ότι το ένα από τα τρία μέρη του διδακτικού υλικού, που είχε επιλέξει η καθηγήτρια για την κατανόηση του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, ήταν σε μορφή εικόνων με συνδυασμό επεξηγητικού κειμένου, αφού με τον τρόπο αυτό, όπως παραδέχτηκε και η ίδια σε άτυπες συζητήσεις, γίνεται ευκολότερη, η πρόσληψη και η κατανόηση της γνώσης. Οι εικόνες, όπως υποστηρίζουν ορισμένοι, προκαλούν «διανοητικά ερεθίσματα μέσω της όρασης και όχι του γραπτού λόγου με αποτέλεσμα να δίνονται σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες επιτυχίας» (Μακρίδου – Μπούσιου, 2003: 408). Εξάλλου, η χρήση της

σχηματικής παράστασης φανέρωσε την υιοθέτηση της διδακτικής αρχής της εποπτείας.

Ωστόσο, η διδακτική διαδικασία αυτή καθ' αυτή, παρουσίασε κάποιες ελλείψεις, συγκρινόμενη με την επιθυμητή διαδικασία που προτείνουν οι Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ για τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό (Φλογαίτη, 2003). Για παράδειγμα, ο πρώτος στόχος ήταν γνωστικός, δηλαδή να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι τη δημιουργία του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, στόχος που έγινε μάλλον κατανοητός σε ένα επιφανειακό επίπεδο. Επίσης, σύμφωνα πάλι με τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, η διδακτική προσέγγιση θα μπορούσε να ήταν ομαδοκεντρική για να υλοποιηθεί η διδακτική αρχή της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης. Υπήρξε, επομένως, παρέκκλιση από τις Προδιαγραφές Σπουδών, δεδομένου ότι η καθηγήτρια παρεμπόδισε τη συνεργασία που έτεινε να δημιουργηθεί και «επανάφερε την τάξη» ενώ θα μπορούσε να είχε ενθαρρυνθεί η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων αντί να είναι καθηλωμένοι ως παθητικοί δέκτες και «δεξαμενές» στείρων πληροφοριών (Freire, 1970).

❖ **Η επιλογή της μονολογικής μορφής διδασκαλίας δε δημιούργησε συνθήκες ενεργούς συμμετοχής στη διδακτική διαδικασία**

Αυτό καταδεικνύεται μέσα από την επιλογή της καθηγήτριας να εφαρμόσει ως μέθοδο διδασκαλίας τη μονολογική μορφή. Για παράδειγμα, άρχισε να αναλύει η ίδια στους εκπαιδευομένους το τμήμα εκείνο της φωτοτυπίας, που αφορούσε το σχήμα της εικόνας σχετικά με τη δημιουργία του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, αντί να τους εντάξει ενεργά στη διαδικασία της επεξεργασίας – ερμηνείας της εικόνας. Με τον τρόπο αυτό, η καθηγήτρια αγνόησε κάθε πιθανή επιθυμία των εκπαιδευομένων για ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα και κυρίως τις διδακτικές αρχές της φιλοσοφίας των ΣΔΕ. Η τάση της εκπαιδευτικού να κυριαρχήσει στην τάξη, φανέρωνε την αδυναμία της να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη διδακτική διαδικασία. Η πρακτική αυτή των εκπαιδευτικών στη χρήση του διδακτικού μονολόγου, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006: 208 – 209), πραγματοποιείται από εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δε διαθέτουν επαρκείς γνώσεις ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης. Η τάση αυτή εμπίπτει στις δασκαλοκεντρικές πρακτικές αν και διευκολύνει στη διεξαγωγή μιας πιο εύκολης διδασκαλίας συγκριτικά με τη χρήση άλλων διδακτικών μορφών και μεθόδων.

Τα παραπάνω ίσχυσαν ακόμη περισσότερο στην περίπτωση, που μέσα από τη διδασκαλία, προωθήθηκε η αλλαγή στάσεων ή πραγματοποίηση συναισθηματικών και κοινωνικών επιτευγμάτων, όπως απέβλεπε η καθηγήτρια με το δεύτερο στόχο της. Η «εκθετική» ή «άμεση» (Ausubel, 1968 αναφέρεται στους Κασσωτάκη & Φλουρή, 2006) διδασκαλία δεν προσφέρεται ούτε είναι αποτελεσματική στο να μεταβάλλει άμεσα τις στάσεις των μαθητών (Μακρίδου – Μπούσιου, 2003: 286). Σύμφωνα, επίσης, με τον Bligt (1971) «οι διαλέξεις είναι κατάλληλες περισσότερο για τη μετάδοση πληροφοριών και για την οργάνωση ενός πλαισίου για ανάλυση και λιγότερο αποτελεσματικές από άλλες διδακτικές μεθόδους στο να ενθαρρύνουν την ανεξάρτητη και κριτική σκέψη στους μαθητές και στο να διαφοροποιούν τις στάσεις τους» (Μακρίδου – Μπούσιου, 2003: 282, Τριλιανός, 2003).

Η πορεία της διδασκαλίας που ακολούθησε η καθηγήτρια ολοκληρώθηκε με την καθοδήγησή της προς τους εκπαιδευόμενους να διαβάσουν βιαστικά, προς το τέλος της διδακτικής ώρας, το περιεχόμενο του άρθρου ‘Αρμαγεδδών σε είκοσι χρόνια’. Η διαδικασία της ανάγνωσης από τους εκπαιδευόμενους δεν αξιοποιήθηκε προκειμένου να γίνει συζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, όπως απαιτούνταν λόγω της σπουδαιότητας του θέματος, αφού δεν αποτέλεσε ερέθισμα για συζήτηση, ανάλυση και βαθύτερη κατανόηση για τις επικείμενες συνέπειες του Φαινομένου του Θερμοκηπίου.

❖ **Η δημιουργία ενός μη γόνιμου παιδαγωγικού κλίματος αποθάρρυνε τη δυναμική αλληλεπίδραση στην τάξη**

Οι παραπάνω διαπιστώσεις συνετέλεσαν στη διαμόρφωση ενός μη γόνιμου παιδαγωγικού κλίματος (Ματσαγγούρας, 2003β, Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Η δασκαλοκεντρική μορφή της διδασκαλίας που εφάρμοσε η καθηγήτρια, δεν άφησε περιθώρια για την ανάπτυξη μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ίδια και τους εκπαιδευόμενους που θα οδηγούσαν στην εποικοδόμηση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, όπου θα αναπτύσσονταν ένας γόνιμος διάλογος. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως αναφέρουν και οι Κασσωτάκης και Φλουρή (2006: 206) σε όλες τις μορφές του μονολόγου τον κύριο ρόλο τον έχει ο διδάσκων ενώ ο μαθητής ή διατηρεί παθητική στάση ή προβαίνει στη διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων. Δεν έδωσε, δηλαδή, τη δυνατότητα η καθηγήτρια να έρθει αφενός η ίδια σε επικοινωνία με τους ενήλικες μαθητές και αφετέρου οι ενήλικες μαθητές μεταξύ τους. Η συγκεκριμένη κατάσταση δεν επέτρεψε στους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν τις απόψεις και τον

προβληματισμό τους ως απόρροια της ανταλλαγής των επιχειρημάτων τους. Η έλλειψη αυτή διαπιστώθηκε και μέσα από τις άτυπες συζητήσεις με τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι εξέφραζαν έντονα την επιθυμία τους να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα με διαλόγους και συζητήσεις. Ήταν φανερό, εξάλλου, ότι τους άγγιζαν τα θέματα της καθημερινότητας για τα οποία, όμως, απαιτούνταν εναύσματα για ενεργό συμμετοχή. Χαρακτηριστικά, ένας εκπαιδευόμενος ανέφερε στην ερευνήτρια τα εξής: *«Θέλω να μπορώ να λέω τη γνώμη μου ελεύθερα και όχι να μην με αφήνουν να μιλήσω... Ναι εγώ είχα ακούσει ότι είναι 18 βαθμοί και όχι 16. Κακό ήταν που το είπα; Και στο τέλος, ας το συζητούσαμε βρε αδερφέ όχι να με σταματήσει κιόλας...»*. Η άποψη αυτή, εκτιμούμε ότι εκφράζει ένα μη γόνιμο παιδαγωγικό κλίμα, αφού δε έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν και στη συνέχεια να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους μέσα σε έναν παιδαγωγικό διάλογο.

❖ **Η ακατάλληλη διαχείριση του διδακτικού χρόνου δεν αξιοποίησε παραγωγικά τα αντικείμενα διδασκαλίας**

Ο διδακτικός χρόνος δεν κατανεμήθηκε ισοβαρώς. Αν και η καθηγήτρια είχε πρόθεση να διανείμει το διδακτικό χρόνο ανάλογα με το υλικό που είχε επιλέξει, η διαχείριση του χρόνου δεν ήταν ισοβαρής. Για παράδειγμα, αφιέρωσε περίπου δέκα λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευόμενους, είκοσι περίπου λεπτά για την ανάλυση του σχήματος της εικόνας και δέκα περίπου λεπτά για την ανάγνωση του άρθρου από την εφημερίδα. Δεδομένης, όμως, της σπουδαιότητας του θέματος, θα μπορούσε να είχε χρησιμοποιήσει πιο παραγωγικά τη διδακτική ώρα, έτσι ώστε στο τέλος να δοθεί το απαιτούμενο χρονικό περιθώριο για προβληματισμό και συζήτηση, όπως απαιτούνταν εξάλλου από τις Προδιαγραφές Σπουδών του ΣΔΕ για το συγκεκριμένο γραμματισμό, κατάσταση που οφειλόταν, βέβαια, και σε άλλους παράγοντες, όπως η επιλογή της μεθόδου.

❖ **Η έλλειψη διδακτικής αξιοποίησης της διδασκαλίας δεν προωθεί επαρκώς την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων**

Παρά τη σχετική προετοιμασία που είχε πραγματοποιήσει η καθηγήτρια και πέρα από τη διαδικασία άντλησης και συλλογής του εκπαιδευτικού υλικού, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας της δεν μπορούν να κριθούν ως επιτυχημένα και αποδοτικά. Αν αναρωτηθεί κανείς σχετικά με το τι κατέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι, ως προς τις γνώσεις και στάσεις του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, που αποτελούσαν

και τους κύριους στόχους του μαθήματος, δύσκολα θα μπορούσε να στοιχειοθετήσει ότι ποσοτικά και ποιοτικά η διδασκαλία οδήγησε στην κάλυψη των μαθησιακών κενών τους και στον εμπλουτισμό των γνώσεων καθώς και την τροποποίηση των στάσεών τους. Ένδειξη για την παραπάνω αποτίμηση, αποτελούν τα ακόλουθα: το ερωτηματολόγιο, που επέδωσε η καθηγήτρια για να διαπιστώσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων σχετικά με το θέμα, δεν αξιοποιήθηκε, αφού μετά τη συμπλήρωσή του δεν αφιερώθηκε διδακτικός χρόνος για τη μελέτη των απαντήσεων, αν και το περιεχόμενο των ερωτήσεων παρείχε τη δυνατότητα στήριξης της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Οι γνώσεις των εκπαιδευομένων για το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου δε φάνηκε να εμπλουτίστηκαν επαρκώς από την επεξήγηση που έκανε η καθηγήτρια ούτε και να έγιναν οι προτεινόμενες θέσεις βίωμά τους, αφού δεν ενεπλάκησαν ενεργά και διερευνητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η διδακτική απόφαση της εκπαιδευτικού να διαβάσουν οι εκπαιδευόμενοι το άρθρο, που είχε επιλέξει, δεν πρόσθεσε ιδιαίτερες γνωστικές δεξιότητες και αναπαραστάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο εγγύς μέλλον για μια ενδεχόμενη αλλαγή των συναισθηματικών και κοινωνικών τους στάσεων.

Αναφορικά με το περιβάλλον, τέλος, παρόλο που το συγκεκριμένο μάθημα ως προς τις έννοιες που περιείχε προσφερόταν, λόγω μάλιστα και της επικαιρότητας και σημαντικότητάς του, για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως η μέθοδος project, η διερευνητική μέθοδος, η ομαδοσυνεργατική κ.ά., η καθηγήτρια προέβη στη γνωστή δασκαλοκεντρική διαδικασία απλής μετάδοσης και επεξήγησης των πληροφοριών.

2^η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΘΕΡΜΟΚΗΠΙΟΥ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 09 / 06 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Ευτέρπη

Η διδασκαλία αυτή είναι επανάληψη³ της ίδιας θεματικής ενότητας με την προηγούμενη, αλλά πραγματοποιείται σε άλλο τμήμα των ΣΔΕ, μια εβδομάδα αργότερα, και αφορά πάλι το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου. Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε να περιγράψουμε και να αξιολογήσουμε την ίδια θεματική ενότητα με την προηγούμενη, είναι για να μελετήσουμε βαθύτερα τη μεθοδολογική προσέγγιση της καθηγήτριας και να συγκρίνουμε τις όποιες διαφορές ή ομοιότητες που θα προκύψουν.

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια δεν είχε ούτε και σε αυτή τη διδασκαλία, διατυπώσει γραπτούς στόχους ούτε ανακοίνωσε προφορικά τις προθέσεις της για τα αναμενόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας της. Σύμφωνα με την παρατήρηση της διδασκαλίας της, τη μελέτη του υλικού που παρείχε στους εκπαιδευόμενους και την άτυπη συζήτηση μαζί της, η ερευνήτρια συμπεράνε τους παρακάτω στόχους με τους οποίους συμφώνησε η καθηγήτρια. Οι στόχοι αυτοί ήταν οι εκπαιδευόμενοι:

- α) να πληροφορηθούν για τη δημιουργία του Φαινομένου του Θερμοκηπίου,
- β) να κατανοήσουν τους διάφορους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία του και
- γ) να διαμορφώσουν θετικές στάσεις για να ελαχιστοποιήσουν με τη δράση τους το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

³ Η καταγραφή και επανάληψη της ίδιας θεματικής ενότητας από την ερευνήτρια, είχε στόχο τη μελέτη της διδακτικής προσέγγισης δεδομένου και της διαφορετικότητας του επιπέδου των εκπαιδευόμενων. Η επιλογή αυτή βέβαια, διευκολύνθηκε από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και τον εβδομαδιαίο προγραμματισμό της καθηγήτριας για την παρουσίαση του συγκεκριμένου θέματος. Ωστόσο δεν ακολουθείται ως πρότυπο για τη μελέτη και ανάλυση των υπόλοιπων γραμματισμών.

Η καθηγήτρια εισήλθε στην τάξη έγκαιρα για να αρχίσει τη διδασκαλία της ενώ μία εκπαιδευόμενη τη ρώτησε εάν μπορούσε να φέρει τα φυτά της στην τάξη για να τα ταξινομήσουν με σκοπό τη δημιουργία του φυτολογίου. Η ερώτηση εκείνη, αν και δεν αφορούσε το συγκεκριμένο μάθημα, υποβλήθηκε προς την καθηγήτρια στην αρχή της διδασκαλίας για το συντονισμό των ενεργειών στο πλαίσιο του εργαστηρίου με τίτλο “Το Φυτολόγι” που είχε ήδη ξεκινήσει στο ΣΔΕ. Η καθηγήτρια της είπε να τα τοποθετήσει σε ένα ειδικό τετράδιο, το γνωστό φυτολόγιο κι έπειτα να τα φέρει στην τάξη, όπου όλοι μαζί θα αποφάσιζαν ποια φυτά να διαλέξουν για να τα τοποθετήσουν σε ένα κάδρο, το οποίο θα παρουσίαζαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς στο πλαίσιο της έκθεσης που θα διοργάνωνε το σχολείο.

Αφού δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωση του φυτολογίου, η καθηγήτρια παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους να βρουν τη φωτοτυπία που τους είχε ήδη μοιράσει από την προηγούμενη φορά και να ξεκινήσουν το μάθημά τους. Στο σημείο εκείνο, μία εκπαιδευόμενη ακούστηκε να λέει πως δεν είχε το συγκεκριμένο φυλλάδιο, που η καθηγήτρια ζητούσε να μελετήσουν, γιατί είχε απουσιάσει. Η καθηγήτρια, αφού έδωσε στην εκπαιδευόμενη, που απουσίαζε την προηγούμενη φορά τη φωτοτυπία ανακοίνωσε στους εκπαιδευόμενους ότι θα μελετούσαν το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου και ζήτησε από μια εκπαιδευόμενη να αναγνώσει τη φωτοτυπία, που είχε τίτλο “Ποιες περιοχές απειλούνται” (βλ. Παράρτημα). Η φωτοτυπία αφορούσε στις περιοχές του πλανήτη Γη, όπως για παράδειγμα η Αφρική, η Κεντρική Ασία, η Ευρώπη, η Βόρειος Αμερική, η Λατινική Αμερική, η Εύκρατη Ασία, η Τροπική Ασία, η Ωκεανία και τα μικρά τροπικά νησιά, που απειλούνταν από την επικίνδυνη αύξηση της θερμοκρασίας μέσα στα επόμενα 100 χρόνια, λόγω του Φαινομένου του Θερμοκηπίου. Με την ανάγνωση της φωτοτυπίας από την εκπαιδευόμενη ξεκίνησε το μάθημα. Αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση, η καθηγήτρια ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να της αποδώσουν περιληπτικά το κείμενο με τις έννοιες που είχαν ήδη διαβαστεί. Οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν με συντομία κάποιες απαντήσεις, οι οποίες αφορούσαν στην έλλειψη βροχών και τη συνέπεια αυτών στα σιτηρά και τις καλλιέργειες. Η καθηγήτρια, συμπλήρωσε στις απαντήσεις των εκπαιδευομένων περισσότερες πληροφορίες, αναφορικά με την αύξηση της θερμοκρασίας και τις καταστροφικές συνέπειες στο εύκρατο κλίμα του πλανήτη, τονίζοντας ιδιαίτερα τα αρνητικά αποτελέσματα στη χλωρίδα.

Στη συνέχεια, τους μοίρασε άλλη μια φωτοτυπία που περιείχε τρία τμήματα σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο τμήμα είχε τίτλο, “Το

φαινόμενο του Θερμοκηπίου” και περιλάμβανε τα αέρια που ευθύνονται για την ύπαρξή του. Το δεύτερο τμήμα είχε τίτλο “Καταστροφικές, για τις ελληνικές καλλιέργειες και τα τεχνικά έργα, οι αλλαγές στο κλίμα” και αφορούσε τις καταστρεπτικές συνέπειες, από τις αλλαγές στο κλίμα, για τις ελληνικές καλλιέργειες και το τρίτο τμήμα είχε τίτλο “Βουλιάζουν χιλιάδες νησιά του Ειρηνικού” και παρουσίαζε τις χιλιάδες των νησιών που επρόκειτο να χαθούν στον Ειρηνικό Ωκεανό εξαιτίας της παγκόσμιας υπερθέρμανσης (βλ. Παράρτημα). Αφού βεβαιώθηκε ότι πήραν όλοι οι εκπαιδευόμενοι το υλικό, ζήτησε από κάποιον να αρχίσει την ανάγνωσή του. Η εκπαιδευόμενη μόλις διάβασε και τα τρία τμήματα της φωτοτυπίας, ακούστηκε η φωνή ενός συνεκπαιδευμένου, που σχολίαζε την ποσότητα των εκατομμυρίων που έπρεπε η Ελλάδα να δαπανήσει για να προστατέψει στοιχειωδώς τις εγκαταστάσεις από τις επερχόμενες κλιματικές αλλαγές.

Η εκπαιδευτικός συμφώνησε ότι το ύψος των δαπανών ήταν εντυπωσιακό και επαύξησε την άποψη λέγοντας ότι ήταν σχετικά μικρό το ποσό για τη δημιουργία των συγκεκριμένων εγκαταστάσεων. Έπειτα, προχώρησε στο μάθημά της μοιράζοντας μια ακόμη φωτοτυπία σχετικά με τα αέρια που προκαλούσαν την κατάσταση εκείνη. Η φωτοτυπία περιέγραφε τα τέσσερα κυριότερα ανθρωπογενούς προέλευσης αέρια που συμμετέχουν στο Φαινόμενο του Θερμοκηπίου, τα οποία ήταν το “διοξείδιο του άνθρακα”, το “μεθάνιο”, τα “οξείδια του αζώτου” και οι “χλωροφθοράνθρακες” (βλ. Παράρτημα). Προτού ξεκινήσει η ανάγνωση του κειμένου της φωτοτυπίας, ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν γνώριζαν από πριν ποια αέρια συμβάλλουν στη δημιουργία του Φαινομένου του Θερμοκηπίου. Η ερώτησή της ενισχύθηκε από μία επιπρόσθετη, που τους καθοδηγούσε στην ανεύρεση της σωστής απάντησης, λέγοντάς τους ότι όλοι ήδη ξέρουν το αέριο που αναζητούσε ως απάντηση. Και πράγματι, οι εκπαιδευόμενοι, απάντησαν ότι το αέριο ήταν το διοξείδιο του άνθρακα. Η καθηγήτρια, όμως, τους είπε ότι δεν ήταν μόνο αυτό το αέριο υπεύθυνο για τη δημιουργία του Φαινομένου του Θερμοκηπίου. Τότε άρχισε μια εκπαιδευόμενη να διαβάσει για το πρώτο αέριο, δηλαδή, το διοξείδιο του άνθρακα, που περιέγραφε η φωτοτυπία που τους είχε ήδη μοιράσει, όπως προαναφέραμε.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία της ανάγνωσης, που αφορούσε το προαναφερθέν αέριο, η καθηγήτρια ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να της απαντήσουν σχετικά με τον τρόπο πρόκλησής του. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε στη βάση του παραπάνω ερωτήματος, παρατίθεται στη συνέχεια:

Εκπαιδευόμενος: Από τον άνθρωπο με τις καύσεις κλπ.

Εκπαιδευόμενη: Και τα τζάκια δηλαδή παράγουν διοξείδιο του άνθρακα;

Εκπαιδευόμενος: Ναι. Γι' αυτό χρειάζονται εξαέρωση.

Εκπαιδευόμενος: Το κάρβουνο, όταν καίγεται μπορείς να πεθάνεις.

Η καθηγήτρια στο σημείο εκείνο, παρενέβη διορθωτικά, διευκρινίζοντας ότι το στοιχείο του διαλόγου των εκπαιδευομένων ήταν το μονοξείδιο του άνθρακα και όχι το διοξείδιο και σημείωσε το χημικό του τύπο στον πίνακα, επισημαίνοντας την επικινδυνότητά του. *‘‘Αυτό είναι δηλητήριο’’*, ανέφερε χαρακτηριστικά και παρότρυνε τους εκπαιδευόμενους να συνεχίσουν την ανάγνωση αναφορικά με το αέριο του μεθανίου γράφοντας ξανά στον πίνακα το χημικό του τύπο.

Προτού, όμως, το διαβάσουν, τους ρώτησε αν το είχαν ξανακούσει. Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων δεν ήταν ικανοποιητικές κι έτσι προέβησαν όλοι μαζί στην ανάγνωση της φωτοτυπίας. Αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση, η καθηγήτρια έδωσε συμπληρωματικές πληροφορίες, τονίζοντας την ύπαρξη του μεθανίου η οποία γίνεται αντιληπτή με την όσφρηση στους ορυζώνες και τα έλη, μέρη όπου γίνεται «αποικοδόμηση» των στοιχείων. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στην παροχή των πληροφοριών καταθέτοντας τις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με την άσχημη μυρωδιά του συγκεκριμένου αερίου. Ωστόσο, ορισμένοι την παρανόησαν με τη μυρωδιά του καταλύτη των αυτοκινήτων, αλλά η καθηγήτρια έσπευσε να τους διαλύσει τη σύγχυση εκείνη λέγοντας ότι πρόκειται για άλλο αέριο και τους ώθησε να προχωρήσουν στην ανάγνωση του τμήματος, που αναφερόταν στα οξείδια του αζώτου. Την ώρα που ξεκινούσε η εκπαιδευόμενη την ανάγνωση, η καθηγήτρια έγραψε το χημικό τύπο του στοιχείου στον πίνακα, εξηγώντας ότι το γράμμα -χ- αποτελεί το δείκτη που αντίστοιχα χαρακτηρίζει το οξείδιο ως μονοξείδιο, διοξείδιο κλπ.

Η καθηγήτρια στη συνέχεια τους είπε να προβούν στην ανάγνωση του τελευταίου τμήματος των αερίων, που αναφερόταν στους χλωροφθοράνθρακες. Η αποπεράτωση της διαδικασίας της ανάγνωσης, αποτέλεσε το έναυσμα για την κατάθεση ορισμένων απόψεων από τη μεριά των εκπαιδευομένων. Η προσωπική τους κατάθεση, αφορούσε συναισθηματικής φύσης παρατηρήσεις, όπως ο κακός από τον άνθρωπο (ανθρώπινος) χειρισμός του περιβάλλοντος και οι επιπτώσεις του στον πλανήτη. Χαρακτηριστικά, ένας εκπαιδευόμενος ανέφερε τα εξής: *«Η ίδια η φύση μας τα γυρνάει πίσω. Ό,τι κακό κάνουμε...»*. Τον προβληματισμό του ήρθε να συμπληρώσει η απορία μιας συνεκπαιδευόμενης του για το μέλλον της ανθρωπότητας και κατέθεσε τη συναισθηματική φόρτιση που τη διακατείχε, λόγω της δυσοίωσης

προοπτικής. Συγκεκριμένα, είπε τα εξής: *«Κάθε φορά που κάνω αυτό το μάθημα με πιάνει απελπισία. Πού θα φτάσουμε;»*.

Η καθηγήτρια, όμως, άφησε ασχολίαστη την παρατήρηση της εκπαιδευομένης, και προέβη στο μοίρασμα του ερωτηματολογίου που αφορούσε στα αέρια (βλ. Παράρτημα), ζητώντας τους να το συμπληρώσουν. Μάλιστα, μέσα από την παρότρυνσή της, φάνηκε ότι είχε μοιράσει και πιο παλιά το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο. Τόνισε χαρακτηριστικά, κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του, τα εξής: *«Τις έχουμε δώσει τις απαντήσεις. Κοιτάζτε και τις σημερινές φωτοτυπίες. Γράψτε και ημερομηνία για να δω αν είναι το παλιό ή το καινούριο»*. Μέσα από άτυπη συζήτηση μαζί της, και όπως θα αναλύσουμε παρακάτω, διαπιστώσαμε ότι η ενέργειά της αυτή είχε σκοπό τη σύγκριση των απαντήσεων, πριν τη μελέτη του Φαινομένου του Θερμοκηπίου και μετά. Οι εκπαιδευόμενοι, άρχισαν να συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο έχοντας στη διάθεσή τους πέντε λεπτά περίπου, αφού ο διδακτικός χρόνος έφτανε στο τέλος του.

Οι εκπαιδευόμενοι, συμπλήρωσαν με ιδιαίτερη χαλαρότητα το ερωτηματολόγιο, κάνοντας μεταξύ τους αστεία, χρησιμοποιώντας εκφράσεις – αργκό, όπως *“θέλουμε τη βοήθεια του κοινού”* για την ανεύρεση της σωστής απάντησης. Η ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου συνέπεσε με το τέλος του διδακτικού χρόνου.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η μη διατύπωση ή γνωστοποίηση των στόχων δε δημιούργησε τις ανάλογες προσδοκίες στους εκπαιδευόμενους για τα αναμενόμενα αποτελέσματα μάθησης**

Συγκρίνοντας την παρούσα διδασκαλία με την προηγούμενη, που είχε κοινή θεματική ενότητα, διαπιστώσαμε ότι οι **στόχοι** δε διαφοροποιήθηκαν σημαντικά, αφού και οι δύο διδασκαλίες απέβλεπαν τόσο στο να πληροφορήσουν όσο και στο να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευόμενους για τη δημιουργία και τις επιπτώσεις του Φαινομένου του Θερμοκηπίου στο περιβάλλον. Η μη γνωστοποίηση ή ανακοίνωση των στόχων δε δημιούργησε τις ανάλογες προσδοκίες στους εκπαιδευόμενους σχετικά με τα αποτελέσματα της μάθησης.

