

ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΤΕΥΧΟΣ 16
Μάιος 2014

ΔΕΙΚΤΕΣ Εκπαιδευσης





ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 14ος - τεύχος 16ο
Μάιος 2014

Υπεύθυνος για την έκδοση:
Ο Πρόεδρος του Δ.Σ.
ΣΙΝΤΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ

Συντακτική ομάδα
παρόντος τεύχους

Ευαγγέλου Φίλιππος
Ευσταθίου Μηνάς
Ζήνδρος Βασίλης
Κάμτσιος Σπυριδών
Λώλης Δημήτρης
Νάτσια Ελευθερία
Νταλάκας Μπάμης
Σίντος Στέφανος

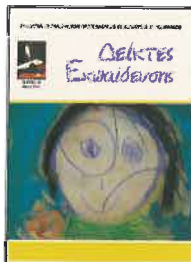
Γραφεία: Αράπη 1α Ιωάννινα
τηλ. - φαξ: 265 10 78747
e-mail: syldnioa@otenet.gr

Διανέμεται ΔΩΡΕΑΝ

Κάθε ενυπόγραφο άρθρο εκφράζει τις απόψεις
του συγγραφέα, ο οποίος και βαρύνεται
αποκλειστικά τόσο για την ερευνητική
δεοντολογία, την επιστημονικότητα και
την εγκυρότητα των θέσεων.

Εκτύπωση: Γραφικές Τέχνες ΘΕΟΔΩΡΙΔΗ
Γαριβάλδη 10 - Ιωάννινα, τηλ. 26510 77358
e-mail: e_theodo@otenet.gr

ISSN: 1790-6873



Δράσεις του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Πρόλογος	1
Σχολικός εκφοβισμός <i>Τρύφων Σπυρόπουλος</i>	3
Ο ξαφνικός θάνατος ενός γονιού. Επιπτώσεις και τρόπος αντιμετώπισης από τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας <i>Αθηνά Ηλ. Κωσταρά, Θεμιστοκλής Γ. Κάντας, Ιωάννα Ηλ. Κωσταρά</i>	8
Εκφράζω και διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου <i>Αθηνά Ηλ. Κωσταρά, Θεμιστοκλής Γ. Κάντας, Ιωάννα Ηλ. Κωσταρά</i>	11
Αναδεικνύοντας τις πολλαπλές νοημοσύνες των μαθητών μέσα από το διαδίκτυο: μία μελέτη περίπτωσης (a case study) <i>Δημήτριος Ρίνης</i>	14
Μετασχηματισμός των Πλαισίων Δημιουργίας της Σχολικής Μάθησης και της Αξιολόγησης των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ <i>Μηνάς Α. Ευσταθίου</i>	18
Η ενασχόληση με την τέχνη στην προσχολική αγωγή: Απλώς μία ψυχαγωγική δραστηριότητα <i>Ευγενία Θεοδότου</i>	23
Διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της ιστορίας-Σενάριο διδασκαλίας ενός συγκρουσιακού ιστορικού θέματος για την Στ' τάξη <i>Αθανασία Στάϊκου</i>	29
Θρόνη και μειονοτική εκπαίδευση: «Τα Σχολικά Εγχειρίδια» <i>Νικόλαος Γεωργίτης</i>	35
Πολυπολιτισμικό-Διαπολιτισμικό Σχολείο και Ελληνική Πραγματικότητα <i>Ιωάννης Λάμπρος</i>	43
Πιθανό σχέδιο διδασκαλίας για την ενότητα της Ε' τάξης «θερμότητα-θερμοκρασία» με βάση το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας <i>Φίλιππος Β. Ευαγγέλου</i>	48
«Δε θέλω να σε χάσω!» <i>Ελευθερία Τζιόρα, Πολυξένη Ζδράβου</i>	52
«Φυσικές δραστηριότητες στο δάσος και στο βουνό: αναρχική, υγεία και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση». Περιγραφή προγράμματος εκπαίδευσης στη φύση σε μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου <i>Σπυριδών Κάμτσιος</i>	56
«Φωνές και Γράμματα». Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής <i>Φάνης Αγγελόπουλος</i>	61
Η καταλληλότητα των σχολικών μονάδων της περιοχής του Ν. Ιωαννίνων: έρευνα του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης <i>Στέφανος Σίντος, Δημήτριος Φασούλας, Ελευθερία Νάτσια, Γεωργία Πάνου</i>	65
Θεατρολογίες, «... για την Ιστορία» <i>Γιώργος Δόσης</i>	68
Ποδοσφαιρική ομάδα Εκπαιδευτικών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων <i>Κώστας Σίντος</i>	70
Σελίδες Ποίησης: Απουσία, Σταυροδρόμι <i>Λαμπρινή Λιάτσου</i>	72

* Η φωτ. εξωφύλλου είναι ζωγραφική μαθητή νηπιαγωγείου.

Πρόλογος

Τα άρθρα που φιλοξενούνται σε αυτό το τεύχος του περιοδικού *Δείκτες Εκπαίδευσης* διακρίνονται από πλούσια θεματογραφία και, μέσω ουσιαστικών προσεγγίσεων, συνεισφέρουν στην υποστήριξη των μάχιμων εκπαιδευτικών. Οι εργασίες που περιλαμβάνονται αφορούν θέματα καθημερινής σχολικής πρακτικής διδασκαλίας, ως προεκτάσεις της ύλης, όπως το σχέδιο διδασκαλίας για τη θερμότητα-θερμοκρασία, η διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της ιστορίας και η ενασχόληση με την τέχνη στην προσχολική αγωγή. Παρουσιάζονται επίσης θέματα που αφορούν στη διαχείριση των συναισθημάτων και στον ξαφνικό θάνατο ενός γονέα, προσεγγίζεται η πολυπολιτισμικότητα και το διαπολιτισμικό σχολείο και καταγράφεται ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στη μειονοτική εκπαίδευση. Θίγεται το θέμα του μετασχηματισμού των πλαισίων δημιουργίας της σχολικής μάθησης και αξιολόγησης των ΑΜΕΑ και αναδεικνύεται η προσέγγιση της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών μέσα από το διαδίκτυο. Δίνεται ακόμη έμφαση στο σχολικό εκφοβισμό μέσω μιας θεατρο-παιδαγωγικής προέκτασης, περιγράφονται προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2012-2013 και αναφέρεται μια μέθοδος πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Τα νέα της θεατρικής ομάδας του συλλόγου, η νικηφόρα πορεία της ποδοσφαιρικής ομάδας και τα αποτελέσματα της έρευνας του συλλόγου για την καταλληλότητα των κτηριακών υποδομών των σχολείων της περιοχής μας ολοκληρώνουν το τεύχος αυτό.

Το περιοδικό *Δείκτες Εκπαίδευσης* καταβάλλει, μέσω των αρθρογράφων, προσπάθεια επιστημονικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου εποικοδομητικά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου σχολείου. Οφείλουμε να ευχαριστήσουμε τους αρθρογράφους του τεύχους αυτού και όσους επιμελήθηκαν την έκδοση αυτή και να προσκαλέσουμε τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αποστείλουν άρθρα, μελέτες, ανασκοπήσεις ή περιγραφές καινοτόμων προγραμμάτων στο περιοδικό.

Για τη Συντακτική Επιτροπή

Κάμτσιος Σπύρος

Σχολικός εκφοβισμός...αναζητώντας μια εναλλακτική κάθαρση

Σπυρόπουλος Τρύφων

Δάσκαλος πε70

μεταπτυχιακός φοιτητής Ειδικής Αγωγής

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

arohxoscdas@yahoo.gr

Περίληψη

Ο θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί δυναμικό πεδίο αγαθών προθέσεων για την ψυχοπνευματική εξέλιξη των παιδιών αλλά και αποσταθεροποιητικών παραγόντων για την ψυχική τους υγεία. Ένα από τα φαινόμενα που έχουν εισχωρήσει δυναμικά στο επιστημονικό καλειδοσκόπιο είναι και ο σχολικός εκφοβισμός (bullying). Η επιστημονική έρευνα και μελέτη αποσκοπεί να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του φαινομένου, τις προεκτάσεις, τις εννοιολογικές διαφοροποιήσεις. Τα στελέχη και επαγγελματίες της εκπαίδευσης αφενός οφείλουν να είναι ενήμεροι για τα σχετικά επιστημονικά πορίσματα και αφετέρου να εξειδικεύουν την ειδική γνώση σε δράσεις αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί, ίσως, οφείλουν να προεκτείνουν την ηθική τους ευθύνη σε ριζοσπαστικότερες πρακτικές σε αντίθεση με τη δεδομένη επίλυση προβλημάτων-συγκρούσεων στο πλαίσιο της ενημέρωσης και του διαλόγου. Η Προτεινόμενη πρακτική για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί το Θέατρο Φόρουμ-Θέατρο Καταπιεσμένου όπου το βίωμα της καταπίεσης φωτίζεται στις συνθήκες που γεννάται ενώ αποδομείται ως ψυχολογικό ζητούμενο και πολιτικό υπονοούμενο.

Λέξεις - κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θέατρο φόρουμ-θέατρο καταπιεσμένου, θύτης-θύμα, cyberbullying, Θεατρικό-παιδαγωγική πρακτική.

Εισαγωγή

Η βία ως υπερκείμενη των εννοιολογικών της εκδοχών, παραβατικότητα, εκφοβισμός, εγκληματικότητα υπάρχει στη διαχρονία της εξέλιξης των οργανωμένων κοινωνιών και η έντασή της αποτελεί επικαιροποιημένο φαινόμενο. Επισημαίνεται ότι καθώς η οικουμενική μνήμη ορίζει ως κορύφωση της έντασης τη μαζική βία στο ιστορικό πλαίσιο, παρα-

δείγματος χάριν παγκόσμιοι πόλεμοι, κάνει στο ισοζύγιο της παρατήρησης τα φαινόμενα βίας στο μικροεπίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων. Επομένως, η βία, με την ποικιλία των μορφών της, που παράγεται σε τυπικές ή άτυπες ομάδες είναι ισοδύναμη τουλάχιστον έντασης με τις ιστορικές και συλλογικές πράξεις βίας και εξηγεί γιατί το φαινόμενο της βίας δεν έχει περισταλθεί.

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, με τον οργανωμένο χώρο του σχολείου, την τυπική ομάδα των μαθητών και ως εκδοχή της βίας, το σχολικό εκφοβισμό.

Η στοχοθέτηση της παρούσας εργασίας είναι η παρακάτω:

- Ορισμός και εννοιολογική διασαφήνιση του όρου σχολικός εκφοβισμός.
- Εναλλακτική παιδαγωγική πρακτική μέσω της τέχνης για την αντιμετώπιση του προβλήματος μέσα από πολυτροπικά και βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης.

Οι παραπάνω στόχοι μπορούν να χαρακτηριστούν κάθετοι υπό την έννοια ότι είναι δηλωμένοι με σαφήνεια και η υλοποίησή τους συνοδεύεται από άμεση πληροφόρηση και συγκεκριμένες προτάσεις. Ωστόσο την εργασία διατρέχει και ο οριζόντιος στόχος προκειμένου ο ενδιαφερόμενος να συνειδητοποιήσει, ακολούθως να αναλάβει την ηθικοαξιακή δέσμευση, ότι ο εκφοβισμός είναι εργαλείο επιβολής και κυριαρχίας. Η αντιμετώπιση του φαινομένου μπορεί να επιτευχθεί όταν αντικρίζουμε τις ψυχικές μας ισορροπίες με ασφαλείς πειραματισμούς μέσα από την τέχνη σε ένα δομημένο ψυχοπαιδαγωγικό περιβάλλον.

Σχολικός εκφοβισμός-εστίασεις, προεκτάσεις της έννοιας

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν αποτελεί σύγχρονη όψη των προβλημάτων της κοινωνίας. Αντιθέτως, το φαινόμενο συν-εμφανίζεται

τη στιγμή που οι οργανωμένες κοινωνίες, στην προωθημένη τους μορφή ως κράτη, διαμορφώνουν το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο ο όρος “σχολικός εκφοβισμός” είναι αρκετά νεότερος αφού απασχόλησε την επιστημονική έρευνα τα τέλη της δεκαετίας 1970 με πρώτη επιστημονική μορφή στο χώρο τον Olweus (1978) και τα συμπεράσματά του στο “Aggression in the Schools: Bullies and whipping boys”.

Παρότι μεταξύ του φαινομένου και του όρου υπάρχει αυτή η απλή χρονική διαφορά δεν ισχύει το ίδιο με την παραγωγή και χρήση του όρου “σχολικός εκφοβισμός”. Σημαντικοί ερευνητές του θέματος, όπως Olweus, Farrington, Tattum και Tattum, Rigby προσφέρουν ορισμούς χωρίς εννοιολογικές αμφισημίες και μάλιστα με ορατή σύγκλιση στα βασικά σημεία του φαινομένου (Δελγιάννη-Κουιμτζή, Κασάπη & Ψάλτη, 2012), ενώ παραδόξως οι ειδικοί του χώρου της εκπαίδευσης, με εστιασμένη αναφορά στους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιούν πρόχειρα τον όρο ως αντανάκλαση των προσωπικών σημασιολογικών υπαγωγών και της έλλειψης (αυτό)επιμορφωτικής ενημέρωσης. Αυτή η αντίφαση όχι μόνο δεν προσφέρει επιστημολογική προοπτική για βελτίωση των εννοιών και πτυχών του φαινομένου αλλά δε βοηθά στην αντίληψη του φαινομένου, τις προεκτάσεις του και στην επιτυχή υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η αντιμετώπιση φαινομένων, όπως και η αναφορά των εννοιών, πείραγμα, επιθετικότητα, σχολικός εκφοβισμός, σχολική βία, παραβατικότητα, νεανική εγκληματικότητα γίνεται εξομοιωτικά αποδυναμώνοντας τις εννοιολογικές διακρίσεις, τη διακριτή μεταχείριση των φαινομένων και την αντιστοιχισή τους σε κατάλληλα ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα παρέμβασης (Olweus, 1993/2009).

Ένας ορισμός, ο οποίος εάν δε λειτουργεί ως ανασκόπηση (Olweus, 1993/2009; Rigby, 2008; Smith & Sharp, 1994), αποτελεί τουλάχιστον μια περιεκτική αποτύπωση των σημαντικών ορισμών, οι οποίοι όπως έχει σημειωθεί αποκλίνουν μεταξύ τους στο ελάχιστο, είναι και ο παρακάτω:

Η συνειδητή αρνητική πράξη ενός παιδιού ή ομάδας παιδιών (θύτης ή και βοηθοί), η οποία επαναλαμβάνεται τακτικά με σκοπό να προκαλέσει βλάβη, ζημιές, δυσφορία, πρόβλημα σε ένα παιδί-αποδέκτη (θύμα) του οποίου οι δυνάμεις είναι ή थे-

ωρούνται ασύμμετρες σε σχέση με αυτές του θύτη. Περιεκτικοί ορισμοί υπάρχουν και στην ελληνική βιβλιογραφία Αρτινοπούλου (2010), Γαλανάκη (2010), Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2011).

Ενημέρωση και εννοιολογικοί προσδιορισμοί προσφέρονται από φορείς όπως:

- Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού Daphne III της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.
- “I Am Not Scared” (πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης).
- δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο.

Ο ορισμός που αναφέρθηκε εστιάζεται σε τρεις βασικές έννοιες την *προθετικότητα* της πράξης, την *επαναληπτικότητα* και την *ασυμμετρία* της εξουσίας μεταξύ θύτη και θύματος. Στην παρούσα εργασία η έμφαση δίνεται στις έννοιες της επανάληψης και της ασυμμετρίας.

Ως συνέχεια του θεωρητικού προβληματισμού το βάρος πέφτει στο πρακτικό επίπεδο διαχείρισης των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού και προτείνεται μια θεατροπαιδαγωγική τεχνική, το θέατρο φόρουμ από το θέατρο του καταπιεσμένου. Κεντρικό στόχος είναι να δοθεί έμφαση στην ασυμμετρία των δυνάμεων θύτη-θύματος. Η βιωματική τεχνική αποσκοπεί να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά ούτως ώστε να παρατηρήσουν, να βιώσουν, έστω και προσομοιωμένα, φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και να αποκτήσουν πιο ενεργητικό ρόλο στην αποδοχή ευθυνών αντίστασης στα φαινόμενα της πραγματικής της ζωής.

Σχετικά, με το σημείο της επαναληπτικότητας θα γίνει εννοιολογική αντισταθολή του “πείραγματος” και του “σχολικού εκφοβισμού”. Το πείραγμα μεταξύ των παιδιών αποτελεί μια απλή συμπεριφορά όπου επικρατεί παιγνιώδης διάθεση, εύθυμο κλίμα και συνεπώς αποτελεί μια επιθυμητή συμπεριφορά για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο υπάρχουν διαβαθμισμένες διαφοροποιήσεις ως προς το είδος και την ένταση ενός πειράγματος με συνέπεια να δημιουργείται δυσσάρεσκεια και σύγκρουση. Αλλά αυτή η διαχείριση των συγκρούσεων έχει ψυχοκοινωνικό όφελος αφού τα παιδιά πιθανόν να συμμετέχουν πιο πρόθυμα στη

λύση, συνήθως και χωρίς ενήλικη διαμεσολάβηση, θεωρώντας ότι δεν υπάρχει διάρκεια και επανάληψη από ένα πείραγμα της στιγμής. Αντιθέτως, στο σχολικό εκφοβισμό η διάρκεια και η επανάληψη είναι τα θεμελιακά χαρακτηριστικά του φαινομένου με ανάλογες αρνητικές ψυχολογικές προεκτάσεις στα παιδιά-θύματα τα οποία υιοθετούν επιφυλακτική στάση στην αποκάλυψη και στην επίλυση του προβλήματος. Ο Olweus σημειώνει το διαφοροποιητικό στοιχείο πειράγματος και σχολικού εκφοβισμού είναι η συχνότητα και η πράξη να συμβαίνει με *άσχημο τρόπο* (Olweus, 1993/2009). Ωστόσο επισημαίνεται και ο κίνδυνος ένα αθώο και τυχαίο πείραγμα να συστηματοποιηθεί και να μορφοποιηθεί σε εκφοβισμό, οπότε τα προγράμματα παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού πρέπει να συνυπολογίζουν αυτήν την ενδεχομενικότητα. Επίσης, ο Rigby (Qsaan, 2010) ανακινεί τον προβληματισμό για τη μελέτη και ενημέρωση του σχολικού εκφοβισμού από την προοπτική των φαινομένων που δε συνιστούν εκφοβισμό “What is not bullying?” επισημαίνοντας ότι μεμονωμένα περιστατικά διαπληκτισμών, αντιδικιών, διαμαχών αποτελούν σποραδικές περιπτώσεις αντιπαράθεσης.

Συντόμως, αναφέρεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός έχει διάφορες μορφές, όπως λεκτικός, σωματικός, έμμεσος-κοινωνικός, ψυχολογικός, ρατσιστικός, σεξουαλικός και η διάκριση αποτυπώνεται στον τρόπο και τα χαρακτηριστικά της επίθεσης (Τσιαντής, Ασπμακόπουλος, κ.ά, 2008). Ωστόσο το φαινόμενο στο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο ανακατασκευής εξελίσσεται σε νέες μορφές και κατηγοριοποιήσεις, όπως επί παραδείγματι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying), ο οποίος θεωρείται έμμεσος και προέκταση των παραδοσιακών μορφών (Rigby, 2007).

Ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός αποτελεί την ψηφιακή μορφή του φαινομένου και διεισδύει ποικιλοτρόπως στην ψυχολογική πραγματικότητα του θύματος εξαιτίας της “τελειοποίησης” των τεχνολογικών μέσων. Αυτή η ποικιλοτροπία εξασφαλίζεται με δυνατότητες, ομαδοποιημένες σε δύο υποκατηγορίες, όπως τα κινητά τηλέφωνα (sms, βίντεο, εικόνα, τηλεφωνικές κλήσεις) και ηλεκτρονικούς υπολογιστές (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, chat-room, διαδικτυακοί τόποι) (Smith & Slonje, 2008). Η νεότερη όψη του φαινομένου, όπου μαρτυρά και τη στενή αλληλεπίδραση με τις κοινωνικές-πολιτισμι-

κές εξελίξεις, πιθανόν να έχει εντονότερες ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις στον αποδέκτη εξαιτίας των απαιτήσεων στη διαχείριση των ίδιων των σημειωτικών πόρων (εικονιστικοί, ψηφιακοί) που χρησιμοποιούνται στην επίθεση. Η ένταση της ειδικής όψης του φαινομένου είναι πιο ορατή σε περιπτώσεις παιδιών που η οικογένεια τους δε διαθέτει τεχνολογική κουλτούρα και συνεπώς το περιβάλλον της επίθεσης γίνεται πιο αντίξοο αφού το θύμα συνειδητοποιεί και τον τεχνολογικό του αναλαβητισμό. Μια βασική συνιστώσα της αντιξοότητας του ψυχολογικού περιβάλλοντος του θύματος είναι ότι ο θύτης χάριν της ευελιξίας των μέσων που χρησιμοποιεί μπορεί να εκφοβίζει διαρκώς, ή σε ανύποπτο χρόνο, ακόμα και σε περιπτώσεις που το θύμα βρίσκεται σε ασφαλή πεδία, όπως η οικογένεια. Από την άλλη το θύμα αισθάνεται, “εν απογνώσει”, ότι μπορεί να απειληθεί οποιαδήποτε στιγμή ακόμα δηλαδή και σε στιγμές που προστατεύεται και ηρεμεί (Smith & Slonje, 2008).

Οι Slonje και Smith (2008) σε σχετική έρευνα δίνουν μια νέα διάσταση στο χαρακτηριστικό της “επανάληψης”. Στον παραδοσιακό εκφοβισμό η επανάληψη είναι ορατή και ταυτόσημη με τις φορές που το θύμα δέχεται την επίθεση. Ωστόσο στην περίπτωση του cyberbullying δημιουργείται η εντύπωση ότι η επίθεση πραγματοποιείται μόνο μια φορά, επί παραδείγματι με τη λήψη μια φωτογραφίας, και ως εκ τούτου οι συνέπειες φαίνονται λιγότερες για το θύμα αφού θεωρεί ότι αποτελεί στιγμιαίο φαινόμενο. Παρότι ο θύτης δεν εμφανίζεται να επιτίθεται, στο πλαίσιο της προσωπικής του συνήθειας, με την επανάληψη του παραδοσιακού εκφοβισμού η επίθεση της μορφής cyberbullying έχει συχνότητα. Συγκεκριμένα αναφέρεται στις φορές που ο θύτης κοινοποιεί το υλικό στο διαδικτυακό χώρο ή στις φορές που το κοινό πατάει κλικ και κάνει την προβολή του υλικού. Συνεπώς πρόκειται για συνθήκες τις οποίες το θύμα δεν αντιλαμβάνεται, αρχικά, τις επαναλήψεις της επίθεσης και όταν τις ανακαλύψει μεταγενέστερα συνειδητοποιεί ότι έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού (Smith & Slonje, 2008).

Θεατρικό-παιδαγωγική πρακτική για ενεργητική αντιμετώπιση του φαινομένου, το Θέατρο Φόρουμ

Ο σκοπός των προτάσεων ή προγραμμάτων ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό είναι να υπερβαίνει τη χρησιμότητα των ενημερωτικών εξηγήσεων και

να προσφέρει βιωματικές ευκαιρίες για παρεμβάσεις σε μια υπαρκτή πραγματικότητα όπου τα παιδιά είναι ενεργητικά υποκείμενα ως παιδαγωγικό, ψυχολογικό και πολιτικό ζητούμενο. Προφανώς οι ενημερωτικές προσπάθειες ευαισθητοποίησης έχουν γνωστοποιήσει το θέμα και την έντασή του. Όμως οι δράσεις αποτελούν το πρόσταγμα για τον περιορισμό και την ανοικτή προοπτική της υπέρβασης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Η παρούσα πρόταση προέρχεται από το χώρο του θεάτρου και έχει παιδαγωγικές αντανακλάσεις. Πιο συγκεκριμένα είναι η πρακτική του Θεάτρου Φόρουμ από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal. Ακροθιγώς, ο Boal, εμπνεόμενος και από τον ομοεθνή του Paulo Freire ο οποίος στοχάζεται επάνω σε μια παιδαγωγική της αλληλεγγύης και της ανατροπής της καταπίεσης, διαμορφώνει ένα όραμα κοινωνικών μετασχηματισμών με εργαλεία νέες θεατρικές τεχνικές. Το θέατρο του καταπιεσμένου είναι ένα παζλ τέχνης και κοινωνικών αγώνων της αντίστασης αφού ο εμπνευστής αφέθηκε σε επιρροές απελευθέρωσης από τις καταπιεστικές συνθήκες της Βραζιλίας, σε απελευθερωτικές μορφές θεάτρου, όπως το *agit-prop* με πολιτικά επιζητούμενα και σε πειραματισμούς του κινήματος Data. Η τελική εικόνα από το παζλ των επιρροών αποτυπώνει την υπέρβαση της ανισότητας και της καταπίεσης μέσα από πρωτοποριακές θεατρικές τεχνικές, όπου ο αποδέκτης της τέχνης αποτελεί Υποκείμενο και Δράστη των ανατροπών.

Μια εκδοχή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου είναι και το **Θέατρο Φόρουμ** όπου τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι το αλληλεπιδραστικό στοιχείο και η ανατροπή των συμβάσεων. Πιο ειδικά, στην καθαρά θεατρική πράξη η ομάδα των ηθοποιών αποτελείται από τον πρωταγωνιστή, όπου είναι ο καταπιεζόμενος, ενώ οι υπόλοιποι ηθοποιοί είναι οι ανταγωνιστές που τον στοχοποιούν εντείνοντας το πρόβλημα που βιώνει ώστε να μένει άλυτο. Τα καταπιεστικά διλήμματα του Καταπιεσμένου Πρωταγωνιστή προέρχονται από επίκαιρα κοινωνικά προβλήματα. Η ανατροπή-απελευθέρωση δεν αποτελεί μόνο καθαριστικό στόχο, αλλά αφορά και την οντολογία των θεατρικών συμβάσεων, όπως η κατάργηση αυλαίας και σκηνής και το δικαίωμα στο θεατή να παρεμβαίνει στην εξέλιξη της υπόθεσης υποδεικνύοντας στον Πρωταγωνιστή πώς να αντιμετωπί-

σει το πρόβλημά του. Επιπλέον, ο θεατής έχει τη δυνατότητα να “καταργήσει” τον πρωταγωνιστή αναλαμβάνοντας ο ίδιος θεατρική δράση εκδηλώνοντας την αντιστασιακή του ορμή για το μετασχηματισμό των διλημματικών αδιεξόδων (Boal, 2008).

Η χρήση θεατρικών τεχνικών, στο σχολείο, δεν οφείλει να αποτελεί συγκροτησιακό στοιχείο της θεατρικής παιδείας ή μιας ειδικής επαφής με τις τέχνες ως ένα συστατικό της σχολικής κουλτούρας. Αλλά, είναι αναγκαίο να αποτελεί ένα ευρύτερο παιδαγωγικό εργαλείο για τη μάθηση και αντιμετώπιση προβλημάτων κοινωνικής φύσης. Στο σχολικό χώρο, έστω και στο εύρος της σχολικής τάξης, το θέατρο φόρουμ μπορεί να αναδιοργανώσει τις χωροταξικές συνθήκες, τις μαθητικές σχέσεις και τις αντιλήψεις για το σχολικό εκφοβισμό. Ειδικότερα, με αφορμή ένα πραγματικό γεγονός εκφοβισμού, μια εμπειρία των ίδιων των παιδιών, ένα λογοτεχνικό απόσπασμα, ένα ολόκληρο λογοτεχνικό ανάγνωσμα με μυθοπλαστικό πυρήνα το σχολικό εκφοβισμό, είναι δυνατό να δημιουργήσει ένα *προσομοιωμένο περιβάλλον* των συνθηκών του εκφοβισμού όπου τα παιδιά μπορούν να το βιώσουν συμβολικά και να το διαχειριστούν με ασφάλεια.

Ύστερα από χωρικές διευθετήσεις για τη δημιουργία θεατρικής ατμόσφαιρας, όπου η διαμορφωμένη “θεατρική σκηνή” με την “αυλαία” δεν έχει αποστάσεις του κλασικού θεάτρου, ένας μαθητής-πρωταγωνιστής παρουσιάζει τις εκφοβιστικές πιέσεις που δέχεται από τους ανταγωνιστές-ηθοποιούς καθώς και τις δυσκολίες για να αποκαλύψει το πρόβλημα για να αναζητήσει βοήθεια. Ο μαθητής-κοινό καθώς παρατηρεί τα θεατρικά γεγονότα, γίνεται συμμετοχος και βιώνει την ένταση των συνθηκών και των διλημμάτων. Επιπλέον, του δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης να διακόψει τη θεατρική εξέλιξη προτείνοντας εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα του πρωταγωνιστή, δηλαδή ο μαθητής-κοινό δοκιμάζει τη δυναμική της πρότασής του και ίσως έμμεσα τις δικές του αντοχές ως προϊόν αναμνήσεων από περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Από την άλλη ο Καταπιεσμένος-Πρωταγωνιστής πειραματίζεται από τη δραστική “υπόδειξη” του συμπαραστάτη θεατή, όμως με επιμονή στην τακτική του να δώσει νέες εκδοχές του αδιεξόδου που βιώνει. Σημειώνεται ότι αυτή τακτική και “υποκρι-

τική” στάση, εκ μέρους του Πρωταγωνιστή, δεν αποσκοπεί να λειτουργήσει ακυρωτικά της δυναμικής του θεατή, αλλά να την ανανεώσει. Συγκεκριμένα, μαθητής-κοινό συνειδητοποιεί τις νέες διαστάσεις του αδιεξόδου προτείνοντας νέες λύσεις σε ένα αναδυόμενο διάλογο με τον ήρωα, που πλέον αποτελεί εικόνα του εαυτού του και μια ζωντανή επικοινωνία με το ίδιο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Μια σημαντική στιγμή απελευθέρωσης του θεατή-μαθητή είναι η απαίτηση να αντικαταστήσει τον κεντρικό ηθοποιό, να γίνει ο ίδιος Πρωταγωνιστής, να ζωντανέψει μια δική του εμπειρία, να πειραματιστεί, να διαμορφώσει το δικό του σενάριο, να δεχθεί την κριτική της εφικτότητας της λύσης του από το υπόλοιπο σώμα των θεατών-συμμαθητών. Η δε τελευταία κριτική επικοινωνία δεν αποτελεί μόνο μια προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου αλλά και μια συνδιαλλαγή σε ένα από κοινού δομημένο κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο, διαφορετικό από εκείνο της τυπικής επικοινωνίας της σχολικής τάξης. Οι ενέργειες του μαθητή να γίνει συμμετοχός και να αντεπεξέρθει στο πρόβλημα του Πρωταγωνιστή, θύμα εκφοβισμού εν προκειμένω, μπορεί να αποτυπωθούν στην επινοημένη λέξη, από τον Boal, *spectator*, *spect* (θεατής) και *actor* (ηθοποιός). Μια έννοια που αναδεικνύει την μετατροπή από υποτακτικό θεατή των φαινομένων της ζωής, ή της θεατρικής σκηνής, σε ήρωα πραγματικών αλλαγών (Boal, 2002).