- ❖ **Η χρήση έντυπου υλικού, ως πηγή περιεχομένου για την ενίσχυση της καθημερινότητας, δεν κατάφερε να ενεργοποιήσει τη βιωματική μάθηση**

Δε διαφοροποιήθηκε, επίσης, η πηγή άντλησης του **περιεχομένου** του εκπαιδευτικού υλικού αφού και αυτό, όπως και στην προηγούμενη διδασκαλία, προερχόταν από εφημερίδες. Ωστόσο, η διαφορά που διαπιστώθηκε, ήταν ως προς το περιεχόμενό του. Στην παρούσα διδασκαλία, δεν έγινε πλήρης περιγραφή της δημιουργίας του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, αλλά παρουσιάστηκαν απλά οι περιοχές υψηλής επικινδυνότητας σε συνδυασμό με τις επιπτώσεις στο περιβάλλον που επιφέρουν τα ανθρωπογενούς προέλευσης αέρια. Αυτό ενδεχομένως, μαζί με τη μέθοδο και το κλίμα που διαμορφώθηκε, μετρίασε και στη συνέχεια ανέστειλε το βαθύτερο προβληματισμό για την ενίσχυση της βιωματικής προσέγγισης της διδασκαλίας.

- ❖ **Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση στηρίχτηκε στην ανάγνωση και η παθητική ακρόαση δεν προώθησε την αυτενέργεια και το διάλογο**

Η **μέθοδος** της διδασκαλίας δεν παρουσίασε μεγάλη απόκλιση σε βασικά σημεία, συγκριτικά με την προηγούμενη διδασκαλία, αφού και σε αυτή κυριάρχησε η δασκαλοκεντρική προσέγγιση. Αν και η παρουσία της καθηγήτριας δεν ήταν τόσο επιβλητική, όπως στην προηγούμενη διδασκαλία, υπήρξε, όμως, αρκετά καθοδηγητική ως προς τη διεξαγωγή της, αφού όλη η πορεία υλοποιούνταν κάτω από τις άμεσες προτροπές και οδηγίες της. Για παράδειγμα, ήταν εκείνη που τους ωθούσε να προχωρήσουν στην ανάγνωση των τμημάτων του εκπαιδευτικού υλικού, να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο που αφορούσε τα αέρια, χωρίς έτσι να αφήνει περιθώρια αυτενέργειας και ακόμη περισσότερο διαλόγου από τη μεριά των εκπαιδευομένων.

- ❖ **Η έλλειψη δημιουργίας κατάλληλου κλίματος δυσχέρανε την αλληλεπίδραση και το διάλογο**

Η εφαρμογή της άμεσης προσέγγισης της διδασκαλίας (direct teaching) δε δημιούργησε το κατάλληλο **παιδαγωγικό κλίμα** στην τάξη. Και σε αυτή τη διδασκαλία, δεν δόθηκαν κίνητρα για αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευομένων με την εκπαιδευτικό, γεγονός που αποκαλύφθηκε μέσα από την απόρριψη της θέσης και άποψης ενός εκ των εκπαιδευομένων, όπως

προαναφέρθηκε. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ο διάλογος που καταγράφηκε από την ερευνήτρια σε άτυπη συζήτηση με ορισμένους εκπαιδευμένους, οι οποίοι δήλωσαν τα ακόλουθα:

Εκπαιδευόμενος: Είναι πιο καλύτερα να μιλάμε κι εμείς και όχι μόνο η καθηγήτρια...

Εκπαιδευόμενος: Ναι, αλλά αν δεν ξέρεις είναι καλύτερα να μιλά άλλος που ξέρει κι εσύ να ακούς.

Εκπαιδευόμενη: Ναι, αλλά έτσι είναι λες και είσαι πρόβατο και κάνεις ό,τι σου λένε. Εγώ θέλω να μιλάω και να λέω την άποψή μου. Τι, δεν έχω προσωπική άποψη εγώ;

Εκπαιδευόμενος: Ναι, αλλά αν δεν ξέρεις; Σήμερα ήξερες για το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου;

Εκπαιδευόμενη: Ήξερα. Θα έλεγα ό,τι ήξερα, όπως είπα και για τους βαθμούς που είχα ακούσει ότι είναι 18 και όχι 16 που λέει η καθηγήτρια.

Αν επιλέγονταν μια πιο μαθητοκεντρική διδασκαλία, όπως επέβαλε η επιδίωξη των στόχων της ενότητας, οι εκπαιδευόμενοι θα κινούνταν πιο άνετα μέσα σε ένα πιο ανοιχτό, ανεκτικό και δημοκρατικό κλίμα στο οποίο θα είχαν τη δυνατότητα της ελεύθερης και προσωπικής κατάθεσης αλλά και υποστήριξης των απόψεών τους, κατάσταση που δυνητικά θα οδηγούσε στην κατανόηση των ποικίλων παραγόντων, που προκάλεσαν το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου.

❖ **Η μετωπική διδασκαλία αν και συνέβαλε στην τήρηση διδακτικού χρόνου δεν προώθησε την παραγωγή του μαθησιακού έργου**

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι δεν υπήρξε έλλειψη του διδακτικού χρόνου, αλλά έγινε μια πιο ισοβαρή κατανομή του, ως προς τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες της τάξης. Βέβαια, η εφαρμογή της μετωπικής διδασκαλίας, παρέχει τις περισσότερες φορές στο / στη διδάσκοντα / ουσά τη δυνατότητα ρύθμισης του χρόνου, δεδομένου ότι ο / η ίδιος / α έχει την άμεση εποπτεία και τον έλεγχο της πορείας αλλά και της εξέλιξης της διδασκαλίας, όπως στη συγκεκριμένη. Ο έλεγχος, όμως, του χρόνου και η ισοβαρής διαχείρισή του δεν συμβάλλουν πάντα, όπως στην παρούσα διδασκαλία, στην προώθηση της μάθησης και την κατάκτηση των στόχων.

❖ **Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία εμπόδισε το γόνιμο διάλογο και δυσχέρανε την κατάκτηση των στόχων**

Οι παραπάνω δυσχέρειες των διδακτικών δρώμενων και ιδιαίτερα η μη ανάπτυξη διαλόγου, οδήγησαν στη διαπίστωση ότι η διδασκαλία δεν ήταν **αποτελεσματική**. Αν και το υλικό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως σύγχρονο και επίκαιρο λόγω του ότι αντλείται από σύγχρονες πηγές, όπως εφημερίδες, διαδίκτυο κλπ., δεν συνέβαλε, ωστόσο, στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, αναιρώντας έτσι ορισμένες από τις προθέσεις των Προδιαγραφών Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και δυσχεραίνοντας την κατάκτηση των στόχων της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας. Δεν έγιναν, μάλιστα, προσπάθειες να διαλευκανθεί τόσο ο τρόπος με τον οποίο δημιουργείται το Φαινόμενο του Θερμοκηπίου όσο και να αποσαφηνιστούν οι πολλαπλοί παράγοντες που συνέβαλαν στη δημιουργία του. Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση, τέλος, δεν έδωσε την ευκαιρία να τροποποιηθούν οι στάσεις των εκπαιδευομένων για να μειώσουν το φαινόμενο αυτό τόσο με την ίδια τους τη συμπεριφορά όσο και με την ευρύτερη δράση τους στο άμεσο περιβάλλον εφαρμόζοντας το motto «σκεπτόμαστε οικουμενικά δρούμε τοπικά» (think globally act locally)

3^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΑ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 22 / 03 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Ευτέρπη

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στη θεματική ενότητα ‘Το Οικοσύστημα’, οι στόχοι δεν είχαν διατυπωθεί γραπτώς από την καθηγήτρια, αλλά αποκαλύφθηκαν έμμεσα μέσα από τη μαθησιακή δραστηριότητα, τα διδακτικά δρώμενα της τάξης και τη μελέτη του υλικού. Οι στόχοι αυτοί με τους οποίους συμφώνησε η καθηγήτρια, ήταν οι εκπαιδευόμενοι να ήταν σε θέση:

α) να παράγουν εναλλακτικές λύσεις σε ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να μάθουν να χωρίζονται σε ομάδες, να αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους μεταξύ τους, όπως το ρόλο του εμπνευστή και το ρόλο του ακροατή,

β) να κατανοήσουν τη σχέση που αναπτύσσεται στα έμβια όντα στο πλαίσιο της τροφικής αλυσίδας, δηλαδή, την εξάρτηση και την κατανάλωσή τους από άλλους οργανισμούς, με αφορμή ένα γρίφο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε χαμογελαστή στην τάξη, χωρίς καθυστέρηση και ανακοίνωσε στους εκπαιδευόμενους ότι έπρεπε να χωριστούν σε ομάδες. Τους εξήγησε πως ο λόγος που θα δούλευαν σε ομάδες θα ήταν μέρος μιας διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η επίλυση ενός προβλήματος (σπαζοκεφαλιά) και η αναζήτηση εναλλακτικών προτάσεων για την εξεύρεση της σωστής λύσης, θα υλοποιούνταν στο πλαίσιο των ομάδων που θα συγκροτούσαν.

Οι εκπαιδευόμενοι, αφού δε διατύπωσαν ερωτήσεις και απορίες σχετικά με τη διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας, άρχισαν να εφαρμόζουν τις οδηγίες της καθηγήτριας σχετικά με το σχηματισμό της ομάδας. Οι εκπαιδευόμενοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες που η καθεμία αποτελούνταν από τέσσερα άτομα. Η διαμόρφωση των ομάδων έγινε με δική τους πρωτοβουλία επιλέγοντας “τους συνεργάτες τους” με

βάση την ηλικία, τις προσωπικές επαφές, τα ενδιαφέροντά τους και τη φιλικότητα που είχε αναπτυχθεί στο πλαίσιο του ΣΔΕ. Η διαπίστωση αυτή ενισχύθηκε και από τα λόγια της εκπαιδευτικού η οποία σε άτυπη συζήτηση με την ερευνήτρια ανέφερε τα εξής: «Οι ενήλικες έχουν περίπου τα ίδια κριτήρια επιλογής με τους ανήλικους μαθητές. Επιλέγουν την ομάδα στην οποία θα ενταχτούν ή τους εκπαιδευόμενους με τους οποίους θα συνεργαστούν, ανάλογα με το αν κάνουν μεταξύ τους παρέα ή όχι. Δύσκολα τους βλέπεις να συνεργάζονται με άτομα που δεν "πάνε", όπως λένε. Γι' αυτό και 'γω τους αφήνω να φτιάχνουν μόνοι τους την ομάδα». Γίνεται έτσι κατανοητό, πως «το κοινωνιομετρικό μοντέλο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις δραστηριότητες της ομάδας» (Jagues, 2001:57, Κανάκης, 1987: 181 – 186, Τριλιανός, τ. Β'. 2003: 61 - 62).

Η καθηγήτρια στη συνέχεια τους μοίρασε ένα φυλλάδιο με τίτλο, “Κανόνες Ομαδικής Εργασίας” και μετά από μια ολιγόλεπτη ανάγνωση που πραγματοποιήθηκε από την ίδια, τους παρότρυνε να αποφασίσουν μεταξύ τους ποιο ρόλο θα αναλάβει ο καθένας. Το περιεχόμενο του φυλλαδίου αφορούσε στους Κανόνες Ομαδικής Λειτουργίας μιας ομάδας και περιέγραφε τους ρόλους των μελών, όπως του παρατηρητή, του εμπνευστή, του γραμματέα, του συντονιστή, του υπεύθυνου που θα παρουσίαζε τα αποτελέσματα της εργασίας τους κλπ. (βλ. Παράρτημα). Αφού τους άφησε περίπου 5 λεπτά να αποφασίσουν και να κατανεύσουν τους ρόλους τους, η καθηγήτρια πλησίασε την 1^η ομάδα και οι εκπαιδευόμενοι ανακοίνωσαν τους ρόλους που είχε αναλάβει ο καθένας. Το ίδιο έγινε και με τη 2^η και 3^η ομάδα. Για την αποδοτικότερη λειτουργία των ομάδων, οι εκπαιδευόμενοι προσάρμοσαν τα θρανία με τέτοιο τρόπο που να διευκολύνεται η συνεργασία τους. συγκεκριμένα, τα τοποθέτησαν αντικριστά το ένα από το άλλο. Εξάλλου, η διευθέτηση αυτή των θρανίων προσφέρεται για τη λειτουργία της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας.

Στη συνέχεια η καθηγήτρια διάβασε τους κανόνες της ομαδοκεντρικής εργασίας τους οποίους και μοίρασε στους εκπαιδευόμενους (βλ. Παράρτημα). Οι κανόνες αυτοί είναι οι εξής: 1^ο. Μιλάμε χαμηλόφωνα και για να μην ακούτε τους άλλους αλλά και για να μην κάνουμε φασαρία. 2^ο. Ακούμε το συνομιλητή μας. Σε αυτό θα βοηθήσει και ο συντονιστής λίγο. Ο παρατηρητής θα συμπληρώνει και έναν πίνακα.

Σημειώνουμε ότι ο πίνακας που ανέφερε η καθηγήτρια και που μοίρασε στους εκπαιδευόμενους, αφορούσε την αξιολόγηση των μελών της κάθε ομάδας η οποία θα γινόταν από τον παρατηρητή -μέλος- της ομάδας. Έργο του ήταν η καταγραφή – αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των μελών σχετικά με το αν πρόσφεραν ιδέες,

απεδείκνυαν, διευκρίνιζαν, διαφωνούσαν, έκριναν, επέκριναν, ενθάρρυναν, επαινούσαν τα μέλη κλπ..

Οι οδηγίες της καθηγήτριας αφορούσαν τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων και δόθηκαν στην αρχή της διδασκαλίας. Οι οδηγίες είχαν σαφήνεια, λόγος για τον οποίο δεν τέθηκαν διευκρινιστικές ή επεξηγηματικές ερωτήσεις από την πλευρά των εκπαιδευομένων.

Η καθηγήτρια προχώρησε στην ανάγνωση για των λειτουργιών των προσώπων της ομάδας και προέβη στην αποσαφήνιση του ρόλου του εμψυχωτή. Έδωσε ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο αυτό, καθότι ήταν ένας όρος καινούριος για τα γνωστικά και μαθησιακά δεδομένα των ενήλικων εκπαιδευομένων και ενδεχομένως να επέφερε σύγχυση στη λειτουργία της ομάδας. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι προώθησε και ενίσχυσε σε όλα τα μέλη τους ρόλους, στο πλαίσιο της εργασίας των ομάδων, προϋπόθεση απαραίτητη για την επιτυχία των σχολικών ομάδων (Πηγιάκη, 2004), αφού προωθείται το ομαδικό πνεύμα και ενισχύεται η αλληλεγγύη (Τριλιανός, τ. Β'. 2003: 62 – 66). Δεδομένου ότι δεν προέκυψαν ερωτήσεις για το συγκεκριμένο ρόλο, τους παρότρυνε να δώσουν ονόματα στις ομάδες.

Καθηγήτρια: Οι εμψυχωτές να διαβάσουν λίγο τι έχουν να κάνουν και ό,τι δεν καταλαβαίνουν να το εξηγήσουμε. Οι άλλοι να σκεφτούν να δώσουν στην ομάδα τους ένα όνομα. Θα διαβάσετε μια φορά το πινακάκι. Ο εμψυχωτής θα καταγράφει για τον καθένα σας αν προσφέρει ιδέες, αν κάνει ερωτήσεις, αν ζητά διευκρινίσεις κλπ. Αν έχετε καταλάβει τους ρόλους να ξεκινήσουμε. Μια σπαζοκεφαλιά είναι...

Στο σημείο εκείνο κατέφτασε μια εκπαιδευόμενη που βρισκόταν στην ψυχολόγο του σχολείου. Η είσοδός της δεν διατάραξε τη ροή του μαθήματος και με τη βοήθεια της καθηγήτριας κατάφερε να ενταχθεί στο κλίμα της τάξης και στη διδακτική διαδικασία, καλύπτοντας το κενό της απουσίας της.

Η καθηγήτρια, αφού μοίρασε τη φωτοτυπία με το γρίφο, η οποία αποτελούσε το κύριο θέμα του μαθήματος, σύστησε στις ομάδες να ξεκινήσουν κι έτσι άρχισαν να δουλεύουν.

Ο γρίφος αφορούσε ένα πρόβλημα ως προς τη μεταφορά κάποιων προϊόντων, άμεσα καταναλώσιμων μεταξύ τους, όπως ενός δεματιού χόρτου, ενός προβάτου και ενός λύκου από έναν πλανόδιο έμπορο. Ο έμπορος προσπαθούσε να βρει τρόπο να διασχίσει το ποτάμι για να περάσει στην απέναντι πόλη, χρησιμοποιώντας μόνο μία βάρκα, αποφεύγοντας να έρθει σε επαφή το πρόβατο με το λύκο ή το πρόβατο με το χόρτο, γιατί στην περίπτωση που θα συνέβαινε κάτι τέτοιο αφενός ο λύκος θα έτρωγε

το πρόβατο αφετέρου το πρόβατο θα έτρωγε το δεμάτι με το χόρτο κι έτσι δεν θα έφτανε ο έμπορος στην πόλη με το εμπόρευσμά του (βλ. Παράρτημα).

Η καθηγήτρια έδωσε το χρονικό περιθώριο των 10 λεπτών στους εκπαιδευόμενους για να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με την επίλυση του προβλήματος και ταυτόχρονα τους παρότρυνε να επιλέξουν το μέλος της ομάδας τους που θα είχε το ρόλο του παρουσιαστή στην ανακοίνωση της λύσης.

Η ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας διεξαγόταν με χαμηλόφωνο τρόπο ενώ η καθηγήτρια περιφερόταν ανάμεσα στις ομάδες και παρακολουθούσε την εργασία τους. Η 1^η ομάδα παρουσίαζε κάποιο πρόβλημα συνεργασίας και διαφωνίας για το πώς θα έβρισκαν τη λύση του γρίφου, καθώς, όμως, περνούσε η ώρα βελτιωνόταν η συνεργασία και οι εκπαιδευόμενοι προέβαιναν στην ανταλλαγή λογικών επιχειρημάτων.

Η καθηγήτρια πήγαινε από ομάδα σε ομάδα και ενημερωνόταν για την πορεία της διαδικασίας σχετικά με την επίλυση του γρίφου. Μετά από λίγο, η μία ομάδα ανακοίνωσε ότι ολοκλήρωσε τη διαδικασία και ότι είχε βρει τη λύση. Η εκπαιδευτικός, καθώς ετοιμαζόταν να βγει για λίγο από την αίθουσα, τους ανακοίνωσε ότι έπρεπε να αρχίσει να προετοιμάζεται ο υπεύθυνος της ομάδας ο οποίος θα παρουσίαζε τη λύση του προβλήματος.

Καθηγήτρια: *Μόλις επιστρέψω θα το παρουσιάσετε, εντάξει;* είπε χαρακτηριστικά η καθηγήτρια.

Οι εκπαιδευόμενοι συνέχισαν να εργάζονται ομαδικά και η καθηγήτρια επέστρεψε μετά από 1 λεπτό, ρωτώντας τους αν είχαν τελειώσει και πώς είχαν ονομάσει τις ομάδες τους. Η διαδικασία του καθορισμού των ονομάτων, που έδωσαν οι εκπαιδευόμενοι στις ομάδες τους, δεν ενέπιπτε στην εφαρμογή κάποιας ιδιαίτερης παιδαγωγικής αρχής, αλλά πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διάκρισης των ομάδων μεταξύ τους. Σημειώνεται, ότι οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν ονομασίες στις ομάδες τους με αφορμή το γενικότερο πνεύμα της Περιβαλλοντικής Επιστήμης. Έτσι, η 1^η ομάδα ονομαζόταν “*Εξωγήνιοι*”, η δεύτερη “*Green Peace*” και η τρίτη “*Άγρια Χλόη*”.

Αφού ολοκληρώθηκε και η διαδικασία ορισμού των ονομάτων των ομάδων, η καθηγήτρια ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν ήταν έτοιμοι να προβούν στην ανακοίνωση και παρουσίαση της λύσης.

Από κάθε ομάδα σηκώθηκε ένας εκπαιδευόμενος που είχε οριστεί ως εκπρόσωπος για να γράψει στον πίνακα τη λύση. Ψηλά, στο πάνω μέρος του πίνακα, έγραψαν το όνομα της ομάδας που αντιπροσώπευαν. Οι εκπαιδευόμενοι ρωτήθηκαν

αν ήθελαν να ανακοινώσουν γραπτά ή προφορικά την απάντησή τους, αλλά στο τέλος και με την παρότρυνση της καθηγήτριας, αποφάσισαν να διατυπώσουν γραπτά στον πίνακα τη λύση. Ο πίνακας χωρίστηκε σε τρεις στήλες και ο υπεύθυνος της κάθε ομάδας έγραφε την απάντηση στην αντίστοιχη στήλη που έφερε το όνομα της ομάδας του.

Η καθηγήτρια βρισκόταν πίσω από τις ομάδες, προς το παράθυρο της αίθουσας και παρακολουθούσε. Χτύπησε, όμως, το κουδούνι και διέκοψε τυπικά τη διαδικασία. Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι εξακολουθούσαν να γράφουν στον πίνακα, κατάσταση που φανέρωσε το αμείωτο ενδιαφέρον τους.

Η καθηγήτρια αναφώνησε ότι η ομάδα της *Άγριας Χλόης* καθυστερούσε και την ενθάρρυνε να επισπεύσει την επίλυση. Αφού οι εκπαιδευόμενοι έγραψαν την απάντησή τους, άρχισαν την παρουσίαση και τεκμηρίωση των λύσεών τους. Ένας εκπαιδευόμενος επιχείρησε να κάνει μια αλλαγή. Αποθαρρύνθηκε, όμως, από την καθηγήτρια με την προस्ताγή ότι δε μπορούσαν να γίνουν πια αλλαγές στη φάση εκείνη της διαδικασίας που βρισκόντουσαν. Ο εκπαιδευόμενος, ωστόσο, υποστήριξε ότι το πρόβλημα ήταν ήδη λυμένο από την ομάδα του και πως απλά η παρέμβασή του θα ήταν διευκρινιστική και δεν θα αλλοίωνε το αποτέλεσμα. Η καθηγήτρια, όμως, ήταν ανένδοτη.

Οι ομάδες, αφού ολοκλήρωσαν την καταγραφή των λύσεων στον πίνακα, προχώρησαν στην προφορική παρουσίασή τους ως εξής:

Εκπαιδευόμενος 1^{ης} ομάδας: Πουλάει το χόρτο μαζί με το πρόβατο και περνά με το λύκο.

Εκπαιδευόμενος 2^{ης} ομάδας: Περνά πρώτα το πρόβατο, μετά θα μουσκέψει το χόρτο που βρεγμένο το πρόβατο δεν θα το φάει και τέλος περνά το λύκο.

Εκπαιδευόμενος 3^{ης} ομάδας: Περνά πρώτα το πρόβατο, δεύτερο το χόρτο. Ξαναπάει το πρόβατο πίσω, παίρνει το λύκο και γυρνά και παίρνει το πρόβατο..

Η καθηγήτρια άκουγε προσεκτικά. Δεν είχε ανακοινώσει μέχρι τη στιγμή εκείνη τη σωστή ή τη λανθασμένη απάντηση για καμία από τις ομάδες. Αφού έδωσαν και οι τρεις ομάδες τις απαντήσεις τους, η καθηγήτρια τότε ανακοίνωσε ότι η 3^η ομάδα είχε βρει τη λύση. Οι εκπαιδευόμενοι τότε φώναζαν ενθουσιασμένοι και ξέσπασαν σε χειροκροτήματα!

Η καθηγήτρια δεν έδωσε έστω και μια σύντομη απάντηση αναφορικά με το «γιατί» και το «πώς» του γρίφου, διότι η διδακτική ώρα είχε πια ολοκληρωθεί πριν από πέντε λεπτά.. Παρακάλεσε, μάλιστα, τους εκπαιδευόμενους να μην αποκαλύψουν

τη λύση στους εκπαιδευόμενους των άλλων τμημάτων για να μη στερηθούν εκείνοι την εξεύρεση της πρωτότυπης απάντησης στο γρίφο αυτό.

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος η ερευνήτρια είχε την ευκαιρία να ανταλλάξει απόψεις με ένα μικρό δείγμα εκπαιδευομένων για να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό ήταν αρεστή η εργασία σε ομάδες, ως προς την παραγωγή και επιδίωξη λύσεων στο συγκεκριμένο γρίφο με τον οποίο η καθηγήτρια επιδίωξε να καταγράψει τις πιθανές λύσεις στο πρόβλημα, αλλά και να ανιχνεύσει τις γνώσεις που αποκόμισαν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι από την εφαρμογή της διδακτικής αυτής προσέγγισης. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευόμενοι είχαν θετικά σχόλια και έντονες συναισθηματικές εκδηλώσεις να εκφράσουν, όπως: *«Ήταν τέλειο! Πολύ το διασκέδασα!!»* δείχνοντας έτσι ότι ήταν ικανοποιημένοι από τις αποδόσεις τους ως προς την εξεύρεση της σωστής λύσης.

Ωστόσο, φάνηκε ότι η μέθοδος της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας δε συνέβαλε μόνο στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευομένων, αλλά λειτούργησε και ανταγωνιστικά! Μια εκπαιδευόμενη εξέφρασε θυμό γιατί η δική της ομάδα δεν μπόρεσε να συνεργαστεί για να δώσει τη σωστή λύση και να κερδίσει. Τόνισε στην ερευνήτρια ότι η ομάδα της δεν κατάφερε να συνεργαστεί επιτυχώς, γιατί μεταξύ τους αναπτύχθηκε ένας έντονος ανταγωνισμός. Οι ακόλουθες φράσεις διευκρινίζουν αυτή ακριβώς την έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας: *«Εγώ το είχα σκεφτεί να το πω αλλά οι άλλοι δε συμφωνούσαν, οπότε δε μπορούσα μόνη μου να βγω και να το πω...»*. Η εκπαιδευόμενη εξέφρασε, τέλος, την απογοήτευσή της ως προς την μη εξεύρεση της σωστής λύσης στο γρίφο, που φάνηκε να είχε επιπτώσεις τόσο στην ατομική όσο και στη συλλογική νοημοσύνη της ομάδας της. Οι παρακάτω δηλώσεις της αποσαφηνίζουν το θέμα αυτό: *«Με πείραξε που δεν βρήκαμε το αποτέλεσμα... Δηλαδή, τι; Οι άλλοι είναι πιο έξυπνοι; Υπήρχε ανταγωνισμός μεταξύ μας, ως άτομα. Κάποιοι δεν μπορούν να δεχτούν την άποψη του άλλου γιατί είναι προκατειλημμένοι μαζί του. Εγώ το δέχομαι αυτό προσωπικά για μένα. Κάποιοι δε με πάνε. Εγώ όμως θα εξακολουθώ να λέω τη γνώμη μου. Άλλοι θέλουν να είναι πρόβατα. Εγώ δεν είμαι έτσι»*. Μετά τη συζήτηση, οι εκπαιδευόμενοι αποχώρησαν για να παρακολουθήσουν το επόμενο μάθημα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Το χαμηλό επίπεδο στόχων δεν εναρμονίστηκε με την ηλικία και το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων**

Αν και η καθηγήτρια δεν διατύπωσε άμεσα τους στόχους, ωστόσο μέσω της διδασκαλίας επιδίωξε αφενός να αναπτύξει την ικανότητα παραγωγής λύσεων σε ένα γρίφο στο πλαίσιο των ομάδων και αφετέρου να κάνει κατανοητή τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους έμβιους οργανισμούς στο πλαίσιο της τροφικής αλυσίδας. Παρόλο που η επιδίωξη παραγωγής λύσεων σε ένα πρόβλημα (π.χ. ο γρίφος) χαρακτηρίζεται ως ανώτερη νοητική λειτουργία, το περιεχόμενο του μαθησιακού στόχου ήταν κατώτερο των ικανοτήτων που διέθεταν οι εκπαιδευόμενοι και δεν ήταν συμβατό με τις απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η καθηγήτρια, στην προσπάθειά της να προσαρμόσει τους στόχους στο βιωματικό επίπεδο των εκπαιδευομένων, υποβάθμισε τη σχολική γνώση, γεγονός που δε συνάδει με τη φιλοσοφία και το πρόγραμμα σπουδών των Προδιαγραφών των ΣΔΕ (Χοντολίδου, 2003: 77), αφού αρκέστηκε σε ένα γρίφο για να αποσαφηνίσει την πολύπλοκη σχέση της τροφικής αλυσίδας.

❖ **Η μη ολοκληρωμένη προετοιμασία δυσχέρανε την ολοκλήρωση του μαθήματος**

Αναφορικά με την **προετοιμασία της διδασκαλίας** από την εκπαιδευτικό σημειώνουμε τα παρακάτω: Η εκπαιδευτικός φάνηκε να είχε κάνει την ανάλογη για τη διδασκαλία, προετοιμασία, δεδομένου ότι είχε προσκομίσει διδακτικό υλικό, το οποίο περιελάμβανε τους «Κανόνες Ομαδικής Λειτουργίας», τον «Πίνακα Καταγραφής Δραστηριοτήτων των Μελών» καθώς και το γρίφο πάνω στον οποίο στήριξε τη διδασκαλία της. Η συγκεκριμένη διδασκαλία απαιτούσε, όμως, ένα επιπρόσθετο περιεχόμενο που θα αναδείκνυε βαθύτερα και αμεσότερα τη σχέση που υπήρχε στα έμβια όντα, στο πλαίσιο της τροφικής αλυσίδας.

❖ **Η αναντιστοιχία ανάμεσα στην επίτευξη των στόχων και την επιλογή του περιεχομένου δυσχέρανε τον εμπλουτισμό γνώσεων**

Η καθηγήτρια επέλεξε το διδακτικό **περιεχόμενο** της διδασκαλίας της με βάση την «αρχή της βιωματικότητας και της εγγύτητας» (Μαυρόπουλος, 2004), κατάσταση που εναρμονίστηκε με την κοινωνική πραγματικότητα των εκπαιδευομένων και προκάλεσε την ενεργό συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους για την εύρεση της λύσης στο γρίφο.

Ο γρίφος, όμως, ως επιλογή μαθησιακού υλικού, δεν είχε επαρκές γνωστικό και ακαδημαϊκό περιεχόμενο και δεν πληρούσε τα κριτήρια της ακαδημαϊκής

εγκυρότητας, της καταλληλότητας, της σπουδαιότητας και της ευρύτητας της πληροφορίας (Πηγιάκη, 2004: 168). Η αναντιστοιχία αυτή ανάμεσα στις επιδιώξεις της διδασκαλίας και την επιλογή του περιεχομένου, οδήγησε το μάθημα σε μη επιθυμητά αποτελέσματα που δε θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως επιτυχημένα, αφού οι εκπαιδευόμενοι ουσιαστικά δεν αποκόμισαν νέα στοιχεία που θα τους βοηθούσαν στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους. Δε μπορεί π.χ. να θεωρηθεί επαρκής η συγκεκριμένη διδασκαλία όταν έχει επιλεγεί ως διδακτικό περιεχόμενο ένας απλοϊκός, κοινότυπος και καθημερινός γρίφος τον οποίο καλούνται να επιλύσουν ενήλικες μαθητές, ο οποίος προσφέρει κυρίως διασκέδαση, αλλά όχι επιπρόσθετες γνώσεις αναφορικά με τη σχέση της τροφικής αλυσίδας, που ήταν και ο κεντρικός στόχος.

❖ **Η λανθασμένη πορεία της διδασκαλίας, παρά την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων, δεν οδήγησε στην αξιοποίηση της λύσης και την αξιολόγηση του αποτελέσματος**

Η μέθοδος της διδασκαλίας την οποία εφάρμοσε η εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει τους στόχους της ήταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η επίλυση προβλήματος. Ωστόσο, η καθηγήτρια δεν ακολούθησε την ενδεδειγμένη πορεία διδασκαλίας που θεωρείται κατάλληλη είτε για ομάδες εργασίας είτε για λύση προβλημάτων. Στην περίπτωση των ομάδων εργασίας η συνηθέστερη πορεία που εφαρμόζεται, αφορά στην ανακοίνωση των στόχων και την οργάνωση της διδασκαλίας, στη χρήση των πηγών που προσφέρονται για επεξεργασία, τη δημιουργία των δραστηριοτήτων των ομάδων εργασίας, τις γραπτές εκθέσεις των ομάδων για το υλικό και τα αποτελέσματα της εργασίας τους, τη συζήτηση και τέλος την εφαρμογή (Κανάκης, 1987: 187 – 192, Ματσαγγούρας, 1995: 28 – 43, Τριλιανός, τ. Β'. 2003: 55 - 68). Στην περίπτωση των φάσεων της διδασκαλίας για τη λύση προβλημάτων, η πορεία παρουσιάζει κοινά στοιχεία όσον αφορά στους στόχους και στην προετοιμασία της διδασκαλίας, διαφοροποιείται, όμως, στη συνέχεια όταν προβαίνει στον εντοπισμό και την αναγνώριση του προβλήματος, στις ερευνητικές δραστηριότητες των μαθητών και τέλος στην εφαρμογή και αξιολόγηση της λύσης ή του αποτελέσματος (Πηγιάκη, 2004: 81 – 82).

Στη διδασκαλία που αναλύσαμε παρατηρήσαμε ότι η καθηγήτρια δεν ακολούθησε τα προαναφερθέντα στάδια σε καμία από τις δύο διδακτικές μεθόδους που είχε επιλέξει, με αποτέλεσμα η πορεία της διδασκαλίας της να έχει πάρει μια

απλοϊκή μορφή. Το μεγαλύτερο μέρος της πορείας περιορίστηκε στην ανάγνωση των “Κανόνων Ομαδικής Εργασίας” από την ίδια, σε μια προσπάθεια να εξασφαλίσει την περαιτέρω λειτουργία των ομάδων, αλλά και την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με βάση την οποία θα διεξαγόταν το μάθημα. Η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας της καθηγήτριας, εντάχθηκε στις «απελευθερωτικές ή μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας» (Πηγιάκη, 2004: 107) που υποβοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν μόνοι τους, μέθοδοι που, επίσης, προτείνονται από τις Προδιαγραφές Σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ως κατάλληλες στο πλαίσιο του Περιβαλλοντικού Γραμματισμού (Φλογαίτη, 2003: 252). Στενά συνδεδεμένες με τις μεθόδους αυτές είναι οι διδακτικές αρχές, όπως η βιωματική μάθηση, η εργασία του εκπαιδευόμενου, η συμμετοχή στην ανεύρεση της γνώσης, η συνεργασιακή διδασκαλία (Πηγιάκη, 2004) αρχές, όμως, που δεν ανιχνεύτηκαν στο συγκεκριμένο μάθημα.

Παρά το γεγονός ότι η καθηγήτρια δεν εφάρμοσε επαρκώς τις μεθόδους και αρχές που προκύπτουν από αυτές, οι εκπαιδευόμενοι αισθάνθηκαν αρκετά ελεύθεροι να κινηθούν, να εκφράσουν το ενδιαφέρον τους, να αναπτύξουν διάλογο και με αυτοπειθαρχία να αναζητήσουν τη λύση του γρίφου στο πρόβλημα, αφού δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα. Η καθηγήτρια, βέβαια, δεν επιδίωξε να ασκήσει ένα καθοδηγητικό και δασκαλοκεντρικό ρόλο ούτε να καθλώσει τους εκπαιδευόμενους σε μαθησιακή απραξία και παθητικότητα. Αντίθετα, τους παρακινούσε να εμπλακούν ενεργά στη συνεργατική – ομαδική διαδικασία που θα τους οδηγούσε στην ανεύρεση της λύσης του προβλήματος. Με τον τρόπο αυτό η οργάνωση της ομαδικής δραστηριότητας συντονίστηκε από την καθηγήτρια, η οποία χωρίς πλατιασμούς παρείχε τις οδηγίες που θεωρούνταν απαραίτητες για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

- ❖ **Αν και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος προκάλεσε ενδιαφέρον και συμμετοχή, οι οργανωτικές ατέλειες του διδακτικού έργου δε συνέβαλαν στην εποικοδόμηση νέας μάθησης**

Η καθηγήτρια, παρά τις άλλες ατέλειες της διδασκαλίας της, κατάφερε να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα στο πλαίσιο του μαθήματος, όπου οι ομάδες ανέπτυξαν σχέσεις συνεργασίας και διαπροσωπικής επικοινωνίας καθώς ερμήνευσαν τη μάθηση σαν παιχνίδι. Από άτυπες συνεντεύξεις προκύπτει ότι το κέρδος της διδασκαλίας, που αφορούσε στο γρίφο, ουσιαστικά ανάγεται στην κατανόηση,

ανάληψη και κατανομή ευθυνών μέσα από ρόλους ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας, αλλά και στη συνύπαρξη των ομάδων μέσα στο πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Τα παραπάνω καταδεικνύονται μέσα από τα λόγια των εκπαιδευομένων που αναφέρουν τα εξής: *«Γίναμε πάλι παιδιά. Μάθαμε κιόλας πώς πρέπει να δουλεύουμε όταν συνεργαζόμαστε. Να μιλάμε σιγά, να λέει ο καθένας την γνώμη του. Άσε που είναι και πιο εύκολο γιατί δεν τα κάνεις όλα εσύ. Δεν τα σκέφτεσαι όλα εσύ. Μοιράζεσαι την ευθύνη..»*. Αν και η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας και η βιωματική μάθηση, συνήθως, συμβάλλουν στην κατάκτηση των στόχων, η συγκεκριμένη διδασκαλία δεν κατάφερε να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην επίτευξή τους, παρά το θετικό κλίμα που κυριάρχησε.

❖ Έλλειψη σωστής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου

Η καθηγήτρια δε διαχειρίστηκε με επάρκεια το **διδακτικό χρόνο** με αποτέλεσμα, η μη σωστή κατανομή του, να συμβάλει στην απουσία της σε βάθος ανάλυσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις διεργασίες τόσο της ομάδας που βρήκε τη σωστή απάντηση, αλλά δεν πρόλαβε να αιτιολογήσει το αποτέλεσμα όσο και των άλλων δύο που δεν κατάφεραν να κατακτήσουν το στόχο.

❖ Οι ελλείψεις στην πορεία του διδακτικού έργου δυσχέραναν την κατάκτηση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων της μάθησης

Με βάση τα παραπάνω, διερωτάται κανείς ποια ήταν τα **αποτελέσματα** της μάθησης και της διδασκαλίας; Τι είδους γνώσεις και δεξιότητες κατέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι και τι τελικά έμαθαν; Ποιες στάσεις υιοθέτησαν στο πλαίσιο της εν λόγω διδασκαλίας;

Με βάση τις παρατηρήσεις που κάναμε και τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέξαμε, προέκυψε ότι η διδασκαλία δεν εμπλούτισε τα γνωστικά αποθέματα των εκπαιδευομένων ούτε τους παρείχε κίνητρα για περαιτέρω αναζήτηση της πληροφορίας. Δεν παρουσιάστηκε, δηλαδή, νέο περιεχόμενο μάθησης ούτε έγιναν αναφορές σε πηγές για άντληση και επεξεργασία νέων πληροφοριών. Συνοψίζοντας, σημειώνουμε ότι κανένας από τους επιδιωκόμενους στόχους που είχε θέσει η καθηγήτρια δεν επιτεύχθηκε αφενός γιατί η επιλογή του γνωστικού υλικού δεν ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων και αφετέρου γιατί υπήρξαν οργανωτικές ατέλειες κατά τη διάρκεια των φάσεων και της γενικότερης πορείας της διδασκαλίας. Αν και γίνονται κατανοητές οι προθέσεις της καθηγήτριας να εμπλέξει

τους εκπαιδευόμενους σε μια παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας, όπως ήταν ο γρίφος, εναρμονίζοντας έτσι το γνωστικό περιεχόμενο με το βιωματικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων, τελικά δεν κατάφερε μέσω του 'παιχνιδιού' να εποικοδομήσει κάποια νέα και ουσιαστική μάθηση. Ένα επιπλέον μειονέκτημα της διδασκαλίας ήταν και η λανθασμένη διαχείριση του πληροφοριακού υλικού του πίνακα με τους 'Κανόνες Ομαδικής Εργασίας' και τις 'Δραστηριότητες των Μελών της Ομάδας', που η εκπαιδευτικός δένει στους εκπαιδευόμενους. Το γεγονός ότι η καθηγήτρια δεν ανέπτυξε συζήτηση για να γίνει περισσότερο κατανοητός ο ρόλος των εκπαιδευόμενων και η λειτουργία της ομάδας στο πλαίσιο της διδασκαλίας, φανερώνει μια διδακτική έλλειψη από τη σκοπιά της, σχετικά με το περιεχόμενο του πίνακα του βοηθητικού υλικού, παρόλο που στη βιβλιογραφία, από την οποία και άντλησε το συγκεκριμένο υλικό, αναλύεται διεξοδικά και με κάθε λεπτομέρεια (Ματσαγγούρας, 1995: 35 – 39).

Ακόμη, μειονέκτημα αποτελεί η μη σωστή διαχείριση των ομάδων από την καθηγήτρια η οποία είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σύγκρουσης μεταξύ τους. Έρευνες έχουν δείξει πως η σύγκρουση που καμιά φορά αναπτύσσεται στο σύνολο των ομάδων μπορεί να πάρει γόνιμη μορφή όταν εκδηλώνεται σε ένα κλίμα συνεργασίας ενώ φέρει αντίθετα αποτελέσματα όταν εκδηλώνεται σε κλίμα ανταγωνιστικό. Οι δραστηριότητες των μελών της ομάδας, στην περίπτωση αυτή, οργανώνονται με βάση το όφελος ή την απώλεια και τείνουν να ανακόψουν την εξέλιξη της ομαδικής διαδικασίας. (Blanchet και Trognon, 1997: 114).

Η παραπάνω άποψη των ειδικών επαληθεύτηκε στη συγκεκριμένη διδασκαλία, αφού ορισμένοι εκπαιδευόμενοι, στην πορεία της συζήτησης με την ερευνήτρια, όπως προαναφέρθηκε, ουσιαστικά παραδέχτηκαν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών της ομάδας και τη σύγκρουση που επακολούθησε. Τα παραπάνω συνάδουν με την παραδοχή του Jagues, ο οποίος αναφέρει πως «η έρευνα υποδεικνύει ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να συμφωνούν με αυτούς που συμπαθούν και να διαφωνούν με τους ανθρώπους που αντιπαθούν, ακόμα κι αν τόσο οι μεν όσο και οι δε εκφράζουν τις ίδιες απόψεις» (Jagues, 2001: 57).

Εν κατακλείδι, η καθηγήτρια δεν ανέδειξε επαρκώς την αξία και τη σημασία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ωφεληθούν από αυτή ως προς τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Σύμφωνα με τις επιδιώξεις και την προτεινόμενη μεθόδευση του περιβαλλοντικού γραμματισμού, η εφαρμογή του απαιτεί ευρετικές μορφές διδασκαλίας, όπως η μέθοδος project, η διερευνητική διδασκαλία και άλλες ακόμη μορφές. Στο συγκεκριμένο γραμματισμό, οι διδασκαλίες στο σύνολό τους, δεν ακολούθησαν τις Προδιαγραφές Σπουδών αλλά κατέληξαν να είναι δασκαλοκεντρικές ακόμη κι όταν έγινε προσπάθεια εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η καθηγήτρια σε καμία από τις διδασκαλίες που παρατηρήσαμε, δεν είχε διατυπώσει γραπτούς στόχους, κατάσταση που δημιουργεί συνέπειες όχι μόνο στην οργάνωση αλλά και στην εξέλιξη του διδακτικού έργου.

Η έλλειψη προγραμματισμού από τη συγκεκριμένη καθηγήτρια επιβεβαιώθηκε και από την επιλογή της σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους. Στις δύο από τις τρεις διδασκαλίες, η καθηγήτρια επέλεξε την εκθετική ή άμεση διδασκαλία, που την οδήγησε σε δασκαλοκεντρικές μορφές των μαθημάτων. Μόνο στη μία διδασκαλία δούλεψε με ομάδες χωρίς, βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι εφάρμοσε πλήρως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αφού η καθηγήτρια δεν εφάρμοσε όλα τα στάδια της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και μάθησης, και ιδιαίτερα εκείνο της ανάπτυξης διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους (Ματσαγγούρας, 2000, Κανάκης, 1987, Τριλιανός, 2003). Δεν προέκυψαν, επίσης, επαρκείς ενδείξεις ότι αναπτύχθηκε ερευνητική διάθεση ούτε και ότι καλλιεργήθηκε το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων για ενεργό συμμετοχή, ως προς την κατανόηση των μαθησιακών επιδιώξεων αλλά και τη διαμόρφωση στάσεων για την προστασία του περιβάλλοντος.

Ένα ακόμη μειονέκτημα που προέκυψε από τη μη συστηματική οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης του συγκεκριμένου γραμματισμού, ήταν το γεγονός ότι στις δύο από τις τρεις διδασκαλίες, η καθηγήτρια δεν αξιοποίησε κατάλληλα το διδακτικό χρόνο, με αποτέλεσμα να μην τον κατανείμει ισαβαρώς, ανάλογα με τις διδακτικές ενέργειες που διεξήγαγε. Η κατάσταση αυτή είχε ως αποτέλεσμα να λήξει η ώρα χωρίς να έχουν ολοκληρωθεί τα επιδιωκόμενα διδακτικά έργα. Αυτό φάνηκε ξεκάθαρα στην περίπτωση του μαθήματος στο οποίο η καθηγήτρια προσπάθησε να εφαρμόσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπως έχουμε ήδη υποστηρίξει στην αντίστοιχη θεματική ενότητα.

Επίσης, λόγω της δασκαλοκεντρικής μορφής της διδασκαλίας που διεξήγαγε η καθηγήτρια στο σύνολο των διδασκαλιών της, δε δημιουργήθηκε ένα κλίμα ανοιχτής εκπαιδευτικής λειτουργίας που να ευνοούσε την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων σε ένα γόνιμο περιβάλλον μάθησης. Η διδασκαλία του Περιβαλλοντικού Γραμματισμού δε μας δημιούργησε την αίσθηση ότι επιτεύχθηκε η φιλοσοφία του, στο πλαίσιο του ΣΔΕ και σύμφωνα με τις Προδιαγραφές Σπουδών δεν ανέπτυξε την αίσθηση της δύναμης για δημιουργία βαθύτερου προβληματισμού, για λήψη αποφάσεων και ανάληψη δράσεων που θα οδηγήσουν σε μια αναβαθμισμένη περιβαλλοντική συνείδηση για βαθύτερη κατανόηση και προστασία του περιβάλλοντος.

Αν και το θέμα του φαινομένου του θερμοκηπίου προσφερόταν για την εφαρμογή της μεθόδου project και για την ομαδική από τους εκπαιδευόμενους επεξεργασία σχετικών προβλημάτων, η εκπαιδευτικός δεν το αξιοποίησε διδακτικά προς αυτήν την κατεύθυνση, αν και αυτή συνιστάται ως βασική διδακτική μέθοδος στα ΣΔΕ. Θα μπορούσε π.χ η καθηγήτρια να είχε αναθέσει στους εκπαιδευόμενους τη μελέτη πτυχών του Φαινομένου του Θερμοκηπίου -όπως για παράδειγμα τα αέρια που προκαλούν ζημιές, τα αίτια πρόκλησης του Φαινομένου, τους τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος κλπ- με τη μέθοδο project. Οι εκπαιδευόμενοι, αφού θα είχαν συλλέξει τα στοιχεία με βάση ένα σχέδιο μελέτης, θα ανακοίνωναν τα ευρήματά τους στην τάξη σε κάποιο επόμενο μάθημα.

Η καθηγήτρια θα μπορούσε ακόμη να αξιοποιήσει τις φωτοτυπίες από τις εφημερίδες ως εναύσματα (springboards) για την εφαρμογή των σταδίων της διερευνητικής διδασκαλίας, όπως την προτείνουν οι Massialas και Cox (1966), (βλ. Κασσωτάκη και Φλουρή, 2006: 361 – 366). Να εισαγάγει, δηλαδή, τους εκπαιδευόμενους στο πρόβλημα του Φαινομένου του Θερμοκηπίου, να ζητήσει τη διατύπωση των υποθέσεων των εκπαιδευομένων σχετικά με τη δημιουργία του Φαινομένου, να αποσαφηνίσει τις υποθέσεις, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να συλλέξουν στοιχεία για την επαλήθευση ή διάψευση των υποθέσεων που διατύπωσαν και να τους ωθήσει στη διεξαγωγή των συμπερασμάτων τους.

Αντίστοιχα, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν τα τέσσερα στάδια του «μοντέλου της λύσης του προβλήματος» (Τριλιανός, 2003: 33 – 37, τ. Β΄) όπως η «κατανόηση του προβλήματος» του Θερμοκηπίου, το «σχέδιο δράσης» μέσα από το οποίο θα προτεινόταν οι ενέργειες των εκπαιδευομένων για τη λύση του προβλήματος, η «διεξαγωγή της λύσης του προβλήματος», όπου οι εκπαιδευόμενοι θα περιέγραφαν τις

ενέργειες που θα τους οδηγούσαν στη λύση του προβλήματος και η «επανεξέταση της προβληματικής κατάστασης», στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευόμενοι θα αναστοχάζονταν σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στο αρχικό πρόβλημα, το σχέδιο που πρότειναν και τη λύση που εξήγαγαν.

Για τη μη υλοποίηση των παραπάνω διδακτικών καινοτομιών συμπεραίνουμε ότι η διδασκαλία δεν ήταν αποτελεσματική και δεν εναρμονίστηκε με τη γενικότερη φιλοσοφία των ΣΔΕ.

Εν κατακλείδι, το σύνολο των διδακτικών παραμέτρων με τις οποίες αναλύσαμε και αξιολογήσαμε τις διδασκαλίες του συγκεκριμένου γραμματισμού, μας ώθησε στη διαπίστωση ότι η καθηγήτρια δεν είχε απαλλαγεί από το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό διδακτικό προφίλ το οποίο φάνηκε να είχε υιοθετήσει και μέσω αυτού εκτέλεσε, σχεδόν στο σύνολο των ενεργειών της, τα διδακτικά της έργα.

Αισθητική Αγωγή

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Γραμματισμός της Αισθητικής Αγωγής στοχεύει στην ανάπτυξη των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των ατόμων καθώς και στην ευρύτερη καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασής τους. Η αισθητική αγωγή επιτυγχάνεται μέσα από τις εικαστικές τέχνες, τη μουσική, το χορό, τη λογοτεχνία, το θέατρο και άλλες ακόμη τέχνες.

Η τέχνη, ως μέσο αγωγής, απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όχι μόνο σε εκείνα που έχουν κλίση προς την αισθητική αγωγή. Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται στα άτομα, στο πλαίσιο του γραμματισμού αυτού, σχετίζονται τόσο με τη δυνατότητα εκτίμησης του ωραίου και της τέχνης όσο και με τη δημιουργική έκφρασή τους.

Για τη δημιουργική έκφραση των ατόμων προϋπόθεση αποτελούν τόσο οι εγγενείς ικανότητές τους όσο και η αυτονομία και ελευθερία που επιδεικνύουν στην έκφρασή τους. Σημαντικό ρόλο στη δημιουργική αυτή έκφραση παίζουν, επίσης, οι εμπειρίες των ατόμων οι οποίες μαζί με τις δεξιότητες αναφορικά με την τέχνη και / ή την αισθητική αγωγή, οικοδομούνται στον εσωτερικό κόσμο, γίνονται σχηματικές παραστάσεις και ερμηνεύονται σαν «αντικειμενικοποιημένα νοηματικά σύμβολα, οπτικά, ακουστικά, κιναισθητικά» (Παιδαγωγική – Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, σελ. 167).

Ο γραμματισμός αυτός τονίζει το σεβασμό στην πολυμορφία της πολιτιστικής έκφρασης και της ζωής. Στις ημέρες μας και εν όψει της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η σημασία των αισθητικών παραγόντων και η δυνατότητα εκτίμησης της πολιτισμικής πολυμορφίας της Ευρώπης, προσδίδει στο γραμματισμό της Αισθητικής Αγωγής μια πιο σημαντική διάσταση. Η διάσταση αυτή συνδέεται άμεσα και με την πολιτιστική ευαισθησία η οποία περιλαμβάνει βασικές γνώσεις και στάσεις για τα πολιτιστικά έργα του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού, ως σημαντικού μέρους της ανθρώπινης ιστορίας της εθνικής και ευρωπαϊκής κληρονομιάς και της θέσης του στον κόσμο (Πασιάς, 2006: 212 – 213).

Οι ιδιαιτερότητες του γραμματισμού αυτού απαιτούν μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση σε σχέση με άλλους γραμματισμούς. Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν, η επίτευξη των στόχων της αισθητικής αγωγής, περιλαμβάνει την εκτίμηση και εσωτερίκευση της καλλιτεχνικής αίσθησης, τη διαμόρφωση

συμβολικών παραστάσεων και / ή αναπαραστάσεων, καθώς και το μετασχηματισμό των αρχικών αισθητηριακών εγγραφών από πλευράς των μαθητευόμενων ατόμων. Βασικά ερωτήματα αναφορικά με τη διδακτική προσέγγιση του εν λόγω γραμματισμού είναι τα παρακάτω:

- Τι είναι τέχνη;
- Πώς διδάσκεται;
- Πώς διευκολύνεται η διαμόρφωση των δραστηριοτήτων της δημιουργικής έκφρασης;
- Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι κινήσεις του σώματος οι απτές δραστηριότητες, οι κατασκευές αντικειμένων, το σχέδιο, η χειροτεχνία κλπ.

Το είδος αυτό μάθησης εμπίπτει στον ψυχοκινητικό τομέα, ο οποίος, σύμφωνα με τη Hagraw (1979), αφορά στις κινήσεις και τις κινητικές γενικά δεξιότητες, όπως τις αντανακλαστικές, τις βασικές κινήσεις, τις αντιληπτικές, τις φυσικές καθώς και την κινητική επικοινωνία (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 149 - 151). Επομένως, οι αντίστοιχοι διδακτικοί στόχοι, που θα διατυπωθούν οφείλουν να εστιάζονται στην καλλιέργεια τόσο των κινητικών, γενικά, δεξιοτήτων όσο και της αίσθησης του ωραίου και της τέχνης.

Σύμφωνα με τον Gardner (1999) η αισθητική αγωγή έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ανάπτυξη της κιναισθητικής νοημοσύνης, η οποία «προϋποθέτει την ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν «μέρος ή όλο του σώματός τους για να επιλύουν προβλήματα, να εκφράζουν ιδέες, συναισθήματα, να χειρίζονται εργαλεία και να ερμηνεύουν κινήσεις του σώματος» (Φλουρής, 2006: 136 - 137). Για την αξιοποίηση της δυνατότητας αυτής η κιναισθητική νοημοσύνη, σύμφωνα με τον Gardner, εμπλέκει διάφορες «διδακτικές στρατηγικές», όπως το θεατρικό παιχνίδι, τη βιωματική κινησιολογία, διάφορες πρακτικές ή χειρονακτικές ενέργειες και άλλες ακόμη στρατηγικές (Φλουρής, 2006: 136 - 137). Το ερώτημα, επομένως, που τίθεται είναι το εξής: σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται οι κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές στα μαθήματα του ΣΔΕ για να αναπτυχθούν οι ποικίλες δεξιότητες και στάσεις του γραμματισμού, όπως, εξάλλου, αναγράφεται στις Προδιαγραφές Σπουδών για την Αισθητική Αγωγή.

1^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΣΧΕΔΙΟ ΜΕ ΧΡΩΜΑ ΑΣΠΡΟ - ΜΑΥΡΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 19 / 01 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α2

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Ελευθερία

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο στόχος της παρούσας διδασκαλίας αφορούσε την εκτέλεση ενός ελεύθερου σχεδίου, από τους εκπαιδευόμενους, ζωγραφίζοντας, σε τόνο άσπρο – μαύρο, ένα από τα φρούτα που είχε φέρει η καθηγήτρια στην τάξη.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην τάξη τρία λεπτά καθυστερημένα και ζήτησε από τους εκπαιδευόμενους να κάνουν μία ζωγραφιά σε χρώματα άσπρο και μαύρο. Η ζωγραφιά που θα έκαναν οι εκπαιδευόμενοι θα απεικόνιζε ένα φρούτο (μήλο, πορτοκάλι, λεμόνι) που είχε φέρει η καθηγήτρια στην τάξη.