Επισημαίνεται ότι σε ένα πλαίσιο αυτοδιαχειριζόμενης ελευθερίας οι αυτοσχεδιασμοί και το ανοικτό σενάριο είναι η βασική αντίσταση σε ένα τεχνητό πλαίσιο δράσης και ελεύθερης μάθησης.

Αντί επιλόγου...

Ως καταληκτικό σημείωμα αναφέρονται ορισμένες αυτοκριτικές επισημάνσεις, ώστε στην περίπτωση μιας αναστοχαστικής ανάγνωσης τα νοήματα να φωτιστούν με νέες προοπτικές.

Πρώτον, η πρόταση με τις ανοικτές θεατρικές τεχνικές δεν αποτελεί ένα πλήρες πρόγραμμα συ-

ναισθηματικής προσέγγισης όπως μπορεί να προταθεί από σχολικό ψυχολόγο. Επιπλέον δεν αποτελεί συνολικό πρόγραμμα όπως οι θεατροπαιδαγωγικές προτάσεις από το Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που προτείνονται και εφαρμόζονται στα σχολεία οργανωμένα βιωματικά εργαστήρια με τις αντίστοιχες θεατρικές τεχνικές (Γκόβας & Ζώνιου, 2010).

Δεύτερον, το θέατρο του Καταπιεσμένου έχει φανερά πολιτική ταυτότητα και διαφοροποιείται από την Κάθαρση του κλασικού θεάτρου. Η πρόταση του Boal επιδιώκει την κοινωνική ανάπλαση και την ανατροπή των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας, δηλαδή πρόκειται για μια πολιτική λύση και μια αντίστοιχη ανακούφιση. Ίσως να αναδύεται μια σύγκρουση των εννοιών «πολιτική Κάθαρση» και «ψυχολογική Κάθαρση», όμως η κάθαρση, ανεξάρτητα των όψεών της, είναι προσωπική και πραγματική, όχι στο τέλος του θεατρικού δρώμενου, αλλά ως επιμύθιο της πραγματικής ζωής και της μετουσιωμένης δράσης.

Τρίτον, αναζητώντας το παιδαγωγικό όφελος, δίνεται η ευκαιρία να δομηθεί μια κουλτούρα απελευθερωτικής παιδαγωγικής από κοινού με τα παιδιά. Η απελευθερωτική κουλτούρα προσφέρει την ευκαιρία στους άμεσα εμπλεκόμενους να μετασχηματίσουν το νόημα της μάθησης με βάση τα δικά τους ψυχικά και κοινωνικά απαιτούμενα και όχι όπως αυτά εισάγονται απρόσωπα από ψυχρά προγράμματα σπουδών, όπου ο μαθητής αποτελεί μάλλον μια ιδεοτυπική εικόνα (Shor & Freire, 2011).

Τέταρτον, ως ψυχο-διδακτικό εργαλείο στηρίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης. Μια εμπειρία που πλέον είναι βιωμένη εφόσον στηρίζεται στη συνειδητοποιημένη δράση, στην αναστοχαστικότητα, όπως προοιωνίστηκε από τον Dewey, όπου η γνώση δεν αποτελεί ταυτολογία της εμπειρίας αλλά μια διάστασή της. Πυρήνας αυτής της βιωμένης εμπειρίας είναι η συν-κίνηση (Μπακιρτζής, 2005) όπου αναδιπλώνεται για να φτάσει στα όρια της ψυχικής ελευθερίας και το Παιδί να ανατρέψει τους φόβους του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσση

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Μαθαίνω Πώς Να Μαθαίνω, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, Αθήνα. Ανακτήθηκε 3 Δεκεμβρίου, 2013, από <http://www.elliepek.gr>

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2010). Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ. Στο Ν. Γκόβας & Χ. Ζώνιου (Επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ* (σ. 9-16). Αθήνα: Ώσωση.

Δελγιάννη-Κουιμτζή, Β., Ψάλτη Α. & Κασάπη, Σ. (Επιμ.). (2012). *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιαντής, Ι., Ασημακόπουλος, Χ., κ.ά. (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός, Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση: απαντήσεις στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2013, από http://www.epsype.gr/images/gia_ekpraidetikous.pdf

Freire, P. & Shor, I. (2011) *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). Παιδαγωγική ψυχολογία. Ζεφύρι: Διάδραση.

Μπακιρτζής, Κ. (2005). Το βίωμα και η σημασία του. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ. 73-88). Αθήνα: Gutenberg.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (Ε. Μαρκοζάνε, Μεταφ.). Αθήνα: ΕΨΥΠΕ. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1993).

Rigby, K. (2008). Σχολικός εκφοβισμός σύγχρονες απόψεις (Β. Δόμπολα, Μεταφ.). Αθήνα: Τόπος.

Ξενόγλωσσση

Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors* (2nd ed.). London: Routledge.

Boal, A. (2008). *Theatre of the oppressed* (3rd ed.). London: Pluto Press.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

Queensland Schools Alliance Against Violence (QSAAV). (2010). *Working Together, A toolkit for parents to address bullying. [eBook version]*. Ανακτήθηκε 27 Σεπτεμβρίου, 2013, από <http://education.qld.gov.au/student-services/behaviour/qsaaav/parent-resource.html>

Rigby, K. (2007) *Bulling in Schools: and what to do about it*. Victoria: Acer Press.

Sharp, S. and Smith, P.K. (1994). *Tackling bullying in your school: a practical handbook for teachers*. Routledge: London.

Slonje, R. & Smith, P. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2008, 49, 147–154.

Ο ξαφνικός θάνατος ενός γονιού. Επιπτώσεις και τρόπος αντιμετώπισης από τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

Αθηνά Ηλ. Κωσταρά¹, Θεμιστοκλής Γ. Κάντας², Ιωάννα Ηλ. Κωσταρά³
Δασκάλα 9^ο Δ.Σ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων¹, Δάσκαλος Δ.Σ Ζίτσας²,
Καθηγήτρια 3^ο ΕΠΑΛ Ιωαννίνων³

«Και τώρα ήρθε η ώρα
να πάρουμε ο καθένας τον δρόμο του:
Εγώ, στο θάνατο.
Εσείς, στη ζωή.
Ποιος απ' τους δυο είναι ο καλύτερος,
το ξέρουν μόνο οι Θεοί»

Σωκράτης

Κάθε είδους απώλεια, όπως ο θάνατος, είναι συνυφασμένη με τη ζωή, αποτελεί καθημερινό φαινόμενο και ως εκ τούτου είναι μια αναπόφευκτη πραγματικότητα. Ο μέσος άνθρωπος καλείται να αντιμετωπίσει πολλές απώλειες κατά τη διάρκεια της ζωής του κι όμως παρά τη συχνή αντιμετώπιση με την απώλεια που βιώνουμε, έχουμε μάθει να προσπερνάμε τα συναισθήματα που αυτή μας προκαλεί είτε εκλογικεύοντάς τα είτε απωθώντας τα βαθιά μέσα μας. Με αυτόν τον τρόπο ωστόσο, τα παιδιά δεν εξοικειώνονται με την απώλεια και δεν μαθαίνουν πώς να την αντιμετωπίσουν, με αποτέλεσμα να εξελίσσονται σε ενήλικες που δυσκολεύονται να χειριστούν τόσο συναισθηματικά όσο και πρακτικά, πληθώρα καταστάσεων που ενέχουν απώλεια, όπως έναν χωρισμό, την αλλαγή εργασίας ή την απομάκρυνση των παιδιών από την οικογενειακή εστία όταν ενηλικιωθούν. Όσο νωρίτερα μάθουμε να αντιμετωπίζουμε αυτό το οδυνηρό συναίσθημα, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουμε να αναπτύξουμε τακτικές – ίσως και τελετουργικές - για να βιώνουμε, χωρίς μεγάλη συντριβή, τους αναπόφευκτους μικρούς ή μεγάλους αποχωρισμούς της ζωής (Baum, 2003).

Κάθε άνθρωπος από τη στιγμή που γεννιέται βιώνει αναρίθμητους αποχωρισμούς, διαφορετικής έντασης, σημασίας και βαρύτητας. Οι αποχωρισμοί είναι επώδυνοι και η λύπη που προκαλούν είναι ένα από τα πιο δυσάρεστα συναισθήματα. Η λύπη του αποχωρισμού, ωστόσο μετατρέπεται σε πραγματική οδύνη, όταν πρόκειται για την απώλεια ενός αγα-

πημένου προσώπου (Baum, 2003). Τότε μιλάμε για την πιο ακραία και επίμονη μορφή του θανάτου. Ο θάνατος είναι ένα γεγονός δυσάρεστο, η οδύνη είναι τόσο έντονη που δύσκολα μπορούν να τη χειριστούν αυτοί που μένουν πίσω. Είναι μία κατάσταση που δεν ξεπερνιέται άμεσα.

Ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, όπως του γονιού, είναι αρκετά οδυνηρό γεγονός στη ζωή ενός παιδιού. Είναι πάντα μια θλιβερή στιγμή, ωστόσο, είναι πιο δύσκολο να την αποδεχτεί όταν συμβαίνει «πρόωρα» και σε μια ευαίσθητη για το παιδί ηλικία καθώς έρχεται αντιμετώπιση με μια αγχώδη κατάσταση και μια συγκλονιστική αλλαγή που αφορά όλη του τη ζωή.

Ο θάνατος, για το παιδί, αποτελεί την πρώτη συνάντηση με κάτι οριστικό και αμετάκλητο, με ένα γεγονός που δεν πρόκειται να αλλάξει ποτέ. Πρόκειται για μια απότομη, μεγάλη και αιφνιδιαστική αλλαγή στη ζωή του παιδιού, η οποία ενδεχομένως στη μετέπειτα ζωή του να επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις όπως τον τρόπο με τον οποίο βλέπει την οικογένεια, της βασικές αρχές της οικογένειας κ.ο.κ.

Είναι αλήθεια ότι τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με την έννοια του θανάτου και αρκετά παρήγορο το ότι μπορούν να διαχειρίζονται τους δύσκολους αποχωρισμούς με μεγαλύτερη άνεση από ότι πιστεύουν οι ενήλικες. Αυτό σχετίζεται με τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα έντονα συναισθήματα αλλά και με στοιχεία της εξελικτικής ψυχολογίας που σχετίζονται με την ανάπτυξη (Baum, 2003). Ο θάνατος υπάρχει μέσα στα παραμύθια, στα παιχνίδια και στην καθημερινή τους ζωή. Δεν κατανοούν τον θάνατο με τον ίδιο τρόπο που το κάνουν οι ενήλικες. Κάθε παιδί έχει τον δικό του τρόπο να αντιλαμβάνεται το θάνατο και μάλιστα ο τρόπος αυτός μεταβάλλεται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται, τη ψυχοσυναισθηματική του ωριμότητα, τη σχέση που διατηρούσε με τον γονιό που πέθανε αλλά και το περιβάλλον όπου ζει. Οι μεταπτώσεις στην διάθεσή τους είναι συχνές και πολλές φορές απότομες. Κά-

ποια παιδιά απομονώνονται, άλλα έχουν κακή διάθεση ή παρουσιάζουν ανορεξία, εφιάλτες, ενούρηση, ενώ κάποια άλλα γίνονται επιθετικά ή εκδηλώνουν ψυχοσωματικές αντιδράσεις.

Η ωριμότητα του παιδιού, η προσωπικότητά του καθώς και οι προσωπικές του εμπειρίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την κατανόηση της έννοιας του θανάτου. Συνεπώς δεν υπάρχουν προκαθορισμένα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κάποιος για να μιλήσει για τον θάνατο σε ένα παιδί. Όταν τα παιδιά βρίσκονται αντιμέτωπα με τον θάνατο είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι καταλαβαίνουμε και παίρνουμε στα σοβαρά τους προβληματισμούς τους, τα λόγια τους, τις σκέψεις τους κ.ά. Δεν υπάρχει λόγος να αποκλείονται από τις συζητήσεις ούτε από την κηδεία ούτε και από τις τελετές πένθους.

Για να μάθουν τα παιδιά να προσέχουν και να φροντίζουν τον εαυτό τους σε περιόδους πένθους, χρειάζονται ενήλικες έτοιμους να τα βοηθήσουν. Ενήλικες στους οποίους να μπορούν να βασιστούν, γιατί τους προσφέρουν τη σιγουριά και την βεβαιότητα ότι η ζωή συνεχίζεται. Είναι γεγονός πως, όποιος έχασε το αγαπημένο του πρόσωπο είναι αδύνατο και ακατόρθωτο να προσφέρει υποστήριξη στο παιδί, αφού και ο ίδιος θέλει υποστήριξη το διάστημα αυτό. Και η ευθύνη των ενηλίκων στο πεδίο αυτό είναι σημαντική: θα πρέπει να μπορέσουν να βρουν και να αποκαταστήσουν τις ισορροπίες (Leshan, 2004). Αυτό που πρέπει να γίνει, είναι να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον υποστήριξης και κατανόησης, όπου όλες οι ερωτήσεις του παιδιού θα απαντηθούν με σεβασμό και όχι επίκριση. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα στην αλήθεια και το θέμα του θανάτου, όσο δύσκολο κι αν είναι, δεν μπορεί να αποτελεί εξαίρεση. Οι ενήλικες θα πρέπει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους στα παιδιά με ειλικρίνεια αλλά και με τρόπο κατανοητό από αυτά, ώστε να μπορέσουν να εκφράσουν και αυτά τα δικά τους συναισθήματα. Δεν βοηθάει, να προσπαθούν να κρύψουν τα συναισθήματά τους από εκείνα, γιατί έμμεσα τους μαθαίνουν ότι δεν επιτρέπεται να δείχνουν το πώς νιώθουν. Τα παιδιά επιτρέπεται να βλέπουν πότε οι γονείς τους είναι λυπημένοι ή απελπισμένοι. Άλλωστε το καταλαβαίνουν και τα ίδια τα παιδιά.

Η εμπειρία του θανάτου ενός κοντινού προσώπου είναι ιδιαίτερα επώδυνη για ένα παιδί. Πόσο μάλλον για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, ακριβώς επειδή εξαρτάται από τους ενήλικες: μόνο δίπλα

τους αισθάνεται σίγουρο και προφυλαγμένο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τον θάνατο ως απουσία, αλλά δεν κατανοούν ότι ο θάνατος είναι οριστικός. Η κατάσταση του οριστικού τους προκαλεί φόβο. Η γνωστική τους ανάπτυξη δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν τον θάνατο ως κάτι οριστικό καθώς οι έννοιες του οριστικού και του προσωρινού δεν έχουν ακόμα διαχωριστεί. Στο μυαλό τους ο νεκρός συνεχίζει με κάποιο τρόπο να ζει κανονικά (Baum, 2003). Πιστεύουν ότι αυτός που πέθανε θα επιστρέψει και θα εξακολουθεί να ζει, να σκέφτεται και να αισθάνεται εκεί που βρίσκεται. Τα παιδιά στην ηλικία αυτή δεν έχουν κατακτήσει την έννοια της μονιμότητας και δεν αντιλαμβάνονται το θάνατο σαν κάτι μη αναστρέψιμο, ενώ η μαγική σκέψη που χαρακτηρίζει αυτά τα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης, είναι πιθανό να προκαλέσει συναισθήματα ενοχής. Για να μπορέσει να κατανοήσει πλήρως και να προσαρμοστεί στις αλλαγές, το παιδί χρειάζεται χρόνο. Του παίρνει χρόνο να καταλάβει ότι το αγαπημένο του πρόσωπο έφυγε οριστικά και για πάντα. Εκείνο το διάστημα έρχεται αντιμέτωπο με πολλά και έντονα συναισθήματα. Λυπάται για την απώλεια και θυμώνει που το αγαπημένο του πρόσωπο έφυγε.

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, από την άλλη, κατανοούν ότι ο θάνατος είναι μη αναστρέψιμο γεγονός, αλλά θεωρούν ότι συμβαίνει μόνο στους άλλους. Διαχωρίζουν τη φαντασία από τη πραγματικότητα, κατανοούν το θάνατο και τη μονιμότητά του, όμως δε μπορούν να κατανοήσουν ότι συμβαίνει σε εκείνα. Δεν είναι έτοιμα να αποδεχτούν τη πραγματικότητα αυτή αλλά ούτε και να διαχειριστούν αυτό που νιώθουν. Κατακλύζονται από έντονα συναισθήματα λύπης, θυμού και φόβου που για πρώτη ίσως φορά σε τέτοιο μεγάλο βαθμό, καθώς επίσης και από πρωτόγνωρα συναισθήματα όπως η νοσταλγία (Kroen, 2007). Πολλές φορές εκφράζουν την ανησυχία πως μπορεί και τα ίδια να πεθάνουν. Συχνά πίσω από την ανησυχία κρύβεται μια ενδόμυχη φαντασίωση, που και πάλι με αυτόν τον τρόπο θα συναντήσουν τον άνθρωπο που πέθανε (Σταύρου, 2007).

Τα παιδιά θρηνούν με πολύ διαφορετικό τρόπο από τους ενήλικες. Ο θάνατος τα επηρεάζει βαθιά και καμιά φορά ο γονιός δείχνει να μη το καταλαβαίνει. Συνήθως θρηνούν κατά διαστήματα. Τη μια στιγμή μπορεί να θρηνούν και την άλλη μπορεί να παίζουν και να γελούν. Αυτό δε σημαίνει ότι έχουν

ξεπεράσει τη θλίψη τους. Η διάρκεια του θρήνου είναι μικρή καθώς η ανοχή των παιδιών στον ψυχικό πόνο είναι περιορισμένη. Επίσης, τα παιδιά χρησιμοποιούν συχνά τον μηχανισμό της άρνησης, η οποία συνυπάρχει με αντιστροφή του συναισθήματος, δηλ. αντί για θλίψη εμφανίζουν χαρά (Τσιάντης, 2007). Είναι γεγονός πως δεν μπορούν να αντέξουν για μεγάλο χρονικό διάστημα τα μεγάλα, έντονα και οδυνηρά συναισθήματα. Εύκολα δηλαδή μεταπηδούν από την έντονη θλίψη και απομόνωση στη χαρά και το παιχνίδι, δίνοντας την εντύπωση ενός ασταθή χαρακτήρα. Τα παιδιά εκφράζουν το θρήνο τους μέσα από τα έργα τους και όχι μέσα από το λόγο καθώς η ικανότητα του λόγου τους δεν είναι τόσο ανεπτυγμένη. Εκφράζονται μέσα από τις ζωγραφιές τους, το παιχνίδι και μέσα από τις αλλαγές στη συμπεριφορά τους στον ύπνο, στο φαγητό, στο σχολείο κ. ο. κ. Τα παιδιά όταν θρηνούν αντιδρούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ξεσπούν σε κλάματα, θυμώνουν ενώ δεν αποκλείεται να παρατηρηθούν αλλαγές σε βασικές τους ανάγκες όπως ο ύπνος, το φαγητό καθώς επίσης και στην συμπεριφορά τους. Κάποια παιδιά μπορεί να γίνουν εσωστρεφή, επιθετικά, να απομονωθούν και να μειωθεί η απόδοσή τους στο σχολείο. Επίσης, υπάρχουν παιδιά τα οποία πιθανά να νιώθουν ενοχή για το θάνατο του γονιού του, να το αναζητούν επίμονα και να κάνουν συνεχείς σκέψεις για τον θάνατο. Έχουν ανάγκη από την ύπαρξη ενός περιβάλλοντος το οποίο να τους παρέχει υποστήριξη και κατανόηση. Ένα περιβάλλον το οποίο να σέβεται το παιδί και τις ανάγκες του. Όταν ένα παιδί θρηνεί, προσπαθεί να καταλάβει τι ακριβώς έχει συμβεί και γιατί στον γονιό του. Έχει την ανάγκη να εκφράσει τα συναισθήματά του και οτιδήποτε του προκαλεί η απώλεια αυτή. Θέλει να θυμάται τον γονιό του και αυτή την ανάμνηση έχει την ανάγκη να την κρατήσει ζωντανή.

Όταν θυμάσαι ένα αγαπημένο σου
πρόσωπο που πέθανε,
το βοηθάς να ζήσει για πάντα....
....στο μυαλό και στην καρδιά σου!!
(Ρομίν Τ., 2004)

Βιβλιογραφία

- Βασιμάκη, Μ. Φ. (2004). *Πένθος και Υγεία*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Βαυμ, Η. (2003). *Η Γιαγιά Πήγε στον Ουρανό*; Αθήνα: Θυμάρι.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Corr, Ch. (1998). *Μιλώντας σε παιδιά που θρηνούν*. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Το Πένθος στη Ζωή μας*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Herbert, M. (2004). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια*. Ελληνικά Γράμματα.
- Kroen, W. (2007). *Πως θα Βοηθήσετε τα Παιδιά να Αντιμετωπίσουν έναν Θάνατο*. Αθήνα: Φυτράκης.
- Leshan, E., (2004). *Μαθαίνοντας να λέμε Αντίο – στο Γονιό που Χάνεται- Το Ψυχικό τραύμα του παιδιού και η Διαδικασία της Επούλωσής του*, εκδ.3^η. Αθήνα: Θυμάρι.
- Παπαδάτου, Δ. (2005). *Απώλειες στη ζωή του Παιδιού*. Στο Νίλσεν, Μ. (Επιμ.), *Απώλειες στη ζωή του Παιδιού*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Ρομίν, Τ., (2004). *Τι στην ευχή να κάνεις αν χάσεις κάποιον που αγαπάς*; Αθήνα: Κέδρος.
- Σταύρου Ε. (2007). *Το Παιδί και ο Θάνατος*. Στους Γ. Τσιάντη & Α. Ξυπολυτά-Ζαχαριάδη (Επιμ.), *Ψυχοσωματικά Προβλήματα των Παιδιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάντης, Γ. (2007). *Θρήνος-Ψυχολογία-Αντιμετώπιση*. Στους Γ. Τσιάντη & Α. Ξυπολυτά-Ζαχαριάδη (Επιμ.), *Ψυχοσωματικά Προβλήματα των Παιδιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πηγές από το Διαδίκτυο

- www.akappatou.gr
www.dikepsy.gr
www.e-psychology.gr/grief-depression
www.hamogelo.gr

Εκφράζω και διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου

Αθηνά Ηλ. Κωσταρά¹, Θεμιστοκλής Γ. Κάντας², Ιωάννα Ηλ. Κωσταρά³
 Δασκάλα 9^ο Δ.Σ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων¹, Δάσκαλος Δ.Σ Ζίτσας²,
 Καθηγήτρια 3^ο ΕΠΑΛ Ιωαννίνων³

“Η αγάπη είναι η ακριβής αντανάκλαση της συνείδησης της αληθινής φύσης μας. Γεννιόμαστε αβοήθητοι. Αμέσως μόλις συνειδητοποιούμε τους εαυτούς μας συνειδητοποιούμε τη μοναξιά. Χρειαζόμαστε τους άλλους ανθρώπους, φυσιολογικά, συναισθηματικά, πνευματικά, τους χρειαζόμαστε, αν θέλουμε να γνωρίζουμε κάτι, ακόμα και τους εαυτούς μας.”

C. S. Lewis

Περίληψη: Η εργασία αυτή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο σύνολο των συναισθημάτων που υπάρχουν στον άνθρωπο από την στιγμή της γέννησής του. Η ελληνική γλώσσα περιλαμβάνει μια μεγάλη και πλούσια γκάμα ονομάτων που σημαίνουν συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος κ.ά). Λέξεις με τις οποίες εκφράζουμε τόσο τις δικές μας συναισθηματικές καταστάσεις όσο και αυτές των άλλων ανθρώπων. Τα συναισθήματα διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία που βρίσκεται το άτομο και παρατηρούνται αντίστοιχες συναισθηματικές αντιδράσεις.

1. Εισαγωγή

Τα συναισθήματα ωθούν τον άνθρωπο σε δράση, ρυθμίζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του. Σχετίζονται με φυσιολογικές αλλαγές στον οργανισμό του, όπως για παράδειγμα όταν νιώθει φόβο κινητοποιείται το συμπαθητικό σύστημα, παρατηρείται ταχυκαρδία, άτακτες και σπασμωδικές κινήσεις ωχρότητα, τάση φυγής κ.ά. Από τη μία πλευρά το άτομο σκέφτεται και από την άλλη νιώθει, συνυπάρχουν ο συγκινησιακός και ο λογικός νους, η λογική και η συναισθηματική νοημοσύνη. Τα συναισθήματα και η σκέψη δηλαδή τελούν υπό καθεστώς αλληλεξάρτησης (*Goleman: 36*). Τα συναισθήματα παίζουν ρόλο στη λογική σκέψη, είναι απαραίτητα στη λήψη λογικών αποφάσεων (*Goleman: 61*). Η ισορροπία αρνητικών και θετικών συναισθημάτων είναι αυτή που εξασφαλίζει την ψυχική ευεξία (*Goleman: 97*).

2. Ορισμός

Παρά το γεγονός ότι είναι δύσκολο να δοθεί ένας ολοκληρωμένος ορισμός του όρου συναίσθημα, λόγω της ποικιλίας των συναισθηματικών καταστάσεων που βιώνουν οι άνθρωποι, γνωρίζουμε τι είναι το συναι-

σθημα. Το συναίσθημα είναι προσωπική εμπειρία, είναι πάντοτε συναίσθημα ενός συγκεκριμένου ανθρώπου, είναι βίωμα και δεν μπορεί να νοηθεί ανεξάρτητα από το υποκείμενο που το νιώθει. Στην ελληνική γλώσσα ο όρος αυτός είναι αρκετά ευρύς, ώστε να περιλαμβάνει στους κόλπους του τόσο τις σύντομες συναισθηματικές καταστάσεις όσο τις διαθέσεις και τις μονιμότερες συναισθηματικές τοποθετήσεις. Πρόκειται για παροντικές καταστάσεις του ανθρώπινου ψυχικού βίου (συναισθηματικά επεισόδια) που ποικίλουν ως προς την ένταση, τη ποιότητα, τη διάρκεια. Είναι ένα σύνολο από αλληλεπιδράσεις μεταξύ υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων, που επιτυγχάνεται με τη μεσολάβηση του νευρικού και του ορμονικού συστήματος, που προκαλούν διέγερση, ευχαρίστηση, δυσάρεσκα, ενεργοποιούν διάφορες γνωστικές διαδικασίες και μια ευρύτερη φυσιολογική προσαρμογή στις συνθήκες που προκαλούν τη διέγερση και οδηγούν στην εκδήλωση συμπεριφορών που συνήθως αποσκοπούν στην έκφραση, στην επιδίωξη σκοπών και την προσαρμογή του ατόμου (*Μακρόγλου-Γουώλς, Σφυρίδου, Τσέγρας, 2001:107*). Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ως συναισθήματα το ενδιαφέρον, τη χαρά, την έκπληξη, τη λύπη, το θυμό, την ντροπή άλλοι όμως αναφέρονται σε μικτές ψυχικές καταστάσεις όπως η αγάπη που περιλαμβάνει την χαρά και την αποδοχή, την φιλία που εμπεριέχει την αμοιβαιότητα χαράς και αποδοχής (*Κακαβούλης, 1997: 93*).

3. Τα είδη των συναισθημάτων

Τα συναισθήματα είναι σύνθετες ψυχικές καταστάσεις, με πολλές ιδιαιτερότητες και αποχρώσεις. Σύμφωνα με τον Goleman τα βασικά συναισθήματα είναι της χαράς, της λύπης, του θυμού, της έκπληξης, του φόβου και της απδίας. Υπάρχει όμως και η οικογένεια των συναισθημάτων για παράδειγμα στο συναίσθημα της αγάπης υπάρχει και η αποδοχή, η αφοσίωση, η τρυφερότητα, στο θυμό, ο εκνευρισμός, η οργή η εκθρότητα κ.α. δηλαδή μια ποικιλία συναισθημάτων με προσμίξεις και μεταλλάξεις. Σύμφωνα με την ψυχολογική επιστημονική κοινότητα, υπάρχουν συναισθήματα που σχετίζονται με το εγώ του ανθρώπου (θετικό αυτοσυναίσθημα), συναισθήματα που αναφέρονται στις κοινωνικές σχέσεις των ανθρώπων

(συμπάθεια, ζήλια, εκθρόπιτα, αγάπη) και συναισθήματα τα οποία εμφανίζονται από τα πρώτα στάδια της εξέλιξης του ανθρώπου (πρωταρχικά, όπως ο φόβος). Διακρίνονται ακόμη σε θετικά (χαρά, θαυμασμός) και αρνητικά (λύπη, μίσος, θυμός), σε απλά και σύνθετα, σε θρησκευτικά (ευλάβεια, κατάνυξη) που αντικατοπτρίζουν το βαθύ σεβασμό προς το θεϊκό στοιχείο και σε ηθικά (τύψεις, συναίσθημα ευθύνης). Τέλος, υπάρχουν τα βιολογικά συναισθήματα που προκαλούνται στο άτομο και έχουν σχέση με βιολογικές λειτουργίες όπως η δίψα, η πείνα, ο κορεσμός και τα συναισθήματα που προκαλούνται στο άτομο ως αποτέλεσμα αυτών. Σύμφωνα με τους Leutenberq & Khalsa-Korb τα συναισθήματα που χρησιμοποιούμε όταν απευθυνόμαστε σε μικρότερα παιδιά είναι το συναίσθημα της αγάπης, της απογοήτευσης, της απόρριψης, του εγωισμού, της ειλικρίνειας, της ενοχής, της επιθετικότητας, της ευγνωμοσύνης, της ζήλιας, του θυμού, της μοναξιάς, της ντροπής, της περηφάνιας, της συγκίνησης, του φόβου και της χαράς. Σε μεγαλύτερα παιδιά και εφήβους χρησιμοποιούμε πιο σύνθετα συναισθήματα όπως ευγνωμοσύνη, ευθυμία, κακία, κατήφεια, κολακεία, κόπωση, ματαίωση, οδύνη, πλήξη, προδοσία, σύγχυση, συγκίνηση, συγκλονισμός κ.ά.