Συγκεκριμένα, είχε τοποθετήσει στην έδρα, τρεις κύβους και πάνω στον καθένα είχε βάλει ένα μήλο, ένα πορτοκάλι κι ένα λεμόνι. Αφού στερέωσε τα φρούτα και τους κύβους με τέτοιο τρόπο, που βεβαιώθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι μπορούσαν να τα δουν καθαρά, είπε να προσπαθήσουν να σχεδιάσουν στο χαρτί τους την εικόνα που έβλεπαν. Έτσι άρχισε να περιφέρεται μέσα στην τάξη, δίνοντας διευκρινιστικές απαντήσεις και οδηγίες κάθε φορά που οι εκπαιδευόμενοι είχαν μια απορία. Χαρακτηριστικά, κάποια στιγμή, η καθηγήτρια είπε το εξής: *«Εμπιστευόμαστε τα μάτια μας. Ψάχνουμε σχέσεις πλευρών κύβου με τα φρούτα».*

Οι εκπαιδευόμενοι για το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής, είχαν φέρει μαζί τους μπλοκ ζωγραφικής, μολύβια που θεωρούνταν κατάλληλα για σχέδιο, χάρακες και ό,τι άλλο έκριναν χρήσιμο για τη διεξαγωγή του γραμματισμού αυτού.

Τη μέρα εκείνη της διδασκαλίας είχε έρθει μία καινούρια εκπαιδευόμενη, η οποία δεν είχε φέρει μαζί της τίποτα από τα παραπάνω. Ωστόσο, η καθηγήτρια, δεν την άφησε εκτός της διδακτικής διαδικασίας και ζήτησε από τους άλλους εκπαιδευόμενους να της δώσουν ένα μολύβι κι ένα χαρτί για να μπορέσει να ενταχθεί ενεργά κι εκείνη στο κλίμα της τάξης.

Αφού η καθηγήτρια είδε ότι η εκπαιδευόμενη είχε ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία, πήρε παρουσίες και συνέχισε να παρακολουθεί την πορεία των εκπαιδευομένων, πλησιάζοντάς τους στα θρανία τους. Κάποια στιγμή, όμως, χρειάστηκε να τους παρατηρήσει όταν είδε ότι χρησιμοποιούσαν χάρακα για να κάνουν το σχέδιο. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε μεταξύ τους, ήταν ο εξής:

Καθηγήτρια: Δεν είπαμε ελεύθερο σχέδιο κάνουμε; Ο χάρακας μας κατέστρεψε.

Εκπαιδευόμενη: Ε, πρώτη φορά κάνω κύβο. Μην τον κάνω στραβά.

Η καθηγήτρια δεν έδωσε συνέχεια στο διάλογο. Παρόλα αυτά, εκείνο που είπε στους εκπαιδευόμενους ήταν ότι αν ολοκλήρωναν τη μέρα εκείνη με το συγκεκριμένο σχέδιο, θα τους έφερνε άλλη σύνθεση την επόμενη φορά.

Η χαλαρότητα του μαθήματος έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους, παράλληλα με τη ζωγραφική, να συζητήσουν και να εκφράσουν στην καθηγήτρια ορισμένες απορίες, σχετικά με τα μαθήματα που θα παρακολουθούσαν και τις διδακτικές ώρες, δεδομένου ότι ήταν στην αρχή της χρονιάς⁴. Η καθηγήτρια όχι μόνο απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων, αλλά τους έδωσε και επιπλέον πληροφορίες για τη φύση και το περιεχόμενο των εργαστηριακών μαθημάτων και των project που θα πραγματοποιούνταν στο σχολείο τους.

Η διδακτική μαθησιακή διαδικασία κυλούσε με τον ίδιο ρυθμό. Οι εκπαιδευόμενοι, δηλαδή, συζητούσαν για τα δρώμενα του σχολείου και ταυτόχρονα ζωγράφιζαν το σχέδιο που είχαν αναλάβει να φέρουν εις πέρας.

Το κουδούνι, διέκοψε τυπικά τη μαθησιακή διαδικασία και η καθηγήτρια τότε ανακοίνωσε ότι όσοι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν τελειώσει θα ολοκλήρωναν το σχέδιο την επόμενη φορά ενώ όσοι είχαν προλάβει θα προχωρούσαν σε κάποιο άλλο.

Οι εκπαιδευόμενοι άκουσαν τα λόγια της καθηγήτριας, παρόλα αυτά, δεν έφυγαν από την τάξη. Έμειναν μέσα στην αίθουσα, σε όλη τη διάρκεια του διαλείμματος, και βοηθώντας ο ένας τον άλλο προσπαθούσαν να ολοκληρώσουν τη ζωγραφιά. Κάποιοι, βέβαια, εξέφρασαν πιο έντονα την κούρασή τους, αφού χασμουριόντουσαν μπροστά στην καθηγήτρια. Εκείνη, όμως, θέλοντας να δείξει κατανόηση τους ρώτησε τι ώρα ξυπνάνε το πρωί και όταν της είπαν ότι το ρολόι τους χτυπά στις 5:30, απάντησε με τη φράση «Πολύ βάρβαρο...» και αποχώρησε από την τάξη, εκφράζοντας με τον τρόπο εκείνο τη συμπαραστάσή της στις υποχρεώσεις και την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων.

⁴ Το συγκεκριμένο ΣΔΕ, όπως έχει αναφερθεί και στην εισαγωγή, ξεκίνησε τη λειτουργία του στις αρχές Ιανουαρίου.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- ❖ **Η προφορική ανακοίνωση του στόχου προκάλεσε ενθουσιασμό στους εκπαιδευόμενους**

Η εκτέλεση σχεδίου από τους εκπαιδευόμενους αποτελεί ένα διακριτό είδος μάθησης, όπως είναι οι κινητικές δεξιότητες οι οποίες εντάσσονται στον ψυχοκινητικό τομέα. Αν και η καθηγήτρια δεν προσκόμισε σε γραπτή μορφή το **στόχο** της θεματικής αυτής, ανακοίνωσε προφορικά το αντικείμενο του διδακτικού της έργου, που αφορούσε στην εκτέλεση κινητικής φύσης ενέργεια, επιδίωξη που φάνηκε πως τους ενθουσίασε.

- ❖ **Η προετοιμασία της καθηγήτριας και των εκπαιδευόμενων διευκόλυνε τη διεξαγωγή του μαθησιακού έργου**

Η καθηγήτρια φάνηκε να είχε κάνει μια σχετική **προετοιμασία**, που απαιτούνταν για τη ζωγραφική των αντικειμένων. Για το σκοπό είχε φέρει στην αίθουσα τρία κουτάκια σε σχήμα κύβου και τα τρία φρούτα, όπως προαναφέρθηκε και στην περιγραφή. Παράλληλα, με την προετοιμασία της, έγινε και η προετοιμασία των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι λόγω της φύσης του μαθήματος προσκόμισαν μαζί τους μπλοκ, μολύβια και χάρακες.

- ❖ **Αν και το εκπαιδευτικό υλικό αντλήθηκε από την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων εμφανίστηκαν αντιδράσεις από τη μεριά ορισμένων**

Το **υλικό** που προσκόμισε η καθηγήτρια για τη δημιουργία του σχεδίου αντλήθηκε από την καθημερινή ζωή των εκπαιδευόμενων έτσι ώστε να είχαν μια καλύτερη οπτική και εμπειρική εξοικείωση. Δε έφερε π.χ. ένα σύνθετο έργο, αλλά ένα μήλο, ένα πορτοκάλι κι ένα λεμόνι, τα οποία ζήτησε να αναπαράγουν σχεδιαστικά. Η καθηγήτρια, αν και προσπάθησε να τους βάλει να ασκηθούν στις καλλιτεχνικές δεξιότητες, συνάντησε άρνηση από έναν εκπαιδευόμενο η οποία όμως δεν αξιολογείται ως αρνητική, δεδομένου ότι «ο οπτικός γραμματισμός εισάγει τους εκπαιδευόμενους στην αναλυτική και κριτική κατανόηση της εικόνας» (Μεταξιώτης, 2003: 185)

- ❖ **Η διδακτική μέθοδος δεν προήγαγε να επιτύχουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους**

Για το συγκεκριμένο είδος μάθησης, που εμπίπτει στις κινητικές δεξιότητες, σύμφωνα με τον Gagnè (1974: 93, αναφέρεται στο Φλουρής 1992: 99), δεν προσφέρονταν οι γνωστές συμβατικές **μέθοδοι**, όπως για τα άλλα είδη μάθησης. Αντίθετα, το αντικείμενο μάθησης αναφερόταν στη «δυνατότητα του μαθητευομένου ατόμου να εκτελεί κινητικά ορισμένες ενέργειες χρησιμοποιώντας τις μυϊκές του δυνάμεις, τον εγκέφαλο και τις αισθήσεις του... με ακριβή και επιδέξιο τρόπο (Φλουρής, 1992: 95). Οι συνθήκες μάθησης των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τον Gagnè (1974: 93, αναφέρεται στο Φλουρής 1992: 98 - 99) διασφαλίστηκαν με το να δοθούν προφορικές ή άλλες οδηγίες, οι οποίες διευκόλυναν την εκμάθηση των κινητικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, συνθήκη η οποία διασφαλίστηκε από την καθηγήτρια, όταν τους έδωσε την οδηγία, *«κοιτάζτε τη σχέση των πλευρών του κύβου με τα φρούτα»*, με την επανάληψη των επιμέρους κινητικών δεξιοτήτων, καθώς και με την παροχή άμεσων και εύστοχων υποδείξεων. Σύμφωνα με τις συνθήκες μάθησης του είδους αυτού η καθηγήτρια φάνηκε να παρείχε τις ευνοϊκές διδακτικές ενέργειες διευθετώντας με τον τρόπο αυτό την κατάλληλη διαδικασία για τα διδακτικά δρώμενα.

❖ **Η κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα προώθησε τη μαθησιακή διαδικασία**

Το **διδακτικό κλίμα** αξιολογήθηκε ως θετικό, διαπίστωση που προέκυψε αφενός από τη διάθεση της καθηγήτριας να εντάξει την εκπαιδευόμενη, η οποία δεν είχε προσκομίσει τα καλλιτεχνικά της εργαλεία και υλικά, ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου από το έμπρακτο ενδιαφέρον της για την παρακολούθηση του σχεδίου των εκπαιδευομένων. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση, η καθηγήτρια δεν αδιαφόρησε για τη μαθήτριά που δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένη, αντίθετα, την ενθάρρυνε να εμπλακεί άμεσα. Στη δεύτερη περίπτωση, η καθηγήτρια, παρείχε εξατομικευμένη βοήθεια, γεγονός που απαιτούνταν και λόγω της φύσης του μαθήματος, πλησιάζοντας κάθε εκπαιδευόμενο / εκπαιδευόμενη που είχε ανάγκη οδηγιών ή βοήθειας στις τεχνικές της ζωγραφικής. Επίσης, το επικοινωνιακό κλίμα φάνηκε από την άνεση που είχαν οι εκπαιδευόμενοι να ρωτήσουν την καθηγήτρια για τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου, το πρόγραμμα, τις δραστηριότητες του και κλπ., αλλά και μέσα από τη διάθεση της ίδιας η οποία κατανοούσε την κούραση των εκπαιδευομένων.

❖ **Η λήξη του διδακτικού χρόνου δεν παρεμπόδισε την επίτευξη των αποτελεσμάτων**

Αν και ο διδακτικός χρόνος δεν έφτασε για να ολοκληρώσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι το σχέδιό τους, αυτό δεν οφειλόταν αποκλειστικά στη μη σωστή διαχείρισή του από την καθηγήτρια. Η φύση του συγκεκριμένου είδους μάθησης, όπως ήταν η εκτέλεση σχεδίου, απαιτούσε διαφορετικό χρόνο εκτέλεσης από τον κάθε εκπαιδευόμενο, γεγονός που ενισχύθηκε από την καθηγήτρια δεδομένου ότι συνεπικουρούσε και υποβοηθούσε τους εκπαιδευόμενους να επιδείξουν τις δεξιότητές τους. Απ' ότι διαπιστώσαμε, και παρά το ότι χτύπησε το κουδούνι, τα **αποτελέσματα** της διδασκαλίας ήταν παραγωγικά, αφού ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευομένων ολοκλήρωσε το σχέδιο ενώ κάποιοι άλλοι συνέχισαν στο διάλειμμα, επειδή φάνηκε να τους είχε αρέσει η συγκεκριμένη δραστηριότητα.

2^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΣΠΡΟΜΑΥΡΗΣ ΣΥΝΘΕΣΗΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 20 / 01 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Ελευθερία

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ο στόχος της παρούσας διδασκαλίας, ανακοινώθηκε προφορικά από την καθηγήτρια, στο ξεκίνημα της διδασκαλίας της. Αφορούσε στη σχεδίαση από τους εκπαιδευόμενους μίας εικόνας, συνθέτοντας και συνδυάζοντας φύλλα και / ή δέντρα από τη φωτοτυπία που είχαν μπροστά τους.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε στην τάξη κρατώντας στα χέρια της φωτοτυπίες. Αφού πλησίασε στην έδρα και άφησε τα προσωπικά της αντικείμενα, άρχισε να μοιράζει στους εκπαιδευόμενους το υλικό που είχε φέρει. Το υλικό εκείνο απεικόνιζε φωτογραφίες από διάφορα φυτά, μεταξύ των οποίων και δέντρα εστιάζοντας περισσότερο στο φύλλωμά τους με αντίστοιχες εικόνες.

Η καθηγήτρια μοίρασε σε όλους τους εκπαιδευόμενους δύο φωτοτυπίες (βλ. Παράρτημα) και τους ανακοίνωσε ότι θα δημιουργούσαν μία ασπρόμαυρη σύνθεση. Συγκεκριμένα τους είπε: *«Θα φτιάξουμε μία ασπρόμαυρη σύνθεση. Θα επιλέξετε μία εικόνα από τη φωτοτυπία που σας έδωσα και θα το φτιάξετε».*

Αφού τους υπενθύμισε τι ήταν η 'σύνθεση', οι εκπαιδευόμενοι ρώτησαν την καθηγήτρια, αν είχε ακούσει τη συζήτηση που είχαν κάνει την προηγούμενη μέρα. Εκείνη απάντησε αρνητικά, αλλά επέμεινε να μάθει περί τίνος πρόκειται και για ποιο λόγο τη ρωτούσαν. Οι εκπαιδευόμενοι της είπαν ότι συζητούσαν για την επιθυμία τους να ζωγραφίσουν κάποτε ένα τοπίο και επειδή ταίριαζε με το διδακτικό αντικείμενο της ημέρας εκείνης, σκέφτηκαν ότι ίσως είχε ακούσει η ίδια τη συζήτησή τους.

Οι εκπαιδευόμενοι λίγο αργότερα ξεκίνησαν να σχεδιάζουν. Όμως, προέκυψαν ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το είδος της σχεδίασης. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευόμενος ρώτησε αν θα έκαναν φωτομοντάζ και η καθηγήτρια του απάντησε πως δεν θα έκαναν φωτομοντάζ ούτε κολλάζ. Απλά θα προσπαθούσαν, με

αφορμή τις εικόνες των δέντρων και των φυλλωμάτων, να φτιάξουν μια δική τους ολοκληρωμένη εικόνα.

Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευόμενοι δεν έδειχναν να κατανοούν τη διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθήσουν και γι' αυτό συνέχισαν να ρωτάνε. Ο διάλογος που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στην καθηγήτρια και τους εκπαιδευομένους ήταν ο παρακάτω:

Καθηγήτρια: Τι φωτομοντάζ; Δε θα κάνετε ούτε κολλάζ. Απλά, με αφορμή μια εικόνα της φωτοτυπίας θα φτιάξετε μία σύνθεση. Μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα.

Εκπαιδευόμενος: Θα πάρουμε μια ιδέα. Δε θα αντιγράψουμε, ε;

Καθηγήτρια: Θα αντιγράψετε, αν χρειαστεί. Ρε παιδιά, μια σύνθεση θα κάνετε!.

Με σκοπό να γίνει η ίδια ακόμη πιο κατανοητή, πλησίασε στον πίνακα και σχεδίασε έναν κύκλο, ένα τετράγωνο και ένα τρίγωνο και ρώτησε τους εκπαιδευόμενους τι μπορούσαν να δημιουργήσουν με αυτά. Μία εκπαιδευόμενη απάντησε ότι μπορούσαν να σχεδιάσουν ένα σπίτι. Η καθηγήτρια επικρότησε την απάντησή της και έδειξε τον τρόπο με τον οποίο μπορούσε να φτιαχτεί το σπίτι. Έβαλε, δηλαδή, πάνω στο τετράγωνο το τρίγωνο και δεξιά σε μια άκρη τον κύκλο, δείχνοντας έτσι τον ήλιο και τους είπε: «...ορίστε, με τρία σχήματα έφτιαξα ένα σπίτι και έναν ήλιο. Να βγαίνει κάτι αναγνωρίσιμο, δηλαδή, εντάξει;».

Ένας εκπαιδευόμενος εξέφρασε την άγνοιά του ως προς τον τρόπο σχεδίασης. Η καθηγήτρια δεν έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα και συνέχισε να παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να σκεφτούν την ιδέα τους, χωρίς να τους πιέζει ο διδακτικός χρόνος, διότι θα διέθεταν αρκετές συναντήσεις για τη διεκπεραίωση της συγκεκριμένης ενότητας. Ειδικότερα, τους είπε το εξής: «Σκεφτείτε την ιδέα σας. Έχουμε χρόνο και μέρες. Ας βγει και κάτι σουρεαλιστικό». Στην ορολογία αυτή, ένας εκπαιδευόμενος εξέφρασε την απορία σχετικά με την έννοια και σημασία της λέξης, αλλά η καθηγήτρια δεν του έδωσε καμία εξήγηση. Η σύντομη συζήτηση παρατίθεται παρακάτω:

Εκπαιδευόμενος: Τι είναι σουρεαλιστικό;

Καθηγήτρια: Ε, δε θα πούμε τώρα τι είναι σουρεαλισμός».

Και αφού η καθηγήτρια δεν έδωσε τις πληροφορίες που ζήτησε ο εκπαιδευόμενος, το μάθημα συνεχίστηκε μέσα σε ένα κλίμα ελευθεριότητας, όπου όλη η τάξη ήταν ανάστατη με ορισμένους εκπαιδευόμενους να μιλάνε δυνατά, να γελάνε αλλά και κάποιους, όμως, που προσπαθούσαν να σχεδιάσουν την εικόνα που είχαν σκεφτεί. Η καθηγήτρια, ωστόσο, δεν έκανε καμία παρατήρηση και

εξακολούθησε να περιφέρεται από θρανίο σε θρανίο για να δει την προσπάθεια των εκπαιδευομένων. Παρατήρησε, όμως, ότι ένας εκπαιδευόμενος δεν έκανε τίποτα. Ο διάλογός τους ήταν ο εξής:

Καθηγήτρια: Μα δε ζωγραφίζεις;

Εκπαιδευόμενος: Στη ζωή μου δεν έχω ζωγραφίσει. Δε μπορώ. Δεν έχω ασχοληθεί ποτέ».

Η καθηγήτρια δεν έδωσε συνέχεια στο περιστατικό και στα λόγια του εκπαιδευόμενου και πλησίασε έναν άλλον, που τη φώναξε για να της πει την ιδέα που είχε σκεφτεί. Εκείνος, είπε στην καθηγήτρια, ότι με αφορμή το φύλλο του πλατάνου, που έβλεπε σε μία από τις εικόνες της φωτοτυπίας, θα έφτιαχνε έναν πλάτανο δίπλα σε ένα ποτάμι με βότσαλα και προειδοποίησε χαριτολογώντας τους συνεκπαιδευόμενους του να μην του πάρει κανείς την ιδέα. Και τότε μία συνεκπαιδευομένη του, τού είπε πως για να αποφύγει το γεγονός, καλά θα έκανε, να μην ανακοίνωνε δυνατά τις ιδέες του. Κι εκείνος χαμογελώντας συμφώνησε τελικά μαζί της.

Η καθηγήτρια, καθώς τον περιφερόταν ανάμεσα στα θρανία των εκπαιδευομένων, τους ρώτησε αν τους άρεσε η άσκηση που έκαναν κι εκείνοι απάντησαν θετικά. Επιπρόσθετα, τους είπε ότι καλό θα ήταν να μη χρησιμοποιούσαν χάρακα παρά μόνο αν ήθελαν να κάνουν ένα πλαίσιο για να βάλουν μέσα την εικόνα τους και να μην ασχολούνταν με το συγκεκριμένο έργο στο σπίτι τους, διότι θα ήταν δουλειά που θα ολοκληρωνόταν στο σχολείο.

Η εικόνα του εκπαιδευόμενου που δε ζωγράφιζε, δεν άφησε την καθηγήτρια αδιάφορη, αν και προηγουμένως δεν είχε σχολιάσει τη στάση του. Παρόλα αυτά, τον πλησίασε, και τη δεδομένη χρονική στιγμή, του είπε να μην είναι αρνητικός και τον ρώτησε αν συμπεριφερόταν το ίδιο και στα άλλα μαθήματα. Η απάντηση του εκπαιδευόμενου ήταν: «*Ε, δε μπορώ*» εννοώντας ότι δε μπορούσε να προβεί στην εκτέλεση της σύνθεσης, γεγονός που έκανε τους συμμαθητές του να τοποθετηθούν και να πάρουν μέρος στο ζήτημα, λέγοντας πως αν κι εκείνοι υιοθετούσαν την ίδια στάση δε θα έκαναν τίποτα στο μάθημα αυτό και τον παρότρυναν να σχεδιάσει έστω μία γραμμή. Η καθηγήτρια προσπάθησε να τον παροτρύνει, τον συμβούλεψε να εγκαταλείψει τον αρνητισμό του και να κάνει κάτι, αλλά ο εκπαιδευόμενος απάντησε: «*Δεν ξέρω να κάνω τίποτα*». Η καθηγήτρια δε σχολίασε περαιτέρω το περιστατικό και συνέχισε να παρακολουθεί τις προσπάθειες των εκπαιδευομένων οι οποίοι τη ρώτησαν πόσες μέρες είχαν στη διάθεσή τους για την ολοκλήρωση του έργου. Εκείνη

δεν το έβαλε σε χρονικό πλαίσιο απαντώντας τους, «Όσο μας πάρει» ενώ τούς υπενθύμισε ότι είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ό,τι τεχνικές είχαν μάθει μέχρι τότε.

Ένας εκπαιδευόμενος ζήτησε άδεια να σηκωθεί και η καθηγήτρια, αφού τον ρώτησε τι σκόπευε να κάνει, του το επέτρεψε. Εκείνος σηκώθηκε, πλησίασε το χάρτη που κρεμόταν στην τάξη και αφού ακούμπησε το χαρτί του άρχισε να σχεδιάζει κάτι, αν και δεν είχε απαντήσει στο παραπάνω ερώτημα της καθηγήτριας. Η καθηγήτρια τον ρώτησε ξανά τι θα έκανε, αλλά εκείνος της απάντησε ότι θα της έδειχνε αργότερα κι έτσι τον άφησε να ολοκληρώσει τη διαδικασία.

Ένας άλλος εκπαιδευόμενος ρώτησε την καθηγήτρια αν είχαν το δικαίωμα να φτιάξουν και κάτι άλλο εκτός από τις εικόνες που έβλεπαν στη φωτοτυπία, και η εκπαιδευτικός απάντησε θετικά. Τη στιγμή εκείνη μια εκπαιδευόμενη είπε ότι δε μπορούσε να κάνει ο,τιδήποτε. «Μπλόκαρα» ακούστηκε να λέει συγκεκριμένα. Η καθηγήτρια την πλησίασε και της είπε το εξής: «Εσύ ζωγράφισες του καθηγητή της φυσικής και τώρα δε μπορείς; Καταρχάς, σκέφτηκες την ιδέα σου; Δεν κάνουμε αντιγραφή για την αντιγραφή. Δανειζόμαστε τα στοιχεία και φτιάχνουμε μια δική μας εικόνα» και πρόσθεσε, έπειτα, απευθυνόμενη σε όλη την τάξη: «Δε βοηθάμε τον άλλο! Ο καθένας μόνος του».

Το μάθημα συνεχίστηκε με τους εκπαιδευόμενους να κάνουν διάφορες ερωτήσεις, να ζητάνε βοήθεια από την καθηγήτρια για το πώς θα φτιάξουν κάτι που είχαν σκεφτεί, όπως για παράδειγμα έναν καταρράκτη, και κάποιους άλλους που επέμεναν ότι δε μπορούσαν να σχεδιάσουν τίποτα. Συγκεκριμένα μία εκπαιδευόμενη είπε το εξής: «Πώς να το φτιάξω; Δε μπορώ... να φτιάξω φαγητό, ναι. Να σου σιδερώσω, ναι. Αλλά αυτό, πώς;» και η καθηγήτρια της απάντησε: «Σκέψου μια ιδέα και προσπάθησε» ενώ στην ερώτηση μιας άλλης εκπαιδευόμενης, για το αν έφτιαχνε καλά το τοπίο, είπε «Καλό είναι. Καλά το ξεκίνησες».

Η καθηγήτρια δε σταμάτησε να εποπτεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευομένων στους οποίους είπε, λίγο πριν τελειώσει η διδακτική ώρα: «Αργότερα θα σας φέρω εικόνες και με άλλα στοιχεία. Σκεφτείτε από πριν τι θα θέλατε να φτιάξετε. Αφού ολοκληρώσουμε αυτό μετά μπορείτε να φτιάξετε ό,τι θέλετε. Μετά θα συζητήσουμε τη διαδικασία που ακολουθήσατε για να φτιάξετε ό,τι φτιάξατε. Προς το παρόν μπορείτε να πάρετε μέρη των εικόνων. Ό,τι σας συμφέρει». Τότε ένας εκπαιδευόμενος στην προσπάθειά του να προσθέσει λίγο χιούμορ στο μάθημα είπε το

εξής: «Εμένα με συμφέρει να τα είχα σε ζύλα να τα βάλω στο τζάκι», αλλά η καθηγήτρια τον παρατήρησε λέγοντας: «...άμα μιλάμε δε βοηθάμε την κατάσταση».

Η διδακτική ώρα έφτασε στο τέλος της και οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν σχεδιάσει σχεδόν τίποτα. Ένας εκπαιδευόμενος, σηκώθηκε και μάζεψε τα τσαλακωμένα φύλα που είχε πετάξει στο έδαφος και κατευθύνθηκε προς το καλάθι των ακρήστων ενώ η καθηγήτρια με την οδηγία «Δε χάνουμε τα φυλλάδιά μας» αποχώρησε από την αίθουσα.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

❖ Οι πολύ απαιτητικοί διδακτικοί στόχοι δυσχέραναν την εξέλιξη της διδασκαλίας

Ο **στόχος** που αφορούσε στην εκτέλεση της σύνθεσης, απαιτούσε τη δυνατότητα εφαρμογής ενός σύνθετου φάσματος κινητικών δεξιοτήτων, το οποίο αρκετοί εκπαιδευόμενοι, προφανώς, δε διέθεταν στο ρεπερτόριό τους. Όπως κρίθηκε και από τα αποτελέσματα του μαθησιακού έργου, ο τελικός στόχος δεν επιτεύχθηκε, αφού οι εκπαιδευόμενοι δεν είχαν κατακτήσει τις ενδιάμεσες ή προϋπάρχουσες κινητικές και συνδυαστικές δεξιότητες, δεδομένου ότι μέχρι τότε είχαν επιδείξει την εφαρμογή απλών κινητικών δεξιοτήτων στον τομέα της ζωγραφικής. Εξάλλου, η εκτέλεση της συγκεκριμένης καλλιτεχνικής δραστηριότητας ενείχε υψηλές απαιτήσεις για τους εκπαιδευόμενους που παρέκκλιναν της φύσης του συγκεκριμένου γραμματισμού.

❖ Η ελλιπής προετοιμασία σε σχέση με την επιλογή του διδακτικού υλικού εμπόδισαν τη μαθησιακή διαδικασία

Η καθηγήτρια προφανώς είχε προετοιμάσει το μάθημα της ημέρας, αφού έφερε μια φωτοτυπία η οποία απεικόνιζε δέντρα και φυλλωσιές φυτών. Θα μπορούσε να είχε κάνει μια πληρέστερη **προετοιμασία** αν η φωτοτυπία που είχε προσκομίσει ως διδακτικό υλικό δεν ήταν θαμπή, δεν επισκίαζε λεπτομέρειες σχεδίασης και ήταν σε μεγαλύτερη διάσταση (π.χ. Α3) ώστε να μπορούσε να γίνει πιο ευδιάκριτη από τους εκπαιδευόμενους.

❖ Παρά την επιλογή της ενδεδειγμένης μεθόδου δε διασφαλίστηκε η κατάκτηση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων

Η καθηγήτρια χρησιμοποίησε την επίδειξη (demonstration teaching) για να αποσαφηνίσει έμπρακτα τι εννοούσε με τον όρο σύνθεση, όπως απαιτούνταν, σύμφωνα με τις διδακτικές συνθήκες του συγκεκριμένου μαθήματος. Εκτός από την επίδειξη προέβη και στην εξατομικευμένη διδασκαλία (Φλουρής, 1992: 149 – 153), **μέθοδο** ενδεδειγμένη για το είδος αυτό της μάθησης, αφού τα επίπεδα απόδοσης των κινητικών δεξιοτήτων ήταν διαφορετικά. Συνεπώς η διαφοροποιημένη υποστήριξη της διδασκαλίας κρίθηκε κατάλληλη (Tomlison & Tomlison, 2003, Κουτσελίνη, 2006), αλλά η μη διασφάλιση των ενδιάμεσων ή προϋπαρχουσών κινητικών δεξιοτήτων από πλευράς της καθηγήτριας, δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα.

❖ **Το γόνιμο κλίμα δεν προώθησε την αποπεράτωση του στόχου**

Το **κλίμα** που δημιούργησε η καθηγήτρια ήταν χαλαρό, όπως απαιτούσε, άλλωστε, η φύση του γραμματισμού αυτού. Ωστόσο, συχνά οι εκπαιδευόμενοι υπερέβησαν τα όρια της τάξης, αφού έδειξαν «ανάρμοστη συμπεριφορά» που δεν ταίριαζε με την ηλικία τους. Η καθηγήτρια φάνηκε να δείχνει ανοχή, παρόλα αυτά, συνέβαλε στην εποικοδόμηση του θετικού κλίματος με την προθυμία της να ενθαρρύνει τους διστακτικούς εκπαιδευόμενους που δήλωναν ανικανότητα εκτέλεσης των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο της ενθάρρυνσης, σημαντικό ρόλο έπαιξαν τόσο οι επιβραβεύσεις της καθηγήτριας, σχετικά με τον ατομικό σχεδιασμό του κάθε εκπαιδευόμενου όσο και οι υποδείξεις της. Το γόνιμο κλίμα φάνηκε ακόμη και από τη θετική στάση της καθηγήτριας, που δεν περιόρισε τις επιλογές των εκπαιδευομένων σχετικά με το ποιες εικόνες από τη φωτοτυπία ή ποιες ιδέες θα αναπαριστούσαν.

❖ **Η υπερβολική απαίτηση του μαθησιακού έργου υπερέβη το διδακτικό χρονικό πλαίσιο**

Δεδομένου ότι το περιεχόμενο της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας δε μπόρεσε να ολοκληρωθεί μέσα στα στενά χρονικά περιθώρια της διδακτικής ώρας, ιδιαίτερα επειδή υπήρχαν διαφορετικά επίπεδα καλλιτεχνικών επιδόσεων από πλευράς των εκπαιδευομένων, η μη ολοκλήρωση της εκτέλεσης της σύνθεσης δεν κρίθηκε ως μειονέκτημα. Εξάλλου, η καθηγήτρια δεν έθεσε χρονικά περιθώρια σχετικά με τον αρχικό **χρόνο** δημιουργίας της σύνθεσης.

❖ **Η μερική ανταπόκριση των εκπαιδευομένων δε διασφάλισε τη συνολική επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος**

Αν και υπήρχαν όλες εκείνες οι συνθήκες που υποβοήθησαν στην υλοποίηση του στόχου, όπως ήταν η θετική στάση της καθηγήτριας, σε συνδυασμό με τις ενδεδειγμένες διδακτικές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις, το ήπιο και ανεκτικό κλίμα της τάξης, το **αποτέλεσμα** του μαθήματος δεν υλοποιήθηκε. Αυτό καταδείχθηκε από το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν κατάφεραν στο σύνολό τους να ζωγραφίσουν την επιδιωκόμενη σύνθεση, αφήνοντας αρκετά ερωτηματικά για την επίτευξη του στόχου. Το πιο σημαντικό ερώτημα αφορούσε στην επιλογή της καθηγήτριας να υποχρεώσει τους εκπαιδευόμενους να ασχοληθούν με δεξιότητες τις οποίες δεν κατείχαν. Το μειονέκτημα της καθηγήτριας, επομένως, ήταν η μη διάγνωση αναγκών των εκπαιδευομένων, δεδομένου ότι διαπιστώθηκε παρέκκλιση από τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, που διακηρύσσουν άμεσα ότι οι διδακτικές - μαθησιακές ενέργειες οφείλουν να είναι συμβατές με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

3^Η ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΣΤΥΛΙΖΑΡΙΣΜΑ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 27 / 01 / 2004

ΤΜΗΜΑ: Α1

ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ: κα. Ελευθερία

ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Οι στόχοι της θεματικής ενότητας ανακοινώθηκαν έμμεσα, γραπτά, από την καθηγήτρια, όταν μοίρασε στους εκπαιδευόμενους τις φωτοτυπίες που είχε προσκομίσει. Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο μάθημα, οι εκπαιδευόμενοι αναμένονταν:

- α) να κατανοήσουν τη σημασία του στυλιζαρίσματος τόσο ως έννοια όσο και ως τεχνική και
- β) να προσπαθήσουν να την εφαρμόσουν στην πράξη εκτελώντας ένα σχέδιο.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η καθηγήτρια μπήκε κανονικά και χωρίς καθυστέρηση στο τμήμα Α1 για να κάνει το μάθημά της. Στα χέρια της κρατούσε φωτοτυπίες τις οποίες, αφού μοίρασε αμέσως στους εκπαιδευόμενους, προχώρησε στην ανάγνωση ενός κειμένου που εμπεριέχονταν σε μία από αυτές και αφορούσε το στυλιζάρισμα. Η μία εκ των δύο φωτοτυπιών έδειχνε ποικίλα σχέδια εικόνων ενώ η άλλη φωτοτυπία απεικόνιζε λουλούδια (βλ. Παράρτημα).

Στη φωτοτυπία που υπήρχαν τα διάφορα σχέδια, βρισκόταν και το κείμενο που τους είχε μόλις διαβάσει, το οποίο έγραφε το εξής: *«Η ζωγραφική και το σχέδιο μας δίνουν μια λεπτομερειακή αντίληψη των πραγμάτων (έμψυχων και άψυχων) που μας περιβάλλουν. Το στυλιζάρισμα αποτελεί προσπάθεια κωδικοποίησης της εικόνας τους που τα στερεί μεν από τα ειδικά εκείνα χαρακτηριστικά που τα εξατομικεύουν προσδίδοντάς τους από την άλλη τα βασικά στοιχεία που τα απολυτοποιεί και τα γενικεύει».*

Αφού ολοκλήρωσε την ανάγνωση, η καθηγήτρια προχώρησε στην επεξήγηση δυσνόητων λέξεων ή φράσεων, όπως ‘απολυτοποιεί’, ‘κωδικοποίηση της εικόνας’ και ρώτησε τους εκπαιδευόμενους αν είχαν καταλάβει τι ήταν το στυλιζάρισμα. Οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν αρνητικά και τότε η καθηγήτρια τους είπε το εξής: *«Δε*

βάζουμε τόνο. Σχεδιάζουμε τη γενική μορφή. Αν βγουν πετυχημένα θα κάνουμε το ψηφιδωτό μας» και σχεδίασε στον πίνακα μία κόλλα σε διαστάσεις Α4 και αφού την χώρισε σε ίσα μέρη, έδωσε τις παρακάτω οδηγίες: «Αυτή είναι η κόλλα σου...». Δεν πρόλαβε, όμως, να ολοκληρώσει διότι χρειάστηκε χάρακα για να σχεδιάσει τις διαγώνιες.

Γι' αυτό το λόγο, βγήκε από την τάξη για να επιστρέψει λίγο αργότερα με ένα μεγάλο ξύλινο χάρακα λέγοντας τα εξής: «...Ξεκινάμε και κάνουμε το θέμα. Τις διαγώνιες τις φέρνουμε για να βρούμε το μέτρο. Να βγει και λίγο συμμετρικό». Την ώρα εκείνη, τη διέκοψε μία εκπαιδευόμενη η οποία ζήτησε διευκρίνιση σχετικά με το σχέδιο που είχε φτιάξει η καθηγήτρια. Συγκεκριμένα τη ρώτησε αν το ορθογώνιο σχήμα, που είχε μόλις σχεδιάσει, θα αντιστοιχούσε –υποθετικά- με την κόλλα πάνω στην οποία θα εκτελούσαν οι ίδιοι το σχέδιό τους. Η καθηγήτρια απάντησε θετικά, και συνέχισε: «Ο καθένας να σκεφτεί τι θα φτιάξει. Μετράμε τα τμήματα για να βγει συμμετρικό. Να φτιάξουμε τη δική μας σύνθεση με βάση τα λουλούδια της φωτοτυπίας. Θα το φτιάξουμε εδώ. Οι εικόνες που βλέπετε στις φωτοτυπίες είναι εικόνες στυλιζαρίσματος. Στηριζόμαστε στη συμμετρία, στην ανάπτυξη, στην παραλλαγή».

Παρ' όλες τις οδηγίες της καθηγήτριας, οι εκπαιδευόμενοι είχαν απορίες τις οποίες και εξέφρασαν, όπως για παράδειγμα, αν θα χρησιμοποιούσαν όλα τα λουλούδια της φωτοτυπίας, αν μπορούσαν να τα διαμορφώσουν όπως εκείνοι ήθελαν κλπ. Η καθηγήτρια απάντησε ότι μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν όσα λουλούδια ήθελαν και ότι είχαν τη δυνατότητα να τα διαμορφώσουν με βάση την προσωπική τους προτίμηση.

Η καθηγήτρια άρχισε να πηγαίνει από θρανίο σε θρανίο παρακολουθώντας την πορεία του έργου των εκπαιδευομένων, όταν ακούστηκε κάποια στιγμή να λέει το εξής: «Δεν έχουμε κι έναν πίνακα να καρφισώσουμε τις εικόνες να τις βλέπατε. Ίσως αυτό θα βοηθούσε περισσότερο». Τη λύση τότε έδωσε ένας εκπαιδευόμενος ο οποίος κόλλησε τις φωτοτυπίες στην πρόσοψη ενός θρανίου και το γύρισε προς τους συνεκπαιδευόμενους του για να το βλέπουν. Η έδρα, όμως, περιόρισε το οπτικό πεδίο των εκπαιδευομένων, γεγονός που επισήμανε μία άλλη εκπαιδευόμενη που πρότεινε να μετακινήσουν πιο πίσω την έδρα, ώστε να βλέπουν καλύτερα. Τότε, ένας εκπαιδευόμενος είπε: «να την πετάξουμε καλύτερα» και όλοι γέλασαν.

Αφού τακτοποιήθηκε το θέμα, οι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να σχεδιάζουν ό,τι είχε σκεφτεί ο καθένας και η καθηγήτρια έλυνε τις απορίες κάθε φορά που προέκυπταν. Μια εκπαιδευόμενη, την ξαναρώτησε πώς ονομαζόταν η τεχνική που

προσπαθούσαν να εφαρμόσουν και η καθηγήτρια της απάντησε ότι λεγόταν «στυλιζάρισμα», δίνοντάς της για παράδειγμα τις πινακίδες που έβλεπαν καθημερινά στους δρόμους, στα μαγαζιά, οπουδήποτε, οι οποίες στηρίζονται στην τεχνική εκείνη. Η εκπαιδευόμενη συνέχισε το διάλογο με την καθηγήτρια στην οποία είπε, επίσης, ότι στη Χίο υπήρχαν πολλά ψηφιδωτά, εξαιτίας του γεγονότος ότι στα χρόνια της Τουρκοκρατίας δεν είχαν χαλιά οι κάτοικοι να στρώσουν στα σπίτια τους. Τη συζήτησή τους, διέκοψε μία άλλη εκπαιδευόμενη, η οποία ρώτησε την καθηγήτρια αν θα χρωμάτιζαν το σχέδιό τους και η καθηγήτρια τους απάντησε αρνητικά.

Τη στιγμή εκείνη, χτύπησε το κινητό ενός εκπαιδευόμενου, ο οποίος όχι μόνο απάντησε, αλλά διασχίζοντας την αίθουσα, βγήκε έξω για να μιλήσει ακόμη περισσότερο. Η καθηγήτρια, μπροστά σε εκείνο το περιστατικό, δεν σχολίασε τίποτα, αλλά εξακολούθησε να προσέχει τους εκπαιδευόμενους και τις προσπάθειές τους. Κάποια στιγμή, όμως, παρατήρησε τη μεγάλη αναταραχή και φασαρία που επικρατούσε στην τάξη και είπε δυνατά: «*Τέλος! Η ζωγραφική θέλει συγκέντρωση!*».

Οι εκπαιδευόμενοι έδειξαν μια πειθαρχία στα λόγια της καθηγήτριας και άρχισαν να δουλεύουν πιο ουσιαστικά για τη δημιουργία του σχεδίου, ρωτώντας την σε τι μέγεθος να σχεδιάσουν τα λουλούδια. Η καθηγήτρια, τους έδωσε το δικαίωμα να τα φτιάξουν όπως ήθελαν, λέγοντάς τους ότι ενδεχομένως να μην ήταν πρόβλημα, αφού αργότερα μπορεί να συμφωνούσαν να έχουν διαφορετικά μεγέθη τα σχέδιά τους.

Η λήξη του διδακτικού χρόνου βρήκε την καθηγήτρια να παρατηρεί και να σχολιάζει τα σχέδια των εκπαιδευομένων, άλλοτε επιβραβεύοντάς τα και άλλοτε δίνοντας επιπρόσθετες οδηγίες για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, αφού δεν ήταν λίγοι εκείνοι που δεν είχαν κατανοήσει απόλυτα την έννοια του στυλιζαρίσματος και την τεχνική του.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

❖ Οι υψηλοί στόχοι δυσχέραιναν την έκβαση της διδασκαλίας

Όπως και σε προηγούμενες διδασκαλίες του γραμματισμού αυτού, οι **στόχοι** του συγκεκριμένου μαθήματος είναι πολύ απαιτητικοί για τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων. Όπως προαναφέρθηκε για την εκτέλεση σύνθετων ή συνδυαστικών καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, απαιτείται ένα επαρκές υπόβαθρο προηγούμενων και απλούστερων καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της κατανόησης της

έννοιας και της εφαρμογής της τεχνικής του στυλιζαρίσματος, στην περίπτωση της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας.

❖ **Η ελλιπής προετοιμασία παρεμπόδισε την εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας**

Η καθηγήτρια, κατά την κρίση μας, δεν είχε κάνει επαρκή **προετοιμασία** για τη συγκεκριμένη διδασκαλία. Η παραπάνω εκτίμηση βασίστηκε στο γεγονός ότι για την υλοποίηση των συγκεκριμένων στόχων της, προσκόμισε δυο φωτοτυπίες ασπρόμαυρες, με τις οποίες επιχείρησε να αποσαφηνίσει την έννοια του στυλιζαρίσματος και να εφαρμόσει την τεχνική αυτή. Η καθηγήτρια δεν ανταποκρίθηκε στις υψηλές απαιτήσεις του μαθήματος το οποίο περιελάμβανε μια σειρά από αλυσιδωτές και σύνθετες κινητικές δεξιότητες (Φλουρής, 1992: 126). Θα μπορούσε, επίσης, να είχε διασφαλίσει καλύτερες συνθήκες εξέλιξης του μαθήματος, όπως η φωτοτυπία που είχε φέρει να ήταν πιο ευδιάκριτη καθώς και μεγαλύτερου μεγέθους, Α3 για παράδειγμα. Μια τέτοια ενέργεια θα υποβοηθούσε ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν την έννοια του στυλιζαρίσματος και τις τεχνικές που έπρεπε να εφαρμόσουν, όπως η συμμετρία, η ανάπτυξη και η παραλλαγή. Η ελλιπής προετοιμασία της, φάνηκε και από το γεγονός ότι αναγκάστηκε να βγει από την τάξη για λίγο για να φέρει ένα χάρακα που ήταν απαραίτητος για το μάθημα διακόπτοντας έτσι τη ροή της διδασκαλίας.

❖ **Η πολυπλοκότητα των στόχων σε συνδυασμό με την έλλειψη ελέγχου των προαπαιτούμενων κινητικών δεξιοτήτων, ακύρωσαν την επίδραση της διδακτικής μεθόδου**

Ως προς τη διδακτική προσέγγιση η καθηγήτρια ξεκίνησε με την ανάγνωση ενός ορισμού αναφορικά με το στυλιζάρισμα, αλλά δεν κατάφερε να επεξηγήσει επαρκώς την έννοια και την τεχνική της. Αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν τις απορίες τους για το είδος αυτό της ζωγραφικής, ακόμη κι όταν η διδασκαλία έφτανε στο τέλος της. Αν και επιχείρησε να εφαρμόσει τη μέθοδο της επίδειξης σχεδιάζοντας στον πίνακα μια κόλα μεγέθους Α4, δεν κατάφερε να λύσει τις απορίες των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι προφανώς είχαν αρκετά μαθησιακά κενά ως προς τις συγκεκριμένες επιδιωκόμενες καλλιτεχνικές δεξιότητες. Παρά το γεγονός ότι η καθηγήτρια προώθησε την εξατομικευμένη διδασκαλία, αφού σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας συνέχιζε να επιβλέπει και να υποβοηθά τους

εκπαιδευόμενους, οι ενισχύσεις και οι υποδείξεις της δεν ήταν επαρκώς καθοδηγητικές, εύστοχες και υποβοηθητικές προς τους εκπαιδευόμενους. Δεν κατάφερε, επίσης, η καθηγήτρια να εξακριβώσει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων που αφορούσαν στην κατανόηση της τέχνης και όχι στην παραγωγή ή αναπαραγωγή της τέχνης.

❖ **Εξωτερικοί παράγοντες διέσπασαν τη συνοχή του θετικού κλίματος δυσχεραίνοντας το μαθησιακό έργο**

Η διδασκαλία μέχρι ενός σημείου δημιούργησε ένα ελεύθερο και ανοιχτό κλίμα, ευχάριστο και άνετο για τους εκπαιδευόμενους, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τις πρωτοβουλίες που πήραν οι ίδιοι με το να κινηθούν ελεύθερα μέσα στην τάξη, αναρτώντας τις φωτοτυπίες με τις εικόνες που τους είχε δώσει η καθηγήτρια στην αρχή, κλπ. Η παραπάνω ατμόσφαιρα που επικράτησε στην τάξη φάνηκε ακόμη και από το γεγονός ότι μια εκπαιδευόμενη εξέφρασε ελεύθερα την άποψή της για τους κατοίκους της Χίου και τη δημιουργία των ψηφιδωτών. Η ανεκτικότητα, όμως, της καθηγήτριας εξαντλήθηκε όταν ένας εκπαιδευόμενος απάντησε στο κινητό και βγήκε έξω. Φάνηκε, έτσι, ότι εξωτερικοί παράγοντες διέσπασαν την ισορροπία του μαθήματος αποκαλύπτοντας, παράλληλα, την αδυναμία της καθηγήτριας να συγκρατήσει τη συνοχή της τάξης, γεγονός που την ώθησε να υψώσει τον τόνο της φωνής της, σε μια προσπάθεια να διατηρήσει την προσοχή των εκπαιδευομένων στο έργο τους.

❖ **Το διδακτικό χρονικό πλαίσιο δεν εγκλώβισε το μαθησιακό έργο**

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη ενότητα, όπως και οι προηγούμενες, δεν εξαντλήθηκαν σε μία διδακτική ώρα, και παρά το γεγονός ότι η διαχείριση του χρόνου από την καθηγήτρια δε δημιούργησε ασφυκτικό κλοιό στους εκπαιδευόμενους για την ολοκλήρωση του έργου οι εκπαιδευόμενοι προέβησαν σε ένα πρόχειρο και μη εύστοχο σχεδιαστικό αποτέλεσμα.

❖ **Η αναποτελεσματικότητα της διδακτικής προσέγγισης δε διασφάλισε την επιτυχία της διδασκαλίας.**

Η πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης ενότητας σε συνδυασμό με τις ελλειπτικές προαπαιτούμενες καλλιτεχνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, αλλά και την αναποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων που εφάρμοσε η

καθηγήτρια είχαν ως **αποτέλεσμα** να μην μπορέσουν οι εκπαιδευόμενοι να εκτελέσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Το αποτέλεσμα αυτό οδήγησε στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν κατανόησαν πλήρως την έννοια του στυλιζαρίσματος, αλλά ούτε τους προσφέρθηκαν οι κατάλληλες υποδείξεις για να την αναπαραστήσουν. Κατά την άποψή μας, η διδασκαλία της συγκεκριμένης θεματικής ενότητας παρουσίασε αρκετές διδακτικές ελλείψεις και σαφώς δε μπόρεσε να θεωρηθεί επιτυχής.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η καθηγήτρια σε καμία από τις διδασκαλίες της δεν είχε διευκρινίσει η ίδια τους διδακτικούς στόχους του μαθήματός της. Η μη αποσαφήνιση συγκεκριμένων στόχων, όπως έχει ήδη αναφερθεί, δημιούργησε ένα κενό ανάμεσα στις προθέσεις του εκπαιδευτικού και στις πράξεις του, κατάσταση που χαρακτηρίζει ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (Φλουρής, 1995, Πηγιάκη, 2005) καθώς δυσχεραίνει την οργάνωση και υλοποίηση της διδασκαλίας.

Η συγκεκριμένη θεματική και στις τρεις περιπτώσεις αφορούσε στην ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, είδος μάθησης το οποίο εμπίπτει στον ψυχοκινητικό τομέα και απαιτεί ειδικές διδακτικές συνθήκες (Gagnè, 1975, Harrow, 1979, 1972, Simpson, 1972, Guilford, 1958, Gibler, 1970).

Σύμφωνα με τις μελέτες των Gagnè και Briggs, 1979, (αναφέρεται στο Φλουρής, 1992: 138) οι διδακτικές ενέργειες που ευνοούν την κατάκτηση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, στις οποίες στόχευαν και οι τρεις διδασκαλίες του γραμματισμού αυτού, συμπυκνώνονται στα εξής:

- Επίδειξη της επιδιωκόμενης εκτέλεσης μιας πράξης ή κινητικής δεξιότητας από την εκπαιδευτικό.
- Διέγερση της ανάκλησης των προηγούμενων ή προϋπαρχουσών επιμέρους κινητικών δεξιοτήτων.
- Πρόβλεψη παροχής εξωτερικών ερεθισμάτων με όργανα ή εργαλεία.
- Πρόβλεψη εξάσκησης για επανατροφοδότηση της εκτέλεσης των μαθητών / μαθητριών.
- Διεξαγωγή της συγκεκριμένης εκτέλεσης της ενέργειας ή της πράξης από τους μαθητές / τις μαθήτριες.
- Πρόβλεψη για επανατροφοδότηση σχετικά με το βαθμό ακρίβειας και χρόνου εκτέλεσης της ενέργειας ή πράξης.
- Διεξαγωγή της εκτέλεσης των συνολικών κινητικών δεξιοτήτων (π.χ. ζωγραφική του μήλου ή λεμονιού, τη σύνθεση, το στυλιζάρισμα), στην περίπτωση των συγκεκριμένων μαθημάτων.
- Διεξαγωγή εξάσκησης και επανάληψης της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Όπως περιγράψαμε νωρίτερα, και στις τρεις διδασκαλίες των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, η καθηγήτρια δεν εφάρμοσε τις παραπάνω διδακτικές ενέργειες, αλλά περιορίστηκε σε ορισμένες από αυτές. Στη ζωγραφική των φρούτων π.χ. η καθηγήτρια δεν προέβη στην επίδειξη της καλλιτεχνικής δεξιότητας ενώ το έπραξε για τα μαθήματα που αφορούσαν τη σύνθεση, αλλά όχι, όμως, στην περίπτωση της θεματικής του στυλιζαρίσματος.

Στηρίχτηκε, κυρίως, στην ενίσχυση, στην εκτέλεση και στις ενέργειες της επανατροφοδότησης κατά την εκτέλεση των έργων, με το να πηγαίνει σε κάθε εκπαιδευόμενο / η στο θρανίο του / της και να υποδεικνύει τις εν λόγω κινητικές δεξιότητες. Όμως, με την εξαίρεση του μαθήματος που αφορούσε τη ζωγραφική των φρούτων, τα άλλα δύο μαθήματα, όπως προαναφέρθηκε, απαιτούσαν προχωρημένες καλλιτεχνικές δεξιότητες. Αυτές περιλαμβάνουν την ακρίβεια κινήσεων, την εκτέλεση λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα στην περίπτωση του μαθήματος της σύνθεσης και του στυλιζαρίσματος, τη φυσικότητα, την ευλυγισία, τη δυναμική ακρίβεια, την αρμονία εκτέλεσης των κινήσεων και άλλες ακόμη πιο πολύπλοκες ενέργειες (Harrow, 1972, Kibler, 1970, αναφέρεται στους Κασσωτάκης και Φλουρής, 2006: 149 – 156).

Η πιο σημαντική, όμως, διδακτική ενέργεια, για τη φύση των συγκεκριμένων ειδών μάθησης, που απαιτούνταν να γίνει, ήταν η εξακρίβωση για την ύπαρξη των επιμέρους προαπαιτούμενων κινητικών δεξιοτήτων ή μιας σειράς «αλυσιδωτών κινήσεων» (Φλουρής, 1992: 126) οι οποίες θα διασφάλισαν την επιτυχία της επιδιωκόμενης σύνθετης κινητικής εκτέλεσης.

Συνοπτικά, ο μη λεπτομερής προγραμματισμός της διδασκαλίας, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής –δεν υπήρχε χάρακας ούτε πίνακας ανακοινώσεων να εκθέσουν τα έργα τους κλπ.-, η ακατάλληλη και μη εύστοχη παροχή διδακτικών ενεργειών και καθοδήγησης, που ταιριάζουν με τη φύση των επιδιωκόμενων ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των συγκεκριμένων μαθημάτων, δε μπόρεσαν να διασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για την επιτυχία των διδασκαλιών, κατάσταση που διαπιστώθηκε και από τα αποτελέσματα της εκτέλεσης των έργων των εκπαιδευομένων, όπου ελάχιστοι από τους οποίους ολοκλήρωσαν τα έργα τους και πέτυχαν τους στόχους του γραμματισμού αυτού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

8.0 ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στα προηγούμενα κεφάλαια, η περιγραφή των διδασκαλιών όλων των γραμματισμών συνοδεύτηκε και από την αξιολόγησή τους, στο πλαίσιο των οποίων αναδείχτηκαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε διδασκαλίας, σχετικά με τους παράγοντες που εφαρμόστηκαν ως κριτήρια για να διαφανεί η αξία τους ως προς τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που τυχόν παρουσιάζουν.

Το τμήμα που ακολουθεί την αξιολόγηση αυτή, διανθίζεται από ένα άλλο που αφορά στην «κριτική αποτίμηση» των τριών μελετών περίπτωσης του κάθε γραμματισμού στο οποίο καταγράφονται τα ειδικά συμπεράσματα σχετικά με την ύπαρξη ή έλλειψη των καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.