4. Οι ιδιότητες των συναισθημάτων

Τα συναισθήματα διαφέρουν ως προς την *ένταση* (αφορά το βαθμό που αισθανόμαστε ένα συναίσθημα είτε αυτό είναι πολύ δυνατό, μέτριο ή ελάχιστο σε ένταση), την *ποιότητα* (αφορά το είδος της ψυχικής κατάστασης που δημιουργεί και αυτή διαχωρίζεται σε δύο είδη τα θετικά και ευχάριστα και τα αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα που κυριαρχούν στην ζωή του ατόμου) και τη *διάρκειά τους* (αφορά το χρόνο που διαρκεί ένα συναίσθημα, αν αυτό είναι θετικό και κρατάει μεγάλο χρονικό διάστημα υπάρχει η πιθανότητα να οδηγήσει σε αρνητική κατάληξη όπως πλήξη, κόπωση λόγω κορεσμού και επανάληψης του συναισθήματος, αντίθετα δεν συμβαίνει το ίδιο με το αρνητικό συναίσθημα. Αυτό σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να οδηγήσει σε κάτι θετικό απλά μπορεί η έντασή του να μειωθεί).

5. Οι βασικές λειτουργίες των συναισθημάτων- Έκφραση και αντίληψη αυτών

Οι βασικές λειτουργίες των συναισθημάτων είναι οι εξής: α. η εξωτερική εκδήλωση της εσωτερικής κατάστασης (προθέσεις, ανάγκες, επιθυμίες) προς ένα ξεχωριστό άτομο, β. η διερεύνηση του περιβά-

λλοντος, γ. η αντίδραση σε επείγουσες περιστάσεις. Το εκάστοτε περιστασιακό κοινωνικό πλαίσιο έχει σημασία για την πυροδότηση του συναισθήματος. Τα νέα συναισθήματα που εμπλουτίζουν το συναισθηματικό ρεπερτόριο, εντασσόμενα στο συμπεριφορικό φάσμα, επιφέρουν αλλαγές στις συναισθηματικές διεργασίες.

Τα συναισθήματα βρίσκονται στην καρδιά του ατόμου, είναι η έκφραση της ψυχής του. Με την έκφραση των συναισθημάτων γίνονται γνωστά τα συναισθήματά μας στους άλλους. Εκφράζονται με το σώμα, τη στάση του σώματος, το πρόσωπο, τα μάτια ακόμα και τη φωνή. Σύμφωνα με έρευνα του Paul Ekman, τα επτά κύρια συναισθήματα του προσώπου είναι: η αποστροφή, η έκπληξη, η ευχαρίστηση, ο θυμός, η λύπη, η οργή και ο φόβος. Η συναισθηματική έκφραση ενός προσώπου δεν μπορεί εύκολα να αναγνωριστεί αν δεν είναι εμφανής η κατάσταση που προκάλεσε τα συναισθήματα. Εξίσου σημαντική πηγή έκφρασης των συναισθημάτων είναι και η φωνή, μέσω του τόνου και της χροιάς της. Όταν ο άνθρωπος αισθάνεται χαρά μιλάει γρήγορα, ενώ αντίθετα αργή ομιλία παρατηρείται σε όσους κυριεύονται από θλίψη και ο τόνος της φωνής τους είναι υψηλός.

6. Θεωρίες για τα συναισθήματα

Για τα συναισθήματα έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί αρκετές θεωρίες με πρώτη αυτή των James και Lange, οι οποίοι πρότειναν ότι το συναίσθημα δημιουργείται από το γεγονός ότι συνειδητοποιούμε κάποιες σωματικές αντιδράσεις. Θεωρία η οποία σήμερα δεν γίνεται αποδεκτή. Ο Cannon ασκώντας κριτική στην θεωρία των James και Lange, μελέτησε τις σωματικές μεταβολές που συμβαίνουν όταν ένα άτομο βιώνει κάποια συναισθήματα. Η κοινωνική θεωρία υποστηρίζει ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες του ατόμου οικοδομούνται κοινωνικά, δηλαδή οι φυσιολογικές αντιδράσεις του ατόμου ερμηνεύονται με βάση την κοινωνική εμπειρία, τους κοινωνικούς κανόνες και τους ρόλους. Κάποιες θεωρίες τονίζουν τη φυσιολογική πλευρά των συναισθημάτων και κάποιες άλλες την κοινωνική ή γνωστική.

7. Τα συναισθήματα της νηπιακής και μέσης παιδικής ηλικίας

Στη νηπιακή ηλικία εμφανίζονται νέα συναισθήματα ως αποτέλεσμα της περαιτέρω εγκεφαλικής ανάπτυξης, όπως η ντροπή και η θετική αυτοαξιολόγηση και χαρακτηρίζονται ως «δευτερεύοντα συναι-

σθήματα». Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού στην ηλικία αυτή παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη κοινωνικών επαφών και αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους του και απαιτεί από τα παιδιά να καταλαβαίνουν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων, να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να ελέγχουν τον τρόπο με τον οποίο τα εκδηλώνουν (Cole, & Cole, 2002). Το συναίσθημα του θυμού είναι πιο έντονο και η ανοχή του συναισθήματος της απογοήτευσης είναι επίσης πιο έντονη και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι αρχίζουν να καταπιέζουν τα συναισθήματά τους με αποτέλεσμα να δείχνουν ότι δεν αναστατώνονται. Μέσα από το φανταστικό παιχνίδι τα νήπια προβάλλουν τους φόβους τους (φόβος της έλλειψης δύναμης, της εγκατάλειψης, του σκοταδιού, του εφιάλτη, των γονεϊκών συγκρούσεων, του θανάτου), τις ανασφάλειές τους και τις ανησυχίες τους.

Στη μέση παιδική ηλικία η ενσυναίσθηση βιώνεται στην πλήρη της μορφή. Τα παιδιά κατανοούν την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων και τις αιτίες που τα προκαλούν, κατανοούν πως τα άτομα αισθάνονται διαφορετικά σε διαφορετικές καταστάσεις, πως τα συναισθήματα τους μπορεί να επηρεάζονται από το αποτέλεσμα στο οποίο καταλήγουν και πως η χρονική στιγμή εμφάνισης ενός συναισθήματος παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο αντίδρασής τους. Χαρακτηριστικό αυτής της ηλικίας είναι η δυσκολία έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων και η επιλογή εξωτερίκευσης τους. Το παιδί νιώθει ικανοποίηση όχι μόνο όταν αυτόβουλα επιλέγει και αρχίζει να εκτελεί ένα έργο, αλλά κυρίως όταν επιμένει ως την ολοκλήρωσή του, καθώς επίσης όταν χρησιμοποιεί τις ποικίλες δεξιότητές του να εκτελεί έργα σύμφωνα με τις δικές του επιδιώξεις και τις επιθυμίες των άλλων (Παρασκευόπουλος, 1999). Στην ηλικία αυτή τα παιδιά φοβούνται την επιθετικότητα των άλλων παιδιών, την τιμωρία στο σχολείο, τους χαμηλούς βαθμούς και την αποτυχία.

8. Διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών

Στην συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το περιβάλλον, το οποίο θα τα βοηθήσει να εντοπίζουν τα συναισθήματα, να τα αναγνωρίζουν, να τα ονομάζουν, να τα αποδέχονται και να τα εκφράζουν με σωστό τρόπο, τη κατάλληλη στιγμή και στον κατάλληλο χώρο. Τα παιδιά αναπτύσσονται συναισθηματικά όχι μόνο μέσα από τις θετικές αλλά και από τις γεμάτες δυσκολίες καταστάσεις της ζωής. Η σωστή διαπαιδαγώγηση απαιτεί κάτι περισσότερο από διάνοια και σκέ-

ψη, απαιτεί συναίσθημα. Χρειάζεται να διαθέτουμε ενσυναίσθηση, να ακούμε δηλ. προσεκτικά τα παιδιά και να βλέπουμε τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία. Να νιώθουμε τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά (Gottmann, 1997).

Όταν αποφεύγουμε να τα επικρίνουμε, να μειώσουμε την οξύτητα των συναισθημάτων τους ή να τα εκτρέψουμε από τους στόχους τους, τότε μας αφήνουν να μπούμε στον κόσμο τους. Μας λένε πως αισθάνονται. Εκφράζουν τη γνώμη τους. (Gottmann, 1997). Κρίνεται επομένως απαραίτητο ο περίγυρος να ενθαρρύνει τα παιδιά, να τα υποστηρίζει συναισθηματικά και να συμβάλλει θετικά στην εξέλιξη της ζωής τους. Χάρη σε αυτό θα έχουν μια ευτυχισμένη παιδική ηλικία και ένα αρμονικό πέρασμα από την παιδικότητα στην ενηλικίωση.

Ο φόβος είναι ένα συναίσθημα που βιώνουν τα παιδιά στη νηπιακή ηλικία. Είτε ακατανόητος είναι είτε υπερβολικός, είναι ένα συναίσθημα απόλυτα υγιές και τα παιδιά υπερνικούν τους φόβους τους όταν καταφέρνουν να τους εντοπίσουν και όταν έχουν την συμπαράσταση και στήριξη του περιβάλλοντός τους. Γιατί η οικογένεια είναι αυτή που θα βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει τα εφόδια του για τη ζωή και στη συγκεκριμένη περίπτωση το εφόδιο είναι η συναισθηματική ασφάλεια. Όταν το παιδί κρύβει μέσα του συσσωρευμένη ένταση, όταν δεν ικανοποιούνται οι επιθυμίες του και αισθάνεται οργισμένο, τότε διακατέχεται από το συναίσθημα του θυμού. Είναι γνωστό ότι ο θυμός είναι ένα αρνητικό συναίσθημα που οδηγεί το παιδί στην επίθεση και επειδή «στον θυμό δεν απαντάμε με θυμό», καλείται να αναγνωρίσει και να ονομάσει τους λόγους για τους οποίους αισθάνεται θυμωμένο.

Βιβλιογραφία

- Cole, M., & Cole, S. (2002). Η ανάπτυξη των παιδιών, Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος.
- Goleman, D. Η συναισθηματική Νοημοσύνη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottmann, J., (1997), Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή, Αθήνα: Κακαβούλης.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγκης, Η. (2000). Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρόγλου-Γουώλς, Σφυρίδου, Π, Τσέγγας, Ν, (2001), Στοιχεία γενικής και εξελικτικής ψυχολογίας, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Παρασκευόπουλος, Ν.Ι., Εξελικτική Ψυχολογία, τ.3, Αθήνα.
- Τσαντήλα, Α., (2007), Συναίσθημα και Γλώσσα: Ένα μοντέλο ταξινόμησης, Αθήνα: Interbooks.

Αναδεικνύοντας τις πολλαπλές νοημοσύνες των μαθητών μέσα από το διαδίκτυο: μια μελέτη περίπτωσης (a case study)

Ρίνης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ06

Περίληψη

Σύμφωνα με τον ερευνητή, είναι προτιμότερο να απεικονίζεις και να εντάξεις τις ηλεκτρονικές ιστορίες μέσα στις νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες καθώς αυτός ο συνδυασμός μπορεί να οδηγήσει σε μια μαθησιακή προσέγγιση πολλαπλών εγγραμματοσυνών (multiple-literacies). Η ερευνητική του θεματολογία αφορά την μαθησιακή διερεύνηση των ηλεκτρονικών μυθιστορημάτων και εξετάζει το βαθμό καλλιέργειας του ευρύ φάσματος της νοημοσύνης (πολλαπλές νοημοσύνες –multiple intelligences). Οι διερευνητικές του ερωτήσεις, προκειμένου να καταλήξει σε ένα σχέδιο μαθημάτων, κυρίως εστίασαν στον πιθανό συνδυασμό της αυτοεξερεύνησης και συνεργατικότητας μέσα από ένα περιβάλλον συνδυασμένης μάθησης (hybrid or blended learning), στις παρορμητικές συμπεριφορές (motivational attitudes) μέσα από την 'επίλυση προβλήματος' (problem-solving situation) με επαρκή βαθμό δυσκολίας και στις πολλαπλές νοημοσύνες των μαθητών που ανακλύπουν από την όλη μαθησιακή διαδικασία. Οι συμμετέχοντες στο πείραμα είναι μαθητές της τετάρτης και πέμπτης τάξης ενός Ελληνικού δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: πλαίσιο συνδυασμένης μάθησης, εγγραμματοσυνήσεις στα μέσα επικοινωνίας, πολλαπλές νοημοσύνες, παρώθηση.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε το κατά πόσο η χρήση των 'ηλεκτρονικών μυθιστορημάτων' (electronic storybooks) συνεισφέρει στην καθολική ανάπτυξη των μαθητών. Η έρευνα επικεντρώθηκε στις πολλαπλές νοημοσύνες των μαθητών που σύμφωνα με τον ερευνητή 'είναι συνυφασμένες με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών'. Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου –τετάρτης και πέμπτης δημοτικού – δεν είχαν καμία επαφή με οιοδήποτε υλικό ηλεκτρονικής μορφής μέχρι τότε. Το παρών πείραμα έθετε σαν προϋπόθεση ένα περιβάλλον συνδυασμένης μάθησης (blended learning) και συνδύασε την παραδοσιακή διαπροσωπική διδασκαλία (face to face) με τα αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα μάθησης με υπολογιστή (computer-mediated instruction).

• Ηλεκτρονικά Μυθιστορήματα:

Πρόσφατες Ερευνητικές Μελέτες

Τα ηλεκτρονικά μυθιστορήματα (ΗΜΑ) έχουν επικρατήσει στην εκπαίδευση σαν ένας τρόπος διδασκαλίας των μαθητών πάνω στο περιεχόμενο, στα γλωσσικά στοιχεία όπως η αφηγηματική δομή, τα στοιχεία της συνοχής και του συνειρμού, τις σωστά δομημένες παραγράφους, ακόμα και στο αυτό στοιχείο της τεχνολογίας (Downes & Fatouros, 1995; Eagleton & Hamilton, 2001; Lehrer, Erickson & Connel, 1994; Leu & Kinzer, 2000; Vlachos, 2002). Δίνουν ερεθίσματα για θεατρικά έργα βασιζόμενα στη προφορική και γραπτή αφήγηση γεγονότων, ανάμεσα στα οποία και χαρακτήρες που προσαρμόζονται στο χωρόχρονο ενός μυθιστορήματος (Lorien & Lorien, 2001).

Οι ερευνητικές μελέτες επίσης αποδεικνύουν τα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα της ανάγνωσης και γραφής με τη χρήση των ηλεκτρονικών μυθιστορημάτων. Ο Matthew (1996) ανακάλυψε ότι ο βαθμός κατανόησης ήταν μεγαλύτερος για τα ζευγάρια μαθητών τρίτης δημοτικού που χρησιμοποιούσαν ΗΜΑ απ' αυτά που χρησιμοποιούσαν τη παραδοσιακή γραπτή εκδοχή της ίδιας ιστορίας. Ο Johnston (1995) επεσήμανε ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου ανέπτυξαν σημαντικά τις προφορικές τους δεξιότητες με τη χρήση των ΗΜΑ. Ο Glasgow (1997) ανακάλυψε ότι τα ΗΜΑ σε cd-rom παροτρύνουν τους μαθητές να διαβάζουν.

• Το πλαίσιο διδασκαλίας

Η διδασκαλία των ΗΜΑ σε ένα υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες που συνδυάζουν τις παραδοσιακές και τις σύγχρονες μορφές γραφής και ανάγνωσης. Οι μαθητές δεν θεωρούν τις παραδοσιακές στρατηγικές γραφής και ανάγνωσης δεδομένες καθώς αυτές έχουν ενσωματωθεί σε ένα τεχνολογικά εξελιγμένο περιβάλλον. Με την ίδια λογική, οι προφορικές δεξιότητες ακολουθούν νέα αλληλεπιδραστικά πρότυπα συνδυάζοντας εξατομικευμένα, συνεργατικά και ηλεκτρονικά μοντέλα εκμάθησης ξένων γλωσσών.

Ο ερευνητής δίδαξε διαδικτυακά ΗΜΑ καθώς και ΗΜΑ σε μορφή cd-rom σε μαθητές τετάρτης και πέμπτης δημοτικού. Συνολικά, εβδομήντα τέσσερις μαθητές δημοτικού σχολείου συμμετείχαν

στο ερευνητικό πείραμα. Η έρευνα διεξάχθηκε σε ένα Ελληνικό δημοτικό σχολείο και διήρκεσε έξι μήνες, από το Νοέμβριο έως τον Απρίλιο του 2010.

Σύμφωνα με τις γενικές παιδαγωγικές αρχές του 'διαθεματικού προγράμματος' (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002), η εκπαίδευση στοχεύει: «στην καθολική ανάπτυξη των μαθητών, της προσωπικότητάς τους καθώς και της επιτυχούς ένταξής τους στη κοινωνία μέσα από την καλλιέργεια νέων αξιών καθώς και γνωστικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων».

Ο ερευνητής προετοίμασε μια περίληψη της διδακτέας ύλης, αποτελούμενη από τέσσερα κεφάλαια ιστοριών. Ο παρακάτω **πίνακας** δείχνει μια σύντομη διαγραμματική παράσταση ενός κεφαλαίου.

Οι εργασίες ενισχύουν την ελεύθερη πλοήγηση, την προσωπική ανακάλυψη και εμπειρία, την αυτόνομη μάθηση, τον αναστοχασμό και την ομαδοσυνεργατικότητα μέσα από την αλληλεπιδραστικότητα στην 'επίλυση προβλημάτων'. Οι μαθητές εκμεταλλεύονται τις στρατηγικές δεξιότητες, δηλαδή τις στρατηγικές παρώθησης, συμμετοχικής διερεύνησης και αυτενέργειας (self-regulating strategies) σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον (Pintrich, 2000). Οι

μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν cd-rom και τους διαδικτυακούς ιστότοπους προκειμένου να ερευνήσουν μη γλωσσικά θέματα, χωρίς να προσφεύγουν αποκλειστικά στα γλωσσικά εγχειρίδια (Vlachos, n.d.).

2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Η συνδυασμένη μάθηση (blended learning) περιγράφεται ως μια «προσεγγιζόμενη συγχώνευση διαπροσωπικών και διαδικτυακών μαθησιακών εμπειριών» (Cross, 2006; Reay, 2001; Rooney, 2003; Sands, 2002; Ward & LaBranche, 2003; Young, 2002) η οποία βελτιστοποιεί τις δυνατότητες της διαπροσωπικής επικοινωνίας σε μια τάξη μέσω του προφορικού λόγου και της διαδικτυακής γραπτής επικοινωνίας –ομαδικής συγγραφής

Η συνεισφορά του Skinner (1968) είναι εμφανής καθώς περιγράφει το μοντέλο της συντελεστικής μάθησης (ερέθισμα –αντίδραση). Η θετική ενίσχυση (reinforcement), υπό τη μορφή ανακυκλώσιμων κανόνων και λεξιλογικού πλούτου, βοήθησε στην επανάληψη μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς.

Ο Piaget (1967) ισχυρίζεται ότι μαθαίνουμε χάρη στην αέναν πάλη του 'σχηματισμού εννοιών', μέ-

Πίνακας 1: Μια σύντομη διαγραμματική αναπαράσταση διδακτικού κεφαλαίου

Τρίτο κεφάλαιο

Τίτλος: το δέντρο που πραγματοποιούσε ευχές, 'the wishing tree'

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα www.bbc.co.uk/schools

Αριθμός μαθημάτων: τρία

1η διδακτική ενότητα:

- ιδεοθύελλα (brainstorming), σχεδιασμός και χρωματισμός του 'wishing tree' υπό το πρίσμα των μαθητών
- εφαρμογή της τεχνικής 'ακούω χωρίς εικόνα' και σχεδιασμός στην οθόνη του Η/Υ του τι πρόκειται να επακολουθήσει (αυτοεκπληρούμενη προφητεία)

2η διδακτική ενότητα:

- παρακολούθηση της ιστορίας πηγαίνοντας 'μπρος-πίσω' (εξατομικευμένη μάθηση)
- χορική επανάληψη προς ενίσχυση του ρητού: 'η επανάληψη εστί μάθηση' (Medina, 2009)
- ομαδική σύνθεση στίχων με ομοιοκαταληξία για να προάγουν την ελεύθερη έκφραση και φαντασία
- 'wishing game' μέσα από μικρά θεατρικά διαλογάκια για την λεξιλογική ακρίβεια και την ανάπτυξη των κναισθητικών και μουσικών νοημοσυνών

3η διδακτική ενότητα:

- Ανάλυση και παίξιμο ρόλων μέσα από ομάδες και νέα ερμηνεία της ιστορίας μέσα από τη δραματοποίηση
- Ευκαιρία για συλλογικές καταστάσεις μάθησης, ευχέρεια λόγου, συνεργατικότητα και ενεργή συμμετοχή

σα από την βιωματική εμπειρία. Η θεωρία της 'αφομοίωσης', με την οποία το άτομο τροποποιεί τις υπάρχουσες νοητικές δομές ώστε να κατανοεί τα δεδομένα της εμπειρίας, εφαρμόζει στην παρούσα έρευνα καθώς οι μαθητές εκτίθενται σε πλούσια οπτικοακουστικά ερεθίσματα που πηγάζουν από τους εγγραμμισμούς στα μέσα επικοινωνίας.

Ο Vygotsky (1978) θεωρεί ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση μεσολαβεί για την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Στη παρούσα περίπτωση, οι πιο ώριμοι μαθητές και ο δάσκαλος-ερευνητής μεσολαβούσαν κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων. Η 'μέθοδος της σκαλωσιάς' (scaffolding) πήρε τη μορφή ερωταπαντήσεων και δημιουργικών συνομιλιών με αφορμή την 'επίλυση προβλημάτων' (problem-solving tasks).

Ο Bruner (1983) δίνει έμφαση στη γλώσσα ως ένα μέσο γνωστικής ανάπτυξης. Τα παιδιά συχνά λαμβάνουν εισερχόμενα ερεθίσματα προσαρμοσμένα στο δικό τους μαθησιακό στυλ (finely-tuned input) προκειμένου να φέρουν σε πέρας μια δραστηριότητα (Wood, Bruner and Ross, 1976).

Ο Gardner (1993) δίνει έμφαση στις πολλαπλές νοημοσύνες (MIs) και συγκεκριμένα στις γλωσσικές, διαπροσωπικές, συναισθηματικές, λογικές, ενδοπροσωπικές, κιναισθητικές, χωροαντιληπτικές και μουσικές.

2.1 Γλωσσική νοημοσύνη

Οι γλώσσες σήμανσης των υπολογιστών διαθέτουν σύγχρονα εργαλεία για την επεξεργασία υπερκειμένων και οπτικοακουστικών βίντεο μέσα στα κυρίως κείμενα (Mills, 2000). Οι μαθητές μπορούν να επεξηγήσουν, να τροποποιήσουν ή να επεξεργαστούν ένα γλωσσικό στοιχείο. Πρέπει να βλέπουμε τους μαθητές μας 'μπροστά στο πληκτρολόγιο' παρά 'πίσω από την οθόνη' (Pimienta, 2002). Η γραφή και η ανάγνωση έχουν αντικατασταθεί από τις γενικότερες δεξιότητες της συγγραφής και της έρευνας (Warschauer, 2000).

2.2 Διαπροσωπική νοημοσύνη

Η αλληλεπίδραση μεταξύ του χρήστη και του υπολογιστή 'βελτιώνει τη κατανόηση των ακουστικών ερεθισμάτων στα οποία εκτίθεται ο χρήστης' (Loschky, 1994, p.319). Η γλώσσα είναι 'ένα μέσο για την πραγματοποίηση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και της κοινωνικής συναλλαγής μεταξύ των ατόμων' (Richards and Rodgers, 2001, p.21).

2.3 Συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική και η γνωστική κατάσταση είναι 'άρρηκτα συνδεδεμένες και κύριο στόχο έχουν την επεξεργασία της πληροφορίας και την πραγματοποίηση εφαρμογών-εργασιών' (Bell and Wolfe, 2004, p. 366). Ο Dweck (2000) κατηγοριοποιεί τα παιδιά σε 'αυθεντίες' και 'αδύναμους', ιδίως όταν αντιμετωπίζουν ανυπέρβλητες δυσκολίες. Ο McNaughton (2003) υποστηρίζει ότι 'η απόλαυση, η επιθυμία και τα συναισθήματα αποτελούν κινητήριο μοχλό της μάθησης που καθοδηγούν τις πράξεις και τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους' (p.53).

2.4 Λογικομαθηματική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη: μια γνωστική πρόκληση

Τα παιδιά αποκτούν πολλά ερεθίσματα από τις σκηνές των ιστοριών και συμπεραίνουν πολλά στοιχεία από τους χαρακτήρες αφού 'ο υπολογιστής προσφέρει επικοινωνιακές ασκήσεις υψηλών γνωστικών απαιτήσεων και εξίσου υψηλή βοήθεια από τα συμφραζόμενα' (Mohan, 1992, p.124). Αυτή είναι και η περίπτωση της 'επίλυσης προβλημάτων' (problem-solving situations) όπου οι μαθητές φτάνουν σε συμπεράσματα μέσα από μια συλλογιστική διαδικασία και ενδελεχή παρατήρηση καθώς οργανώνουν τη σκέψη τους γύρω από κεντρικές έννοιες (Medina, 2009), όπως ο χωροχρόνος, οι στόχοι και οι ρόλοι των χαρακτήρων. Μέσα από αυτή τη 'μάχη', οι μαθητές έχουν την 'αίσθηση του αυτοελέγχου, της ελευθερίας επιλογών, της ελεύθερης πλοήγησης και της αυτόνομης μάθησης' που εκφέρεται ως 'αυτενέργεια' (self-regulation) (Bronson, 2000, p.3).

2.5 Κιναισθητική, χωροαντιληπτική και μουσική νοημοσύνη

Η χρήση του πληκτρολογίου, του ποντικιού ή της οθόνης αφής βελτιώνει τις κιναισθητικές νοημοσύνες. Οι οπτικές παραστάσεις διεγείρουν τις αναπαραστάσεις του νου και βελτιώνουν τη μνήμη (Veenema & Gardner, 1996). Από την άλλη πλευρά, η ενασχόληση των μαθητών με τα πολυμέσα που περιλαμβάνουν μουσικά αρχεία αυξάνει το ποσοστό συγκράτησης της πληροφορίας από έναν μαθητή. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Υπολογιστών, Έρευνας και Τεχνολογίας (CTR), οι άνθρωποι συγκρατούν μόνο 20% απ' ό,τι βλέπουν αλλά θυμούνται σχεδόν το 80% απ' ό,τι βλέπουν, ακούνε και κάνουν ταυτόχρονα (Hofstetter, 1997).

Βιβλιογραφία

- Bell, M. A., & Wolfe, C. D. (2004). 'Emotion and cognition: an intricately bound developmental process'. *Child Development*, 75(2), 366-70.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. NY: The Guilford Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. New York: W. W. Norton & Company.
- Cross, J. (2006). Foreward. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. xvii-xxiii). San Francisco: Pfeiffer.
- Downes, T., & Fatouros, C. (1995). *Learning in an electronic world: Computers in the classroom*. Newtown, N. S. W.: Primary English Teaching Association.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Eagleton, M. & Hamilton, M. (2001). New genres in literacy: classroom webzine projects. Retrieved December 8, 2009 from <http://www.nereading.org/webzinearticle/article.htm>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Glasgow, J. (1996-1997). It's my turn! Part II: Motivating young readers using CD-ROM storybooks. *Learning and leading with technology*, 24, 18-22.
- Hofstetter, F. T. (1997). *Multimedia literacy*, (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill, 1997.
- Johnston, C., (1995). Interactive storybook software and kindergarten children: The effect on verbal ability and emergent storybook reading behaviours. *Dissertation abstracts international*, 56-11, A4270.
- Lehrer, R., Erickson, J., & Connell, T. (1994). Learning by designing hypermedia documents. In Reed, W. M., Burton, J. K., & Liu, M. (Eds.), *Multimedia and megachange: New roles for educational computing*. New York, NY, Hawthorn Press.
- Leu, Jr., & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108-127.
- Lorien, J. S., & Lorien, A. (2001). Story and more: Virtual narratives for electronic times. Retrieved November 11, 2009, from <http://www.geocities.com/Wellesley/Commons/4809/aboutme/vita/estory2.html>
- Loschky, L. (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What's the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 303-323.
- Matthew, K. (1996). The impact of CD ROM storybooks on children's reading comprehension and reading attitude. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, vol 5 (3/4), 379-394.
- McNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood*. Maidenhead: OUP.
- Medina, J. (2009). *Brain rules. 12 principles for surviving and thriving at work, home and school*. Seattle, USA: Pear Press.
- Mills, D. (2000). Web-based technology as a resource for form-focused language learning. *TESOL Quarterly*, 34(3), 603-615.
- Mohan, B. (1992). Models of the role of the computer in second language development. In M. Pennington, & V. Stevens (Eds.), *Computers in applied linguistics: An international perspective* (pp.110-126). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Pedagogical Institute (2003). *Cross thematic curriculum framework for compulsory education*. Retrieved November 5, 2009, from <http://www.pi-schools.gr>
- Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. New York: Random House.
- Pintrich, P. R., & Ruohotie, P. (2000). *Conative Constructs and Self-regulated Learning*. RCVE: Hämeenlinna, Finland.
- Pimienta, D. (2002). *The digital divide: The same division of resources? Unpublished paper*, Santo Domingo, Dominican Republic.
- Reay, J. (2001). Blended learning - a fusion for the future. *Knowledge Management Review*, 4(3), 6.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rooney, J. E. (2003). Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings. *Association Management*, 55(5), 26-32.
- Sands, P. (2002). Inside outside, upside downside: Strategies for connecting online and face-to-face instruction in hybrid courses. *Teaching with Technology Today*, 8(6).
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York, Appleton-Century-Crofts.
- Veenema, S., & Gardner, H. (1996) "Multimedia and multiple intelligences," *The American Prospect*, 29, 69-75. Retrieved November 11, from <http://www.borg.com/~rpkany/PromOriginal/ETAP778/MultipleIntell.html>
- Vlachos, K. (2002). *Supplementing a primary school coursebook with stories and technology*. Unpublished MA dissertation. Patras: HOU.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, J., & LaBranche, G. A. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World*, 35(4), 22-23.
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34, 511-535.
- Wood, D. (1998). *How children think and learn* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17/2, 89-100.
- Young, J. R. (2002). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, A33.