Στο κεφάλαιο αυτό συνοψίζουμε τα γενικά συμπεράσματα που εξήχθησαν με βάση τους παράγοντες που εφαρμόστηκαν από το σύνολο των παρατηρήσεων των διδασκαλιών όλων των γραμματισμών, τα οποία απαντούν έμμεσα ή άμεσα στα ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια, διατυπώνουμε τελικούς προβληματισμούς και ερωτήματα για μελλοντική έρευνα στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, οι εκπαιδευτικές και διδακτικές καινοτομίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αφορούν στην ενσωμάτωση νέων διαδικασιών, προσεγγίσεων ή καταστάσεων οι οποίες διαφοροποιούν την υπάρχουσα διδακτική πρακτική. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο των θεωρητικών μελετών αναφερόταν στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες οφείλουν να απευθύνονται σε ολόκληρο το οικοδόμημα, δηλαδή, στην κουλτούρα ή την «οικολογία» της εκπαίδευσης, διαφορετικά παραμένουν αίολες ή ματαιώνονται στην πράξη, μέσα από τις «αντιστάσεις» του θεσμού των σχολείων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες της πολυπλοκότητας και εφαρμογής των διδακτικών καινοτομιών, απαιτείται ο συστηματικός σχεδιασμός και η προετοιμασία σε διάφορα επίπεδα και ιδιαίτερα στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλαμβάνουν την ευθύνη υλοποίησης των

εκπαιδευτικών και διδακτικών καινοτομιών της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται, επίσης, στην επιτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών. Σύμφωνα με τις αντίστοιχες μελέτες για να πετύχουν οι εκπαιδευτικές καινοτομίες οφείλουν να προσαρμοστούν όχι μόνο στο συγκεκριμένο της σχολικής μονάδας, αλλά και να συνδυαστούν με την ηγεσία ενός αποτελεσματικού διευθυντή καθώς και με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Η κατάσταση αυτή θα διευκολύνει τη διαδικασία λήψης και εφαρμογής συλλογικών αποφάσεων, έτσι ώστε οι καινοτομίες να διανύσουν έναν «κύκλο ζωής» και να γίνουν αποδεκτές από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Αρκετές από τις παραπάνω διαπιστώσεις και παραδοχές, ως προς την εφαρμογή των καινοτομιών, που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, επιβεβαιώθηκαν και από τη δική μας μελέτη, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Όπως προαναφέρθηκε στο αντίστοιχο τμήμα της μεθοδολογίας, ένας βασικός σκοπός της παρούσας εθνογραφικής έρευνας, ήταν να «αποτυπώσει» και να ανιχνεύσει εάν εφαρμόζονται διδακτικές και εκπαιδευτικές καινοτομίες στο ΣΔΕ που επιλέξαμε. Για να υλοποιήσουμε το σκοπό αυτό διατυπώσαμε ορισμένα κεντρικά ερωτήματα όπως (βλ. τμήμα μεθοδολογίας):

Σε τι συνίστανται οι διδακτικές καινοτομίες του συγκεκριμένου ΣΔΕ; Ποιες από τις πρακτικές και διαδικασίες των εκπαιδευτικών μπορούν να χαρακτηριστούν ως καινοτόμες; Μπορούν τα διδακτικά υλικά και μέσα με τα οποία υλοποιούνται οι διδασκαλίες να χαρακτηριστούν ως καινοτόμα; Εφαρμόζονται και σε ποιο βαθμό οι Προδιαγραφές Σπουδών στο ΣΔΕ;

Τα παραπάνω κεντρικά και άλλα συναφή ερωτήματα της παρούσας μελέτης, αποπειραθήκαμε να απαντήσουμε, εφαρμόζοντας την εθνογραφική μέθοδο, όπως αναλυτικά περιγράψουμε στο μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας αυτής.

Στη συνέχεια διατυπώνουμε τα γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν με βάση τους παράγοντες, που χρησιμοποιήσαμε για να συλλέξουμε τα στοιχεία της παρούσας εθνογραφικής μελέτης, αλλά και με βάση τις υποδείξεις των καινοτόμων πρακτικών, που εμπεριέχονται στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ.

8.1. Γενικά συμπεράσματα με βάση τους παράγοντες που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της αποτίμησης των διδασκαλιών

8.1.1. Ο παράγοντας χρήσης στόχων και προετοιμασίας των διδασκαλιών

Ως προς τη διευκρίνιση συγκεκριμένων στόχων, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν είχαν πειστικά αιτιολογημένους, ως προς τη χρηστικότητα τους, διδακτικούς στόχους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωστοποίησαν τις επιδιώξεις των διδασκαλιών τους προφορικά, είτε άμεσα είτε έμμεσα, όπως έχει αναφερθεί και στα αντίστοιχα τμήματα της περιγραφής και αξιολόγησης των μελετών περίπτωσης. Δεν ήταν, όμως, λίγες οι περιπτώσεις, όπου οι στόχοι δεν ήταν ευδιάκριτοι με κανέναν από τους παραπάνω τρόπους, γεγονός που ώθησε την ερευνήτρια να τους συμπεράνει από τα σχετικά υλικά των διδασκαλιών, την εξέλιξη του διδακτικού έργου και την άτυπη συζήτηση με τον / την εκπαιδευτικό.

Η παραπάνω κατάσταση, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι όποιες δυσχέρειες ή ελλείψεις αναφορικά με την κατάκτηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, οφείλονται και στη μη αποσαφήνιση και αιτιολόγηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Ο παράγοντας αυτός, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα γιατί σύμφωνα με έρευνες για να προκύψει αποτελεσματική διδασκαλία απαιτείται «οι σχολικοί σκοποί και στόχοι να διατυπώνονται και να γνωστοποιούνται με σαφήνεια» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 23). Εξάλλου, όπως είναι γνωστό, η μη διατύπωση στόχων από τους εκπαιδευτικούς, κατάσταση που ισχύει για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών στη χώρα μας (Φλουρής, 1995), ενδέχεται να δυσχεραίνει την εξέλιξη του διδακτικού έργου (Πηγιάκη, 1998). Η ανυπαρξία στόχων ή η ασάφειά τους από τους εκπαιδευτικούς φανερώνει ακόμη ότι αγνοείται και η πολλαπλή σημασία και αναγκαιότητα ύπαρξής τους. Σύμφωνα με το Mager (1975: 6, αναφέρεται στο Φλουρής, 2002: 108) η ύπαρξη σκοπών και στόχων είναι σημαντική για:

- I. τον προγραμματισμό και την οργάνωση της διδακτέας ύλης,
- II. την αξιολόγηση κάθε διδασκαλίας (σε ποιο βαθμό πέτυχε η διδασκαλία και γιατί) και
- III. την οργάνωση των διδακτικών ενεργειών και δραστηριοτήτων των μαθητών με σκοπό να εκπληρωθούν οι διδακτικές επιδιώξεις (αν ξέρεις πού πας και πώς θα φτάσεις, έχεις μεγαλύτερες πιθανότητες να φτάσεις εκεί).

Επιπρόσθετα, η απουσία διδακτικών στόχων δε διευκολύνει το σχεδιασμό και τη συνολική προετοιμασία και οργάνωση της διδασκαλίας, όπως την επιλογή της μεθόδου και των διδακτικών μέσων, τη δημιουργία του παιδαγωγικού κλίματος και άλλων ακόμη διδακτικών παραμέτρων, αφού οι στόχοι αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές για την πορεία και υλοποίηση της διδασκαλίας.

Τα παραπάνω ισχύουν ακόμη περισσότερο στην περίπτωση εφαρμογής των διδακτικών καινοτομιών. Σύμφωνα με τους Cohen & Ball (2000) η επιτυχής υλοποίηση των διδακτικών καινοτομιών εξαρτάται από τα ακόλουθα: «τον καινοτόμο σχεδιασμό ή την “αρχιτεκτονική” της διδασκαλίας..., τους παράγοντες που εμπλέκονται στο σχεδιασμό, οι οποίοι βοηθούν στην κατανόηση και υλοποίηση της καινοτομίας από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα..., τη διαμόρφωση ενός “επεξεργασμένου” σχεδίου προγραμματισμού για την παραγωγή των απαραίτητων διδακτικών υλικών..., το σχεδιασμό διαχείρισης των καινοτομιών στο πλαίσιο των εκάστοτε διδακτικών περιβαλλόντων...» (σελ. 16 – 17).

Ανάλογες απόψεις διατυπώνονται και στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, στις οποίες αναγράφονται καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Δε μπορούμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθήσαμε είχαν γνώση της σημασίας του παράγοντα αυτού ο οποίος είναι θεμελιώδης για την εξέλιξη της διδασκαλίας.

Σε άμεση συνάρτηση με τη διατύπωση των στόχων βρίσκεται και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Αν και στο ΣΔΕ της έρευνάς μας κανείς εκπαιδευτικός δεν παρουσιάστηκε απροετοίμαστος στη διδασκαλία του, τα στοιχεία που συλλέξαμε μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η εικόνα της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών δεν πληρούσε τις απαιτήσεις των Προδιαγραφών Σπουδών των ΣΔΕ, ως προς την προετοιμασία και το σχεδιασμό των θεματικών ενοτήτων που παρακολουθήσαμε.

8.1.2. Ο παράγοντας επιλογής του διδακτικού υλικού και του γνωστικού περιεχομένου

Ως γνωστό, η επιλογή και χρήση του γνωστικού υλικού συνδέεται τόσο με τους στόχους ή τις προθέσεις της διδασκαλίας όσο και με τις διδακτικές ενέργειες, αφού μέσω του υλικού αυτού οι εκπαιδευόμενοι θα οδηγηθούν στην κατάκτηση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων (Φλουρής, 1992: 157 – 160).

Παρά το γεγονός, ότι οι διδασκαλίες που παρακολουθήσαμε δεν υποστηρίζονταν από την ύπαρξη ή σαφήνεια των στόχων, η επιλογή του διδακτικού υλικού έγινε, όπως απαιτείται από τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, από πηγές του μη συμβατικού προγράμματος σπουδών ή των τυπικών σχολικών εγχειριδίων. Ωστόσο, παραγνωρίστηκε ο παράγοντας συμμετοχής των εκπαιδευομένων ώστε να γίνει διάγνωση αναγκών. Σε όλες τις διδασκαλίες, η επιλογή του υλικού έγινε από

άρθρα, περιοδικά, εφημερίδες τα οποία εμπεριείχαν σύγχρονα, φλέγοντα και επίκαιρα ζητήματα, όπως το φαινόμενο του Θερμοκηπίου, κλπ. Στηρίχτηκε, δηλαδή, στην επιλογή των γνωστικών εκείνων περιοχών, όπου σύμφωνα με τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, καλύπτουν τις «απαραίτητες δεξιότητες για τη δημιουργία πολιτών με κύρος, επαγγελματική κατοχύρωση, αυτοεκτίμηση και αυτοεπιβεβαίωση» (Χοντολίδου, 2003: 76 – 77).

Επιπρόσθετα, σημειώνουμε ότι η επιλογή του διδακτικού υλικού συνοδεύτηκε με βάση τα κριτήρια της βιωματικότητας, της επικαιρότητας, της πρακτικότητας, της κατανόησης, της στοχαστικότητας, της σχετικότητας ή της εγγύτητας, τα οποία ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και αυξάνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευμένων, σύμφωνα με τους ειδικούς (Massialas, 1993, Πηγιάκη, 1998, Μαυρόπουλος, 2004).

Επομένως, ως προς τον παράγοντα αυτό, κρίνουμε ότι υπήρξε καινοτομία, όπως, εξάλλου, αναγράφεται στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, η μοναδική, ίσως, καινοτομία που μπορέσαμε να εντοπίσουμε με σαφήνεια.

Ωστόσο, από τα παραπάνω κριτήρια του ΣΔΕ της έρευνάς μας, δεν ήταν διάχυτο το κριτήριο της δράσης, που ως γνωστό μέσω αυτού κινητοποιούνται οι εκπαιδευόμενοι να υλοποιήσουν θέματα τα οποία μελέτησαν θεωρητικά, κατάσταση που συνδέεται και με την επιλογή της μεθόδου project, της διερευνητικής διδασκαλίας και άλλων ευρετικών μορφών (Μασσιάλας, 1986) παράγοντας τον οποίο περιγράφουμε στη συνέχεια.

8.1.3. Ο παράγοντας επιλογής και εφαρμογής της μεθόδου ή των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις διδασκαλίες

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η επιλογή των διδακτικών μεθόδων πραγματοποιείται σε άμεση συνάρτηση με την προσωπική θεωρία της διδασκαλίας που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, η οποία εμπεριέχει «τις δυνατότητές τους, τις θεωρητικές αναζητήσεις, το προσωπικό στιλ της διδακτικής πρακτικής και τους τρόπους που επικοινωνεί και συνεργάζεται με τους μαθητές και συναδέλφους του» (Πηγιάκη, 2006: 312, Ματσαγγούρας, 1995, Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2005).

Στις διδασκαλίες που παρατηρήσαμε δεν προέκυψαν στοιχεία που να υποστηρίζουν ότι η διδακτική πρακτική που εφαρμόστηκε είναι καινοτομική, όπως αναμένεται, σύμφωνα με τις Προδιαγραφές Σπουδών. Αντίθετα, κυριάρχησαν οι παραδοσιακές μορφές σε όλες σχεδόν τις διδασκαλίες που παρατηρήσαμε. Σύμφωνα με όσα εμπεριέχονται στις Προδιαγραφές Σπουδών «στο πρόγραμμα των ΣΔΕ, το

κέντρο βάρους βρίσκεται στη μέθοδο project, στην ομαδική διδασκαλία και στην αυτενέργεια των εκπαιδευομένων» (Χοντολίδου, 2003: 77). Οι μορφές αυτές διδασκαλίας δεν εντοπίστηκαν σε καμία από τις μελέτες περίπτωσης των γραμματισμών που αποτιμήσαμε. Εξαιρέση αποτέλεσαν δύο από τις τρεις διδασκαλίες του επιστημονικού γραμματισμού, στο πλαίσιο των οποίων έγινε προσπάθεια εφαρμογής της πειραματικής μεθόδου, όπου το πείραμα χρησιμοποιήθηκε ως επίδειξη των επιδιωκόμενων έργων μάθησης. Στη μη συμβατική διδασκαλία κινήθηκε, επίσης, ο περιβαλλοντικός γραμματισμός, όπου επιχειρήθηκε η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, χωρίς, όμως να ακολουθηθούν οι ενδεδειγμένες, σύμφωνα με τους ειδικούς, (Ματσαγγούρας, 1995: 28 – 43, Κανάκης, 1987: 187 – 192, Τριλιανός, 2003: 55 – 68, τ. Β΄) φάσεις της πορείας της όσο και η επίλυση προβλήματος με αντίστοιχες συνέπειες.

Το γενικό συμπέρασμα που απορρέει από τη μελέτη και ανάλυση του παράγοντα αυτού είναι το γεγονός ότι στο σύνολό τους, οι διδασκαλίες χαρακτηρίζονται ως παραδοσιακές, αφού τελικά κυριάρχησε η δασκαλοκεντρική πρακτική μετάδοσης πληροφοριών και γνώσεων στους εκπαιδευόμενους. Όπως ανέδειξε η δική μας μελέτη, οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου ΣΔΕ, δε διέθεταν μια ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων με αποτέλεσμα να προβαίνουν στην επιλογή «επιφανειακών καινοτομιών», όπως έχει διαπιστωθεί και σε άλλες εθνογραφικές έρευνες (Θεριανός, 2004: 469, Πηγιάκη, 2006: 317, Σακελλάρη, Τζουμάκα, Φρυδάκη, 2003: 417), αφού δε συνετέλεσαν στην ουσιαστική μάθηση, τη βαθειά κατανόηση και αυτενέργεια των εκπαιδευομένων.

Ωστόσο, η επιφανειακή χρήση των καινοτομιών και οι αστοχίες εφαρμογής των καινοτόμων πρακτικών είναι εν μέρει δικαιολογημένη για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί η προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου ΣΔΕ δεν ενισχύεται από «τις νέες αντιλήψεις της πανεπιστημιακής κατάρτισης ως προς τη διδακτική τους εμπειρία και πράξη, οι οποίες ανατροφοδοτούν τη σκέψη και τις ενέργειές τους» (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2005: 362, Πηγιάκη, 2006). Ένας δεύτερος λόγος αφορά στο γεγονός ότι «η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μια λογική, σκόπιμη, δυναμική, πολυδιάστατη και πολύπλοκη διαδικασία» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 23) παράγοντες που φαίνεται να αγνοούν, προφανώς, οι εκπαιδευτικοί του ΣΔΕ που παρατηρήσαμε.

8.1.4. Ο παράγοντας διαχείρισης του διδακτικού χρόνου

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, σύμφωνα με πληθώρα μελετών είναι και «ο χρόνος που διατίθεται στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και ο τρόπος διαχείρισής του» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 499 – 500). Το συμπέρασμα που εξάγεται από τη μελέτη του συγκεκριμένου παράγοντα, οδηγεί στη διαπίστωση ότι σε ένα μεγάλο μέρος των διδασκαλιών που παρατηρήσαμε, ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκούσε για να ολοκληρωθούν τα μαθησιακά έργα και οι δραστηριότητες μάθησης, κατάσταση που οφειλόταν στη μη σωστή διαχείρισή του. Αλλά ακόμη και στις διδασκαλίες όπου ο διδακτικός χρόνος επαρκούσε, δεν έγινε η κατάλληλη αξιοποίησή του για την κατανόηση της νέας γνώσης, γεγονός που σύμφωνα με τους ειδικούς «σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 501).

8.1.5. Ο παράγοντας διαμόρφωσης παιδαγωγικού κλίματος.

Ως γνωστό, το σχολικό και / ή παιδαγωγικό κλίμα σχετίζεται και με πολλούς άλλους παράγοντες, αφού «διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου μάθησης... επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών, την παραγωγικότητά τους στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά όλη τους την απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 25). Εξάλλου, η διαμόρφωση της κατάλληλης ατμόσφαιρας, αναφέρεται στο κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης, στις διανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη, στην ψυχοδυναμική των ομάδων, καθώς και σε ένα γόνιμο περιβάλλον ή σε μία «οικολογία μάθησης» (Eisner, 1999). Η ατμόσφαιρα αυτή είναι υπεύθυνη για μια σειρά χαρακτηριστικών, όπως η αποδοχή του κάθε μαθητή, η ασφάλειά του, ο αμοιβαίος σεβασμός, η κατανόηση, η θετική προσδοκία (Πηγιάκη, 2004: 181 - 182) και άλλες ακόμη πτυχές οι οποίες θέτουν τον τόνο και την ισορροπία της τάξης. Το κλίμα αυτό, όπως υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές, παραπέμπει στην ενθαρρυντική συμπεριφορά και επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στον / στην εκπαιδευτικό και τους / τις εκπαιδευόμενους / ες και συμβάλλει στη διευθέτηση των προϋποθέσεων για την πραγμάτωση της μάθησης (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2006: 527 – 528 & 605 – 606).

Το κλίμα των διδασκαλιών που παρατηρήσαμε, στο σύνολό τους, δε μπορεί να χαρακτηριστεί παραδοσιακό ούτε διέπονταν από αυταρχισμό. Αντίθετα, μάλιστα, στις περισσότερες διδασκαλίες αντανακλούνταν η ελεύθερη, ανοιχτή και αρκετά ανεκτική ατμόσφαιρα της τάξης στο βωμό της κατανόησης και αποδοχής των αναγκών των εκπαιδευομένων, ως ενήλικες και εργαζόμενοι, συμπέρασμα που στοιχειοθετεί τουλάχιστον σε μερική βάση μία ακόμη καινοτόμο πρακτική για το ΣΔΕ της έρευνάς μας. Στις μελέτες περίπτωσης της έρευνάς μας, το θετικό κλίμα επιβεβαιώθηκε στις περισσότερες περιπτώσεις δεδομένου ότι το κλίμα που διαμορφώθηκε ήταν θετικό, χωρίς, όμως, να προωθεί, πάντα, την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασής τους, τη λήψη αποφάσεων και πρωτοβουλιών, παράγοντες και διαδικασίες οι οποίες, όμως, προβλέπονται από τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ.

8.1.6 Παράγοντας έκβασης των αποτελεσμάτων των διδασκαλιών

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων των διδασκαλιών, ως γνωστό, είναι συνάρτηση όλων των άλλων παραγόντων του διδακτικού έργου και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας ποικιλίας ενεργειών, όπως, «της εργασίας των εκπαιδευτικών, της μάθησης των εκπαιδευομένων, της λήψης διδακτικών αποφάσεων για την οργάνωση των μαθημάτων κι άλλες ακόμη διεργασίες» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000: 27). Δεδομένου ότι ο παράγοντας αυτός δεν είναι απομονωμένος από τους προηγούμενους, αφού η ύπαρξή του εξαρτάται και ρυθμίζεται από τη λειτουργία και αλληλεπίδραση όλων των υπολοίπων, η παράθεση συμπερασμάτων δε θα συνιστούσε προσθετική αξία, εφόσον έχουν προηγηθεί τα αντίστοιχα τμήματα αποτίμησης.

Ενδιαφέρον, παρουσιάζει το γεγονός ότι στις ελάχιστες περιπτώσεις όπου επιλέχθηκαν μη παραδοσιακές μέθοδοι ή δημιουργήθηκε το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, η έκβαση των αποτελεσμάτων δεν ήταν η αναμενόμενη, αφού δεν υπήρξαν ενδείξεις ότι οι στόχοι των μαθημάτων πραγματοποιήθηκαν.

Κλείνοντας το τμήμα αυτό σημειώνουμε ότι παρά το γεγονός ότι δεν εντοπίσαμε ρυζικέλευθες διδακτικές ή άλλες καινοτομίες στις διδασκαλίες των γραμματισμών μέσα στις σχολικές τάξεις, όπως απαιτεί η διδακτική δεοντολογία των καιρών μας, αλλά και όπως υπαγορεύονται ή αναγράφονται στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ, με την επιφύλαξη για τις διδακτικές καινοτομίες που

επιχειρήθηκαν στα εργαστήρια τα οποία δεν έτυχαν αντικείμενο έρευνας, θέλουμε να αναδείξουμε το γεγονός ότι η συνολική εικόνα των διδασκαλιών που παρακολουθήσαμε δεν είχε καμία σχέση με το γνωστό παραδοσιακό σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κυρίως ως προς το παιδαγωγικό κλίμα που οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δημιούργησαν μέσα στην τάξη, όπως έχει διαπιστωθεί και σε άλλη έρευνα για τα ΣΔΕ (Σακελλάρη, Τζουμάκα, Φρυδάκη, 2003: 415). Με άλλα λόγια, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ναί μεν ήταν διαφορετικό, αλλά όχι καινοτόμο.

Επιπρόσθετα, δεν παρατηρήσαμε την εφαρμογή των ευρετικών μεθόδων, με την επιφύλαξη των εργαστηρίων, όπως της μεθόδου project, της διερευνητικής, της ομαδοσυνεργατικής κλπ. οι οποίες προτείνονται από τις Προδιαγραφές Σπουδών και οι οποίες «ενδείκνυνται για την εκπαίδευση ενηλίκων» (Πηγιάκη, 2006: 119).

Δεν παρατηρήσαμε, τέλος, την εφαρμογή των διδακτικών αρχών, όπως «τη διαφοροποιημένη διδασκαλία... τις διαθεματικές πρακτικές προσεγγίσεις... την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία... τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου στη διδασκαλία των γραμματισμών... τις άτυπες μορφές διδασκαλίας», με την επιφύλαξη, βέβαια, των εργαστηρίων που δεν ερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία (Βεκρής, 2003: 9, 11).

Συνοψίζοντας, σημειώνουμε ότι παρά το γεγονός ότι στο ΣΔΕ που μελετήσαμε λειτουργεί ένα «ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών με ευέλικτα περιεχόμενα μαθημάτων και εκπαιδευτικά υλικά, τα οποία είναι ανοιχτά σε προσθήκες και στην ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών...» (Βεκρής, 2003: 9, 11, Πηγιάκη, 2006: 120 – 121), η υλοποίηση του προγράμματος σπουδών δεν ανέδειξε τις καινοτομίες του διδακτικού έργου.

Με βάση τα συμπεράσματα αυτά θεωρούμε σκόπιμο να καταλήξουμε την παρούσα μελέτη διατυπώνοντας προβληματισμό κι εύλογα ερωτήματα, τα οποία συνιστούν, ταυτόχρονα, ερεθίσματα και προτάσεις για αναστοχασμό και επανεξέταση μελλοντικών ερευνών στα ΣΔΕ.

8.2. Τελικοί προβληματισμοί

Η ανάλυση των παραγόντων που χρησιμοποιήσαμε ως κριτήρια για την παρατήρηση των διδασκαλιών έδειξε ότι δεν προέκυψαν καινοτομίες, όπως τις ορίσαμε στο θεωρητικό μας τμήμα και όπως τεκμηριώνονται στις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ. Υπενθυμίζουμε ότι ο όρος «διδασκτική καινοτομία» αναφέρεται

«σε ένα συνεχές που περιλαμβάνει μια υπάρχουσα διδακτική πρακτική» (Otto, 1976: 86). Το συνεχές αυτό της διδακτικής προσέγγισης έχει οριοθετήσει ο Creemers (1986) σε «παράγοντες προγραμματισμού και οργάνωσης της διδασκαλίας, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στη χρήση οπτικο-ακουστικών και λοιπών μέσων, στο κλίμα της τάξης, στη διαχείριση του διδακτικού χρόνου κι άλλα συναφή» (σ. 108).

Εφαρμόζοντας την παραπάνω οριοθέτηση της διδακτικής καινοτομίας σημειώνουμε ότι δε μπορέσαμε να στοιχειοθετήσουμε καινοτόμες πρακτικές στις διδασκαλίες που παρατηρήσαμε, όπως την εννοούν οι παραπάνω αλλά και άλλοι μελετητές.

Η μόνη ξεκάθαρη εκπαιδευτική καινοτομία, η οποία αν και έχει προεκτάσεις στο διδακτικό έργο, δεν αναδείχθηκε από τους / τις εκπαιδευτικούς που παρατηρήσαμε, είναι η εφαρμογή του ελεύθερου προγράμματος σπουδών. Όπως παρατηρήσαμε, σε καμία διδασκαλία δε χρησιμοποιήθηκαν βιβλία του τυπικού σχολικού προγράμματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντίθετα, χρησιμοποιήθηκαν φωτοτυπίες από περιοδικά, εφημερίδες και άλλες πηγές. Η πρακτική αυτή, η οποία αναγράφεται στις Προδιαγραφές Σπουδών, είναι καινοτόμος, επειδή, ανάμεσα στα άλλα διασφαλίζει την επικαιρότητα της γνώσης, την εγγύτητά της προς τους εκπαιδευτικούς καθώς και το συσχετισμό της με την καθημερινή ζωή, καταστάσεις που διευκολύνουν τη βιωματική προσέγγισή της.

Πέρα από το γεγονός αυτό, δε μπορέσαμε να θεμελιώσουμε ερευνητικά τα όσα προτείνονται στις Προδιαγραφές Σπουδών τόσο ως προς την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών όσο και ως προς τη φιλοσοφία της διδακτικής πρακτικής των ΣΔΕ. Για παράδειγμα, στις διδασκαλίες δεν παρατηρήσαμε να μετατρέπεται η σχολική τάξη «σε τόπο παραγωγής της γνώσης...» ούτε οι εκπαιδευτικοί να «εθίζονται σε βιωματικές δημιουργικές ενέργειες...». Παράλληλα, δεν αποκαλύφθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι ήταν σε θέση να «δημιουργούν οι ίδιοι τη γνώση, να βρίσκουν τα κλειδιά και την κατανόηση της εμπειρίας τους... και να κινούνται προς την κριτική σκέψη και κριτική πράξη... ή να εμφορούνται από κριτική αυτογνωσία...» (Πηγάκη, 2004: 43).