Μετασχηματισμός των Πλαισίων Δημιουργίας της Σχολικής Μάθησης & της Αξιολόγησης των ΑμΑ¹ και των ΑμΕΕΑ²

Γράφει ο Μηνάς Α. Ευσταθίου³

Εισαγωγή

Τα κριτήρια της ένταξης και της ενσωμάτωσης του μαθητή σε ένα σχολείο δεν είναι, όπως συμβαίνει στην οικογένεια, συναισθηματικά και προσωποκεντρικά, αλλά ουδέτερα και προσανατολισμένα με απρόσωπες νόρμες και πολύ εξειδικευμένα. Σύμφωνα με αυτές τις πραγματοκεντρικές νόρμες δημιουργείται μια ιεραρχία που εξαρτάται από την προσωπική προσπάθεια και επίδοση του μαθητή, και η όποια θέση/σειρά θα «κατακτηθεί» από τον ίδιο. Η διαδικασία που ακολουθείται για να πάρει ο μαθητής μια θέση στην ιεραρχία του Σχολείου είναι πολυπλοκότερη και κοινωνικά άνιση, αφού εξαρτάται από χαρακτηριστικά, όπως η κοινωνική/οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του, η αναπηρία του ή οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχει, η επικοινωνία και τα γλωσσικά ή εθνο/πολιτισμικά πλαίσια που ακολουθεί, η κατάσταση της υγείας του κλπ. Τα ανάπηρα παιδιά και οι μαθητές από χαμηλά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, πέρα από τις βασανιστικές για αυτούς νόρμες αξιολόγησης που υπόκεινται, αντιμετωπίζουν σε όλη τους τη σχολική ζωή την άτυπη αξιολόγηση. Πρωταγωνιστές αυτού του άτυπου, αλλά σκληρού ελέγχου είναι τα μέλη της οικογένειας και το κοινωνικό τους περιβάλλον, οι συμμαθητές κι οι φίλοι τους οι οποίοι ιεραρχούν και πολλές φορές στιγματίζουν με άτυπο τρόπο, κυρίως τα ΑμΑ, τα ΑμΕΕΑ χαρακτηρίζοντάς τα ως αδύνατους και μέτριους μαθητές, σπάνια όμως σε καλούς και άριστους. Παλαιότερα, αυτούς τους μαθητές τους άφηναν στάσιμους -εκτεθειμένους πλήρως σε έναν σκληρό κοινωνικό έλεγχο- οδηγώντας τους κατευθείαν στο σχολικό αποκλεισμό. Σήμερα, κυρίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ακολουθούνται δύο αντιπαιδα-

γωγικά μέτρα, όταν τα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ δεν ανταποκρίνονται στις «σχολικές νόρμες». Τα πρώτο μέτρο για τους αδύνατους μαθητές είναι παραπομπή σε επαναληπτικές εξετάσεις το Σεπτέμβριο ή να μείνουν στάσιμοι με «δικαίωμα» επαναφοίτησής τους στην ίδια τάξη. Και το δεύτερο, αφού έχουν προηγηθεί ένα πλήθος ποινών και αποβολών, αποφασίζεται «δημοκρατικά» στο Σύλλογο Διδασκόντων η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος για τον/την μαθητή/τρια όταν θεωρείται «αποκλίνουσα» η συμπεριφορά του. Το μείζον αυτό παιδαγωγικό πρόβλημα που προκαλούν αυτά τα δύο πειθαρχικά μέτρα εις βάρος των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ δεν τέθηκε σε δημόσιο επιστημονικό και πολιτικό διάλογο ούτε από το Υπουργείο Παιδείας ούτε από τα ΚΔΑΥ και τα ΚΕΔΔΥ τα οποία, σύμφωνα με το Ν. 2817/2000 είχαν ως αποστολή τη σχολική και κοινωνική ένταξή τους. Είναι μηδαμινές οι προσπάθειες, από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη μετασχηματιστικών πλαισίων μάθησης (Ευσταθίου, 1999).

Μετασχηματιστική Μάθηση

Σύμφωνα με τον ορισμό του Mezirow (2003), ως μετασχηματιστική ορίζεται η μάθηση που μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς, ώστε να τα κάνει πιο περιεκτικά, διεισδυτικά, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά πρόσφορα στην αλλαγή. Όταν οι παραδοχές μας παραμένουν αμετάβλητες οντότητες και δεν μετασχηματίζονται σε ευέλικτα πλαίσια, τότε τα αποτελέσματα της μάθησης που προκύπτουν είναι μηδαμινά, γιατί οι μαθητές προσεγγίζουν τη σχολική μάθηση ως πάγια και άκαμπτα συστήματα γνώσεων, τα οποία οφείλουν να οικειοποιηθούν για τις εξετάσεις. Έτσι δύσκολα οι γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο γίνονται «ερ-

¹ ΑμΑ: Άτομα με Αναπηρία.

² ΑμΕΕΑ: Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

³ Ο Μηνάς Ευσταθίου είναι Πρόεδρος του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής, Διευθυντής του περιοδικού ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης Περιφέρειας Ηπείρου και Πρόεδρος του ΠΕΤ Περιφέρειας Ηπείρου της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων.

γαλεία» για την κατανόηση του κόσμου που προηγήθηκε και εκείνου, μέσα στον οποίο ζουν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μας δε μπορούν να γίνουν αυτόματα δημιουργικοί, επειδή τους προσφέρθηκε ένα νέο πλαίσιο εργασίας, πχ. ένα πρόγραμμα project. Γίνονται δημιουργικοί σ' αυτό το νέο πλαίσιο εργασίας, όταν τα πλαίσια αναφοράς τους για το σχολείο, τη σχολική μάθηση, το ρόλο και τα καθήκοντά τους ανοίξουν προς την κατεύθυνση του μετασχηματισμού τους.

Όταν συγκεκριμένες παραδοχές μας αμφισβητούνται και πιθανώς αναθεωρούνται (ή και μετασχηματίζονται) στο φως αντίθετων στοιχείων, αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε έναν πιο ουσιαστικό μετασχηματισμό ολόκληρου του πλαισίου αναφοράς, υπό τον όρο, βέβαια, ότι οι παραδοχές που μετασχηματίστηκαν κατέχουν μια κεντρική θέση στο πλαίσιο αυτό. Τα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ίδια τη μάθηση μπορεί να ορίζονται από νοητικές έξεις όπως «μαθαίνω όταν ακολουθώ οδηγίες» ή «...ανταποκρίνομαι σε απαιτήσεις», και όχι «μαθαίνω όταν βρίσκω λύσεις» ή «...παρουσιάζω επιλογές». Στην περίπτωση αυτή η μονολογική διδασκαλία πρέπει να δώσει τη θέση της σε μορφές συνεργατικής μάθησης. Για τον μετασχηματισμό του πλαισίου αναφοράς δεν αρκεί ούτε καν να υιοθετούνται οι επιταγές των νέων αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση της συνεργατικής μάθησης. Όταν οι νοητικές του έξεις είναι του τύπου «μαθαίνω όταν ακολουθώ οδηγίες» ή «...ανταποκρίνομαι σε απαιτήσεις», ίσως να προσαρμόζουμε τις νέες απόψεις ή/ και πρακτικές του στα προϋπάρχοντα πλαίσια αναφοράς: οδηγίες, κανονιστικές διακρίσεις ορθού και λάθους, παραδοσιακή αξιολόγηση κ.λπ. Παρόλα αυτά η δημιουργικότητα και η καινοτομία ίσως να μείνουν έξω από την υποτιθέμενη αυτή στροφή, καθώς αφυδατώνονται στον ίδιο τον συστατικό πυρήνα τους, που είναι η παιδαγωγική ελευθερία, ο διάλογος κι η ευελιξία, η ευρηματικότητα κι η φαντασία, η προσωπική συνεισφορά σε ομαδικές πρωτοβουλίες και συζητήσεις.

Τα Ανελαστικά Πλαίσια Αναφοράς των Εκπαιδευτικών. Εχθρός της Μάθησης

Η μετασχηματιστική μάθηση προβάλλεται και ως ο κατ' εξοχήν τρόπος μάθησης των ενηλίκων (Mezirow 2000). Ένα καλό σημείο εκκίνησης, λοιπόν, για να κατανοήσουμε τη μετασχηματιστική μά-

θηση, είναι να κατανοήσουμε τα πλαίσια αναφοράς των ίδιων των εκπαιδευτικών και τις δυνατότητες του μετασχηματισμού τους. Από αυτή την αφετηρία, ανοίγει ο δρόμος για να προχωρήσουμε στην κατανόηση του πώς μπορούν και οι μαθητές να μετασχηματίσουν τα δικά τους πλαίσια αναφοράς, και να οδηγηθούν σε τύπους μάθησης που θα εμπειρεύουν τις προσωπικές δημιουργικές τους συνεισφορές και θα εγγυώνται την κοινωνική και πολιτική τους ενδυνάμωση. Το ζήτημα του μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς των εκπαιδευτικών γίνεται σήμερα ακόμη πιο κρίσιμο, καθώς η πολυσυζητημένη «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών συμπιέζεται ασταμάτητα στις συμπληγάδες μιας πρωτότυπης υποκρίσιδας: τη ρητορική της «επαγγελματικής ανάπτυξης», που υποδηλώνει έναν εκπαιδευτικό ικανό να παίρνει αποφάσεις, συνυπάρχει με μια ολοένα και αυξανόμενη έμφαση σε προδιαγεγραμμένες διαδικασίες και έλεγχο του εκπαιδευτικού προϊόντος, που του αποστερούν τη δυνατότητα να παίρνει αποφάσεις, άρα να ενεργεί και ως επαγγελματίας (Westheimer, 2011). Όταν συζητάμε για τα πλαίσια αναφοράς των εκπαιδευτικών, εννοούμε τις πρόδηλες ή υιοθετούμενες παραδοχές τους, σχετικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο, τα είδη της μάθησης που προωθεί το σχολείο, τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, και τα καθήκοντα του μαθητή.

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει εντοπίσει, στη διάρκεια των τριών τουλάχιστον τελευταίων δεκαετιών, μια σειρά λόγων για τους οποίους αυτά τα πλαίσια αναφοράς είναι μάλλον στενά και ανελαστικά. Οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν συχνά σε «ρουτίνες», οι οποίες, κατά τον ορισμό του Dewey (1938), είναι συμπεριφορές που παράγονται από παρορμήσεις (πχ. ενεργοποίηση εσωτερικευμένων αναπαραστάσεων), από την παράδοση και από την υιοθέτηση του ρόλου της αυθεντίας. Σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον –και το σχολείο δεν αποτελεί εξαίρεση– η καθημερινότητα διαμορφώνεται μ' έναν τρόπο που φαίνεται αυτονόητος και μη προβληματικός: στόχοι, διαδικασίες, προβλήματα, καθώς και μέσα για την επίλυση των τελευταίων, προσεγγίζονται με πολύ συγκεκριμένους τρόπους, που κάποτε εκπίπτουν και σε αυτοματισμούς. Οι «αυτονόητοι» αυτοί τρόποι λειτουργίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον καθιερώνονται ισχυρά και γίνονται φραγμοί στη δυνατότητα να αναγνωριστούν και να βιωθούν από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικοί τρόποι λειτουργίας. Οι

πιο σημαντικοί λόγοι που εξηγούν τα στενά πλαίσια αναφοράς πολλών εκπαιδευτικών, όπως τους ανέδειξε η εκπαιδευτική έρευνα, είναι:

Πρώτον: Υπό μια έννοια, η διδασκαλία είναι το μοναδικό επάγγελμα στο οποίο η επαγγελματική κοινωνικοποίηση αρχίζει στα πέντε ή έξι –όταν το παιδί αρχίζει το σχολείο. Κανένας άλλος χώρος δεν προσφέρει σ' ένα παιδί μια τόσο συστηματική ευκαιρία να μάθει τι κάνει ένας επαγγελματίας στη δουλειά του (Eisner, 1992). Έτσι, πολλοί επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί εξαιτίας της εσωτερικευμένης εικόνας που έχουν για το τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός, και της οικειότητας που η εικόνα αυτή τους εμπνέει. Η εικόνα περιέχει βεβαίως και όλες τις εσωτερικευμένες παιδαγωγικές ρουτίνες, στις οποίες κατέφευγαν οι δικοί τους δάσκαλοι, και οι οποίες είναι έτοιμες να ενεργοποιηθούν με την πρώτη ευκαιρία.

Δεύτερον: Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο να στοχάζονται και να αναθεωρούν τα πλαίσια αναφοράς τους, εξαιτίας του γρήγορου και ταυτόχρονα απρόβλεπτου βηματισμού της σχολικής ζωής, αλλά και της πίεσης που ασκούν οι απαιτήσεις της διοίκησης εκτίθενται καθημερινά σε εκατοντάδες αλληλεπιδράσεις με μαθητές, συναδέλφους, διευθυντές, γονείς και, επιπλέον, οφείλουν να λογοδοτούν στη διοίκηση σχετικά με την κάλυψη της ύλης, τα διαγωνίσματα κ.λπ. (Φρυδάκη, 2009).

Τρίτον: Οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι σε ένα γραφειοκρατικό σύστημα με προδιαγεγραμμένους ρόλους και ευθύνες. Για να επιβιώσουν σ' αυτό το σύστημα, έχουν μάθει ότι πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στις θεσμικές απαιτήσεις. Προς τι, επομένως, να παιδεύονται με στοχασμούς και προσπάθειες μετασχηματισμού των πλαισίων αναφοράς τους, αν οι αναστοχασμοί αυτοί τους οδηγήσουν σε δρόμους μη συμβατούς με τις κυρίαρχες θεσμικές νόρμες ή και με την κουλτούρα του δικού τους σχολείου;

Όλοι αυτοί οι λόγοι συνιστούν αφ' εαυτών διαστάσεις του πλαισίου αναφοράς του εκπαιδευτικού. Είναι οπτικές νοήματος, που χρησιμεύουν ως κοινωνιο-γλωσσικά, ηθικά, ψυχολογικά ή επιστημονικά φίλτρα ή κώδικες, μέσω των οποίων διαμορφώνεται, οριοθετείται ή/και παραμορφώνεται η εμπειρία (Tosey, Mathison & Michelli, 2005). Οι επιταγές, παράδειγμα της διοίκησης για έναν συγκεκριμένο ρυθμό στην κάλυψη της «ύλης» ή οι επιταγές των εξετάσεων για συγκεκριμένου τύπου θέματα γίνον-

ται ένα ισχυρό κοινωνιο-γλωσσικό φίλτρο που παραμορφώνει την εμπειρία του εκπαιδευτικού ρόλου: ο εκπαιδευτικός, ακόμη και αν δεν είχε αυτήν την αρχική πρόθεση, αρχίζει να μεταμορφώνεται σαν ένας τεχνικός της μάθησης με εντεταλμένο καθήκον να στείλει τους μαθητές του προετοιμασμένους στις εξετάσεις.

Προτάσεις - Συμπεράσματα

Πολλοί επιστήμονες συμφωνούν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000. Σούλης, 2002) ότι ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί της γενικής ή της ειδικής αγωγής στηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριάς τους να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα τονίζοντας: «Αντί να προβάλλουμε τις ψυχοσωματικές τους αδυναμίες και τις μαθησιακές τους ελλείψεις, να προτάσσουμε τις ικανότητες των μαθητών μας και να σχεδιάζουμε κοινές παιδαγωγικές μεθόδους μάθησης μαζί τους εγκαταλείποντας κάθε είδος προκατάληψης και αυταρχικής αντίληψης». Ενώ ο Ευσταθίου (2004) στο ίδιο μήκος κύματος τονίζει ότι «δεν πρέπει να αναφερόμαστε μόνο στις γνωστικές δυνατότητες και τις επιδόσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά διαρκώς να αναζητούμε και να διαμορφώνουμε τις συνθήκες και την ετοιμότητα του σχολείου να τους εντάξει στη λειτουργία του.

Η άμεση παρατήρηση και η δραστηριοποίηση του ατόμου με αναπηρία και του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επί των αντικειμένων ή των υποκειμένων δεν αποτελεί πλέον την πανάκεια του παιδαγωγικού αυθορμητισμού ή μιας ανέξοδης υποκριτικής φιλανθρωπίας (Ainscow, 1994). Η σύνδεση του φαινομενολογικού με το εννοιολογικό πεδίο απαιτεί τη συστηματική μεσολάβηση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, ο οποίος αποσταθεροποιώντας ορισμένες αυθόρμητες παραστάσεις και μετασχηματίζοντας τις επιστημονικές έννοιες στο πλαίσιο των μοντέλων που οργανώνουν την παιδαγωγική αλληλεπίδραση επί ενός δεδομένου αντικειμένου, επιτρέπει στα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ να θέτουν και να ανιχνεύουν τα ερωτήματά τους και τα ενδιαφέροντά τους, να συγκροτούν σκέψεις, γνώσεις, συναισθήματα και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες να υπερβούν διάφορα εμπόδια στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν και να κατανοήσουν κομμάτια της πραγματικότητας (Ευσταθίου, 2013, 2004).

Μέχρι σήμερα οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευ-

ση ασχολούνται διαρκώς με τα θέματα της αξιολόγησης εστιάζοντας, κυρίως τον ενδιαφέρον τους στις εξετάσεις και τη βαθμολογία. Το μεγάλο πρόβλημα της στασιμότητας και της επανάληψης τάξης, που αφορά τα ΑμΑ και τα ΑμΕΕΑ αντιμετωπίζεται με έναν προκλητικό παιδαγωγικό αμοραλισμό που διαπερνάται σε νομοθετικά κείμενα, όπου «δύναται η παράταση φοίτησης σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, μέχρι την ηλικία των 15 ετών» (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1996).

Στο ελληνικό σχολείο η αξιολόγηση ταυτίζεται με τη βαθμολογία και ο όρος «στάσιμος» ταυτίζεται με τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Άρα δεν είναι θέμα μόνο εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό (Pull, 1996. Π.Ε.Σ.Ε.Α., 2008). Επιτέλους οι ιθύνοντες που νομοθετούν και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές αν αναρωτηθούν «ποιο υπηρετεί η στασιμότητα/απόρριψη των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ αφού, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική επίδοση, την ψυχολογική ισορροπία και την κοινωνική προσαρμογή του μαθητή; (ΥΠΕΠΘ - UNESCO, Δ/ση Ειδικής Αγωγής, 1988).

Εδώ και χρόνια υπάρχουν σημαντικές εκθέσεις από επιστημονικούς φορείς του κράτους που βάλουν, κατά των πολιτικών που επιτρέπουν βασανιστικές ατραπούς για τα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ (αύξηση ορίων φοίτησης, στασιμότητα, επαναφοίτηση, κακές βαθμολογίες), και προτείνουν την υπερίσχυση της φιλοσοφία της σχολικής ένταξης σε «Ένα Σχολείο για Όλους» (Σαλαμάνκα, 1994), για να «εξασφαλιστούν οι καλύτερες προϋποθέσεις και να αλλάξουν οι συνθήκες μάθησης: μέθοδοι, κλίμα, περιεχόμενα κ.λπ. ... με την πρώιμη παρέμβαση να γίνεται όσο νωρίτερα στη σχολική ζωή του μαθητή (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Για αυτό απαιτούνται συγκεκριμένα μέτρα αντισταθμιστικής αγωγής από το Ελληνικό Κράτος που θα αναφέρονται :

1. Στην επέκταση και την υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης, γιατί σε αυτά, σύμφωνα με έρευνες «παρέχεται η κατάλληλη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, πολιτιστική και επαγγελματική στήριξη με την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων υποβοήθησης των παιδιών στη γλώσσα, τα μαθηματικά, στη συναισθηματική οργάνωση, στη ψυχοκινητικότητα κλπ. για λίγες ή περισσότερες ώρες την εβδομάδα ανάλογα με τις ανάγκες τους. Βασικός στόχος να βελτιωθεί το μαθησιακό τους επίπεδο

και να διευκολυνθεί η ζωή τους κι η συμμετοχή τους στη γενική τάξη και στο οικογενειακό τους περιβάλλον» (Ευσταθίου, 2010).

2. Στο γενικό πλαίσιο του σχολείου και την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, υπέρ των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ τόσο στις σχολικές μονάδες της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής.

3. Στην οργάνωση της εκπαίδευσης με τη θεσμοθέτηση της ελαστικότητας του διδακτικού ωραρίου, της αξιολόγησης και της διδασκόμενης ύλης που αφορά τα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ.

4. Διεπιστημονική στήριξη σε όσους εμπλέκονται στην διδακτική διαδικασία που αφορά τα ΑμΑ και ΑμΕΕΑ τόσο στις σχολικές μονάδες της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής.

5. Ουσιαστική και πολυεπίπεδη στήριξη της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, γιατί με την πρώιμη παρέμβαση στα Νηπιαγωγεία εξασφαλίζεται για τα νήπια γενικά και για τα ΑμΑ & ΑμΕΕΑ η κοινωνικοποίησή τους και η ανάπτυξη των προμαθησιακών ικανοτήτων τους.

6. Να αξιολογούνται οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των ΑμΑ και των ΑμΕΕΑ έγκαιρα και έγκυρα σε συνεργασία δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής με τη στήριξη των Σχολικών Συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής.

7. Συστηματική συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής. Παροχή στήριξης από τους Σχολικούς Συμβούλους γενικής και ειδικής αγωγής και καθοδήγηση των γονέων και κηδεμόνων να απευθυνθούν σε ΚΕΔΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικές Υπηρεσίες για να αντιμετωπιστούν σχολικά, ιατρικά-θεραπευτικά και κοινωνικά-προνοιακά προβλήματα του/της μαθητή/τριας και της οικογένειάς του/της.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom A Teacher Education Guide*. Paris: UNESCO.
- Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO, (1994). *Διακρίρυξη της Σαλαμάνκας και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*, Ελληνική Επιτροπή για την UNESCO, Αθήνα.
- Dewey, J. (1938). (μετφρ.) *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Γλάρος.
- Eisner, E.W., (1992) *Educational Reform and the Ecology of Schooling*. Teachers College Record, 93 (4), 610-627.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). *Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ*, Ιωάννινα, Μυλωνάς.

- Ευσταθίου, Μ. (2013). «Η Εκπαίδευση των ΑμΕΕΑ στις Ειδικές Τάξεις & τα Τμήματα Ένταξης στην Ελλάδα (1982-2012)». *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 61, 3-18.
- Ευσταθίου, Μ. (2010) «Η Κοινωνική και Σχολική Εξέλιξη του Παιδιού στα Δίκτυα Διαγνωστικών και Αξιολογικών Μηχανισμών. Ταξινομήσεις Υπέρ των Ευφυών και Αποκλεισμοί εις Βάρος των Αναπήρων», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, 1-25.
- Ευσταθίου, Μ. (2010). «Η Συμβολή των ΚΔΑΥ και των ΚΕΔΔΥ στην Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία και των Ατόμων Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 161, σ.17.
- Ευσταθίου, Μ., (2004). «Η Συνάφεια των Θεσμών της Εκπαίδευσης και των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) με το Σχολικό και Κοινωνικό Αποκλεισμό», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, 36-48.
- Ευσταθίου, Μ. (1999). Νέος νόμος για την ειδική αγωγή: Σχολική ένταξη ή εξοβελισμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 108-109, 70-75.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (Επιμ.), (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mezirow, J., (2000) "Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory". In: Mezirow, Jack et. al. (Hg.) (2000): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-33.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse, *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Π.Ε.Σ.Ε.Α., (2008). Παρατηρήσεις του Πανελληνίου Επισημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής για το σχέδιο νόμου περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 40, 82-97.
- Pull, J. (1996). Αλλαγές και Τάσεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1996), *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές* (σ. 71-77). Αθήνα: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης, Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε Ένα Σχολείο για Όλους*, Τόμος Α', Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα.
- Tosey, P., Mathison, J. & Michelli, D. (2005). Mapping Trans formative Learning, The Potential of Neuro-Linguistic Programming.
- ΥΠΕΠΘ - UNESCO, Δ/ση Ειδικής Αγωγής. (1988). *Πρακτικά σεμιναρίου ειδικής αγωγής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Ειδικής Αγωγής. (1994). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής. Σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1996). *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας- Βιβλίο του Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1997). *The role of Resource Centers in Supporting Intergration in Education*, v. 1 I., Athens: Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*, Αθήνα, Κριτική.
- Westheimer, J. (2011). Practicing Democracy. In *Education and Humanism. Linking Autonomy and Humanity* (ed. W. Veugelers), 95-103. Sense Publishers, Rotterdam/ Boston/ Ταϊpei.

Η ενασχόληση με την τέχνη στην προσχολική αγωγή: Απλώς μία ψυχαγωγική δραστηριότητα;

Ευγενία Θεοδότου

BA ECS, MA, MSc, PhDc.

Programme Leader AMC-Education Department

Περίληψη

Η ενασχόληση με την τέχνη αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πτυχές της προσχολικής αγωγής. Αποτελεί ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για τα μικρά παιδιά και οι παιδαγωγοί μπορούν να προάγουν τις γνωστικές ικανότητες των μικρών παιδιών διατηρώντας παράλληλα το στοιχείο της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης. Η ενασχόληση με την τέχνη μπορεί και συνδυάζει με επιτυχία το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και το καθοδηγούμενο και οργανωμένο παιχνίδι από τους παιδαγωγούς, εξισορροπώντας τις θετικές με τις αρνητικές τους πλευρές. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να τονίσει την παιδαγωγική αξία των τεχνών τόσο στη γνωστική ανάπτυξη όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, συζητώντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτών των δραστηριοτήτων. Συνδέει τις δραστηριότητες γύρω από την τέχνη με τις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και στα συμπεράσματα προτείνει την αξιοποίηση των τεχνών ως εργαλείο για τη γνωστική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτή η εργασία μπορεί να αποτελέσει ενδιαφέρον εργαλείο για τους ερευνητές μιας και το ερευνητικό βάρος έχει δοθεί στις μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης αλλά και για τους παιδαγωγούς στο καθημερινό παιδαγωγικό τους έργο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι τέχνες είναι μία σημαντική πλευρά στο χώρο της προσχολικής αγωγής, καθώς διατηρούν μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τις Δαφέρμου, κ.α. (2006), «οι τέχνες όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η δραματική τέχνη, η κίνηση και η μουσική, μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών από την πολύ μικρή τους ηλικία». Παράλληλα, η ενασχόληση με την τέχνη προωθεί τη δημιουργικότητα των παιδιών, καθώς μπορούν να προσεγγίσουν τα διάφορα θέματα που επιθυμούν να μελετήσουν με πρωτότυπους τρόπους (Eisner, 1973-1974).

Η ενασχόληση με την τέχνη είναι μία από τις πιο

κατάλληλες δραστηριότητες για την ψυχαγωγία των μικρών παιδιών, όμως μπορεί να συμβάλλει με επιτυχία και στη μαθησιακή διαδικασία. Οι τέχνες μπορούν να ενισχύσουν την κριτική σκέψη των παιδιών, διατηρώντας μία παιγνιώδη ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη (Hamblen, 1993; Δαφέρμου, κ.α. 2006). Τα παιδιά «καθώς εμπλέκονται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές» (Δαφέρμου κ.α., 2006).

Αυτή η εργασία συζητάει την παιδαγωγική αξία των τεχνών στη γνωστική και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τονίζοντας τα πλεονεκτήματά της και τις πλευρές που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή. Βασικό επιχείρημα είναι ότι οι τέχνες μπορούν και συνδυάζουν με επιτυχία το στοιχείο της διασκέδασης και της μάθησης και ότι δεν είναι απλώς μία ψυχαγωγική δραστηριότητα χωρίς εκπαιδευτικά οφέλη. Συνδέει τις δραστηριότητες γύρω από την τέχνη με τις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και προτείνει την αξιοποίησή τους για την ανάπτυξη των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Αρχικά θα συζητηθούν τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα και οι παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης, οι οποίες συνδέονται και τεκμηριώνουν την παιδαγωγική αξία των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια θα αναλυθεί η ισορροπία που προσφέρουν οι τέχνες ανάμεσα στο ελεύθερο και στο καθοδηγούμενο παιχνίδι και τέλος θα συζητηθούν τα συμπεράσματα αυτής της εργασίας.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Στην προσχολική αγωγή είναι πολύ σημαντικό η διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί η παιδαγωγική ομάδα για να προσεγγίσει ένα γνωστικό αντικείμενο να συνδέεται και να υποστηρίζεται από τις ανάλογες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης.

Ο Κοινωνικός Δομισμός είναι μία σημαντική παι-

δαγωγική θεωρία μάθησης που χαρακτηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, βασικό στοιχείο για την κατάκτηση της γνώσης από τα παιδιά είναι η αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους (Θεοδότου, 2010). Η θεωρία αυτή «δίνει περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη ως κοινωνικοπολιτιστική διαδικασία και θεωρεί ότι οι κοινωνικές, οι ιστορικές, οι πολιτιστικές και οι βιολογικές όψεις της ανάπτυξης συνεργάζονται» (Αλευριάδου κ.α., 2008). Ο Vygotsky (1962), ένας από τους σημαντικότερους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, προτείνει πως τα παιδιά κατακτούν νέες δεξιότητες καθώς μιμούνται τους ενήλικες ή τα άλλα παιδιά. Ο Vygotsky (1978) προτείνει πως η διαδικασία μάθησης εμφανίζεται σε δύο στάδια: πρώτα στο κοινωνικό επίπεδο και έπειτα στο ατομικό επίπεδο, πρώτα ανάμεσα στους ανθρώπους και μετά μέσα στο ίδιο το παιδί και τονίζει πως αυτές οι λειτουργίες δημιουργούνται ως πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει πως η μαθησιακή διαδικασία έγκειται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και τα παιδιά χρησιμοποιούν αυτές τις αλληλεπιδράσεις για να κατακτήσουν την καινούρια γνώση.

Ο κοινωνικός δομισμός συνδέεται και τεκμηριώνει την παιδαγωγική αξία και πρακτική των τεχνών στην προσχολική αγωγή. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003) έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα και προωθεί την αλληλεπίδραση των παιδιών και τονίζει πως «η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα». Για να είναι αποτελεσματική η διαδικασία μάθησης στην προσχολική αγωγή χρειάζεται να υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της παιδαγωγικής ομάδας (Hujala, 2002). Οι δραστηριότητες γύρω από τις διάφορες μορφές τέχνης, όπως δραματικό παιχνίδι, μουσική, ζωγραφική, γλυπτική, είναι συνήθως ομαδικές δράσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας. Τα παιδιά «ανακαλύπτουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003) και όπως πολύ εύστοχα τονίζουν οι Δαφέρμου κ.α. (2006) «διευρύνουν τις δυνατότητες επικοινωνίας τους».