8.3. Κεντρικά ερωτήματα που αφορούν στην παρούσα μελέτη

Ποιοι λόγοι, άραγε, ευθύνονται για τη διαπίστωση της μη ύπαρξης διδακτικών καινοτομιών στο ΣΔΕ που μελετήσαμε;

Γιατί δε μπόρεσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας να εφαρμόσουν διδακτικές καινοτομίες στις τάξεις τους, δεδομένου ότι είχαν στη διάθεσή τους ένα ανοιχτό πρόγραμμα σπουδών με ευέλικτα περιεχόμενα μαθημάτων και εκπαιδευτικά υλικά; Πού οφείλεται η δυσκολία τους να καινοτομήσουν κατά την υλοποίηση του ευέλικτου προγράμματος που είχαν στη διάθεσή τους;

Η απουσία διδακτικών καινοτομιών οφείλεται, άραγε, στον ανθρώπινο παράγοντα, όπως, τη μη επαρκή κατάρτιση, επιμόρφωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών, στη μη ηγετική φυσιογνωμία του διευθυντή, στις παραβλέψεις των επιστημονικών υπευθύνων ή σε ένα συνδυασμό των παραπάνω παραγόντων ή άλλων ακόμη λόγων;

Είχε προβλεφθεί το είδος της σχολικής διοίκησης το οποίο θα άρμοζε στο καινοτομικό αυτό πρόγραμμα των ΣΔΕ που απαιτεί «έναν ηγέτη με ικανότητα παραγωγής έργου, δημοκρατική διοίκηση και όραμα συναίνεσης» (Πηγιάκη, 2006: 458 – 460) και πώς η κατανομή της εξουσίας και λήψης αποφάσεων στο σχολείο θα επηρέαζε τη φιλοσοφία, το πρόγραμμα σπουδών και την ευρύτερη λειτουργία του έτσι ώστε να προκύψουν οι αναμενόμενες καινοτόμες διδακτικές πρακτικές;

Σε ποιο βαθμό η πρόσφατη αντικατάσταση του διευθυντή (2008) θα διαφοροποιήσει άραγε τις συνολικές διαδικασίες της σχολικής μονάδας κατάσταση που ενδεχομένως θα συμβάλει στην υλοποίηση των διδακτικών καινοτομιών;

Η σταδιακή διαρροή και αντικατάσταση του διδακτικού προσωπικού του ΣΔΕ που μελετήσαμε από το 2004, έτος διεξαγωγής της μελέτης μας, μέχρι σήμερα, θα συμβάλει ενδεχομένως στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών έτσι ώστε να προκύψουν οι προσδοκώμενες διδακτικές και λοιπές καινοτομίες;

Επικρατούν, άραγε, οι ίδιες καταστάσεις μη καινοτομικών πρακτικών και στις άλλες διδασκαλίες των γραμματισμών που δε μπορέσαμε να παρακολουθήσαμε στο ΣΔΕ της έρευνάς μας;

Πώς διαμορφώθηκε η λειτουργία του συγκεκριμένου ΣΔΕ μετά το έτος διεξαγωγής της έρευνάς μας (2004) και πώς εξελίσσεται σήμερα (2008) η λειτουργία;

8.4. Ερωτήματα που αφορούν όλα τα ΣΔΕ της χώρας

Σύμφωνα με τις μελέτες που μνημονεύσαμε στο θεωρητικό τμήμα, οι οποίες επιβεβαιώνονται και από τα συμπεράσματα που προέκυψαν στη δική μας έρευνα, το ανθρώπινο στοιχείο φαίνεται να διαδραματίζει το σημαντικότερο παράγοντα στην υλοποίηση των καινοτομιών. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα οι εκπαιδευτικοί

έχουν την τάση να προσαρμόζουν τις καινοτομίες στα μέτρα τους, αναστέλλοντας ή ματαιώνοντας έτσι τις όποιες θετικές επιδράσεις τους. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται, μάλιστα από την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως προβαίνουν στην εφαρμογή μερικών συστατικών ή πτυχών των καινοτομιών, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για περιπτώσεις εφαρμογής τους σε διδακτικά περιβάλλοντα, καταστάσεις ή «διδακτικά συστήματα». Εξίσου σημαντική είναι και η θέση ότι απαιτείται επαρκής σχεδιασμός, προετοιμασία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η δέσμευσή τους προς την προτεινόμενη καινοτομία, τα κίνητρα καθώς και οι αντίστοιχες αμοιβές προς αυτούς.

Με βάση τις θέσεις αυτές και ιδιαίτερα τις μελέτες ειδικών σχετικά με την εξακτίωση των καινοτομιών σε όλη την «οικολογία» της σχολικής μονάδας ή του θεσμού (Eisner, 1999, Bruner, 1997) παραθέτουμε ορισμένες ερωτήσεις που κατά την άποψή μας οφείλουν να μελετήσουν όσοι εμπλακούν στην έρευνα των ΣΔΕ της χώρας μας.

Ισχύουν, άραγε, οι ίδιες διαπιστώσεις, ως προς την εφαρμογή διδακτικών καινοτομιών και σε άλλα ΣΔΕ της χώρας;

Οι αρχικές καινοτομίες των ΣΔΕ, όπως ενσωματώθηκαν στις Προδιαγραφές Σπουδών, εξακολουθούν να παραμένουν τόσο αυθεντικές όσο τις προόριζαν αρχικά οι επινοητές τους ή έχει αλλοιωθεί η γνησιότητά τους;

Δεδομένου ότι ο ανθρώπινος παράγον είναι ο πιο σημαντικός (π.χ. εκπαιδευτικοί, διευθυντής κλπ.) και παρά τις αρχικές επιμορφώσεις που συνιστούσαν «όρο βιωσιμότητας του θεσμού και βασική αναγκαιότητα λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του...» (Πηγιάκη, 2006: 144) σε ποιο βαθμό εδραιώθηκαν σε ένα πιο συστηματικό και οργανωμένο πλαίσιο ώστε οι εμπλεκόμενοι παράγοντες να αισθάνονται δέσμευση, βούληση και ταύτιση με τον νέο αυτό θεσμό των ΣΔΕ για να είναι εφικτό να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικές – διδακτικές καινοτομίες που προβλέπονται;

Αφού η εδραίωση ενός θεσμού ή μιας διδακτικής καινοτομίας απαιτεί ποικίλες προϋποθέσεις στήριξής τους –πολιτική, οικονομική, επιστημονική, ηθική κλπ.- πώς έχουν τα πράγματα ως προς το θέμα αυτό στην περίπτωση των υπόλοιπων ΣΔΕ της χώρας; Εξακολουθεί, δηλαδή, να στηρίζεται οικονομικά, πολιτικά και επιστημονικά ο θεσμός των ΣΔΕ ακολουθώντας την επακόλουθη επιτήρησή τους ή έχει εξασθενήσει η περαιτέρω στήριξή τους (follow support);

Δεδομένων των όρων της Λευκής Βίβλου βάσει των οποίων υλοποιήθηκε το πρόγραμμα των ΣΔΕ και δεδομένης της σπουδαιότητας που κατέχει η ύπαρξη της

υλικοτεχνικής υποδομής σε ένα νέο θεσμό –π.χ. εργαστήρια Η/Υ, φυσικής – χημείας διαδίκτυο, νέες τεχνολογίες κλπ.- όπως αναγράφεται στις Προδιαγραφές Σπουδών (Βεκρής, 2003: 22 – 23) εξακολουθεί να «καλύπτει με επάρκεια τις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδακτικής προσέγγισης και να προσφέρει νέες δυνατότητες για αποτελεσματική εκπαίδευση;» (Βεκρής, ό.π.: 22 - 23).

Θα μπορέσουν τα ΣΔΕ να υπερβούν τα μακροχρόνια εμπόδια και να ευοδωθούν οι διδακτικές καινοτομίες που αναμένονται σε αυτά;

Δεδομένης της δυσλειτουργίας της ελληνικής εκπαίδευσης, της αστάθειας και ασυνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία έπαιξε μέχρι σήμερα ανασταλτικό ρόλο για τον εκσυγχρονισμό της, όπως διαπιστώθηκε στο θεωρητικό τμήμα, θα διαρκέσει η λειτουργία των ΣΔΕ ή θα ματαιωθεί, όπως έχει συμβεί και με άλλες καινοτομίες ή μεταρρυθμίσεις;

Δεδομένης της βασανιστικής ή σισύφειας εξελικτικής πορείας που διέρχονται οι καινοτομίες και γενικά οι μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας, αλλά και των παλινδρομήσεων, των αντιφατικών πολιτικών, των αντιδράσεων των συνδικαλιστικών οργανώσεων και άλλων τακτικών που αναβάλλουν ή ματαιώνουν τις καινοτομίες στη χώρα μας, θα μπορέσει να συνεχίσει η περαιτέρω λειτουργία των ΣΔΕ επί μακρόν ή θα ανασταλεί σταδιακά στο εγγύς μέλλον;

Δεδομένων των παγιωμένων δομών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι οποίες αναπαράγονται έμμεσα κι έχουν επιπτώσεις στις επάλληλες σχέσεις και λειτουργίες σε όλες τις εκπαιδευτικές παραμέτρους και παράγοντες, που συντηρούν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αντί να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για ριζική βελτίωση ή αλλαγή τους, πώς θα αποστασιοποιηθούν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και διευθυντές των ΣΔΕ από τις σχέσεις αυτές και θα επιδοθούν στις νέες που αναμένονταν από τις Προδιαγραφές Σπουδών των ΣΔΕ;

Πώς θα απαλλαγούν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ από τη νοοτροπία, τη συνήθεια και τη λογική της «πεπατημένης» που είναι παγιωμένες στην εκπαιδευτική πράξη (προσκόλληση στη μετάδοση πληροφοριών, αναπαραγωγικές λειτουργίες, μη προώθηση έρευνας δράσης και αναζήτησης της γνώσης κλπ.);

Δεδομένης της νοοτροπίας αυτής, θα μπορέσουν να θέσουν σε εφαρμογή οι εκπαιδευτικοί τις καινοτομίες των ΣΔΕ οι οποίες, ανάμεσα στα άλλα, δεν απαιτούν στατικότητα ούτε προσκόλληση στον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας;

Αφού η αξιολογική διαδικασία των διδακτικών καινοτομιών είναι πολυμερής και πολύπλοκη –π.χ. διαγνωστική, διαμορφωτική, πιλοτική, τελική, επακόλουθη- και

δεδομένων των δυσκολιών που υπάρχουν στην περίπτωση της αποτίμησής τους— διαμόρφωση ειδικών τεστ, επιλογή συγκεκριμένης αξιολογικής προσέγγισης, οικονομικό κόστος, έλλειψη τεχνογνωσίας, αντιδράσεις εμπλεκόμενων π.χ. εκπαιδευτικών, διευθυντή κλπ.- αλλά και της απουσίας της παράδοσης ως προς την αξιολόγηση στη χώρα μας, πώς έχουν διαμορφωθεί –αν έχουν διαμορφωθεί- οι προϋποθέσεις προ-αξιολόγησης, αξιολόγησης και μετα-αξιολόγησης των ΣΔΕ και των καινοτομιών που τυχόν εφαρμόζονται;

Αυτά είναι ορισμένα μόνο από τα ποικίλα ερωτήματα που ενδεχομένως χρήζουν διερεύνησης από μελλοντικούς ερευνητές των ΣΔΕ. Θα χρειαστεί πάντως να γίνουν «πολλαπλές αναγνώσεις» διαφόρων ΣΔΕ, πριν εξαχθούν τελικά και καταληκτικά συμπεράσματα για το νέο αυτό θεσμό.

Ελπίζουμε ότι η δική μας «ανάγνωση» και το δικό μας «μάτι» θα συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αγγελοπούλου, Δ. (2005). Ολοήμερο Σχολείο: Ίδρυση – Εξέλιξη – Προβλήματα και προβληματισμοί, στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο , Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Πατάκης.
-
- Adorno, T. W. (1989). Η Θεωρία της ημιμόρφωσης, (μτφρ. Αναγνώστου, Λ.), Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Αθανασίου, Λ. (1991). *Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Προβλήματα, προϋποθέσεις, προοπτικές*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Ν. 3, σσ. 9 – 61.
- Αθανασάκης, Α. (1995). *Παιδαγωγικές κατευθύνσεις φυσικών επιστημών και οι σχέσεις τους με την κοινωνία, την οικονομία και την τεχνολογία*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Αλαχιώτης, Στ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ. 5 – 36.
- Αναστασιάδου, Λ. (χ.χ.) Λύση στο πρόβλημα της χημείας, στο Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, σσ. 35 – 38.
- Βαγενάς, Ν. (1988). Η εσθήταν της θεάς. Σημειώσεις για την ποίηση και την κριτική, Αθήνα: Στιγμή.
- Βαϊκούση, Δ. (2003). Οι δυσκολίες στην επικοινωνία εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαϊνάς, Κ. (1995). *Συμβολή στη Διδασκαλία των Μαθηματικών του Δημοτικού*, Ρέθυμνο: Τυπωσπουδή.
- Βεκρής, Λ. (2001). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα Ευρωπαϊκό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – η ελληνική εκδοχή, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σσ. 6 – 12.

- Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του Κοινωνικού Αποκλεισμού – η Ελληνική εκδοχή, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), ό.π.
- Βεκρής, Λ. (2004). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας 28 – 29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βερβενιώτη, Τ. (2003). Κοινωνικός Γραμματισμός, στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βερβενιώτη, Τ. (2004). Ύλη και απουσίες: μια πρόταση για το πέρασμα του Ρουβίκωνα, στο Βεκρής & Χοντολίδου (επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας 28 – 29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ. (1985). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, στο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999)*, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 127- 144.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Περίγραμμα της θέσης εργασίας τους -έρευνα-*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ. (2007). Η συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής: Στρατηγικές, Στόχοι και Προοπτικές στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική παρελθόν – παρόν – μέλλον*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 354 – 399.
- Blanchet, Al. & Trognon, Al. (1997). *Ψυχολογία Ομάδων*, 2^η έκδ. Αθήνα: Σαββάλας.
- Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.

- Γεωργόπουλος, Αλ. & Τσαλίκη, Ελ. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση- αρχές – φιλοσοφία - μεθοδολογία: παιχνίδια και ασκήσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννούλας, Α. (2005). Η δημιουργική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 235 – 268.
- Cougou, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, (μτφρ. Ε. Μουτσοπούλου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαγδιλέλης, Β. (2003). Οι τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας και ο πληροφορικός γραμματισμός στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), ό.π.
- ΔΕΙΠΠΣ – ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (2000 - 2004), Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημαράς, Α. (1982). Ο σκοπός του Εκπαιδευτικού Συστήματος, στο *Παιδεία και Πολιτική, Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 3., σσ. 142 – 152.
- Δημαράς, Α. (1995). Τα όρια της μεταρρύθμισης, στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σσ. 73 – 83.
- Δημητρίου, Χ. (2004). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην αυγή της νέας χιλιετίας: ένα ακόμα τεχνολογικό προϊόν ή μια ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί; στο *Σύγχρονοι Προβληματισμοί στην Εκπαίδευση*, Δεκ. 2004 – Φεβρ. 2005, σσ. 2 – 6.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκπαίδευση Κατάρτιση Νεολαία (χ.χ), *Σχολικά ιδρύματα δεύτερης ευκαιρίας*, Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2000). Συμπεράσματα του Συμβουλίου, Σύνοδος της Λισσαβόνας, 23 – 24/3.
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1984). *Η τέχνη των ερωτήσεων*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεριανός, Κ. (2004). *Η αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Θωίδης, Δ. (2001). Η έννοια και το έργο της μόρφωσης ενηλίκων, στο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική*

Προοπτική. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999), Αθήνα: Ατραπός, σσ. 77 – 97.

➤ Habermas, J. (1992). Citizen and National Identify. Some reflections on the future of Europe Praxis International, 12, στο Αγγελόπουλος, Η. – Καραγιάννης, Π. - Καραντζής, Ι. – Φραγκούλης, Ι. – Φωκάς, Ε. (2002). *Η Διδασκαλία των Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου με Ηλεκτρονικό Υπολογιστή. Διδακτικές Εφαρμογές στο Πλαίσιο του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

➤ Jagues, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

➤ Καζαμίας, Α. (1995). Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σσ. 40 – 72.

➤ Καλδρυμίδου, Μ. (2000). Γνωστικά και επιστημολογικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας γενίκευσης στα σχολικά μαθηματικά, στο *Πρακτικά 2^{ης} Διημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

➤ Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα.

➤ Καμπούρης, Κ. & Μαυρόπουλος, Μ. (2007). *Διδακτική της Φυσικής. Σχεδιασμός διδασκαλίας, σχέδια μαθημάτων φυσικής, θέματα διδακτικής της φυσικής*, Αθήνα: Μπόνια.

➤ Καραγεώργος, Δ. (2003). *Διδακτική των Θετικών Επιστημών. Εισαγωγή στη διδακτική διαδικασία*, Αθήνα: Σαββάλας.

➤ Καραμπατζάκη, Ζ. (2005). Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Ολοήμερο Σχολείο, στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 139 – 166.

➤ Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Αξιολόγηση της διδασκαλίας. Στο Παιδαγωγική και Ψυχολογική – τόμος Β'*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

➤ Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα: Γρηγόρης.

➤ Κασσωτάκης, Μ. (2004). Η αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990 – 2002: προσπάθειες και προβλήματα, στο Θ. Παπακωνσταντίνου & Α. Λαμπράκη –

Παγανού (επιμ.), *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 21 – 60.

- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, τόμος Α' και Β'. Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. (2007). Η προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού των συνθετικών δημιουργικών εργασιών των μαθητών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο Μ. Κασσωτάκης & Α. Βερτσέτης (επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά θέματα*, χαριστικός τόμος στον καθηγητή Ι. Μαρκαντώνη, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 213 – 242.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. Μάθηση*, τ. Α', Αθήνα.
- Κατσαρού, Ε. (2003). Αξιολόγηση των εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ό.π. Αθήνα, σσ. 47 – 56.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.Κ. (1998). *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική των Εκπαιδευτικών Αλλαγών (1990 – 1997)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων α'. Γενικά εισαγωγικά θέματα*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων β', Διδακτική Ενηλίκων*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (2007). *Διεθνές Πρόγραμμα για την αξιολόγηση των μαθητών: PISA, ΟΟΣΑ*, Αθήνα.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. (1999). *Η Αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές Οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*, Αθήνα.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2007). *Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των μαθητών*, Αθήνα: Επτάλοφος.
- Κόκκος, Α. (2001). Η Εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα: Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές, στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2003). Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή, στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκοτας, Π. (1989). *Διδακτική φυσικών επιστημών*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόκκοτας, Π. & Βλάχος, Ι. (2000). *Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κόλλιας, Α. (1993). *Οι Υπολογιστές στη Διδασκαλία και τη Μάθηση: μια κριτική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελλην.
- Κοσοβίτσα, Κ. (2005). Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Ολοήμερο Σχολείο, στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 203 – 234.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και Συνεργασία Για Μια Αποτελεσματική Διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας, Φιλοσοφία και Έννοια, Προσεγγίσεις και Εφαρμογές*, τόμος Α', Λευκωσία.
- Κουτρούμπα, Κ. (2000). *Βασικές Αρχές Διδασκαλίας*, Αθήνα.
- Κυνηγός, Χ. (2006). *Το μάθημα της Διερεύνησης. Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών. Από την έρευνα στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεμονίδης, Χ. (2003). Αριθμητισμός ή Μαθηματικός Γραμματισμός, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *ό.π.*, σσ. 119 – 138.
- Λουκέρης, Δ. & Μαρκαντωνάτου, Α. (2004). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία*, Αθήνα: Ατραπός.
- Λουκέρης, Δ., Καραμπατζάκη, Ζ. & Σταματοπούλου, Ε. (2005). Αξιολόγηση του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών ή υπευθύνων τους, στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 349 – 393.

- Μακρίδου – Μπούσιου Δ. (2003). *Θέματα Μάθησης και Διδακτικής, Θεσσαλονίκη*: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μανιάτη, Ε. & Ταβουλάρη, Ζ. (2004). Συνεργασία σχολείου – γονέων και κοινή αντιμετώπιση θεμάτων του Ολοήμερου Σχολείου, στο Δ. Λουκέρης & Α. Μαρκαντωνάτου (επιμ.), *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως Εκπαιδευτική Καινοτομία*, Αθήνα: Ατραπός.
- Μανιάτη, Ε. (2005). Ο εκπαιδευτικός στο Ολοήμερο Σχολείο: Προσέγγιση του ρόλου του στη διαμόρφωση ενός νέου διδακτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος, στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 167 - 202.
- Μαράκη, Ε. (2004). Δια βίου μάθηση στο *Σύγχρονοι Προσανατολισμοί*, αρ. Φ. 1, Δεκ. 2004 – Φεβρ. 2005, σσ. 41 – 47.
- Μασσιάλας, Β. (1984). Προγράμματα βασισμένα στη μέθοδο της ανακάλυψης και διερεύνησης, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 31, σσ. 44 – 50.
- Μασσιάλας, Β. (1986). *Το σχολείο εργαστήριο ζωής*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μασλή, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985). Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: Ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 25, σσ. 77 – 86.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). Οι αντιδράσεις των δασκάλων στις απαντήσεις των μαθητών: διαπιστώσεις και υποδείξεις, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 6, σσ. 5 – 20.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β', Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). Από την Αυτό-ρυθμιζόμενη Μάθηση στη Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: Η Χρηστικότητα του Μοντέλου της Γνωστικής Μαθητείας, στο Κ.Π. Χάρης - Ν. Β. Πετρουλάκης Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική. Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999)*, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 501 – 522.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2005). Προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων. Κοινωνικά, φιλοσοφικά και διδακτικά διλήμματα στο Μ. Κασσωτάκης και Γ. Φλουρής (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα, τιμητικός τόμος για τον Β. Μασσιάλα*, σσ. 362 – 396.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα: Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Μαυρόπουλος, Α. (2004). *Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας, Βασικές Αρχές για την Επιτυχία μιας διδασκαλίας*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Μείζον Ελληνικό Λεξικό, (2006). Τεγόπουλος – Φυτράκης, Αθήνα: Αρμονία.
- Μεταξιώτης, Γ. (2003). Γραμματισμός στην Κοινωνική Επικοινωνία, στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ό.π. σσ. 185 – 196.
- Μούτσιος, Σ. (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση & εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν, παρόν, μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σσ. 322 – 350.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, προγράμματα κινητικότητας και κοινοτικό πλαίσιο στήριξης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τ. Β', Μεταρρυθμιστικές Προσπάθειες 1959 – 1964 – 1976 – 1985*, σσ. 29, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (1996). Βασικές θέσεις και αντιλήψεις της κριτικής επικοινωνιακής διδακτικής, στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.) *Η εξέλιξη της Διδακτικής Επιστημολογικής Θεώρησης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 277 – 324.
- Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (1996). Ανοιχτή διδασκαλία ως μία δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής, στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.) ό.π., Αθήνα: Gutenberg, σσ. 325 – 357.
- Μυλωνάς, Θ. (1986). Ο σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης και οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 5, σσ. 163 – 198.
- Ν 2525/97, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). *Ο Εκσυγχρονισμός της Διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Παιδαγωγικές Αρχές, Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.

- Νικολάου, Γ. (1997). Η συνθετική δημιουργική εργασία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, *Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, στο Μ. Κασσωτάκης (2007), (επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα*, χαριστικός τόμος στον καθηγητή Ιωάννη Μαρκαντώνη, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 213 – 241.
- Ντεμουντέρ, Π. (1982). Εκπαίδευση, συνεχής εκπαίδευση και τοπική ανάπτυξη, στο *Λαϊκή επιμόρφωση: διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης*, Αθήνα.
- Ντεμουντέρ, Π. (2003). Η κατάρτιση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλη, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, (1991). *Μεταρρύθμιση Εκπαιδευτική: Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Α. Δημαράς, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 3114 - 3120.
- Παντίδης, Στ. & Πασιάς, Γ. (2003). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, τ. Α΄, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάς, Α. (2001). Ομιλία του προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση ως δια βίου μάθηση*, στο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική. Πρακτικά του Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999)*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πασχαλίδης, Γ. (2003). Γραμματισμός στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *ό.π.*, σσ. 197 – 214.
- Παπαχρήστος, Κ., Γιαννίκας & Α., Μπαμπαρούτσης, Χ. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση, δια βίου μάθηση και οι στρατηγικές ένταξης των μειονοτήτων και των μετακινουμένων πληθυσμών: Διαπολιτισμική προσέγγιση, στο *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική. Πρακτικά του Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου (Βόλος 1999)*, Αθήνα: Ατραπός., σσ. 295 – 315.
- Πασιάς, Γ. (1999). *Το πρόγραμμα Σ.Ε.Π.Π.Ε.*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Πασιάς, Γ. (2002). Το έργο «ΣΕΠΠΕ»: Μια εναλλακτική πρόταση υποστήριξης του ελληνικού σχολείου απέναντι στις προκλήσεις της «κοινωνίας της γνώσης και της καινοτομίας», στο *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις*, Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18 – 20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, σσ. 273 – 286.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές (2000 – 2006)*, τ. Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία: η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πηγιάκη, Π. (2000). Εκπαιδευτική πολιτική και απεργία διαρκείας. ΟΛΜΕ, 1993 – 1997. Στρατηγικές εξουσίας και ιδεολογικά σύμβολα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πηγιάκη, Π. (2004). Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα, στο Λ. Βεκρής & Ε Χοντολίδου (επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας 28 – 29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πηγιάκη, Π. (2006). *Δημοκρατική – Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Προδιαγραφές Σπουδών, (2003). *Για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα, ΓΓΕΕ / ΙΔΕΚΕ.
- Ραβάνης, Κ. (1996). Από τη γενική διδακτική στη διδακτική των φυσικών επιστημών. Παιδαγωγική συνέχεια και επιστημολογική ασυνέχεια, στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), ό.π. σσ. 421 – 446.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*, τόμος Α'. Αθήνα.
- Reble, A. (1996). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, (μτρφ) Θ. Χατζηστεφανίδης, & Σ. Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη, Αθήνα: Παπαδήμας.

- Rogers, A. (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου), Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Rogers, A. Συνέντευξη στους Μάγο και Αγγέλη, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 4. σσ. 33 – 36, χ.χ.
- Rogers, A. (2001). Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, Ανάγκες, Τρόποι Μάθησης, στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σακελλάρη, Μ., Τζουμάκα & Τ., Φρυδάκη, Λ., (2003). Καινοτομίες στο σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Περιστερίου και στάσεις των εκπαιδευομένων απέναντι σε αυτές, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28 – 29 Ιουνίου, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Σαλβαράς, Κ. & Σαλβαρά, Μ. (2007). *Μοντέλα και στρατηγικές Διδασκαλίας. Κατασκευή και Χρήση Εργαλείων Διδασκαλίας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Σιπητάνου, Α. (1998). *Ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα: η διαχρονικότητα και οι μεταλλαγές του προβλήματος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Σιπητάνου, Α. (2001). Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της έννοιας και του περιεχομένου της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης: η περίπτωση της UNESCO, στο Κ.Π. Χάρης - Ν. Β. Πετρουλάκης Σ. Νικόδημος (επιμ.), ό.π. σσ. 554 – 562.
- Σπυροπούλου – Καστάνη, Δ. (2002). *Διδακτικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σταθοπούλου, Π., Γκιώνη – Δρίτσα, Ρ.(2005). Δημιουργικές Δραστηριότητες στο Ολοήμερο Σχολείο, στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο , Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση*, Αθήνα: Πατάκης, σσ. 269 – 318.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο Διευθυντής του Σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Tippelt, R. (2001). Συστήματα της δια βίου μάθησης και της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, στο Κ.Π. Χάρης - Ν. Β. Πετρουλάκης Σ. Νικόδημος (επιμ.), ό.π., σσ. 39 – 55.