Η «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης», είναι μία ακόμα σημαντική παιδαγωγική θεωρία μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Vygotsky (1978),

αναζητώντας την κατάλληλη σχέση μεταξύ της ανάπτυξης και της μάθησης, επισημαίνει πως οι πραγματικές γνωστικές ικανότητες των παιδιών φαίνονται με τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων τους σε συνεργασία με τους ενήλικες ή τους πιο ικανούς συνομηλίκους. Σύμφωνα με τους Αλευριάδου κ.α. (2008) «η έννοια της 'συνοικοδόμησης' δίνει έμφαση στο παιδί, που το χαρακτηρίζει ως δυναμικό παίκτη της δικής του μάθησης». Ο Vygotsky (1978:86) αναγνωρίζει ότι η «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» είναι η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού, που έχει καθοριστεί από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων και του επιπέδου της ενδεχόμενης ανάπτυξης, που έχει καθοριστεί από την επίλυση προβλημάτων μέσα από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή τη συνεργασία με τους πιο ικανούς συνομηλίκους. Με άλλα λόγια, υποστηρίζει ότι υπάρχουν δεξιότητες που τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν μόνο τους, δεξιότητες μέσα στη «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» που τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν μόνο με βοήθεια από τους ενήλικες ή τους πιο ικανούς συνομηλίκους και δεξιότητες που τα παιδιά δεν μπορούν να κατακτήσουν σε συγκεκριμένη ηλικία. Οι δεξιότητες μέσα στη «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» είναι ανάλογες με την ηλικία και με τις δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτήσει τα παιδιά. Ωστόσο, το φάσμα των δεξιοτήτων που εμπεριέχεται στη «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» έχει τα δικά του όρια και διευρύνεται με την πάροδο του χρόνου μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ντολιοπούλου, 2001; Theodotou, 2010).

Σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (2001) η «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» του Vygotsky πρέπει να επηρεάζει τα σχολικά προγράμματα στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία είναι αρκετά μικρά και δεν είναι εφικτό να κατακτήσουν μόνο τους τις απαραίτητες δεξιότητες για τη μετέπειτα ζωή τους. Οι ενήλικες δραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και στη μαθησιακή διαδικασία των μικρών παιδιών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003). Ο Wood (1988) τεκμηριώνει την πρακτική εφαρμογή αυτής της θεωρίας, αναλύοντας αρκετά παραδείγματα, στα οποία παιδιά πέντε χρόνων βελτίωσαν τις γνωστικές τους ικανότητες μέσα από τη βοήθεια των ενηλίκων. Καταλήγει ότι παρόλο που τα παιδιά έχουν την πνευματική ικανότητα να κατακτήσουν νέες γνωστικές ικανότητες δεν πρόκειται να το επιχειρήσουν από μόνο

τους και γ' αυτό χρειάζονται καθοδήγηση από τους ενήλικες στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Christ & Wang (2008) επίσης τεκμηριώνουν αυτήν τη θεωρία, καταλήγοντας ότι οι πιο ικανοί μαθητές συνετέλεσαν στη γνωστική ανάπτυξη των υπόλοιπων μελών της ομάδας με το να τους βοηθούν να καταλάβουν τις δύσκολες πτυχές των μαθησιακών δραστηριοτήτων. Η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές τέχνης ισχυροποιεί ακόμα περισσότερο τη θέση της στην προσχολική αγωγή, καθώς συνδέεται με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία μάθησης. Οι τέχνες είναι μία από τις αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Ωστόσο, οι ελεύθερες δραστηριότητες τέχνης των παιδιών χαρακτηρίζονται περισσότερο από προσωπική διασκέδαση παρά από διακριτούς μαθησιακούς στόχους (Fleming, 2008). Οι ενήλικες μπορούν να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά να καταλάβουν τα εκπαιδευτικά οφέλη αυτών των δραστηριοτήτων και να κατακτήσουν μαθησιακούς στόχους (Kitson, 1994; Hall & Robinson, 2003). Τα παιδιά στο χώρο της προσχολικής αγωγής χρειάζονται τη βοήθεια των ενηλίκων για να μπορέσουν εξελίξουν το ελεύθερο παιχνίδι τους με τις διάφορες μορφές τέχνης σε μία διασκεδαστική μαθησιακή δραστηριότητα.

Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα τεκμηριώνουν και πρακτικά την παιδαγωγική αξία των τεχνών στο χώρο της προσχολικής αγωγής αλλά αναλύοντας την ερευνητική τους μεθοδολογία μπορεί να θεωρηθεί ότι η πλειοψηφία τους δε δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς επικεντρώνονται μόνο στη θετική επίδρασή τους στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών. Ίσως σημαντικό λόγο σε αυτό το γεγονός να αποτελεί το ιδιαίτερο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής στην διεξαγωγή μίας εμπειρικής έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, ερευνητές όπως η Gromko (2005), ο Bolduc (2009), οι McMahon et al. (2003) και οι Fleming et al. (2004), τεκμηριώνουν τη θετική επίδραση των τεχνών στην κατάκτηση της σχολικής γνώσης με παιδιά προσχολικής αγωγής. Ωστόσο, μόνο η ερευνητική μεθοδολογία της τελευταίας εμπειρικής έρευνας δίνει έμφαση στη συμβολή των τεχνών στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς μελετά την επίδραση των τεχνών στις γνωστικές αλλά και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Σε αντίθεση, η ερευνητική μεθοδολογία των τριών πρώτων ερευνών δίνει περισσότερη έμφαση στη μαθησιακή συμβολή των τεχνών παρά στη συμ-

βολη τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, καθώς επικεντρώνεται μόνο στις συνέπειες της παρέμβασης στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003), «το Νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού (μετά την οικογένεια) θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα». Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο η διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί η παιδαγωγική ομάδα στην προσχολική αγωγή να τεκμηριώνει την ομαλή και πολύπλευρη γνωστική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Ωστόσο, αυτή η εργασία ισχυρίζεται ότι αυτές οι διδακτικές παρεμβάσεις τέχνης θα μπορούσαν να τεκμηριώσουν τη θετική τους επίδραση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών, εάν οι ερευνητές παρατηρούσαν τα παιδιά την ώρα των δραστηριοτήτων και έτσι μπορούσαν να μελετήσουν τη συμβολή των τεχνών και στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Μέσα από αυτήν τη συζήτηση, συμπεραίνεται ότι οι δραστηριότητες τέχνης δεν αποτελούν μόνο ψυχαγωγικές δραστηριότητες χωρίς καμία εκπαιδευτική σημασία, καθώς συνδέονται με τις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και επιβεβαιώνονται από τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Στο χώρο της προσχολικής αγωγής η εκπαίδευση επικεντρώνεται σε δύο διαφορετικές διδακτικές μεθοδολογίες, οι οποίες έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό το ελεύθερο ή το καθοδηγούμενο παιχνίδι. Η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές τέχνης μπορεί και εξισορροπεί τις θετικές πλευρές μίας διδακτικής μεθοδολογίας βασισμένη στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών και μίας διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία έχει ως κύριο άξονα το καθοδηγούμενο παιχνίδι.

Η θεωρία του *Κοινωνικού Δομισμού* μπορεί να συνδεθεί και με τα δύο είδη παιχνιδιού, αλλά επηρεάζει περισσότερο τη διδακτική μεθοδολογία βασισμένη στο ελεύθερο παιχνίδι, καθώς υπάρχει μία κοινή έμφαση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών. Υποστηρικτές τους ελεύθερου παιχνιδιού τονίζουν ότι τα παιδιά δεν χρειάζονται την καθοδήγηση του ενήλικα για να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες και ότι τα παιδιά πρέπει να μπορούν να παίζουν ελεύθερα κατά τη διάρκεια της μέ-

ρας (Moyles, 1989; David, 1990; Freen, 2007; Penn, 2008; Matthews, 2008). Επιστημονικές εμπειρικές μελέτες επίσης τεκμηριώνουν τη θετική επίδραση του ελεύθερου παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Coplan & Prakash, 2003; Canning, 2007; Justice et al., 2008).

Σε αντίθεση, η «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης» μπορεί να συνδεθεί με το καθοδηγούμενο παιχνίδι, καθώς και οι δύο πρακτικές τονίζουν τη θετική επίδραση της παρέμβασης των ενηλίκων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Υποστηρικτές του καθοδηγούμενου παιχνιδιού δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη βοήθεια του ενήλικα στην κατάκτηση της γνώσης από τα παιδιά, τονίζοντας ότι το ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι αρκετό για την ολοκληρωμένη πνευματική εξέλιξη των παιδιών (Donaldson, 1978; Lyon & Chhabra, 2004; Lynch, 2008; Duff et al., 2008). Ερευνητές όπως οι Assel et al. (2007), οι Harn et al. (2008), οι Kamps et al. (2008) και οι Scull & Bianco (2008) επίσης τεκμηριώνουν τη θετική επίδραση της παρέμβασης των ενηλίκων στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Θα πρέπει να τονιστεί ότι μία διδακτική μεθοδολογία βασισμένη στο ελεύθερο ή στο καθοδηγούμενο παιχνίδι έχει σημαντικά πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, το ελεύθερο παιχνίδι συμβάλλει στη δημιουργική έκφραση των παιδιών, στην αυτοπεποίθησή τους και στην αυτονομία τους, καθώς τα παιδιά είναι ελεύθερα να εκφραστούν και να καθορίσουν την εξέλιξη των δραστηριοτήτων τους. Ωστόσο, δεν είναι εφικτό για τα μικρά παιδιά να μπορούν να εξελίξουν μόνο τους όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για τις γνωστικές και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Σε αντίθεση, το καθοδηγούμενο παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν τις γνωστικές τους ικανότητες, οι οποίες είναι μέσα στο νοητικό τους πεδίο αλλά δεν θα το έκαναν από μόνοι τους. Υπάρχει όμως η πιθανότητα να εμποδίσει τη φαντασία, την ελεύθερη έκφραση και την αυτονομία των παιδιών, καθώς τα παιδιά κατευθύνονται ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Συνεπώς, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας χρειάζεται να εφαρμόζουν πρακτικές που να συμβάλλουν θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003) τονίζει ότι ο βασικός σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η εφαρμογή

μίας διδακτικής μεθοδολογίας που να προωθεί την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Υπάρχει, λοιπόν, μία ανάγκη για δραστηριότητες, οι οποίες να συνδυάζουν την καθοδήγηση των παιδαγωγών με το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών (Anning, 1994; Heaslip, 1994; Yan, 2005; Sylva et al., 2007). Γι' αυτό το λόγο η καθοδήγηση χρειάζεται να είναι διακριτική, έτσι ώστε να δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να αλληλεπιδρούν ελεύθερα και να καθορίζουν την πορεία των δραστηριοτήτων τους, αλλά παράλληλα να αναπτύσσουν τις πνευματικές τους δεξιότητες που δεν θα το έκαναν από μόνοι τους. Μία τέτοια διδακτική μεθοδολογία υποστηρίζεται από τη θεωρία του *Κοινωνικού Δομισμού*, καθώς τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν και να χρησιμοποιούν τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις για να κατακτήσουν νέες δεξιότητες και παράλληλα υποστηρίζεται από τη «Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης», καθώς τα παιδιά λαμβάνουν τη διακριτική βοήθεια του παιδαγωγού ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Η ενασχόληση με την τέχνη μπορεί και συνδυάζει με επιτυχία το ελεύθερο και το καθοδηγούμενο παιχνίδι, διατηρώντας τα πλεονεκτήματά τους και ελαχιστοποιώντας τις αρνητικές τους πλευρές. Οι δραστηριότητες τέχνης αποτελούν μία από τις κύριες δραστηριότητες των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους (Hanley et al., 2009). Οι παιδαγωγοί μπορούν να παρέμβουν διακριτικά στις ελεύθερες δραστηριότητες τέχνης των παιδιών με σκοπό να εξελίξουν το παιχνίδι τους και να εισάγουν μαθησιακούς στόχους (Eglinton, 2003; Hall & Robinson, 2003). Ακόμα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις διάφορες μορφές τέχνης για να προσεγγίσουν άλλα γνωστικά αντικείμενα (Τσιρίδης, 2003). Αυτή η εργασία προτείνει ότι οι τέχνες αποτελούν μία ενδιαφέρουσα διδακτική μεθοδολογία, η οποία μπορεί και εξισορροπεί το ελεύθερο και το καθοδηγούμενο παιχνίδι και συμβάλλει εξίσου στην ανάπτυξη των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ωστόσο, ο τρόπος που λαμβάνει μέρος μία δραστηριότητα έχει μεγάλη σημασία στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Donaldson, 1978). Για το λόγο αυτό, σε αυτή τη διδακτική μεθοδολογία προτείνεται οι παιδαγωγοί να παίζουν ως ισότιμα μέλη της ομάδας με σκοπό να αφήνουν τα παιδιά να εκφράζονται ελεύθερα και παράλληλα να τα βοηθούν στην πνευματική τους εξέλιξη. Προτείνεται, λοιπόν, ότι ακολουθώντας αυτήν την πρακτική οι τέχνες

μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, διατηρώντας το στοιχείο της διασκέδασης και της απόλαυσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Σ' αυτήν την εργασία συζητήθηκε η παιδαγωγική πλευρά των δραστηριοτήτων γύρω από την τέχνη με έμφαση την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Υποστηρίχθηκε ότι οι τέχνες προσφέρουν ίσες ευκαιρίες για ελεύθερο και για καθοδηγούμενο παιχνίδι, διατηρώντας ένα ευχάριστο και διασκεδαστικό κλίμα στη σχολική τάξη της προσχολικής αγωγής. Οι τέχνες τεκμηριώνουν την παιδαγωγική τους αξία και πρακτική καθώς συνδέονται με τις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και επιβεβαιώνονται από τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα.

Συμπεραίνεται, ότι η ενασχόληση με την τέχνη έχει ποικίλες θετικές συνέπειες στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών και ότι δεν αποτελεί μόνο ψυχαγωγική δραστηριότητα χωρίς καμία παιδαγωγική σημασία. Προτείνεται ότι οι δραστηριότητες τέχνης αποτελούν μία ευεργετική διδακτική μεθοδολογία, η οποία προωθεί και αναπτύσσει τις γνωστικές και τις κοινωνικές δεξιότητες των μικρών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, συνίσταται να αξιοποιούνται οι διάφορες μορφές τέχνης από μικρές ομάδες παιδιών, στις οποίες τα παιδιά παίζουν ελεύθερα και οι παιδαγωγοί παίζουν μαζί με τα παιδιά ως ισότιμα μέλη της ομάδας.

Ολοκληρώνοντας, όπως τονίζει και ο Barnes (1987), η καλλιέργεια των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών είναι μία αξιόλογη δραστηριότητα. Η ενασχόληση με την τέχνη έχει πολλά παιδαγωγικά οφέλη για τα μικρά παιδιά και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία για την επίτευξη μαθησιακών στόχων στο χώρο της προσχολικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anning, A. (1994). Play and legislated curriculum. Back to basics: An alternative view. In J.R. Moyles (Ed.) *The excellence of play* (pp.67-75). Buckingham: Open University Press.
- Assel, M.A., Landry, S.H., Swank, P.R. & Gunnewig, S. (2007). An evaluation of curriculum, setting, and mentoring on the performance of children enrolled in pre-kindergarten. *Reading and Writing*, 20(5):436-494.
- Barnes, R. (1987). *Teaching art to young children 4-9*. London: Allen & Unwin.
- Bolduc, J. (2009). Effects of a music programme on kindergarteners' phonological awareness skills. *International Journal of Music Education*, 27(1):37-47.
- Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2):227-236.
- Christ, T. & Wang, X.C. (2008). Negotiation of "how to" at the cross-section of cultural Capital and habitus: Young children's procedural practices in a student-led literacy group. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2):177-211.
- Coplan, R.J. & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1):143-158.
- David, T. (1990). *Under five- under-educated?* Milton Keynes: Open University Press.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Glasgow: Fontana/Collins.
- Duff, F.J., Fieldsend, E., Bowyer-Crane, C., Hulme, C., Smith, G., Gibbs, S. & Snowling, M.J. (2008). Reading with vocabulary intervention: Evaluation of an instruction for children with poor response to reading intervention. *Journal of Research in Reading*, 31(3):319-336.
- Eglinton, K.A. (2003). *Art in the early years*. London: RoutledgeFalmer.
- Eisner, E. (1973-1974). Examining some myths in art education. *Studies in Art Education*, 15(3):7-16.
- Fleming, M. (2008). Teaching drama: Lessons from its recent development in the UK. *Education and Theatre*, 9:53-58.
- Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2):177-197.
- Frean, A. (2007). *Stealth curriculum is 'threat to all toddlers'*. Timesonline, 30th November. Retrieved 12th November 2008, from: http://www.timesonline.co.uk/tol/life_and_style/education/article2971600.ece?
- Gromko, J.E. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3):199-209.
- Hall, N. & Robinson, A. (2003). *Exploring writing and play in the early years*. London: David Fulton Publishers.
- Hamblen, K.A. (1993). Theories and research that support art instruction for instrumental outcomes. *Theory into Practice*, 32(4):191-198.
- Hanley, G.P., Tiger, J.H., Ingvarsson, E.T. & Cammilleri, A.P. (2009). Influencing preschoolers' free-play activity preferences: An evaluation of satiation and embedded reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1):33-41.
- Harn, B.A., Linan-Thompson, S. & Roberts, G. (2008). In-

- tensifying instruction: Does additional instructional time make a difference for the most at-risk first graders? *Journal of Learning Disabilities*, 41(2):115-125.
- Heaslip, P. (1994). Making play work in the classroom. In J.R. Moyles (Ed.) *The Excellence of Play* (pp. 99-109). Buckingham: Open University Press.
- Hujala, E. (2002). The curriculum for early learning in the context of society. *International Journal of Early Years Education*, 10(2):95-104.
- Justice, L.M., Mashburn, A., Pence, K.L. & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4):983-1001.
- Kamps, D., Abbott, M., Greenwood, C., Wills, H., Veerkamp, M. & Kaufman, J. (2008). Effects of small-group reading instructions and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two-year results for secondary-and tertiary-level interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 41(2):101-114.
- Kitson, N. (1994) "Please Miss Alexander: Will you be the robber?" Fantasy play: A case for adult intervention. In J.R. Moyles (Ed.) *The excellence of play* (pp. 88-98). Buckingham: Open University Press.
- Lynch, J. (2008). Engagement with print: Low-income families and head start children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2):151-175.
- Lyon, G.R. & Chhabra, V. (2004). The science of reading research. *Educational Leadership*, 61(1):12-17.
- Matthews, M. (2008). How can we create the conditions for students' freedom of speech within studies in art? *The International Journal of Art & Design Education*, 27(2):133-143.
- McMahon, S.D., Rose, D.S. & Parks, M. (2003). Basic reading through dance program: The impact on first-grade students' basic reading skills. *Evaluation Review*, 27(1):104-125.
- Moyles, J.R. (1989). *Just playing? The role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Penn, H. (2008). The role of international expert. *Journal of Early Childhood Research*, 6(1):23-30.
- Scull, J.A. & Bianco, J.L. (2008). Successful engagement in an early literacy intervention. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(2):123-150.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1):49-65.
- Theodotou, E. (2010). 'Using computers in early years education: What are the effects on children's development? Some suggestions concerning beneficial computer practice', *International Scientific Conference "eRA-5": The SynEnergy Forum*. T.E.I. of Piraeus 15-18 September. Piraeus: Hellenic Educational Society, pp.438-441
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts. London: Harvard University Press.
- Wood, D. (1988). *How children think and learn: The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell.
- Yan, C. (2005). Developing a kindergarten curriculum based on children's "Naïve Theory". *International Journal of Early Years Education*, 13(2):145-156.
- Αλευριάδου, Α., Βρυγιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσάφιδης, Κ. (2008). *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΥΕΠ-ΚΠΣ, Εκδόσεις Πατάκη.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.
- Θεοδότου, Ε. (2010). 'Η τεχνολογία στην προσχολική εκπαίδευση: Θετική ή αρνητική πρακτική στη διαδικασία απόκτησης γνώσης; Προτάσεις για τη χρήση των ψηφιακών και διαδικτυακών εφαρμογών'. 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας: Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση. Βέροια/Νάουσα 23-25 Απριλίου. Ημαθία: e-τυπωθήτω, σσ. 446-459.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2001). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιρίδης, Π. (2003). *Μουσική στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Διδασκαλία συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της ιστορίας-Σενάριο διδασκαλίας ενός συγκρουσιακού ιστορικού θέματος για την ΣΤ τάξη.

Ενότητα : Ο Ιωάννης Καποδίστριας και το έργο του, σύνθεση διαφορετικών απόψεων.

Στάικου Αθανασία, Δασκάλα του 11ου ΔΣ Ιωαννίνων
siasta2012@gmail.com

Το παρόν πόνημα έχει σκοπό να αναδείξει στα πλαίσια των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων την ανάγκη ενσωμάτωσης στην διδακτική της ιστορίας, της διδασκαλίας συγκρουσιακών θεμάτων.

Αφού σκιαγραφηθεί στο πρώτο μέρος της εργασίας μας το θεωρητικό πλαίσιο προσέγγισης τέτοιων ζητημάτων και προσδιοριστούν τα κριτήρια επιλογής ενός συγκρουσιακού ιστορικού ζητήματος, παρατίθεται στο δεύτερο μέρος, το αναλυτικό σχέδιο διδασκαλίας του. Αυτό απευθύνεται σε μαθητές της έκτης τάξης και περιλαμβάνει μεθοδολογικές και διδακτικές ενέργειες τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και των μαθητών προκειμένου να κατακτηθούν οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται πάντα στην αρχή του διδακτικού σχεδιασμού.

Ο διδακτικός σχεδιασμός αποπνέει τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την μαθησιακή διαδικασία και έχει ως βασικό πυλώνα ανάπτυξης την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην μαθησιακή πορεία, μέσα από την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση που σαφώς εξασφαλίζει την βιωματική μάθηση. Η παρουσία των ΤΠΕ είναι διάχυτη σε όλες της φάσεις τις διδακτικής παρέμβασης, κυρίως όμως στη φάση της αφόρμησης και της αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας. Πρόκειται για δύο φάσεις που πολύ συχνά από την διδακτική μου εμπειρία κουράζουν και αποσυντονίζουν τα παιδιά, όταν αυτές προσεγγίζονται με παραδοσιακές διδακτικές τεχνικές, όπως: καθ' έδρας διδασκαλία ή εισηγήσεις και γραπτές ασκήσεις αξιολόγησης αντίστοιχα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Τι ονομάζουμε «συγκρουσιακό θέμα» στην ιστορία;

Είναι φανερό ότι τα ιστορικά γεγονότα υπόκεινται σε ποικίλες ερμηνείες οι οποίες οφείλονται στις διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες των ερμηνευ-

τών τους που αντιμάχονται η μία την άλλη, σε πολλές περιπτώσεις, κατά τρόπο συγκρουσιακό. «Συγκρουσιακό είναι ένα θέμα που δεν επιδέχεται μια ανάγνωση καθολικά αποδεκτής από τα εμπλεκόμενα μέρη, προκαλώντας δημόσιες διενέξεις ακόμα και σήμερα στην αναγκαία διαδικασία αναψηλάφησης και προσδιορισμού του παρελθόντος από τις εμπλεκόμενες κοινωνικές συνομαδώσεις» (Κόκκινος, Γ., 2010 :121).

Παρενέργειες αυτής της διαδικασίας είναι η συναισθηματική ερμηνεία των γεγονότων, η μη λογική ερμηνεία τους και ο εγκλωβισμός τους σε στρεβλώσεις που διαιωνίζονται, κάνοντας χρήση επιλεκτικών ιστορικών πηγών και αποσιωπώντας ιστορικές αφηγήσεις που φωτίζουν το ίδιο ιστορικό συμβάν από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Αντίθετα οι σύγχρονες μετανεωτερικές θεωρήσεις των ιστορικών φαινομένων αποδέχονται την πολλαπλή αλήθεια άρα και τη σχετικότητα της έννοιας, ενταγμένη πάντα στα ιστορικά συμφραζόμενα που αναδεικνύονται μέσα από αντίστοιχες ιστορικές αφηγήσεις. Μόνο αν προσεγγίσουμε τα συγκρουσιακά ιστορικά θέματα από μια τέτοια προοπτική θα καταλάβουμε τον βαθύ παιδευτικό τους ρόλο στην σχολική κι όχι μόνο ιστοριογραφία.

1.2 Είναι η περίοδος διακυβέρνησης του Καποδίστρια μια αμφιλεγόμενη περίοδος;

Η περίοδος διακυβέρνησης του Καποδίστρια (1828- 1831), συνδέεται με τις απαρχές της ίδρυσης και λειτουργίας του ελεύθερου και ανεξάρτητου ελληνικού κράτους.

Πολλοί σύγχρονοί του (Κολοκοτρώνης, Κανάρης) μίλησαν για μια περίοδο πανηγυρικής μετάβασης στην ομαλότητα που μόνο ένας επιφανής Έλληνας πολιτικός σαν τον Καποδίστρια μπορούσε να την εγγυηθεί, ενώ άλλοι (Κοραΐς, Κωλέττης) κάνουν λόγο για έναν τρόπο διακυβέρνησης που εισήγαγε στις σχέσεις των πολιτών και του κράτους την

καχυποψία, την έλλειψη εμπιστοσύνης, κυρίως μέσα από την διάψευση των προσδοκιών τους για ένα κράτος πραγματικά ανεξάρτητο και δίκαιο κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα.

Στην εισήγηση της διδακτικής παρέμβασης θα επιχειρήσουμε μια σύνθεση ερμηνειών και μάλιστα αντιμαχόμενων, αναφορικά με το έργο του πρώτου κυβερνήτη της Ελλάδας τον Καποδίστρια.

Θα επιχειρήσουμε να χαρτογραφήσουμε τους παράγοντες εκείνους που ανέδειξαν έναν τόσο μεγάλο αρχικά, διπλωμάτη και πολλά υποσχόμενο πολιτικό από τη μια* σε μια τελικά αμφιλεγόμενη προσωπικότητα που μέσα σε μια τριετία κατάφερε να συσπειρώσει ανομοιογενείς ομάδες που τον αντιπολιτεύθηκαν τόσο σθεναρά μέσα κι έξω από την Ελλάδα, ώστε να φθάσουμε στο εξαιρετικά βίαιο γεγονός της δολοφονίας του, τον Σεπτέμβριο του 1831. Θα περιγραφεί συνοπτικά η κοινωνικοοικονομική κατάσταση που επικρατούσε στο επαναστατημένο έθνος λίγο πριν την άφιξή του, το έντονο διπλωματικό παρασκήνιο των προστάτιδων δυνάμεων καθώς και οι προτεραιότητες που έθεσε άρτι αφίχθης στο Ναύπλιο στις αρχές του 1828. Παράλληλα θα επισημανθούν οι προσπάθειες του κυβερνήτη για την συγκρότηση του νέου κράτους καθώς και οι παράγοντες εκείνοι που γέννησαν την αντιπολίτευση τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό της χώρας. Τέλος θα επιχειρηθεί μια συνολική αποτίμηση του έργου του, κρίνοντάς το πάντα με όρους και κριτήρια εκείνης της εποχής και όχι σημερινά, για να επιτευχθεί μια δίκαιη κρίση που θα συνάδει με την ιστορική αλήθεια της εποχής. Η προσπάθεια σύνθεσης των αντιμαχόμενων ερμηνειών του έργου του Καποδίστρια φανερώνει εξ ορισμού την ύπαρξη αντίθετων ερμηνευτικών πόλων που εξακολουθούν να επιχειρηματολογούν υπέρ ή κατά της πολιτικής ανάλογα με τις ιδεολογικές τους πεποιθήσεις. «Τυραννίσκος» κατά τον Κυριαζόπουλο «υπόδειγμα πολιτικού ηγέτη» κατά τον Τσάτσο, εξακολουθεί να είναι μια αμφιλεγόμενη πολιτικά προσωπικότητα που ακόμα και σήμερα ο τρόπος διακυβέρνησής του προκαλεί τη σύγχρονη διανοήση (Μαυροσκούφης, Δ., 2010 :214).

2. Σχέδιο διδασκαλίας

Τίτλος διδακτικής ενότητας: «Σύνθεση αντιμαχόμενων ερμηνειών του έργου του Καποδίστρια»

2.1 Διδακτικοί στόχοι:

Γνωστικοί:

- Να πληροφορηθούν οι μαθητές ποια ήταν η

* Το βίντεο έχει αντληθεί από το αρχείο της Ελληνικής Τηλεόρασης.

κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα κατά την άφιξη του Ι. Καποδίστρια.

- Να γνωρίσουν τις προσπάθειες που έκανε ο κυβερνήτης με σκοπό την οργάνωση των διαφόρων τομέων του ελληνικού κράτους,

- Να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τους παράγοντες που γέννησαν την αντιπολίτευση προς τον Κυβερνήτη.

- Να αποτιμήσουν συνολικά το έργο του Καποδίστρια ως Κυβερνήτη.

Συναισθηματικοί:

- Να μεταφερθούν με τη φαντασία τις δύσκολες στιγμές που περνούσε ο τόπος πριν την άφιξή του.

- Να εκτιμήσουν τις τεράστιες ευθύνες και δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπίσει ο Καποδίστριας από τις πρώτες κιόλας μέρες διακυβέρνησης της χώρας.

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής εκδρομής στα τέλη του σχολικού έτους να προταθεί ως τόπος εκπαιδευτικής επίσκεψης το μουσείο του Καποδίστρια που βρίσκεται στην Κουκουρίτσα, το χωριό Ευρωπούλοι στην Κέρκυρα.

1^η Διδακτική ώρα

2.2 Αφόρμηση

Ως αφόρμηση για την μύηση των παιδιών στη συγκεκριμένη γνωστική περίσταση θα χρησιμοποιηθεί: α) ένας εικαστικός πίνακας που απεικονίζει την θερμή υποδοχή που του επιφύλαξαν οι κάτοικοι του Ναυπλίου κατά την άφιξή του το 1828 και β) ένα εννιάλεπτο βίντεο* από την παλιά εκπομπή του δημοσιογράφου Φρέντυ Γερμανού, «Η εκπομπή που αγάπησα» Σε αυτό το βίντεο ο δημοσιογράφος περιδιαβαίνοντας τα σοκάκια του Ναυπλίου και συγκεκριμένα το σοκάκι έξω από την εκκλησία του Αγίου Σπυρίδωνα, μαζί με έναν συνεντευξιαζόμενο ιστορικό, αναδιηγούνται γλαφυρά τα περιστατικά της μέρας της δολοφονίας του Κυβερνήτη.