- Tomlison, C. & Tomlison, M. (2003). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, (μτφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου – Φορσιές), Λευκωσία.
- Τρικαλίτη, Α. (2002 – 3): *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*, Διεπιστημονικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα ΔΙΧΗΝΕΤ, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (2001). Η Δια βίου Εκπαίδευση: Αναγκαιότητα, πρακτικές θεωρήσεις και προοπτικές, στο Κ.Π. Χάρης - Ν. Β. Πετρουλάκης Σ. Νικόδημος (επιμ.), ό.π. σσ. 69 – 76.
- Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τ. Α' & τ. Β' Αθήνα.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti G. (2000). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*, Αθήνα: Πατάκη.
- Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2001). Μεθόδευση Διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), ό.π. σσ. 32 – 36.
- Τσάφος, Β. & Χοντολίδου, Ε. (2003). Μεθόδευση Διδασκαλίας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), ό.π., σσ. 41 – 46.
- UNESCO. (2002). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, (μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας), Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1995). *Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Έκθεση ΟΟΣΑ, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1998). *Εκπαίδευση 2000. Για μια Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων*, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ./ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2000), *Προγράμματα σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Τόμος Α': Θεωρητικές Επιστήμες. Τόμος Β': Θετικές Επιστήμες, Τόμος Γ': Κοινωνικές Επιστήμες: Τόμος Δ': Αισθητική Αγωγή και Σχέδιο*, Αθήνα: Π.Ι.
- Φθενάκης, Β. (2001). Η Δια βίου Μάθηση σε μια Γνωσιο-χρηστική Κοινωνία: Εκπαιδευτικές και Παιδαγωγικές Προκλήσεις, στο Κ.Π. Χάρης - Ν. Β. Πετρουλάκης Σ. Νικόδημος (επιμ.), ό.π., σσ. 25 – 38.
- ΦΕΚ, 1003/22.7.03, τ. Α'.
- ΦΕΚ, 1366/ 18. 10. 01, τ. Β'.
- Φλογαϊτή, Ε. (2003). Περιβαλλοντικός Γραμματισμός – Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), ό.π. σσ. 241 – 256.

- Φλουρής, Γ. (1981): *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*, Αθήνα: Αλκυών.
- Φλουρής, Γ. (1982): Δάσκαλοι, διδασκαλία και η αποτελεσματικότητά της, στο *Νέα Παιδεία*, τ. 23, σσ. 26 – 32.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1992). *Η Αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*, β' έκδ., Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1992). Δυσαρμονία Εκπαιδευτικών Νόμων, Σχολικού Προγράμματος, Διδακτικών Βιβλίων και Διδακτικής Πράξης: Μια πτυχή της Κρίσης της Ελληνικής Εκπαίδευσης, στο Ι. Πυργιωτάκη & Ι. Κανάκη (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 206 – 239.
- Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας, στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα, σσ. 328 – 367.
- Φλουρής, Γ. (2000). *Η έρευνα στη σχολική τάξη και τα παράδοξά της: Θέσεις, Αντιθέσεις και Προοπτικές*. Επιμορφωτικό Σεμινάριο σε Θέματα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης, 8 – 10 Σεπτεμβρίου 2000, Ρέθυμνο.
- Φλουρής, Γ. (2001). Ένα Πλαίσιο Αρχιτεκτονικής της Διδασκαλίας για την Εκμάθηση της Δεύτερης Γλώσσας, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6 – 8 Οκτωβρίου, 2000, τ. Β' σσ. 149 – 172.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και επαγγελματικός προσανατολισμός, στο Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αναζητώντας ένα πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας. Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, στο Κ.Ε.Ε. *Μάθηση και Διδασκαλία. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο 18 – 20 Δεκεμβρίου 1998. Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα, σσ. 12 – 46.

- Φλουρής, Γ. (2005). Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: μια πρόκληση για το μέλλον, στο Μ. Κασσωτάκης & Γ. Φλουρής (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*, τιμητικός τόμος για το Βύρωνα Μασσιάλα, σσ. 487 – 516.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2005). Η Ευρώπη της γνώσης ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας – γνώσης στο Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο, στο Δ. Ν. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική Μεταξύ Κράτους και Αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 367 – 397.
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2006). Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυνέχεια. Οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του, στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17 – 20 Μαΐου 2007.
- Φλουρής, Γ. (2006). Αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών, στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 1., Αθήνα: Πατάκης, σσ. 93 – 125.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2003). Η παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση, στο Α. Καζαμιάς & Γ. Πετρονικολός (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης, Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 201 – 226.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975 – 2005): μια κριτική προσέγγιση, στο Δ. Χαραλάμπους, (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Παρελθόν – Παρόν και Μέλλον*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 203 – 246.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού – Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Φρεϊρε, Π. (1974). *Η Αγωγή του καταπιεζόμενου*, Αθήνα: Ράππα.
- Φρυδάκη, Ε. (2001). *Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, β' έκδ.
- Φρυδάκη, Ε. (2003) *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Χαλκιά, Κρ. (1997). Δημιουργικές εργασίες: Μια πρόκληση στο χώρο της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο

Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, *Η συνθετική δημιουργική εργασία στο σχολικό πρόγραμμα: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα, σ σ 131 – 136, στο Μ. Κασσωτάκης (2007), (επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα*, ό.π., σσ. 213 – 242.

➤ Χαλκιά, Κρ. (2003). Επιστημονικός Γραμματισμός: ο Γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, στο *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ό.π. σσ. 169 – 184.

➤ Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*, Αθήνα: Ατραπός.

➤ Χατζηγεωργίου, Γ., Κοντάκος, Α., Κόνσολας, Εμ., (2001). Χτίζοντας τα θεμέλια της δια βίου μάθησης, στο Κ. Π. Χάρης - Ν. Β. Πετρουλάκης Σ. Νικόδημος (επιμ.), ό.π., σσ. 727 – 736.

➤ Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Η μέθοδος project: μια διαφορετική αφορμή στα μαθηματικά, στο *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, Σεπτ. – Δεκ., τ. 5. σσ. 44 – 48.

➤ Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Γλωσσικός Γραμματισμός (Ελληνική και Αγγλική Γλώσσα), στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), ό.π., Αθήνα, σσ. 257 – 268.

➤ Χοντολίδου, Ε. (2003). Το πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), ό.π., Αθήνα, σσ. 75 – 79.

➤ Χοντολίδου, Ε. (2003). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, στο Βεκρής, Λ. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), ό.π., Αθήνα, σσ. 75 – 80.

➤ Χρυσafiδης, Κ. (1990). *Προγραμματισμένη Διδασκαλία: Όρια και δυνατότητες εφαρμογής της στο σχολείο*, Γιάννενα.

➤ Χρυσafiδης, Κ. (2002). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

➤ Abrami, P.C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d' Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. Toronto, ON: Harcourt-Brace.

➤ Allen, R. E. (1996). *The Engle – Ochoa Decision Making Model for Citizenship Education*, στο, Ronald W. Evans and David Warren Saxe, (eds) *Handbook on Teaching, Social Issues*. New York: NCSS (eds.), Bulletin 93, σσ. 51 – 58.

- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of Educational Research*, London: Falmer Press.
- Arnold, R. (1998). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. 3. Aufl. Hohengehren, Schneider.
- Barnes, D. & Todd, F. (1995). *Communication and Learning in small groups*, New York: Heinemann.
- Barnett, H. G. (1953). *Innovation: The Basis of cultural change*. New York: Mc Grawhill.
- Bennett, N., Cass, A. (1988). The Effects of Group Composition and Group Interactive Process and Pupil Understanding, *British Educational Research Journal*, 15, σσ. 19 – 32.
- Bligh, D. (1971): *What's the Use of Lectures*, London: Univ. Teaching Methods Unit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d' enseignement*, Paris, ed. De minuit.
- Brickell, H. M. (1968). Appraising the effects of innovation in local schools, στο Tyler, R. W. (ed.), *Educational Evaluation: New Roles, New Means*, Chicago: University of Chicago Press, σσ. 284 – 304.
- Briscoe, C. (1991). *The dynamic interactions among beliefs, role metaphors and teaching practices: a case study of teacher change*. *Science Education*, 75, σσ. 185 – 199.
- Brookfield, St. (1996). Adult Learning: An Overview στο Tuijnman A. (επιμ.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, Pergamon, Oxford, σσ. 375 – 380.
- Brown, J. L. (1996). Global Development / Environmental Issues, στο R. W. Evans and D. W. Saxe, (eds) *Handbook on Teaching, Social Issues*, ό.π. σσ. 369 – 373.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*, London: England Harvard University Press.
- Caine, R. N. & Caine, G. (1991). *Making connections. Teaching and the Human Brain*, New York: Innovative Learning Publ.
- Carlopio, J. R. (1998). *What is a learning organisation?* Online. Available. Accessed August 18.

- Castaldi, J. (1989). Adult learning: Transferring Skill from the work place to the classroom. *Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research* 12 (6), σσ.17 – 19.
- Champagne, A. B. & Lawitts, B. E. (1989). Scientific Literacy: A concept in search for definition, A. B Champagne, B. E. and B. J.
- Cibulka, J. (1990). American educational reform and government power, *Educational Review*, 42 (2).
- Clandin, D. J. & Connely F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco, CA: Jossey – Bass
- Cleneland, H. (1999). The Global Century, *Futures* 31: σσ. 887 – 895.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*, London & New York: Routledge.
- Cohen, D. K & Ball, D. L. (2000). Instructional Innovation: Reconsidering the story, *the Study of Instructional Improvement*. Working Paper, University of Michigan.
- Coombs, P. H. (1968). *The world Education Crisis: A system Analysis*, Oxford University Press: New York.
- Creemers, B. P. M. (1986). Relationships between research on teaching, educational innovation, and teaching: the case of the Netherlands, in *Teaching & Teacher Education*, Vol. 2, no. 2, σσ. 105 – 113.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*, London: Cassell.
- Creemers, B. & Reynolds, D. (1997). *School effectiveness and School improvement*, Danvers: Pergamon.
- Cronbach K. L. J. (1977). *Course Improvement Through Evaluation*, Bellack A. A., Kliebard H. M (eds), *Curriculum and Evaluation*, Berkley:Mc. Cutrham Publishing Corporation, σσ. 319 – 333.
- Cros, F. (1996). *L' Innovation en Education et Formation. Banque de Donnée NOVA: Cadre Conceptuel et Guide d' Utilisation*. Paris: INRP.
- Crowther Report (1959), 15 to 18: *A report of the Central Advisory Council for Education*, Her Majesty's Stationery Office, London.
- Davies, P. (1995). Adults in Higher Education: International Perspectives in Access and Participation. London: Jessica Kingsley.

- Denzin, K. & Lincoln, S.: (1994). *Handbook of Qualitative Research. International Educational and Professional Publisher*, London – New Delhi: Sage Publications.
- Diaz, C., Massialas, B. & Xanthopoulos, J. (1999). *Global perspectives for Educators*, Boston: Allyn & Bacon.
- Duke, C. (1994). *Adult and Continuing Higher Education*, In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (eds). *The International Encyclopedia of Education*. 2nd ed. Vol.5. Oxford, Pergamon, σσ. 2732 – 2737.
- Eisner E. W. (1999). *The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs*, Prentice Hall / Simon and Schuster, Upper Saddle River.
- Eisner, E.W. (1999). *Educational reform and the ecology of schooling*. Στο: Ornstein A. & Behar – Horenstein L.S (eds.). *Contemporary Issues in Curriculum*. Boston: Allyn & Bacon, σσ. 403 – 415.
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M., Anzul, M., (1997). *On Writing Qualitative Research. Living by Words*, London: Falmer Press.
- European Commission (1997). *Evaluating EU Expenditure Programmes. A guide. Ex post and intermediate evaluation*. Brussels DE xix.
- Evans, R. W., Newmann, F. M. & Saxe, D. W. (1996). *Defining Issues – Centered Education*, στο R. W. Evans and D. W. Saxe, (eds) *Handbook on Teaching, Social Issues*, ό.π. σσ. 2 – 5.
- Flouris, G. (1996). *Human rights in the educational legislation, school curriculum, teachers' manuals and textbooks*, στο *Human Rights and Values Education in Europe. Research in educational law, curricula and textbooks*, Freiburg: Fillibach Verlag Breisgau.
- Flouris, G. (1997). *Global dimensions in the educational legislation, social studies curriculum and textbooks of Greek compulsory education (Grades 1-9)*. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2, 2, σσ. 17-39.
- Flouris, G. & Kassotakis, M. (2000). *Opening new horizons: Unique Features of the Educational Reform in Greece*, στο G. Welch & E. Mawgood (επιμ.), *Educational Reform in The United Arab Emirates, A global Perspective. Proceedings of the First International Conference on Educational Reform in the UAE*, Dubai 13 – 15 April, 1999, σσ. 284 – 301.

- Flowers, N. (1996). Teaching about International Human Rights, στο R. W. Evans and D. W. Saxe, (eds.) *Handbook on Teaching, Social Issues*, ό.π. σσ. 374 – 376.
- Fox, D. (1969). *The Research Process in Education*, London: Holt, Rinehart and Winston.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.
- Fullan, M. (1983). Change Process and Strategies at the local level, *The Elementary School Journal*, 84 (3), pp 391 – 420.
- Fullan, M. G., κ.ά. (1990). Linking classroom and school improvement, *Educational Leadership*, May 1990, Vol. 3, σσ. 13 – 19.
- Fullan, M. (1991). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press.
- Fulan, M. (1993). The school as a learning organization, στο *Changing forces: Probing the depths of educational reform*, London: Falmer Press, pp 42 – 83.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). *What's worth fighting for in your school* (2nd ed.). New York: Teachers College Press; Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Gagnè, R. (1975). *Essentials of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagnè, R. M. & Briggs, L. J. (1979). *Principles of Instructional Design*, 2nd εκδ., New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gallinger (Eds), *This year in school science. Scientific Literacy*, AAAS, Washington, DC, σσ. 1 – 14.
- Galton, M. (1998). Research and innovation, στο M. Galton & A. Blyth (eds.) *Handbook of Primary Education in Europe*. London: Fylton, in association with the Council of Europe.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books Publishers, Inc
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*, New York: Basic Books.
- Geijsel, F.: van den Berg, R. & Slegers, P. (1999). The innovative capacity of schools in primary education: a qualitative study, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 12 (2), σσ. 174 – 191.
- Gordon, W. (1972). *Synectics*. New York: Harper & Row.

- Guilford, J. P. (1958). *A system of psychomotor abilities*, American Journal of Psychology, 71.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with Ethnography?* London: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography, Principles in practice*, Second Edition, New York & London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times*, London: Cassell.
- Harvey, O. (1976). Conceptual systems and attitude change, in *Sherif, C. & Sherif, M. (επιμ.) Attitude, Ego, Involvement and Change*, ό.π σ σ 201 – 226.
- Harrow, A. S. (1972). *Taxonomy of psychomotor domain*, New York: Longman.
- Havelook, R. G. (1973). *Guide to Innovation in Education*, (Ann Arbor, Mich.: University of Michigan.
- Hirsch, E. D., Jr. (1987). *Cultural Literacy: What every American needs to know*, Houghton Mifflin, Boston.
- Holstein, J. & Cubrium, J. (1997). *The active Interview* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's Guide to Classroom Research*, (2nd ed.), London: Open University Press.
- Hough, M. & Paine, J. (1997). *Creating quality learning communities*. Melbourne: Macmillan Education Australia.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind: a study of the adult who continues to learn*. Madison, W. I: University of Wisconsin Press.
- Ishler, A. L., Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1998). Long-term effectiveness of a statewide staff development program on cooperative learning. *Teaching and Teacher Education*, 14, σσ. 273 – 281.
- Jacobs, C. (2000). *The Evaluation of Educational Innovation*, London: Sage Publication, Thousand Oaks and New Delhi.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm,
- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of teaching* (3rd edit.). Englewood Cliffs. N. J.: Prentice Hall.
- Joyce, B., & Showers, B. (1998). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

- Kaestle, C. F. (1990). Policy implications of literacy definitions: A response, στο Venezky, R. L., Wagner, D. A and Ciliberti, B. S (επιμ.), *Towards defining literacy*, *International Reading Association*, Newark: DE, σσ. 63 – 68.
- Katz, E. (1963). The diffusion of New Ideas and Practices in Schramm, W. (επιμ.), *The Science of Human Communications: New Directions and New Findings in Communication Research*, New York: Basic Books.
- Kibler, R., Barker, L. & Miles, D. (1970). *Objectives and instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kidd, J. R. (1973). *How Adults Learn*, New York: Association Press.
- Knapper, Ch. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*, 3rd ed. London: Kogan Page.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, New York: Association Press.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Kogan, M. (2000). Lifelong Learning in the UK, *European Journal of Education*, 35 (3), σσ. 341 – 359.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*, London, Longman.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. & Masia, B. S. (1964): *Taxonomy of education objectives: The classification of educational goals*. Handbook II: Affective domain. New York: David McKay Company Inc.
- Labaree, D. (1999). The chronic failure of curriculum reform, *Education Week*, no. 19, σσ. 1- 6.
- Laugksch R. (2000). Scientific Literacy: A Conceptual Overview, *Science Education*, 84(1), pp. 71 – 94.
- Lee, G. C. (1996). The Changing Role of the Teacher, στο *The Changing American School*, ό.π., σσ. 20 – 25.
- Lincoln, P. (1987). A view from the inside, στο *The learning school*. Boston Spa: The British Library, σσ. 6 – 28.
- Lippitt, R., (1967). The Teacher as innovator, seeker and sharer of new practices, στο Miller, R. I., (επιμ.), *Respectives in Education Change*, New York: Appleton – Century – Croft, σ σ 307 – 324.

- Longworth, N. (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. London: Kogan Page.
- Maanen, J. (1996). *Tales of the field: On writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mager, R. F. (1975). *Preparing objectives for instruction*. Belmont: Frearon.
- Marsh, C.J. (1997). *Planning, Management and Ideology: Key Concepts for Understanding Curriculum*. London: Falmer Press.
- Massialas, B. & Cox, B. (1966). *Inquiry in social studies*. New York: McGraw – Hill.
- Massialas, B. Sprague, N & Hurst, J. (1975). *Social Issues Through Inquiry: Coping in an Age of Crises*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, Inc.
- Massialas, B (1996). Criteria for issues-centered content selection, στο R. Evans & D. Saxe (επιμ.), *Handbook on Teaching Social Issues*, ό.π. σσ. 44 – 50.
- Mathison, S. (1992). *An evaluation model for in-service teacher education*. *Education and Program Planning*, 15, σσ. 255 – 261.
- Mertler C. A., Charles C. M. (2005). *Introduction to Educational Research*. Boston: Pearson.
- Miles, M. B. (1955). Planned change and organizational health: figure and ground στο Carlson, R. O. κ.ά., (επιμ.), *Change Processes in the Public Schools*. Eugen, Oregon, University of Oregon, σσ. 11 – 34.
- Miles, M. B. (1964). *On temporary systems*, στο Miles, M. B. (ed), *Innovation in Education*, New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Miles, M. B. (1964). Innovation in education: some generalizations στο Miles, M. B. (επιμ.) *Innovation in Education*, ό.π., σσ. 631 – 662.
- Mitchell, P. (επιμ..) (1999). *EUCEN (European University Continuing Education), The managers' Handbook*. Liege: EUCEN.
- Mrazek, R. (1993). Through which looking glass? Defining Environmental Education Research, στο R. Mrazek (επιμ.), *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*, NAAEE, Ohio, σσ. 9 – 18.
- Morrish, I. (1976). *Aspects of Educational Change*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Mort, P. (1964). *Studies in educational innovation from the institute of administrative research*, στο Miles, M.B (επιμ.), *Innovation of Education*, ό.π., σσ. 317 – 328.

- Myers, M. (1999). Investigating information systems with ethnographic research στο *Communications of the Association for Information Systems*, Vol 2, Article 23, σσ. 1 – 20.
- Nash, K. (2001). Contested power. Political sociology in the information age, στο Webster, F. (επιμ.) *Culture and Politics in the Information Age. A new politics?* London: Routledge.
- Nicholls, A & Nicholls, S. H. (1975). *Creative Teaching*. New York: George Allen & Unwin.
- Ohlhausen, M., Meyerson, M., & Sexton, T. (1992). Viewing innovations through the efficacy-based change model: A whole language application. *Journal of Reading*, 35, σσ. 536 – 541.
- Opie, C. (2004a). *Research Procedures*, στο Opie C. (ed.), *Doing Educational Research*, London: SAGE Publications, σσ. 95 – 129.
- Opie, C., (2004b). Quantitative Analysis: A Glossary of Terms, in Opie C. (ed.), *Doing Educational Research*, London: SAGE Publications. σσ. 199 – 229.
- Opie, C., (2004c). What is Educational Research, in Opie C. (ed.), *Doing Educational Research: A guide to First Time Researchers*, SAGE Publications, London, pp. 1 - 14.
- Otto, H., (1970). Innovations in the elementary school, στο R. Burns & G. Brooks (επιμ.), *curriculum design in changing society*. Educational technology publications, New Jersey: Englewood Cliffs, σσ. 185 – 204.
- Pasiás, G. & Flouris, G., (2001). Innovations in Greece at the End of the 20th Century: Problems, Challenges and Prospects, στο Sultana, R. (επιμ.), *Challenge and Change in the Euro – Mediterranean Region, Case Studies in Educational Innovation*, New York: Peter Lang, σσ. 47 - 72.
- Passe, J. & Evans, R. W. (1996). *Discussion Methods in an Issues – Centered Curriculum*, στο Ronald W. Evans and David Warren Saxe, (επιμ) *Handbook on Teaching Social Issues*, ό.π. σσ. 81 – 88.
- Patton M. Q. (2005). Purposeful Sampling, in Mathison S. (επιμ), *Encyclopedia of Evaluation*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Patton M. Q. (1997). *Utilization – Focused Evaluation: The New Century Text*. Newbury Park: SAGE Publications,.

- Pawel, R. R. & Riner, P. (1992). *The origins of teaching: a study of teacher development in secondary career – change preservice teachers*, Paper presented at the annual AERA meeting, Atlanta, G.A
- Peraton, H. & Creed, C. (2000). *Applying New Technologies and Cost-Effective Delivery Systems in Basic Education*. World Education Forum. Education for all 2000 Assessment. Thematic Studies. UNESCO.
- Peshkin, A. (2000). The Nature of Interpretation in Qualitative Research στο *Educational Researcher*, 27, σσ. 5 – 9.
- Pöggeler, F. (1994). History of a Adult Education in In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (επιμ). *The International Encyclopedia of Education*, 2nd ed. Vol. 1., Oxford, Pergamon, σσ. 135 – 139.
- Presseisen, B. Z. (1989). *Unlearned lessons: Current and Past reforms for school improvement*. London: Falmer Press.
- Reynolds, D. (1982). The search for effective schools. *Schools Organization Journal*, 2, 3, σσ. 215 – 237.
- Reynolds, D. et al. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*, London: Pergamon.
- Richard – Amato, P. A. (2003). *Making it happen. From interactive to participatory language teaching. Theory and practice*. New York: Longman.
- Robins, P. A. (1998). Implementing whole language bringing children and books, *Educational Leadership* 47 (6), σσ.53
- Robottom I. & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education, Engaging the debate*, Geelong, Victoria, Australia Deakin University and Griffith University.
- Rogers, E. M. (1965). What are Innovators Like? Στο Carlson, R. O. et. Al., (επιμ.), *Change Processes in the Public Schools* Eugene, Oregon, Univ. of Oregon, σσ. 55 – 61.
- Rothstein, S. W. (1996). *Schools and Society. New Perspectives in American Education*, Prentice - Hall.
- Rich, Y. (1990). Ideological impediments to instructional innovation: The case of cooperative learning. *Teaching and Teacher Education*, 6, σσ. 81 – 91.
- Ross, J. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning, *Teaching and Teacher Education*, 10, σσ. 381 – 394.

- Sammons, P. et. al. (1995). *Key characteristics of effective schools effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sanders, J. (1991). Curriculum Evaluation Research, Lewy A. (επιμ), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford, σσ. 409 – 410.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational research*, London: Pergamon.
- Scriven, M. (2005). Key evaluation Checklist. *Evaluation Checklists Project*, Western Michigan University, The Evaluation Center, Kalamazoo.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*, New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* SFO, CA: JOSSEY – BASS.
- Shah, J., & Higgins, E. T. (1997). Expectancy x value effects: Regulatory focus as determinant of magnitude and direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, σσ. 447 – 458.
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Shennan, M. (1991). *Teaching about Europe*. London: Cassell.
- Shepperd, J. A. (1993). Productivity loss in performance groups: A motivation analysis, *Psychological Bulletin*, 113, σσ. 67 – 81.
- Siebert, H. (1997). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung, Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 2. Aufl. Neuwied, Luchterhand.
- Skilbeck, M. (1995). Curriculum renewal, *International Encyclopedia of Curriculum*, τ. 3, σσ. 1339.
- Skinner, B. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton – Century Crofts.
- Sleeter, C. (1992). Restructuring schools for multicultural education, *Journal of teaching Education*, 43, σσ. 141 – 148.
- Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain*. Washington D. C.: Gryphon House.
- Sowell, E. J. (1996). *Curriculum an Integrative Introduction*, Merrill, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Steiner, G. A (ed.) (1965). *The creative organization*, Chicago: University of Chicago Press.

- Stoll, L. Fink, D. & Earl, L. (2003). *It's about Learning (and it's about time). What's in it for schools?*, London: Routledge Falmer.
- Stofflett, R. & Staddart, J. (1992). Patterns of assimilation and accommodation in traditional and conceptual change teacher education courses, Paper presented at the annual AERA meeting, San Francisco.
- Streuner, J. N. & Tuijnman, A. C. (1994). Curriculum in adult education, στο Husen T. & Postlethawite, T. N. (ed.). *The International Encyclopedia of Education*, 2nd ed. Vol. 3. Oxford, Pergamon, σσ. 1308 – 1315.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, New York: Sage Publications.
- Sultana, R. (2001). Educational Innovation in the Context of Challenge and Change: an Euro – Mediterranean Perspective, in R. G. Sultana (ed.), *Challenge and Change in the Euro - Mediterranean Region, Case Studies in Educational Innovation*, New York: Peter Lang Publishing.
- Sutton, J. P. (1994). Lifelong and Continuing Education, στο Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (ed.). *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, σσ. 3.416 – 3.422.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice* New York: Hart, Brace & World.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1980). *Curriculum development: Theory into practice* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Tella, S. (1995). *Virtual school in a networking learning environment*, Helsinki, Finland, Department of Teacher Education, University of Helsinki, OLE Publication 1.
- Thornburg, D. (2000). *Technology in K-12 Education: Envisioning a New Future*, στο internet <http://www.air.org/forum/Thornburg.pdf>.
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*, Routledge Falmer, London: New York.
- Tobias, S. (2006). *Instructional Innovations, Adaptive and Advanced Distributed Learning*, Institute of Urban an Minority Education, New York: Teachers College, Columbia University.

- Tuijnman, A. C. & Bengtsson, J. (1994). Recurrent and Alternation Education, Στο Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (επιμ.). *The International Encyclopedia of Education*, 2nd ed. Vol. 8. Oxford, Pergamon, σσ. 4954 – 4964.
- Waxman, H. C. & Walberg, H. J. (1991). *Effective teaching: Current research*, Berkley, CA: McGutchan.
- Wholey, J. S. (2004). Using Evaluation to Improve Performance and Support Policy Decision Making. Στο Alkin M. (επιμ.), *Evaluation Roots: Tracing Theorists View and Influences*, Thousand Oaks: SAGE Publications, σσ 267 – 275.
- Wisher, R. A. & Fletcher, J. D. (2004). The Case for Advanced Distributed Learning, *Information & Security: An International Journal*, 14, 17 - 25, http://cmc.isn.ch/public/docs/doc_6972_259_en.pdf
- Wraga, W. G. (1996). Teaching Societal Issues, Across the Secondary Curriculum, στο Ronald W. Evans and David Warren Saxe, (επιμ.) *Handbook on Teaching, Social Issues*, ό.π. σσ. 265 – 275.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ

- Αργυρόπουλος, Η. & Δημητράκης, Κ. (2006). Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα. Αναδρομή – Τάσεις – Προοπτικές.
- Βεργίδης, Δ. (2004). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες, στο Α' διεθνές επιστημονικό συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Ενηλίκων: <http://www.adulteduc.gr/Scripts/Files/Vergidis.pdf>.
- Credaro, A. (2001). Innovation and change in education, στο http://www.geocities.com/koalakid_1999/UNIVERSITY/change.HTM
- Κόκκος, Α. Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων - σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Merizow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση: www.adultedu.gr.
- Κόκκος, Α. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Προσδιορισμός του πεδίου, τάσεις, πολιτικές: <http://www.eap.gr>.
- Μακρογιάννη, Λ. (2006). Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας: www.parakipanteion.gr/teuxos1.school.htm.
- Πλέσσας, Ν. (2006). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: www.pedia.gr/edu.
- Σχέδιο Νόμου, «Δια Βίου Μάθηση».