Επιδιώκεται νομίζω επιτυχώς με αυτές τις εικόνες να εισαχθούν τα παιδιά σε μια διαδικασία γνωστικής σύγκρουσης η οποία, θα τα κινητοποιήσει πρώτα συναισθηματικά και μετά γνωστικά να ερευνήσουν μέσα από πηγές και κατάλληλο πληροφοριακό υλικό, τι μεσολάβησε ώστε να φθάσουμε από τη μια κατάσταση στην άλλη. Από την θερμή υποδοχή στην στυγνή δολοφονία του.

Η προβολή του δεν έχει σκοπό την συναισθηματική φόρτιση των μαθητών αλλά την διαπίστωση μέσα

από την κινητοποίηση όλων των συναισθηματικών τους οδών, του επιπέδου γνώσης του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος, καθώς και στοιχείων του ιστορικού πλαισίου, ώστε να προσδιορίσει ο εκπαιδευτικός μετά από μια πεντάλεπτη κουβέντα μαζί τους την αρχή της εισήγησης που θα ακολουθήσει.

Χωρισμός σε ομάδες Τα παιδιά θα χωριστούν σε δύο ομάδες των 6-7 παιδιών. Κατά τη διάρκεια της εισήγησης οι ομάδες δεν παρακολουθούν παθητικά, αλλά σε μια κόλλα χαρτί αντλούν και καταγράφουν επιγραμματικά πληροφορίες σχετικά με:

- την κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα πριν την άφιξη του Καποδίστρια.

- τις προτεραιότητες που έθεσε ο Κυβερνήτης αναφορικά με τα σύνορα, την οικονομία, και την εσωτερική διοίκηση.

- τους παράγοντες που γέννησαν την αντιπολίτευση εναντίον του.

Τα παιδιά της πρώτης ομάδας θα επεξεργαστούν πηγές από τις οποίες θα αντλήσουν επιχειρήματα υπέρ της πολιτικής του κυβερνήτη, ενώ τα παιδιά της δεύτερης ομάδας θα επεξεργαστούν πηγές από τις οποίες θα αντλήσουν αρνητικές κρίσεις για το έργο του.

2.3 Εισήγηση

Στη συνέχεια ακολουθεί μια σύντομη εισήγηση δεκαπέντε λεπτών από την οποία τα παιδιά αντλούν επιγραμματικά πληροφορίες για τις τρεις παραπάνω θεματικές.

Στην εισήγηση αυτή τα κύρια σημεία είναι:

2.4 Η κατάσταση πριν την άφιξη του Κυβερνήτη.

Φτάνοντας στην Ελλάδα ο Καποδίστριας μετά από την εκλογή του από την εθνοσυνέλευση της Τροιζήνας είχε να αντιμετωπίσει μια χασοπή κατάσταση. Εκκρεμούσαν ο βαθμός ανεξαρτησίας (αν θα ήταν αυτόνομο ή ανεξάρτητο), κι ο καθορισμός των συνόρων, ακόμα δεν είχαν σταματήσει οι πολεμικές επιχειρήσεις. Ο λαός ήταν απαίδευτος και εξαθλιωμένος, έρμαιο μιας ολιγαρχίας προκρίτων και ναυτικών. «Όλοι ζητούσαν σύνταγμα, όλοι διεκδικούσαν δικαιώματα, όλοι αλληλοκατηγορούνταν για να εξοντώσει ο ένας τον άλλο και κατ' ουσίαν μόνο δικαιοσύνη και τάξη δε γυρεύανε» (Τσάτσος, Κ., 1976 :13). Οι λεπλασίες και οι ληστείες αποτελούσαν καθημερινό φαινόμενο, ενώ τα ταμεία της χώρας ήταν άδεια.

2.5 Προτεραιότητες κυβερνήτη:

2.5.1 Εξωτερική πολιτική-διπλωματικές ενέργει-

ες για καθορισμό συνόρων.

Με δραστήριες ενέργειες στο διπλωματικό πεδίο πέτυχε να ανατρέψει τους δυσμενείς όρους διαδοχικών πρωτοκόλλων, όπως το πρωτόκολλο του Νοεμβρίου το 28 και του Μαρτίου του 1829, που έδειχναν τον ανταγωνισμό των τριών δυνάμεων στην ελληνική υπόθεση και πέτυχε τελικά την «προώθηση της λύσης της ελληνικής υπόθεσης με το πρωτόκολλο του Λονδίνου του 1830 που διασφάλιζε την ανεξαρτησία της Ελλάδας καθώς και την συμπερίληψη στα εδάφη της του μεγαλύτερου τμήματος της Στερεάς Ελλάδας και ολόκληρης της Εύβοιας, ενώ δύο χρόνια αργότερα καθορίστηκαν ως σύνορα προς βορρά η γραμμή κόλπου Βόλου-κόλπου Άρτης» (Δεσποτόπουλος, Α.Ι., 1996 :262).

2.5.2 Πολίτευμα, διοίκηση, οικονομία: Καποδίστριας ανέστειλε την ισχύ του συντάγματος της Τροιζήνας και συγκέντρωσε όλες τις εξουσίες στα χέρια του αφού πρώτα ορκίστηκε ότι θα κυβερνήσει σύμφωνα με τις αποφάσεις των προηγούμενων εθνοσυνελεύσεων. Όλες οι αποφάσεις θα επικυρώνονταν από την εθνοσυνέλευση του Απριλίου που όμως τελικά δεν έγινε όπως είχε υποσχεθεί (Λούκος, Χ., 1988 :34). Όταν άρχισε να χάνει τα ερείσματά του σε ομάδες προκρίτων και πλοιοκτητών κυρίως υδραίων, άρχισε να αντιμετωπίζει τα θέματα της εσωτερικής διοίκησης, δογματικά χρησιμοποιώντας ως κύρια όπλα του για τον έλεγχο της εσωτερικής κατάστασης τον γραφειοκρατικό μηχανισμό. Το Φεβρουάριο του 1830 τόνισε την ανάγκη να στηρίζεται το δικαίωμα ψήφου, που το θεωρούσε «ακρογωνιαίο λίθο παντός κοινωνικού οικοδομήματος», στην ιδιοκτησία και πρότεινε την επεξεργασία νόμου για τη διανομή των εθνικών γαιών. Τα «δημοφιλή αυτά μέτρα πλαισιώθηκαν από μέτρα άκρως αστυνομικά, όπως η καθιέρωση διαβατηρίων με την οποία προσπάθησε να ελέγξει τις μετακινήσεις πληθυσμών καθώς και η εκλογή των δημογερόντων από την κυβέρνηση ώστε να εξασθενήσει τελείως το αντικυβερνητικό μέτωπο. (ό.π., σελ 169). «*Ο κυβερνήτης τῆς Ελλάδος Ἑλλάδος ... φυλακώνει ἀθώους, ἐμποδίζει τον τύπον, ἐμποδίζει βιβλία, ἀνοίγει γράμματα ἀδειάζει τον δημόσιον εἰς θησαυρόν τους σάκκους τῶν κατασκόπων*».(Κυριαζόπουλος, ΣΠ., 1980 :279).

2.5.3. Εκπαίδευση:

Αμέσως μετά την άφιξη του Καποδίστρια στην Ελλάδα, φρόντισε ο ίδιος να λάβει άμεση γνώση της πραγματικής κατάστασης που επικρατούσε. Έκρινε

ότι ήταν απαραίτητη για την οργάνωση του κρατικού μηχανισμού η στοιχειώδους μόρφωση του λαού. Οργάνωσε σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης στα οποία εφάρμοσε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Ίδρυσε ανώτερο ορφανοτροφείο στην Αίγινα, γνωστό με το όνομα «Κεντρικό σχολείο». Για τους δασκάλους πίστευε ότι αυτοί πρέπει να τυγχάνουν ειδικής εκπαίδευσης στο κεντρικό σχολείο της Αίγινας

2.6 Παράγοντες που γέννησαν την αντιπολίτευση

Η επιλογή του Καποδίστρια να φτιάξει ένα συγκεντρωτικό κράτος κατά τα δυτικά πρότυπα, προκάλεσε αντιδράσεις τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό. Πρόκριτοι με τοπική εξουσία (Μαυρομιχάλης), πλούσιοι πλοιοκτήτες (Γ. Κουντουριώτης) και έμποροι φαναριώτες (Α. Μαυροκορδάτος), δυσαρεστήθηκαν την ίδια στιγμή που φιλελεύθεροι διανοούμενοι (Αδ. Κοραΐς), καυτηρίαζαν τον αυταρχισμό του και αξίωναν την παραχώρηση συνταγματικών ελευθεριών. Αυτό που εξόργισε περισσότερο τους φιλελεύθερους διανοούμενους ήταν τα αστυνομικά μέτρα που υιοθέτησε προκειμένου να ελέγχει τους τοπικούς άρχοντες προκρίτους και πλοιοκτήτες όταν έχασε την υποστήριξή τους.

2^η Διδακτική ώρα Φύλλο εργασίας 1

Α) Δίνονται στα παιδιά της πρώτης ομάδας οι παρακάτω πηγές :

Πηγή 1^η

«Όλοι ζητούσαν ελευθερίες, όλοι ζητούσαν σύν-

ταγμα, όλοι αλληλοκατηγορούνταν για να εξοντώσει ο ένας το άλλο και κατ' ουσία μόνο νόμο και τάξη και δικαιοσύνη δε γυρεύανε...»

K. Τσάτσος

Πηγή 2^η

Καποδίστριας

προς τον Πετρόμπεη.

«*άν ο καθένας από έσας (κι όμιλώ δι' εκείνους που έχουν τας πρώτας θέσεις εις την πολιτικήν ζώην τής χώρας) με έβοήθει όλιγον και καλοπίστως, λησιμονών δια μίαν στιγμήν τα προσωπικά του συμφέροντα, το έργον μου θα έγινετο περισσότερο εύκολον δι' έμέ και περισσότερο καρποφόρον δια την πατρίδα....*»

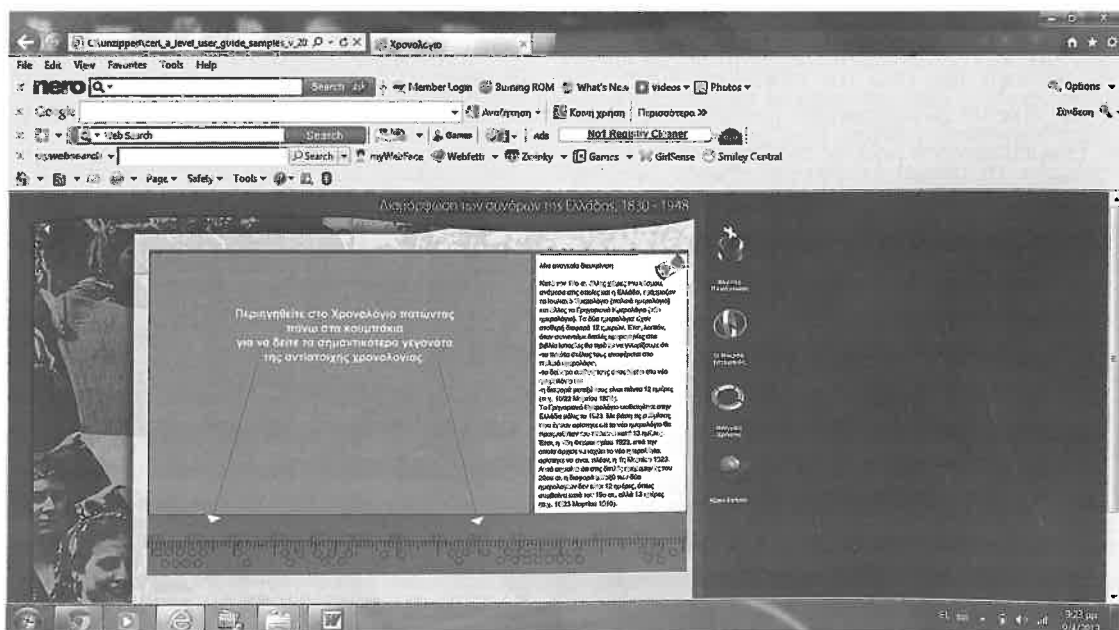
Αφού διαβαστούν οι παραπάνω πηγές να απαντηθούν οι ακόλουθες ερωτήσεις:

Ποιοι κατά τον συγγραφέα επιθυμούσαν ελευθερίες και σύνταγμα και τι θέλει να τονίσει με αυτή τη διατύπωση; Σε ποια αντιμαχόμενα συμφέροντα αναφέρεται που αποτέλεσαν αργότερα την σφοδρή αντιπολίτευσή του;

Σχολιάστε τη δεύτερη πηγή.

Ποιο ήταν το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετώπιζε ο Καποδίστριας στην εφαρμογή της πολιτικής του; Ποια ήταν η στάση των διανοούμενων σε σχέση με την πολιτική του;

Β) Ανατρέξτε στο Λογισμικό του ΠΙ «Το εργαστήρι του μικρού ιστορικού» στην παρακάτω ηλεκτρονική διεύθυνση



www.fhw.gr/chronos /12/gr/1821 1833/ diethni /07.html και αφού περιηγηθείτε στο χρονολόγιο επισημάνετε τις διαφορές στις συνοριακές γραμμές της χώρας από το πρωτόκολλο του Λονδίνου στις 3 Φεβρουαρίου του 1830 με τη συνοριογραμμή του ελληνικού κράτους του πρωτοκόλλου του Λονδίνου το 1831, αλλά και τα διευρυμένα τελικά σύνορα της συνθήκης της Ανδριανούπολης το 1832.

Η παραπάνω είναι η σελίδα του λογισμικού, και συγκεκριμένα η επιφάνεια του χρονολογίου.

Φύλλο εργασίας 2

Στη δεύτερη ομάδα δίνονται οι εξής πηγές:

Πηγή 4^η

Η άποψη του Ιωάννη Κωλέττη, αρχηγού του γαλλικού κόμματος

«Απομάκρυνε (ενν. ο Καποδίστριας) από τα πράγματα όλους τους αρχηγούς των Ελλήνων, όλους τους επιρροή έχοντας και όλους τους πεπειδευμένους(...), κατεπάτησεν (...), τα ψηφίσματα της εν Άργει Εθνοσυνελεύσεως καταφρόνησε τα δίκαια του πολίτου, κατέτρεξε την ελευθεροτυπία, σύστησε και διοργάνωσε δικαστήρια καθ' όλην την έκτασιν εξηρητημένα από την θέλησίν του, εμψύχωσε την κακοήθεια, την επιβουλήν, την προδοσία.

Πηγή: Β. Κρεμμυδάς, Ο πολιτικός Ιωάννης Κωλέττης, Τυπωθήτω, Αθήνα 2000, σ. 165

Πηγή 5^η

«Σε όλο το διάστημα της αβεβαιότητας για το μέλλον της χώρας και της δικής του θέσης στη διακυβέρνησή της, ο Καποδίστριας δεν ανέκοψε το ρυθμό της κυβερνητικής δραστηριότητας. Το αντίθετο συνέβη: σχεδόν καθημερινά εκδίδονταν διατάγματα και κυβερνητικές πράξεις, ενώ αναγγέλλονταν νέοι διορισμοί ή μεταθέσεις διοικητικών οργάνων. Η δραστηριότητα αυτή έκανε τον Rouen να σημειώσει ότι ο Κυβερνήτης ενεργούσε σαν να επρόκειτο να παραμείνει για πάντα στην εξουσία που του εμπιστεύτηκαν»

Χ. Λούκος, Η αντιπολίτευση κατά του Ιω. Καποδίστρια, σελ. 167.

Πηγή 6^η

Άποψη του Καποδίστρια :

«Είναι ανάγκη να νοήσει ο λαός πρώτα την άγνοια και μετά να του επιτραπεί η ελευθερία του τύπου.»

Πηγή 7^η

«Στην προσπάθειά του να μην αφήσει τις πνευ-

ματικές ανησυχίες να του δημιουργήσουν προβλήματα κατέστειλε με τα όπλα την πρώτη φοιτητική διαδήλωση παρά τον ειρηνικό της χαρακτήρα, επειδή αποσκοπούσε στη φιλελευθεροποίηση των σπουδών: 'Ταύτην την παράστασιν' που έγινε 'με σέβας και όπλων...', εξήγησε η διοίκηση ως στασιώδη απείθεια και εδιόρισε αρματωμένους στρατιώτες να παρατηρούν όλα μας τα βήματα και να μας ακολουθούν παντού».

Α.Κοραής, Ελληνικά σύμικτα, σελ, 686.

Αφού διαβαστούν οι πηγές να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

Από την 4^η πηγή ποια στοιχεία της πολιτικής συμπεριφοράς του γίνονται ευδιάκριτα στους πολιτικούς του αντιπάλους.

Να σχολιαστεί η 6^η πηγή

Σε τι πολίτευμα πιστεύετε αρμόζουν οι συμπεριφορές του Κυβερνήτη έτσι όπως περιγράφονται στις παραπάνω πηγές. Δικαιολογήστε την άποψή σας.

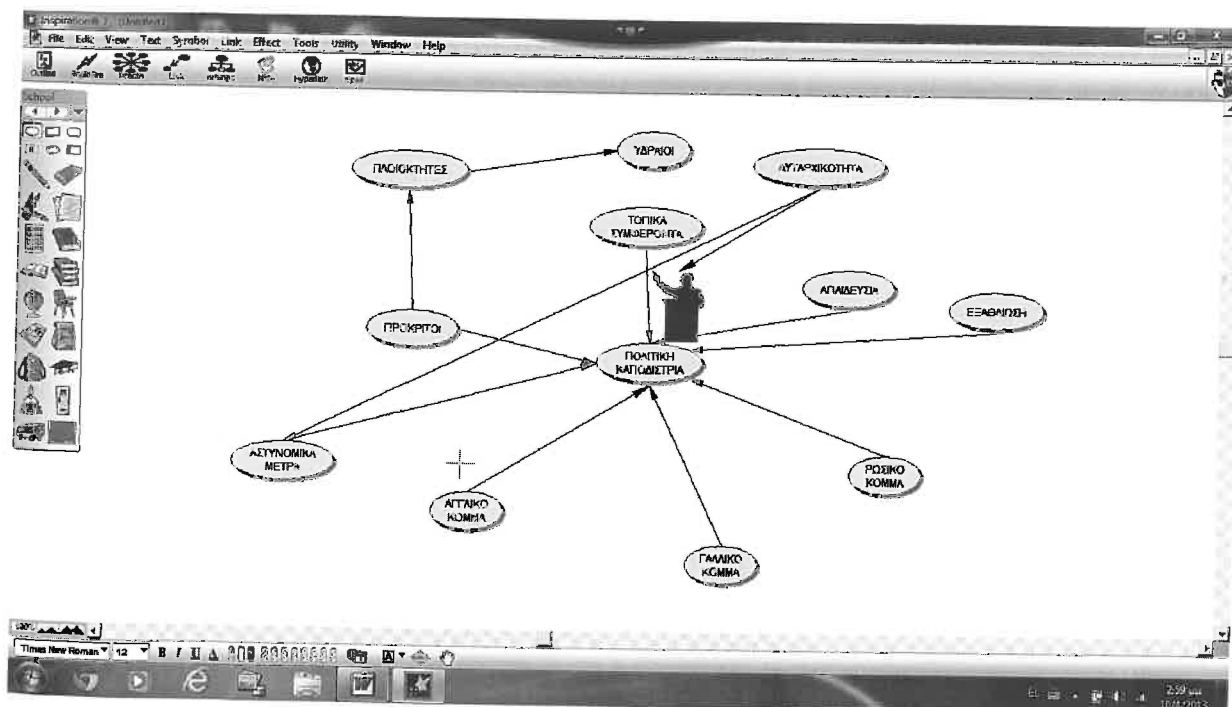
3^η Διδακτική ώρα

Στην τρίτη διδακτική ώρα επιχειρείται μια σύνθεση όλων των διιστάμενων απόψεων που έχουν παρουσιαστεί και αναλυθεί προηγουμένως. Κατάλληλο εργαλείο γι' αυτή τη μεταγνωστική διαδικασία που απαιτεί σύνθεση απόψεων κι επομένως δημιουργική σκέψη θεωρούμε το λογισμικό inspiration, λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης. Η γνώση προκύπτει σύμφωνα μέσα από μια διαδικασία brainstorming όπου η διαισθητική και δημιουργική ιδέα (δραστηριότητα δεξιού ημισφαιρίου), προηγείται της λογικής επεξεργασίας της σκέψης.

Οι τρόποι χρήσης είναι πολλοί και το θετικό είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ευελιξία σε όλες τις φάσεις διδακτικής παρέμβασης, ακόμα και στην αξιολόγηση.

Φύλλο εργασίας 3 (Θα δοθεί και στις δύο ομάδες και τώρα πρέπει να συνεργαστούν).

Στην παρακάτω επιφάνεια του εννοιολογικού χάρτη να τοποθετήσετε ανάμεσα από τους εννοιολογικούς κόμβους τις συνδέσεις (βελάκια) και να γράψετε πώς αυτοί οι κόμβοι συνδέονται ανάλογα με τις σχέσεις που νομίζεται ότι υπάρχουν μεταξύ τους. πχ αίτιο αν είναι αιτία, αποτέλεσμα αν είναι αποτέλεσμα, συνέπεια αν είναι συνέπεια, κ.ο.κ Πατήστε τον παρακάτω υπερσύνδεσμο: εννοιολογικός χάρτης



3. Αξιολόγηση:

Οι δραστηριότητες της 3^{ης} ώρας, έχουν και αξιολογική διάσταση εφόσον τα παιδιά καλούνται να αποτυπώσουν τις σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες που διαμόρφωσαν την πολιτική του Καποδίστρια. Μπορούμε να εμπλουτίσουμε την φάση αυτή με τις εξής ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργική σκέψη που είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί η σύνθεση των αντικρουόμενων ερμηνειών της πολιτικής του Καποδίστρια.

Φύλλο εργασίας 4^ο (σε όλες τις ομάδες)

Αφού μελετήσετε όλες τις πηγές, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

Ποιος παράγοντας απ' όλους ή συνδυασμός παραγόντων (ανταγωνισμός κομμάτων, οικονομική κατάσταση, τοπικά συμφέροντα), πιστεύετε ότι σκλήρυναν την πολιτική του Κυβερνήτη, ιδιαίτερα στα τέλη του 1829;

Η αυταρχικότητα για να επιβληθεί η κεντρική εξουσία πιστεύετε ότι ήταν η μοναδική λύση στο πολιτειακό ζήτημα της χώρας; Αν όχι τι άλλο μπορούσε να κάνει ο Καποδίστριας για να επιβάλλει κεντρική εξουσία;

Ανταλλάξτε με τους συμμαθητές σας απόψεις και σκιαγραφήστε την προσωπικότητα του Καποδίστρια.

Βιβλιογραφία

- Βερέμης Θ.,- Κολιόπουλος, Γ., (2006) *Ελλάς, Η σύγχρονη συνέχεια*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Δεσποτόπουλος, ΑΙ., (1996) *Ο ΚΥΒΕΡΝΗΤΗΣ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΙΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα.
- Δημαράς, Κ.Θ., (1964) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Ίκαρος.
- Κρεμμυδάς, Β., (2000) *Ο πολιτικός Ιωάννης Κωλέττης*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Κρεμμυδάς, Β., (1998) *Νεότερη Ιστορία-Ελληνική και Ευρωπαϊκή*, Γνώση, Αθήνα.
- Λούκος, Χ., (1998) *Η αντιπολίτευση κατά του Ιωάννη Καποδίστρια 1828-1831*, Θεμέλιο.
- Μαυροσκούφης, Δ., (2010) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας-Σύγχρονα θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της ιστορίας*, Νοόγραμμα, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Γ., (1981) *Προβλήματα στην ιστορία της εκπ/σεως των δασκάλων*, Χριστινάκη, Αθήνα.
- Σβορώνος, Γ., Ν., (1972) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Θεμέλιο.

Θράκη και μειονοτική εκπαίδευση: «Τα Σχολικά Εγχειρίδια»

Νικόλαος Γεωργίτσος, δάσκαλος 11^{ου} Δ.Σ.Ιωαννίνων

Εισαγωγή

«Η Θράκη, η μεγάλη πλατιά ελληνική αγκαλιά,
το ακροκέραμο πάνω
από την κεφαλή μας είναι η πιο αραιοκατοικημένη
περιοχή της Ελλάδας.
Σε αυτήν τη διαδρομή, από την πανάρχαια εποχή,
τη βυθισμένη στους μύθους,
ως σήμερα, η μαγική αυτή γη, είναι λουσομένη
στα γλαυκά ύδατα
και στο πικρό αίμα κι ο ουρανός της,
σαν μεταξωτή αραχνοϋφαντη
ποδιά κεντημένη με δάκρυα,
με μαύρες πούλιες και με άστρα.»

Τόμπρου Αλίκη

Καταρχήν με το όνομα "Θράκη" εννοούμε σήμερα την περιοχή που εκτείνεται στη νότια Βουλγαρία (βόρεια Θράκη), τη βορειοανατολική Ελλάδα (δυτική Θράκη) και την ευρωπαϊκή Τουρκία (ανατολική Θράκη). Στη Θράκη (Ελλάδα) λειτουργούν σήμερα 235 μειονοτικά σχολεία, στοιχειώδους εκπαίδευσης. Σε αυτά η διδασκαλία γίνεται στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα, βάσει των διαλαμβανόμενων στο Τμήμα Ε', "περί προστασίας μειονοτήτων", της Συνθήκης της Λοζάνης, του 1923. Στα σχολεία αυτά υπηρετούν 440 μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 260 είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, 82 είναι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίων και Ιεροσπουδαστηρίων), 90 είναι απόφοιτοι τουρκικών διδασκαλείων και 9 μετακλητοί εκ Τουρκίας βάσει του διμερούς μορφωτικού πρωτοκόλλου.

Ο όρος 'μειονότητα' χρησιμοποιείται σε διεθνές επίπεδο για να προσδιορίσει τα πληθυσμιακά τμή-

ματα μιας χώρας, που διαφέρουν από την πλειονότητα των υπηκόων της, ως προς τη φυλετική καταγωγή, την εθνική συνείδηση, τη γλώσσα, τη θρησκεία, κ.α.¹

Το 1949, σε επίσημη έκθεση αναφέρονται οι γλωσσικές μειονότητες, που υπάρχουν στην Ελλάδα, και προσδιορίζονται συνοπτικά ως εξής: οι Τούρκοι της Δ. Θράκης, οι Πομάκοι της Δ. Θράκης, οι σλαβόφωνοι της Δ. Μακεδονίας, οι Κουτσόβλαχοι, οι Αρμένιοι και οι Ισπανόφωνοι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης. Από τον κατάλογο εξαιρούνται οι Αρβανίτες, παρά το γεγονός ότι στο ίδιο κείμενο τα αρβανίτικα περιλαμβάνονται στις γλώσσες των μειονοτικών ομάδων.²

Το έθνος των Θρακών, κατά τον Ηρόδοτο, ήταν το μεγαλύτερο μετά από εκείνο των Ινδών.³ Με την ίδρυση αποικιών από τους Έλληνες (κατά την κλασική εποχή) ξεκινά και ο εξελληνισμός των Θρακών. Έλληνες και Θράκες συγχωνεύονται σε μια ενιαία πολιτιστική-πληθυσμιακή οντότητα. Ο ουσιαστικός όμως εξελληνισμός τους λαμβάνει χώρα, όταν ο βασιλιάς Φίλιππος ο Β' της Μακεδονίας καταλαμβάνει τη Θράκη και την προσαρτά στο κράτος του, το 324 π.χ.⁴

Τα σχολικά εγχειρίδια

Το σχολείο είναι ο κύριος προμαχώνας της εκπαίδευσης και το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το συνεκτικό κρίκο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Οι περισσότερες δραστηριότητες στην διδασκαλία προκύπτουν-στηρίζονται και συντελούνται μέσα από τις σελίδες του σχολικού βιβλίου. Έτσι το εγχειρίδιο μπορεί να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη.⁵

1. Μπλιός Γ. (1997), «Η διαμόρφωση του νεοελληνικού έθνους και κράτους ως διαδικασία οικονομικής και πληθυσμιακής ομογενοποίησης: ιστορικές αναφορές και θεωρητικά συμπεράσματα για το ζήτημα των μειονοτήτων», *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κ. Τσιτσελίκης - Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), Αθήνα, 1997.

2. Κωστούλα-Μακράκη 2001,ό.π.

3. Ηρόδοτου Ιστορία, βιβλίο V, κεφάλαιο 3.

4. Μπλιός Γ. (1997), «Η διαμόρφωση του νεοελληνικού έθνους και κράτους ως διαδικασία οικονομικής και πληθυσμιακής ομογενοποίησης: ιστορικές αναφορές και θεωρητικά συμπεράσματα για το ζήτημα των μειονοτήτων», *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κ. Τσιτσελίκης - Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), Αθήνα, 1997

5. Α. Καψάλης, Δ. Χαράλαμπος, Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Αθήνα, 1995, σ. 113.

Εκτός από τα λειτουργικά στοιχεία, τα σχολικά εγχειρίδια διαθέτουν και δομικά στοιχεία, όπως το περιεχόμενο, η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης, ο τρόπος παρουσίασης και προσφοράς της πληροφορίας και γενικότερα η εμφάνισή του. Γενικότερα θα πρέπει να μη δημιουργεί για τα παιδιά «διαφορά (απόκλιση) ανάμεσα στις εμπειρίες που έχουν από την οικογένεια και το ελληνικό περιβάλλον κοινωνικοποίησης»⁶. Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες παίζουν τον καθοριστικό ρόλο στην τελική διαμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία ωθούν προς μια θεσμικά θεμιτή κοινωνική πραγματικότητα.⁷

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν εργαλεία καθημερινής δράσης, καθώς λαμβάνουν χώρα στην πραγμάτωση κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπάρχει λοιπόν ενδιαφέρον για τη διερεύνηση των απόψεων αυτών που χρησιμοποιούν άμεσα το εργαλείο αυτό, και συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης (Εμβαλωτής *Επιμ.* 2009)⁸.

Τα Ελληνικά γλωσσικά εγχειρίδια για τη Μουσουλμανική Μειονότητα

Τα βιβλία της Γλώσσας έχουν υποστεί αλλαγές που ακολουθούν όχι μόνο τις διεθνείς εξελίξεις αλλά και τις ανάγκες του σύγχρονου Έλληνα μαθητή. Οι αλλαγές αυτές πηγάζουν από το πολυπολιτισμικό και διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης λόγω όχι τόσο της αλλαγής στη σύνθεση του κοινωνικού ιστού αλλά της συνειδητοποίησης για ανάγκη ομαλότερης ένταξης μη ελληνόφωνων πληθυσμών και δη μειονοτήτων στην ελληνική κοινωνία.

Ένα από τα αίτια της ελλιπούς εκμάθησης της ελληνικής ήταν η απουσία κατάλληλου διδακτικού υλικού.

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν στην ουσία την πρώτη εικόνα του μαθητή για την κοινωνία. Τοιούτοτρόπως είναι τα εργαλεία που παρέχουν τη γνώση στους μαθητές καθώς είναι το μέσο μετάδο-

σης όχι μόνο γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία, υπάρχουν 200 μειονοτικά σχολεία, 19 στον Έβρο, 130 στη Ροδόπη και 51 στην Ξάνθη με 6.411 μαθητές συνολικά. Μεγάλο μέρος αυτού του μαθητικού πληθυσμού είναι Πομάκοι. Στις αγροτικές περιοχές είναι ολιγοθέσια, συνήθως διθέσια. Οι διευθυντές των σχολείων είναι μουσουλμάνοι, ενώ οι Υποδιευθυντές χριστιανοί. Το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα για τα μειονοτικά σχολεία θεσπίστηκε με υπουργική απόφαση το 1957 και ήταν σε αναλογία με το πρόγραμμα που ίσχυε στα ελληνικά δημόσια σχολεία.

Τα βιβλία που αφορούσαν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση μέχρι το 2000 ήταν αυτά των δημοσίων σχολείων. Οι δάσκαλοι του ελληνόγλωσσου προγράμματος βρίσκονταν εξαρχής αντιμέτωποι με αξεπέραστα προβλήματα όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, ακόμα και οι στοιχειώδεις ανάγκες επικοινωνίας ήταν δύσκολες⁹. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι συντελεστές του προγράμματος της εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων.

Στα μειονοτικά σχολεία τα βιβλία εξυπηρετούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο γλωσσομάθειας των παιδιών της μειονότητας το οποίο έχει διαγνωστεί ως χαμηλό¹⁰. Γι' αυτό το λόγο διακρίνονται τα βιβλία σε γλωσσικά και σε βιβλία των άλλων μαθημάτων που διδάσκονται στα ελληνικά και απευθύνονται σε μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εγχειριδίων τα οποία εξυπηρετούν τη γλωσσική διδασκαλία στα μειονοτικά σχολεία αναφέρονται επίσης η διαπολιτισμική προσέγγιση, η επικοινωνιακή πρακτική, η παραστατικότητα που σημαίνει πρόσθετο εποπτικό-διδακτικό υλικό, αλλά και η προσαρμοστικότητα των βιβλίων στις κατά τόπους συνθήκες. Η παραγωγή και διάδοση του νέου εκπαιδευτικού υλικού που δόθηκε το 2000, κατόπιν πιλοτικής εφαρμογής, δέχθηκε υποδείξεις και διορθώσεις από εκπαιδευ-

6. Σ. Πανταζής, Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2006.

7. Α. Κολιάδης, Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια για την έκδοση των σχολικών βιβλίων, το σχολικό βιβλίο, Πρακτικά Διημέρου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών, Αθήνα, 1990.

8. Εμβαλωτής, Α., *Επιμ.* (2009). Νέα Σχολικά Βιβλία Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών. Συνοπτικό Τεύχος με τα ευρήματα της Έρευνας του Ι.Π.Ε.Μ. για τα νέα Σχολικά Βιβλία. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

9. Ανδρούσου, 2005 ό.π.

10. Τζεβελέκου, Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Σ. Βαρλοκώστα, Β. Χονδρογιάννη, Ι. Παπαγεωργακόπουλος, Β. Λύτρα & Μ. Ιακώβου (2004). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004»*. Αθήνα ΕΚΠΑ.

τικούς που το εφαρμόζαν ερευνητικά-πειραματικά από το 1998 και βασίστηκε τόσο στη διαθεματικότητα της γνώσης όσο και στην επικοινωνιακή διάσταση και διδασκαλία της γλώσσας¹¹. Οι περισσότερες υποδείξεις αφορούσαν πομάκικες λέξεις.

Με βάση αυτές τις αρχές, έχουν αναπτυχθεί μέσα από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 1998-2008 δύο βασικές σειρές σχολικών βιβλίων, μία για το γλωσσικό μάθημα και μία για τα χαρακτηριζόμενα ως μη γλωσσικά, τα οποία περιλαμβάνουν τα μαθήματα Μελέτης Περιβάλλοντος, Ιστορίας, Γεωγραφίας και Κοινωνικής-Πολιτικής Αγωγής. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό διαμορφώνεται σε δύο επίπεδα, το πρώτο για τις τάξεις Γ' και Δ', και το δεύτερο για τις τάξεις Ε' και Στ'. Αποτελείται συνολικά από δώδεκα τεύχη και συνοδευτικό υλικό (ΕΚΠΑ). Μια από τις σχετικές έρευνες αφορά τα βιβλία των δημοσίων σχολείων και εκπονήθηκε με πρωτοβουλία της ΔΟΕ¹².

Στα πλαίσια της πολύχρονης προσπάθειας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη διαμορφώθηκε και το πρόγραμμα, το οποίο αποτελεί «προϊόν της νέας πολιτικής του ελληνικού κράτους απέναντι στους πολίτες της μειονότητας, η οποία αρχίζει να διαμορφώνεται τη δεκαετία του 1990»¹³. Η πολιτική των διακρίσεων και του περιθωρίου, αφού διαπιστώθηκε, ότι έχει αρνητικά αποτελέσματα, που εμποδίζουν την ένταξη στην κοινωνία των μελών της μειονότητας και ευνοούν την εξάρτησή τους από τις αρχές της Τουρκίας θεωρήθηκε σκόπιμο να σταματήσει. Στα πλαίσια αυτά και με κινητήρια δύναμη το προαναφερθέν πρόγραμμα, η νέα πολιτική έχει ως επίκεντρο το σεβασμό «της ισονομίας και ισοπολιτείας»¹⁴.

Μέρος αυτής της αλλαγής είναι και το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των παιδιών της μουσουλμα-

νικής μειονότητας στη Θράκη», που διαμορφώθηκε ως εκπαιδευτική πολιτική με κεντρικό στόχο «την αρμονική μέσα από το σχολείο ένταξη των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στην ελληνική κοινωνία και την αποδοχή τους από την πλειονότητα ως ισότιμων πολιτών». Προτάθηκε για ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, που έγινε δεκτή από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο το 1996 και έκτοτε υποστηρίχθηκε ως εκπαιδευτική πολιτική για τη μειονότητα από όλους τους υπουργούς Παιδείας όλων των επί 15 χρόνια μέχρι σήμερα κυβερνήσεων.¹⁵

Οι Καραμπογιάς & Μακρή¹⁶ (2011) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε μειονοτικά σχολεία σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια επεσήμαναν πως οι δάσκαλοι ήταν γενικά ικανοποιημένοι από τα εγχειρίδια της γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που απάντησαν στις ερωτήσεις της έρευνας εκτιμούν πως τα βιβλία γλώσσας των μικρών τάξεων βοηθούν αρκετά τους ίδιους στη διδακτική αντιμετώπιση του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και τα παιδιά στην προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας, σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα βιβλία των μεγάλων τάξεων. Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα κρίθηκαν σε θετικές κατευθύνσεις, καθώς διαπιστώθηκε μείωση της σχολικής διαρροής και άνοιγμα της τοπικής κοινωνίας στην αποδοχή της διδασκαλίας της ελληνικής ως απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης¹⁷. Η πραγματικότητα βέβαια είναι διαφορετική διότι για την αποδοχή της ελληνικής γλώσσας βοήθησε η ποσόστωση στην εισαγωγή για τα Ελληνικά ΑΕΙ.

Η Ανδρούσου επισημαίνει πως οι δάσκαλοι στα μειονοτικά σχολεία έρχονται αντιμέτωποι με αξεπέραστα προβλήματα όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, ακόμα και οι στοιχειώδεις ανάγκες επικοινωνίας είναι δύσκολες λόγω της αδυναμίας των δασκάλων να διαχειριστούν σωστά τα σχολικά εγχει-

11. Ασκούνη, 2006, ό.π.

12. Εμβλωπής, Α., *Επιμ.* (2009). *Νέα Σχολικά Βιβλία Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών*. Συνοπτικό Τεύχος με τα ευρήματα της Έρευνας του Ι.Π.Ε.Μ. για τα νέα Σχολικά Βιβλία. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΙΟΕ.

13. *Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη*, άξονας προτεραιότητας 1: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 περιφέρειες σύγκλισης», υπεύθυνη η ομότιμη καθηγήτρια του ΕΚΠΑ, Α. Φραγκουδάκη

14. Ό.π. Α. Φραγκουδάκη

15. Ό.π. Α. Φραγκουδάκη

16. Καραμπογιάς, Π. & Μακρή, Ρ. (2011). Απόψεις δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών σχολείων, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.)*, Τεύχος 1

17. Ανδρούσου, 2005, ό.π.

ρίδια και να τα καταστήσουν ένα πολύτιμο υλικό.¹⁸ Επίσης, η Ασκούνη αναγνωρίζει πως το 1997 με την έναρξη του προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) επιχειρήθηκε μια πολυεπίπεδη και πολυετής παρέμβαση¹⁹, τόσο εντός όσο και εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος που περιελάμβανε:

- τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού,
- τη συστηματική και σε βάθος χρόνου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,
- το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία²⁰.

Το 1998, που αποτελεί και τη χρονική αφετηρία της παρούσας εργασίας, διανεμήθηκαν νέα εγχειρίδια, που συντάχθηκαν από την ομάδα της Άννας Φραγκουδάκη.

Το υλικό που αφορούσε την κάθε τάξη ήταν με τη μορφή ολιγοσέλιδων τευχών μεγάλου σχήματος, πολύχρωμο και ευχάριστο. Ο γραπτός λόγος, αρχικά, ήταν μικρός σε ποσοστό αφού ανά σελίδα περισσότερες ήταν οι εικόνες. Οι λέξεις ήταν με προσοχή επιλεγμένες, ώστε να είναι κοινές στα ελληνικά και τα τουρκικά, και να υπονοούν ότι η εκμάθηση είναι εύκολη. Στη συγγραφή τους έγινε προσπάθεια να καλύπτουν ανάγκες σχετικές με τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της υπαίθρου και τα παιδιά της πόλης. Όμως κατά τη γνώμη μου δεν δόθηκε η απαιτούμενη έμφαση, αναφορικά για την πολιτισμική και γλωσσική τους διαφορά, στους πομακόφωνους μαθητές.

Τα βιβλία και το υλικό, στο σύνολό του, επαναλαμβάνουν συστηματικά τα γλωσσικά φαινόμενα της ελληνικής που απουσιάζουν από την πολύ διαφορετική συντακτική δομή της τουρκικής γλώσσας, όπως γένη, πτώσεις, πρόσωπα, κλίσεις κ.ά. και περιέχουν μεγάλο αριθμό επαναλήψεων και ασκήσεων επανάληψης, π.χ. πως για να σχηματιστεί ορθά η ελληνική πρέπει ο αριθμός του ουσιαστικού να συμφωνεί με το γένος. Πληροφορίες που είναι μεν άχρηστες σε ελληνόφωνα παιδιά, καθώς την εφαρμόζουν ασυναίσθητα και αυθόρμητα, αλλά δυσνόη-

τες για τα παιδιά που δεν διαθέτουν την εμπειρική αυτήν αίσθηση της γλώσσας.²¹

Παράλληλα δημιουργήθηκε και η Ηλεκτρονική μέθοδος Εκμάθησης της Ελληνικής, ως Ξένης Γλώσσας, κατάλληλη για παιδιά 8-12 χρόνων. Αυτή περιέχει το βασικό λεξιλόγιο και το σύνολο των γνώσεων που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου και περιέχεται σε δύο οπτικούς δίσκους (CR-Rom), με τίτλους «Ένας Ιππότης στο κάστρο των γραμμάτων» και «Ένας Ιππότης στο κάστρο των λέξεων». Η χρήση της μεθόδου προϋποθέτει ενεργητική συμμετοχή του μαθητή σε γραμματικές, φωνητικές, ακουστικές και λεξιλογικές ασκήσεις.

Επίσης δημιουργήθηκαν σχολικά βιβλία για τα μαθήματα που διδάσκονται στην ελληνική (Ιστορία, Γεωγραφία, Μελέτη Περιβάλλοντος και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή), με βάση τη διαθεματική μέθοδο προσέγγισης της γνώσης, τις τεχνικές ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή και την παιδαγωγική αρχή «μαθαίνω να μαθαίνω». Το υλικό, τόσο της γλώσσας, όσο και των λοιπών μαθημάτων προβλέφθηκε να περιέχει στοιχεία στα οποία τα παιδιά της μειονότητας να αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη ταυτότητα και το άμεσο περιβάλλον τους, τόσο για λόγους παιδαγωγικούς, όσο και με βάση την αρχή ότι η αρμονική συμβίωση κοινωνικών ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά όχι μόνο διδάσκεται, αλλά και αποτελεί θεώρηση του κόσμου και τρόπο ύπαρξης που καλλιεργείται από τον εκπαιδευτικό θεσμό.²²

Η δημιουργία του νέου εκπαιδευτικού υλικού (στο οποίο δεν δίνεται αναφορά στον πομακόφωνο πληθυσμό) που δόθηκε στα μειονοτικά σχολεία το 2000, κατόπιν πιλοτικής εφαρμογής, δέχθηκε υποδείξεις και διορθώσεις από εκπαιδευτικούς που το εφαρμόζαν ερευνητικά από το 1998 και βασιζόταν στα εξής κυρίως θέματα:

- διαθεματικότητα της γνώσης,
- επικοινωνιακή διάσταση και διδασκαλία της

18. Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» – διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

19. Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

20. Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

21. Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, ό.π.

22. Ασκούνη, Ν. (2006), ό.π.

γλώσσας²³.

Πληροφοριακά μέχρι και το 1998 τα βιβλία που αφορούσαν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης ήταν αυτά που χρησιμοποιούνταν από όλα τα δημόσια σχολεία της επικράτειας.

Αναμφίβολα η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης αποτελεί δύσκολο διδακτικό εγχείρημα, καθώς οι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος οφείλουν πρωτίστως να κατανοήσουν το κοινωνικό σύστημα που διέπει τη μουσουλμανική κοινότητα. Όμως υπάρχει και το πρόβλημα που χαρακτηριστικό του είναι ότι οι μειονοτικές γλώσσες στην Ελλάδα εμπλέκονται με τις υπό διαμόρφωση σχέσεις της με τα γειτονικά κράτη. Τα κράτη αυτά χειρίζονται με διαφορετικό τρόπο την ύπαρξη των γλωσσών, γεγονός το οποίο σχετίζεται με την εσωτερική και εξωτερική πολιτική τους, πράγμα που επιδρά ρυθμιστικά στην προαγωγή ή συνθηθέστερα στη συρρίκνωσή τους²⁴. Αναφέρονται πιο ειδικά στην ενεργή επέμβαση γειτονικής χώρας η οποία ρυθμίζει όλα τα θέματα που αφορούν την μουσουλμανική μειονότητα στην οποία ανήκουν και οι Πομάκοι (γλώσσα-εκπαίδευση,...).

Το εκπαιδευτικό υλικό του έργου κάλυψε ένα κενό δημιουργώντας εκπαιδευτικά εργαλεία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Ανάμεσα στις τότε λίγες διαθέσιμες μεθόδους εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, δεν υπήρχε καμία μέθοδος και κανένα υλικό για παιδιά 6-12 χρόνων, κενό το οποίο καλύφθηκε από τα νέα εκπαιδευτικά βιβλία του έργου που είναι, από το 2000, επίσημα βιβλία του κράτους για τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία και εκδίδονται από τον ΟΕΔΒ.

Κατά τις Μάκρας & Κανάρια²⁵, παρά το γεγονός ότι έχουν περάσει παραπάνω από δέκα χρόνια, από τη δημιουργία και χρήση του πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, δεν έχει τροποποιηθεί η νοοτροπία

των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γλώσσας και της δημιουργίας δικού τους πρότυπου υλικού. Η αξιοποίηση του υλικού θα έπρεπε να βασίζεται σε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, όπως είναι οι βιωματικές-επικοινωνιακές-διαθεματικές και δημιουργικές, προσαρμοσμένες στις θεματικές ενότητες των βιβλίων και των δεδομένων της τάξης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη διδακτική και παιδαγωγική αξία και χρησιμότητα διδασκαλίας της γλώσσας με επικοινωνιακό και διαθεματικό τρόπο²⁶, αφού δεν εφαρμόζουν τις πρακτικές που προαναφέρονται, αλλά προτιμούν να διδάσκουν την ελληνική σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα. Επιλέγουν δηλαδή τη μεταγνωστική ανάλυση της γλώσσας ως μητρικής αλλά προσαρμοσμένης στις θεματικές των βιβλίων.

Αν και έχει περάσει μεγάλο διάστημα από την πρώτη εφαρμογή του προγράμματος, σήμερα παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη θέληση της μουσουλμανικής μειονότητας για τη βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων και ειδικά από τους Πομάκους. Αρκετά μεγάλος μαθησιακός πληθυσμός στρέφεται προς το δημόσιο σχολείο. Βέβαια υπάρχει η συγκεκαλυμμένη πίεση από παράγοντες της τοπικής κοινωνίας, που υποκινούν το μειονοτικό πληθυσμό να μην προτιμά τη δημόσια εκπαίδευση, προβάλλοντας τον κίνδυνο της αφομοίωσης. Από την άλλη, στο δημόσιο σχολείο λείπει η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας και η μελέτη του κορανίου, τουλάχιστον ως μαθήματα επιλογής, ακόμα και στα χαρακτηριζόμενα ως διαπολιτισμικά σχολεία που υπάρχουν στην περιοχή.²⁷

Στο ίδιο πλαίσιο διαπιστώθηκε πως οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκείς γνώστες της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όπως θα έπρεπε να ήταν από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά και από την έλλειψη επαρ-

23. Ασκούνη, Ν., ό.π.

24. Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (1997). Ο εντοπισμός του μειονοτικού φαινομένου στην Ελλάδα από τη νομική επιτήρη και το δίκαιο. Στο: *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (επιμ. Κ. Τσιτσελίκης και Δ. Χριστόπουλος). Αθήνα: ΚΕΜΟ & Εκδόσεις Κριτική ΑΕ, σ. 417-447.

25. Μάκρας, Ρ. & Κανάρια, Χρ. (2010). «Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010

26. Μαρία Σφυρόερα, (2002-2004) κλειδιά και αντικλειδιά, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων «Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης», ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2002 σελ.24-25

27. Ραλλού Μ., Κανάρια Χ., *Πως μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές*, στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010

κούς επιμόρφωσής τους, ύστερα και από τη διακοπή του προγράμματος το 2007. Παρόλα αυτά, προσπαθούν να διδάξουν σε δύσκολες πολλές φορές συνθήκες την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό.

Τα Τουρκικά γλωσσικά εγχειρίδια για τη Μουσουλμανική Μειονότητα

Η γλώσσα αποτελεί το εργαλείο στη διεκπεραίωση του ρόλου της εκπαίδευσης σε κάθε της μορφή. Τα σχολικά εγχειρίδια της τουρκικής γλώσσας, τα οποία χρησιμοποιούνται στη μειονοτική εκπαίδευση, συντάσσονται στην Τουρκία και έρχονται έπειτα στην Ελλάδα. Το 1968 η ελληνική κυβέρνηση υπέγραψε Πρωτόκολλο για τα εκπαιδευτικά θέματα των μειονοτήτων των δυο κρατών με βασική αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια. Στη συζήτηση αυτή, μεταξύ των δυο χωρών, ζητούμενο ήταν να αποφευχθούν κείμενα ή εικόνες που θα μπορούσαν να αποτελέσουν σημείο ενόχλησης για τους μεν ή τους δε. Τοιούτοτρόπως, στο Πρωτόκολλο υπέγραψαν, μεταξύ άλλων, τον περιορισμό, να γίνεται έλεγχος των δοκιμών πριν αυτά τυπωθούν. Η οδός σύνταξης, διόρθωσης και αποστολής των τελικών κειμένων των εγχειριδίων των μειονοτικών σχολείων, είναι η διπλωματική.²⁸ Αξιοσημείωτο είναι πως τα σχολικά εγχειρίδια της μειονότητας, τα οποία συντάσσονται στην τουρκική γλώσσα από την Τουρκία, απευθύνονται στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, η οποία ζει και μορφώνεται μέσα στα πλαίσια της ελληνικής επικράτειας.

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, καταγράφεται θετικό το κλίμα συνεργασίας μεταξύ του Υπουργείου Εξωτερικών και της τουρκικής Πρεσβείας. Στο πνεύμα των διατάξεων του διμερούς ελληνοτουρκικού μορφωτικού πρωτοκόλλου του 1968, τον Σεπτέμβριο του 1998, όταν η τουρκική πλευρά υπέβαλε 19 τίτλους σχολικών εγχειριδίων προς έγκριση από τις αρμόδιες ελληνικές αρχές, αφού έλεγξαν σύμφωνα με το Μορφωτικό Πρωτόκολλο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας το περιεχόμενό τους, διαπίστωσαν, πέραν των παρατηρήσεων που αφορούν τη σελιδοποίηση και την τελική εκτύπωση των βιβλίων, ότι “τα εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις βασικές παιδαγωγικές αρχές για να χρησιμοποιηθούν ως σχολικά βιβλία Δημοτικής Εκπαίδευσης στο τουρκικό γλωσσικό μάθημα”.

Η εκτίμηση αυτή έθεσε το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων σε νέα βάση, δεδομένου, ότι μέχρι τότε τα βιβλία, που υπέβαλε η τουρκική πλευρά θεωρούνταν στο πιο μεγάλο τμήμα τους ακατάλληλα γιατί δεν ασπάζονταν και δεν εξυπηρετούσαν τις εκπαιδευτικές ανάγκες της μειονότητας. Έως ότου να πραγματοποιηθεί η ανατύπωση των τουρκικών βιβλίων, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε την πρωτοβουλία και μερίμνησε για την συγγραφή και έκδοση βιβλίων, στην τουρκική γλώσσα, των πέντε πρώτων τάξεων του δημοτικού, τα οποία, κατά γενική ομολογία, πληρούσαν, από παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πλευράς, τις ακαδημαϊκές προδιαγραφές. Δυστυχώς, τα βιβλία αυτά συνάντησαν την οργανωμένη και υποκινούμενη αντίδραση παραγόντων της μειονότητας και δεν χρησιμοποιήθηκαν ποτέ στην πράξη.

Η αλήθεια είναι πως μεγάλο μέρος της μειονότητας αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές προσπάθειες με καχυποψία, χωρίς διάκριση σε χριστιανούς και μουσουλμάνους. Γι αυτό άλλωστε το σχολείο σχετίζεται ελάχιστα με την τοπική κοινωνία. Το διάστημα 1991-1992 αποτελεί χαρακτηριστικό της κατάστασης, καθώς έγινε μαζική αποχή μαθητών από το σχολείο διαμαρτυρούμενοι για τα τουρκόφωνα βιβλία που είχαν τυπωθεί στην Ελλάδα, αλλά και τους διορισμούς των αποφοίτων της Ε.Π.Α.Θ. Ακραίο αλλά παραστατικό της κατάστασης αποτέλεσε το παράδειγμα ενός οικισμού, στον οποίο οι γονείς απαγόρευαν για πέντε χρόνια την προσέλευση των παιδιών τους στο σχολείο.

Τελευταία φορά μάλιστα, που είχαν υποβληθεί τίτλοι βιβλίων από την τουρκική πλευρά, ήταν το εκπαιδευτικό έτος 1992-93 και δεν είχε υπάρξει κοινή συνισταμένη.

Ωστόσο, το 2000 η Τουρκία θέλησε να στείλει μία νέα σειρά σχολικών εγχειριδίων για όλες τις τάξεις για τα μαθήματα που διδάσκονται στη μειονοτική γλώσσα, που προαναφέραμε. Θεωρητικά έχουν υποστεί τροποποιήσεις ώστε να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες της μειονότητας. Παρόλα αυτά τα εγχειρίδια αυτά δεν έχουν καμία σχέση με την ελληνική πραγματικότητα και είναι προορισμένα για τους μαθητές της Τουρκίας. Στα πρόσφατα τουρκικά αναγνωστικά ένα μεγάλο ποσοστό της θεματογραφίας και της εικονογράφησης αναφέρεται στον εθνικισμό και στον κεμαλισμό

28. Παναγιωτίδης, Ν. (1995). *Μουσουλμανική Μειονότητα και Εθνική Εκπαίδευση*, Αλεξανδρούπολη: Τοπική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων Ν. Έβρου

ακόμη και τα πιο ουδέτερα κείμενα, που σε καμία περίπτωση δεν είναι και τόσο ουδέτερα, περιέχουν και αυτά συγκεκαλυμμένες αναφορές στον εθνικισμό και τον κεμαλισμό.

Ο απώτερος σκοπός αυτών των αλλαγών στην Τουρκία όμως ήταν να ενισχυθεί το θρησκευτικό αίσθημα του λαού κατά του φόβου διαμελισμού της χώρας από μέρους των μεγάλων δυνάμεων, λόγω των οικονομικών συμφερόντων τους, με το πρόσχημα της υποστήριξης και της προστασίας των μειονοτήτων που ζουν στην τουρκική επικράτεια, όπως είναι οι Κούρδοι.

Αλλά και οι μειονότητες που ζουν στην Ελλάδα αποτελούν στόχαστρο της προπαγάνδας που ασκείται στα γλωσσικά εγχειρίδια των μουσουλμανικών σχολείων της Θράκης. Εκεί εφαρμόζεται το αφομοιωτικό μοντέλο διδασκαλίας, όπου επικρατεί ανυπαρξία και αποκλεισμός εθνικών και φυλετικών χαρακτηριστικών στα αναλυτικά προγράμματα και στη δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι πολιτισμικές υποομάδες αποκόπτονται από τις ρίζες του παρελθόντος, ενώ καταργείται η πολιτισμική ετερότητα και ιδιαιτερότητα και παραπέμπει, για οικονομικούς κυρίως λόγους, σε αποκλεισμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων.

Επειδή λοιπόν αφενός μεν το τουρκικό κράτος κάτω από τον όρο «μουσουλμανικός» στοχεύει ουσιαστικά να ομοιογενοποιήσει τις μειονότητες της Θράκης κάτω από τον όρο «τουρκικός», αφετέρου δε επειδή λείπει η χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα βοηθήσει την Πομακική γλώσσα να διατηρηθεί και να αναγνωριστεί μέσα στην κοινότητά της. Άλλοι φορείς, όπως πολιτιστικοί σύλλογοι, επιχειρηματίες, και το Δ΄ Σώμα Στρατού που το 1998 εξέδωσε το πρώτο Ελληνικό-Πομακικό λεξικό, έχουν αναλάβει την πρωτοβουλία αυτή δηλαδή της διατήρησης σε γραπτή μορφή της πομακικής γλώσσας.

Αξιοπρόσεκτη είναι η ιδιαίτερη δυσκολία κατανόησης των τουρκικών σχολικών εγχειριδίων, η οποία μεγεθύνεται εφόσον από τους μαθητές, όσοι έχουν μητρική γλώσσα την πομακική και τη ρομανί, άλλοι έχουν καλή γνώση της τουρκικής και άλλοι περιορισμένη. Τοιούτοτρόπως διαπιστώνεται μια σημαντική διαφοροποίηση στο βαθμό κατάκτησης της τουρκικής αλλά και της ελληνικής, γεγονός το οποίο επηρεάζει το επίπεδο σπουδών των παιδιών αυτών.

Μέσα στις συνθήκες αυτές και παρά τις γενναίες προσπάθειες των παραπάνω φορέων, η πομακική γλώσσα κινδυνεύει στηλιτεύοντας παράλληλα το σεβασμό στην αναγκαιότητα εκμάθησης της ελλη-

νικής γλώσσας. Κατά συνέπεια, οδηγούμαστε σταδιακά σε πιθανή πλήρη επικράτηση του τουρκόφωνου στοιχείου και εξοβελίζεται κάθε έννοια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη μειονότητα.

Ελπίζω, τα συναρμόδια υπουργεία καθώς και όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, να στηρίξουν μια πιο ελεύθερη και δυναμική εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την μειονοτική εκπαίδευση. Να ακούσουν την πραγματική φωνή των διαφόρων υπο-μειονοτήτων της Θράκης μας και να κάνουν βήματα που θα περιορίσουν τον πλήρη εκτουρκισμό της μουσουλμανικής μειονότητας...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσσον

- Jenkins B., 1993, «Policy analysis: models and approaches», στο M. Hill (ed.), *The policy process. A reader*, Harvester Wheatsheaf, σ. 34-44.
- March G. James, Olsen P. Johan, 1989, *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*, The Free Press.
- Minority Rights Group, 2000, «Minorities and Media in Greece», May, <http://www.greekhelsinki.gr>.
- Whitman Lois, Έκθεση του Helsinki Watch για τα ανθρώπινα δικαιώματα, 1992, «Ελλάδα: Βελτιώσεις για την τουρκική μειονότητα: Τα προβλήματα παραμένουν», 20.04, τόμος 4ος, τεύχος 6ο.
- Whitman Lois, Έκθεση του Helsinki Watch, 1990, «Καταστρέφοντας την εθνική ταυτότητα - Οι Τούρκοι της Ελλάδας», Αύγουστος.

Ελληνόγλωσσον

- Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» – διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Ασκούνη, Ν. (2006). Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βακαλόπουλος Κ. (1990). Ιστορία του Βορείου Ελληνισμού: Θράκη, Θεσσαλονίκη, 1990, σ. 36-37, Ε. Ζεγκίνης, αυτοθι., σ. 86-94.
- Βακαλιός, Θ. (1997). Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους : έρευνα σε συνεργασία με τους Ελένη Κανακίδου, Ναθαναήλ Παναγιωτίδη, Βασιλική Παπαγιάννη, Θ. Βακαλιός (επιμ.), Αθήνα.
- Βακαλιός Θ. (1991). Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη Δ. Θράκη, Αθήνα, 1991. Εμβαλωτής, Α., Επιμ. (2009).
- Βαρβούνης Μ. Γ. (1997), η καθημερινή ζωή των πομάκων, Αθήνα, Οδυσσεάς.
- Γεωργατζής Π. (1994), Αρχαίοι και Σύγχρονοι Θράκες, Ξάνθη.
- Δαμανάκης Μ. (2000), Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα – διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg.

- Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα 4^ο Διεθνές Συνέδριο, 2002, Γεωργίτσος Ν., σελ. 19, Πάτρα
- Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα 5^ο Διεθνές Συνέδριο, 2003 Γεωργίτσος Ν., Καραγιάννης Π., σελ. 409, Πάτρα
- Διβάνη Λ. (1995), Ελλάδα και Μειονότητες, Αθήνα, Νεφέλη.
- Ζεγκίνη Ε., οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης, (Ι. Β. Σ.).
- Ελληνικό Ινστιτούτο Διοικητικών Επιστημών, Σπλιωτόπουλος Επ., Μακρυδημήτρης Α. (επιμ.), 2001, Η Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα, Αντ. Ν. Σάκουλας.
- Νέα Σχολικά Βιβλία Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών. Συνοπτικό Τεύχος με τα ευρήματα της Έρευνας του Ι.Π.Ε.Μ. για τα νέα Σχολικά Βιβλία. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
- Κανακίδου Ε. και Παπαγιάννη Β. (1997). Διαπολιτισμική Αγωγή. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου Ε. (1994). Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, Αθήνα, 1994, σσ. 82-94.
- Καραμπογιάς, Π. & Μακρή, Ρ. (2011). Απόψεις δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών σχολείων, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), Τεύχος 1
- Καψάλης, Α.Γ., Χαράλαμπος Δ. Φ. (1995). Σχολικά εργαλείδια : θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Αθήνα.
- Κολιάδης Α. (1990), Ψυχοπαιδαγωγικά κριτήρια για την έκδοση των σχολικών βιβλίων, το σχολικό βιβλίο, Πρακτικά ημερίου εκδόσεων Πατάκη και Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών, Αθήνα,.
- Μαγκριώτη Γ. (1994). Πομάκοι ή Ροδοπαίοι οι Έλληνες Μουσ/νοι, Αθήνα, πελασγός
- Μάγος, Κ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάκρας, Ρ. & Κανάρια, Χρ. (2010). «Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010
- Μέκος Ζ. (1995), Θράκη συνιστώσες του μειονοτικού προβλήματος, Αθήνα – Κομοτηνή, Ηρόδοτος(Δ. Σ.).
- Μηλιός Γ. (1997), «Η διαμόρφωση του νεοελληνικού έθνους και κράτους ως διαδικασία οικονομικής και πληθυσμιακής ομογενοποίησης: ιστορικές αναφορές και θεωρητικά συμπεράσματα για το ζήτημα των μειονοτήτων»,
- Πανατζής Σ.(2006), Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα
- Ραλλού Μ., Κανάρια Χ., Πως μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές, στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010
- Τζεβελέκου Μ., Β. Κάντζου, Σ. Σταμούλη, Σ. Βαρλοκώστα, Β. Χονδρογιάννη, Ι. Παπαγεωργακόπουλος, Β. Λύτρα & Μ. Ιακώβου (2004). Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: κλίμακα αξιολόγησης και μέτρηση του επιπέδου γνώσης της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Τελική έκθεση στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004». Αθήνα ΕΚΠΑ.
- Τρέσσου Ευαγγελία, 1997, «Μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη: τα αίτια της αποτυχίας», Σύγχρονα Θέματα, τεύχος 63, Απρίλιος - Ιούνιος, σ. 49-53.
- Τριάρχη – Hermann, Β. (2000). Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, Μια Ψυχογλωσσολογική Προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg
- Τρουμπέτα Σεβαστή, 2001, Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης, Αθήνα, Κριτική.Τσιτσελίκης Κ. - Χριστόπουλος Δ. (1997) (επιμ.), Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα: Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών, Αθήνα Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (1997). Ο εντοπισμός του μειονοτικού φαινομένου στην Ελλάδα από τη νομική επιστήμη και το δίκαιο. Στο: Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα, Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών (επιμ. Κ. Τσιτσελίκης και Δ. Χριστόπουλος). Αθήνα: ΚΕΜΟ & Εκδόσεις Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, 2001, Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα, Διημερίδα για τις γλώσσες της μειονότητας της Δυτικής Θράκης, Κομοτηνή, 30-31 Μαΐου 1998, Αλεξάνδρετα.
- Παναγιωτίδης Ν., 1995, Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση, Αλεξανδρούπολη, Τ.Ε.Δ.Κ. Ν. Έβρου.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΕΜ. (2000). Οδηγίες για τη διδασκαλία των βιβλίων Β΄ τάξης. Βιβλίο του Δασκάλου. ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΕΜ. (2001). Οδηγίες για τη διδασκαλία των βιβλίων Γ΄ τάξης. Βιβλίο του Δασκάλου. ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΕΜ. (2001). Οδηγίες για τη διδασκαλία των βιβλίων Ε΄ τάξης. Βιβλίο του Δασκάλου. ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΕΜ. (2001). Οδηγίες για τη διδασκαλία των βιβλίων ΣΤ΄ τάξης. Βιβλίο του Δασκάλου. ΟΕΔΒ
- Υπουργείο Εξωτερικών, Υπηρεσία Ενημέρωσης, 1999, «Μουσουλμανική μειονότητα Θράκης», Ιούνιος.
- Φραγκουδάκη Α., 1987, Γλώσσα και ιδεολογία, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη Α. Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη, άξονας προτεραιότητας 1: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 περιφέρειες σύγκλισης», υπεύθυνη η ομότιμη καθηγήτρια του ΕΚΠΑ.

Πολυπολιτισμικό-Διαπολιτισμικό Σχολείο και Ελληνική Πραγματικότητα

Ιωάννης Λάμπρος

Δάσκαλος 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ανατολής

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1980 παρατηρούμε μια ραγδαία εξέλιξη στην κοινωνία μας με μεταβολές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές. Σε αυτό συνέβαλαν, τουλάχιστον για την Ευρώπη, η κατάρτιση των συνόρων, η δημιουργία νέων κρατών, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε χώρες της Μέσης Ανατολής, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η αλματώδης εξέλιξη της τεχνολογίας.

Απαραίτητο κρίνεται έτσι, για τους παραπάνω λόγους, να μάθουν οι άνθρωποι να ζουν σε μια πραγματικά πλουραλιστική κοινωνία, ανάμεσα σε πολλές εθνοτικές ομάδες με διαφορετική νοοτροπία, αξίες και καθημερινότητα. Σε μια κοινωνία που να καλύπτει τόσο τις δικές τους όσο και τις ανάγκες του κόσμου γενικότερα.

Η Ελλάδα, μετά τα σημαντικά γεγονότα που έλαβαν χώρα με την κατάρρευση των πολιτικών συστημάτων της Ανατολικής Ευρώπης και τις δραματικές ανακατατάξεις στη γεωπολιτική σκακιέρα της περιοχής, δεν θα μπορούσε να είναι έξω από όσα συμβαίνουν και να μη ζει μια διαφορετική πραγματικότητα σήμερα, από ότι παλιότερα, κάνοντάς την προνομιακό τόπο διέλευσης και παραμονής μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών (Νικολάου, 2000).

Όπως είναι φυσικό, ο πολιτισμικός αυτός πλουραλισμός επηρέασε και την πολιτισμική σύνθεση του ελληνικού σχολείου, αναγκάζοντας την ελληνική πολιτεία να πάρει κάποια μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση του φαινομένου, τα οποία, δυστυχώς, χαρακτηρίζονται ως ελλιπή (Νικολάου, 2011).

Το σχολείο, ως οργανωμένος θεσμός και συνεπώς κοινωνικό δημιούργημα, το οποίο προέκυψε για να συμβάλει στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου (Κωνσταντίνου, 2004), καλείται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να βρει βιώσιμες λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης σε έναν κόσμο που έχει περάσει από την τοπική προσέγγιση στην οικουμενική.

Η σωστή οργάνωση της σχολικής μονάδας, η εμπειρία, η επάρκεια και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ηγέτη που είναι ικανός να μεταδώσει όλα όσα πρεσβεύει και προστάζει η νέα εποχή, είναι τα απαραίτητα σημεία για την επίτευξη του στόχου που δεν είναι άλλος από το να ετοιμάσει την κοινωνία του αύριο, μια κοινωνία πολυπολιτισμική, πολύχρωμη, με σεβασμό στην ετερότητα και στην προσωπικότητα του *άλλου*.

Πολυπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι όροι πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα έχουν ένα κοινό σημείο, τον όρο *πολιτισμός*, ο οποίος χρησιμοποιείται σε μια στενή έννοια όποτε αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων και σε μια ευρύτερη έννοια όποτε αναφέρεται σε όλους τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τον τρόπο ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου. Στη διαπολιτισμική θεωρία δε, ο όρος χρησιμοποιείται στην πλατιά του έννοια, έτσι ώστε ο ερευνητής να μπορεί να συμπεριλάβει στις αναλύσεις του και τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, έτσι όπως αυτοί εκφράζονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των διαφόρων χωρών.

Μερικοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο διαπολιτισμικότητα (*interculturalism*), για να αναλύσουν και να περιγράψουν, από τη μία πλευρά, αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση και για να διατυπώσουν από την άλλη τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Άλλοι ερευνητές διαχωρίζουν τους όρους *πολυπολιτισμικότητα* (*multiculturalism*) και *διαπολιτισμικότητα*, χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή το *τι είναι*, και εκφράζοντας με το δεύτερο το *τι θα έπρεπε να είναι*.

Και στις δυο περιπτώσεις αυτό που προκύπτει είναι πως οι όροι δεν είναι ταυτόσημοι. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Δαμανάκης, 2005) ενώ χρησιμοποιείται, θεωρητικά και πρακτικά, για να

καλύψει την παιδεία και την εκπαίδευση στα νέα κοινωνικά δεδομένα (Πορτελάνος, 2010).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης και την Ευρωπαϊκή Ένωση, ο όρος διαπολιτισμικός χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια *διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων*, ενώ ο όρος πολυπολιτισμικός περιγράφει μια *συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της* (Νικολάου, 2011).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως όρος, τα τελευταία χρόνια, επικρατεί στην Ευρώπη, εκτός του αγγλοσαξονικού χώρου, όπου προτιμάται ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ως έννοια προκαλεί όμως σύγχυση και είναι πάρα πολλές οι εκδοχές της.

Για τους Grand, Sleeter και Anderson υπάρχουν πέντε διαφορετικές εκδοχές της έννοιάς της:

Η πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται σε όσους είναι πολιτισμικά διαφορετικοί και η εκπαιδευτική ζωή προχωράει χωρίς οι μειονοτικές ομάδες να είναι αναγκασμένες να εγκαταλείψουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα.

Η δεύτερη έχει να κάνει με τις θετικές στάσεις που πρέπει να στηθούν ανάμεσα στους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η τρίτη έχει ως σκοπό, για την εκπαίδευση των ξεχωριστών αυτών ομάδων, να συγκεντρώσει όλα τα συμπληρωματικά με την ιστορία, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες τους δεδομένα, για να τους προετοιμάσει να αποκτήσουν ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό status.

Η τέταρτη προσέγγιση την ορίζει ως εκπαίδευση που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, έτσι ώστε αυτό να αντανάκλα τις συνεισφορές και τις προσδοκίες των μελών κάθε ομάδας.

Η πέμπτη, αναφέρει πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να διδάξει στο μαθητή τον τρόπο ανάλυσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και την καταπίεση που προκύπτει από αυτή, υποδεικνύοντάς του ένα μελλοντικό τρόπο κοινωνικής δράσης.

Επίσης, έχουμε και πολλές άλλες προσπάθειες εννοιολόγησης του όρου με διαφορετικές κάθε φορά μεταξύ τους προσεγγίσεις, όπως του Rey von Almen, του Dickopp, του Hohmann, της Kruger-Portratz, του Nieke και του Γκότοβου που ορίζει τη δια-

πολιτισμική εκπαίδευση ως *ζωτικής σημασίας πολιτική επιλογή, από τη οποία εξαρτάται και ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστούμε τις διαφορετικές συλλογικές ταυτότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Νικολάου, 2011).

Τέλος, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger και δεν επιτρέπουν παρανοήσεις, σχετικοποιήσεις ή αμφισβητήσεις του νεωτερικού σχολείου, είναι οι εξής:

- Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση
- Εκπαίδευση για αλληλεγγύη
- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό
- Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης (Νικολάου, 2011)

Θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η νέα κατάσταση που τα τελευταία χρόνια ζει και αντιμετωπίζει η χώρα μας και που πολλοί συγγραφείς την περιγράφουν ως *πολυπολιτισμική, εγείρει καινούρια, επείγοντα αιτήματα στο πλαίσιο της κοινωνικής, πολιτικής και διοικητικής ζωής της χώρας, και, κατά προέκταση, στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου* (Νικολάου, 2011).

Η ελληνική πολιτεία, αν και με τους μετανάστες λειτουργούσε με μέτρα τα οποία είχαν χαρακτήρα καθαρά αφομοιωτικό και ομογενοποιητικό, σε επίπεδο εκπαίδευσης αλλοδαπών και μειονοτήτων τήρησε διαφορετική στάση, ενώ παράλληλα μερίμνησε και για την εκπαίδευση των *μεγάλων ξεχασμένων* του εκπαιδευτικού μας συστήματος, του Τσιγγάνους και τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης (Νικολάου, 2011).

Το επίσημο ελληνικό κράτος αρχίζει να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, με τα εξής διοικητικά μέτρα που τα διακρίνουμε σε τρεις περιόδους:

Δεκαετία του 1970, με τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλινοστούτων μαθητών στη χώρα μας.

Ολόκληρη η δεκαετία του 1980 μέχρι και το 1996, διάστημα κατά το οποίο σημειώθηκε η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοπειρωτών.

Από το 1996 μέχρι σήμερα, όπου με τους Νό-

μους 2413/96 και 2790/00 προσφέρονται καινούριες δυνατότητες για αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης των άλλων αυτών μαθητών (Νικολάου, 2011).

Το ΥΠ.Π.ΑΙ.Θ., από την πλευρά του, συνέβαλε θετικά προς την κατεύθυνση της κατοχύρωσης θεμάτων που έχουν να κάνουν με άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, με σκοπό την ομαλή σχολική ένταξη όλων των παιδιών που συμμετέχουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Έτσι, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ληφθεί τα παρακάτω μέτρα:

Ψήφισμα των Νόμων 2413/96 και 2790/00 για την *Παιδεία Ομογενών* και τη *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*.

Ίδρυση Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ίδρυση Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

Αναδιαμόρφωση-εκσυγχρονισμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.).

Υλοποίηση πολλών και μεγάλων προγραμμάτων με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) τα τελευταία χρόνια έχει συμβάλει κι αυτό προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Η συγγραφή βιβλίων, η κατάρτιση διαγνωστικού κριτηρίου για το γλωσσικό επίπεδο, η υλοποίηση αρκετών διαπολιτισμικών προγραμμάτων, φυλλάδια με οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών τάξεων, ενημερωτικά δελτία σχετικά με το προφίλ των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ο βιβλιογραφικός οδηγός, είναι μερικά από όσα έχει υλοποιήσει για την εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του μαθητικού αυτού πληθυσμού.

Προς την ίδια κατεύθυνση επίσης δραστηριοποιήθηκαν (και κάποια δραστηριοποιούνται ακόμη):

- Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.).
- Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.).
- Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.).
- Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.).
- Οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.).
- Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011).

Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές

Η παιδεία και η κουλτούρα μιας χώρας συμβάλλουν, ώστε ο κάθε άλλος να αποτελεί μέλος μιας συλλογικής προσπάθειας για το χτίσιμο μιας μελλοντικής κοινωνίας αμοιβαιότητας και ετερότητας (Πορτελάνος, 2010). Βασικός υπεύθυνος, αν και προτελευταίος στην ιεραρχία, σ' αυτήν την οργανωμένη, από εκπαιδευτικής άποψης, προσπάθεια, δεν είναι άλλος από τον εκπαιδευτικό.

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που οργανώνει, με βάση την κοινωνικοποιητική του (ιδεολογική) λειτουργία, τις παιδαγωγικές εκείνες διαδικασίες αλληλεπίδρασης, μέσα από τις οποίες, ο μαθητής, έρχεται αντιμέτωπος με χαρακτηριστικές κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις, δηλαδή με αξίες, κανόνες, στάσεις, προσανατολισμούς, πρακτικές και προσδοκίες της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας (Κωνσταντίνου, 2004).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο ερχομός χιλιάδων παλιννοστούντων καθώς και αλλοδαπών μεταναστών βρήκε τους εκπαιδευτικούς εντελώς απροετοίμαστους να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που δημιουργούνται στις τάξεις τους από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση (Μάρκου, 1998).

Το Δημοτικό Σχολείο, ως η *καρδιά* της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών, μιας και με βάση τα στοιχεία είναι αυτό που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο αριθμό ξένων μαθητών, όπως και ο δάσκαλος, είναι οι βασικοί παράγοντες για τη μετέπειτα ομαλή και προς τη σωστή κατεύθυνση πορεία αυτών των μαθητών μέσα στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική κοινωνία (Νικολάου, 2000).

Σήμερα, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις ο Έλληνας δάσκαλος χρειάζεται:

Γνώση για την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί το ελληνικό σχολείο.

Γνώση στοιχείων της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας.

Παιδαγωγική γνώση (Γ. Μάρκου 1998).

Έργο του ποιητή δεν είναι να λέει όσα απλώς έγιναν, αλλά όσα μπορούσαν να γίνουν, δηλαδή τα δυνατά κατά πιθανή ή αναγκαία συνέπεια... λέει ο Αριστοτέλης σε μια φράση του, που θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως το διαπολιτισμικό όραμα του εκπαιδευτικού, (Πλάτων-Πολιτεία στο Πορτελάνος,

2010).

Άρα, ο εκπαιδευτικός, επηρεασμένος και υποταγμένος κατά μια έννοια στην καθημερινή σκληρή σχολική πραγματικότητα, όπως και στηριζόμενος στις προσωπικές του απόψεις, μπορεί όντως να σταθεί και να αποδώσει, όπως σωστά επισημαίνεται παραπάνω;

Η αλήθεια είναι πως μάλλον είναι επηρεασμένος από τους μύθους περί *ελλείμματος* των αλλοδαπών μαθητών και σίγουρα πολλές φορές τους αντιμετωπίζει ως μαθητές με ειδικές ανάγκες, χωρίς να είναι λίγες οι φορές που σε περιπτώσεις μεγάλων σε ηλικία μαθητών εγκαταλείπει την προσπάθεια γιατί θεωρεί μάταιη οποιαδήποτε προσπάθεια. Όλα αυτά βέβαια ως απόρροια της έλλειψης εμπειρίας εργασίας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον και της ελλιπούς κατάρτισής του σε τέτοιου είδους αντικείμενα όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2000).

Έρευνες, για τη στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές, δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο αποτελεί *πρόβλημα* (Δαμανάκης, 2005).

Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών είναι μια υπόθεση όμως που απασχολεί έντονα τους εκπαιδευτικούς και μάλιστα θεωρούν τους εαυτούς τους άμεσα εμπλεκόμενους και υπεύθυνους για την επίλυσή της. Εν αντιθέσει με άλλες υπηρεσίες του Δημοσίου και τους υπαλλήλους που τις στηρίζουν, οι οποίοι δεν θεωρούν τους εαυτούς τους καθόλου υποχρεωμένους να εξυπηρετήσουν τους αλλοδαπούς μετανάστες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη λειτουργούν με την ίδια λογική.

Είναι αλήθεια πως *ξεβολεύτηκαν*, δεν σταμάτησαν όμως να πειραματίζονται σε νέες πρακτικές για τη βοήθεια των μαθητών αυτών. Αβοήθητοι τις περισσότερες φορές από την πολιτεία, χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση, με ελλείψεις στο, αναγκαίο, διδακτικό-εποπτικό υλικό, με την άγνοια της ελληνικής γλώσσας, από τους αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς τους, να δημιουργεί πολλαπλά προβλήματα, με τη μη συστηματική φοίτησή τους, με τα προβλήματα προσαρμογής τους στο σχολείο και στην ελληνική κοινωνία γενικότερα, τα προβλήματα από το οικογενειακό περιβάλλον και στηριζόμενοι στις δικές τους δυνάμεις και στην ευαισθησία τους, *εκτιμούμε, πως οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί της*

χώρας είναι από τα πιο στέρεα βάρη πάνω στα οποία μπορεί να θεμελιωθεί μια νέα προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας του ελληνικού σχολείου (Νικολάου, 2000).

Επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, στη νέα πραγματικότητα όπως αυτή διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια, θεωρείται ιδιαίτερης σημασίας τόσο για τη χώρα μας όσο και τον κόσμο ολόκληρο.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την αναγκαία ετοιμότητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με την εισαγωγή κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων και διδακτικών πρακτικών ώστε να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους για το σύνολο των μαθητών και όχι μόνο για τους αλλοδαπούς, όπως ίσως εσφαλμένα κάποιιοι να θεωρούν.

Ποιο είναι λοιπόν το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών της χώρας μας που καλούνται να διδάξουν σε πολύχρωμες τάξεις;

Γεγονός είναι πως, σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των δασκάλων, φανερώνεται ένα σαφέστατο έλλειμμα το οποίο εντοπίζεται τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους σχολικούς συμβούλους, αλλά και από το αναμφισβήτητο γεγονός ότι στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και μέχρι πρόσφατα και στα Παιδαγωγικά Τμήματα, δεν διδάσκονταν το σχετικό μάθημα. Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για τα προγράμματα μετεκπαίδευσης (Διδασκαλεία) και επιμόρφωσης (Νικολάου, 2000). Το πρόβλημα αυτό δε, είναι πιο έντονο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την σχεδόν *παντελή έλλειψη παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της* (Κωνσταντίνου, 2004).

Σήμερα, το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, αποτελεί κυρίαρχο θέμα του παιδαγωγικού διαλόγου στη χώρα μας. Τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) των Παιδαγωγικών Τμημάτων και των Διδασκαλείων (που δυστυχώς βρίσκονται σε αναστολή) έχουν εντάξει αντικείμενα προς την κατεύθυνση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρατηρείται όμως μια θεωρητική και όχι πρακτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου, με απουσία καινοτομιών, μεθόδων και εποπτικού υλικού, κατάλληλου για την καθημερινότητα της σχολικής τάξης, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί (Νικολάου, 2000).

Πολλά επίσης είναι τα προγράμματα, προς αυτή την κατεύθυνση, που υλοποιούνται για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δεν έχουν όμως υποχρεωτικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να εναπόκειται στην ανησυχία και στο φιλότιμο του εκπαιδευτικού η συμμετοχή του σ' αυτά, με σκοπό την αποκόμιση εφοδίων, που θεωρούνται απαραίτητα, για τον εκπαιδευτικό του σημερινού ελληνικού σχολείου.

Αυτό σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός, έχοντας επίγνωση της σημερινής εκπαιδευτικής κατάστασης στη χώρα μας, με βάση την ανάλυση και την ερμηνεία των συγκεκριμένων σχολικών και κοινωνικών περιστάσεων, φροντίζει να διαμορφώνει το δικό του προσωπικό και αυτόνομο παιδαγωγικό ρόλο (Κωνσταντίνου, 2006). Αρκεί να υπάρχει συνείδηση του διδακτικού του ρόλου και έργου. Και αυτό δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της κατάρτισής του αλλά, κυρίως, εσωτερικής αναζήτησης, προβληματισμού και προσπάθειας για μια κοινωνία ανθρώπινη και ευκολότερη (Φύκαρης, 2010).

Ο έμπειρος δάσκαλος ξέρει να κάνει αυτό που πρέπει, χωρίς να μπορεί πάντα να εξηγήσει τους λόγους που θα τεκμηρίωναν τη δράση του. Αντίστροφα, ο θεωρητικός της παιδαγωγικής μπορεί κάλλιστα να υπολείπεται κάθε πρακτικής διδακτικής ικανότητας, (Durkheim στο Νικολάου, 2000).

Βιβλιογραφία

- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πορτελάνος, Σ. (2010). *Διαπολιτισμική και διαθεματική διδακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Έννοια.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες διαστάσεις του διδακτικού έργου και ρόλου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πιθανό σχέδιο διδασκαλίας για την ενότητα της Ε΄ τάξης «θερμότητα – θερμοκρασία» με βάση το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας

Ευαγγέλου Β. Φίλιππος

Δάσκαλος στο 9^ο Δ. Σ. Ιωαννίνων Διαπολ. Εκπ/σης – Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων,
Αιρετός Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε. Ηπείρου
e-mail: filipevang@gmail.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία αναλύεται διεξοδικά η δημιουργία ενός πιθανού σχεδίου διδασκαλίας για τους μαθητές της Πέμπτης τάξης Δημοτικού Σχολείου με τίτλο: «Θερμότητα - Θερμοκρασία». Η καινοτομία αυτού του σχεδίου διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός ότι η παιδαγωγική προσέγγιση που χρησιμοποιείται είναι το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας με βάση το οποίο πραγματοποιούνται πειράματα για την επίτευξη της λεγόμενης γνωστικής σύγκρουσης στις εναλλακτικές ή προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και την αλλαγή ή τροποποίησή τους προς τις επιστημονικά ορθές.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχέδιο διδασκαλίας, Θερμότητα – Θερμοκρασία, εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας, γνωστική σύγκρουση

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες ένα νέο μοντέλο διδασκαλίας, γνωστό με τους όρους, «εποικοδομητική διδασκαλία», «εποικοδομητική προσέγγιση», αναδείχτηκε κατά τη διδασκαλία και μάθηση της Φυσικής. Η μάθηση στο εποικοδομητικό μοντέλο - στην πιο ευρεία μορφή του - θεωρείται ως μια προσωπική υπόθεση του μαθητή, ο οποίος δομεί το δικό του νόημα μέσα από την εμπειρία του. Παράλληλα, ενώ η μάθηση είναι μια προσωπική διαδικασία, η διδασκαλία από την άλλη είναι μια κοινωνική διαδικασία, αφού συνεπάγεται διαπροσωπική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών καθώς και μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού (Ψύλλος κ.ά., 1993; Σπύρτου, 2002; Ευαγγέλου, 2012).

Με άλλα λόγια, το εποικοδομητικό μοντέλο αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως διαδικασία στην οποία ο μαθητής δομεί τη νέα γνώση με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Ο προσωπικός χαρακτήρας της μάθησης δεν έρχεται σε σύγκρουση με τον κοινωνικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Ο μαθητής στην εποικοδομητική διδασκαλία μαθαίνει ακολουθώντας -όχι ανεξέλεγκτα- το δικό του δρόμο συλλογισμών για την οικοδόμηση της νέας γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι η εποικοδομητική διδασκαλία είναι τόσο

μαθητοκεντρική όσο και κατευθυνόμενη από τον εκπαιδευτικό (Gunstone et al., 1993). Στο επίκεντρο της εποικοδομητικής διδασκαλίας δε βρίσκεται μόνο η νέα γνώση που διδάσκεται, αλλά και η μέθοδος με την οποία κατακτιέται η νέα γνώση.

Τα τελευταία χρόνια, με βάση την εποικοδομητική υπόθεση, έχουν αναπτυχθεί αντιπροσωπευτικά μοντέλα διδασκαλίας εποικοδομητικού χαρακτήρα, τα οποία στοχεύουν στην εννοιολογική αλλαγή των εναλλακτικών ιδεών. Για παράδειγμα, μερικά από αυτά είναι το διδακτικό μοντέλο τεσσάρων (4) φάσεων στο Primary School Teacher Science (PSTS) Project (Kruger et al., 1991), το μοντέλο τριών (3) φάσεων των Nussbaum και Novick (Osborne & Freyberg, 1985), η προσέγγιση τεσσάρων (4) φάσεων στο Children's Learning in Science Project (Harlen, 1992) και το διδακτικό μοντέλο εποικοδομητικής προσέγγισης πέντε (5) φάσεων των Driver και Oldham (Driver et al., 1998).

Αυτό το τελευταίο μοντέλο των πέντε (5) φάσεων των Driver και Oldham (1986) θα χρησιμοποιήσουμε στο παρακάτω σχέδιο διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι 5 φάσεις (Κόκκοτας κ.α., 2002; Καριώτογλου 2006) είναι οι εξής:

- I. του προσανατολισμού
- II. της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών
- III. της αναδόμησης των ιδεών (γνωστική σύγκρουση) ή της εισαγωγής της επιστημονικής γνώσης
- IV. της εφαρμογής των νέων ιδεών
- V. της ανασκόπησης των αλλαγών στις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών (μεταγνώση)

Οι εναλλακτικές (ή προϋπάρχουσες) ιδέες των μαθητών και η πρόταση της γνωστικής σύγκρουσης αυτών των ιδεών

Εισαγωγικά, πρέπει να σημειωθεί ότι όταν ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού είναι αναγκαίο, πριν τη διδασκαλία, να εντοπίσει τις εναλλακτικές ιδέες των μαθητών.

Όσον αφορά την ενότητα «θερμότητα – θερμοκρασία» πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στο δια-

χωρισμό των εννοιών “θερμότητα” και “θερμοκρασία”.

Οι ιδέες των παιδιών για τη διαφορά ανάμεσα στις έννοιες “θερμότητα» και “θερμοκρασία” αποτυπώνονται στις τρεις παρακάτω κατηγορίες απαντήσεων:

Α.-Την αντίληψη ότι η θερμότητα είναι ζεστή, αλλά ότι η θερμοκρασία μπορεί να είναι και κρύα και ζεστή.

Β.-Την αντίληψη ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην θερμότητα και την θερμοκρασία (“η θερμοκρασία είναι θερμότητα”). Με βάση αυτή την αντίληψη καταλήγουν να λένε πως αν αυξήσεις το ποσό της θερμότητας, θα αυξηθεί και η θερμοκρασία.

Γ.-Την αντίληψη ότι η θερμοκρασία αποτελεί το μέτρο μέτρησης της θερμότητας.

Για την αλλαγή των δυο τελευταίων αντιλήψεων (Β) και (Γ) και ειδικότερα για τη διαφοροποίηση των εννοιών θερμοκρασία – θερμότητα προτείνεται η μέθοδος της γνωστικής σύγκρουσης.

Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική σύγκρουση προτείνεται να γίνει κατά την διάρκεια της αλλαγής φάσης (βρασμός), όπου η θερμοκρασία παραμένει σταθερή ενώ το νερό απορροφά θερμότητα για να γίνει αέριο.

Το βασικό σκεπτικό είναι ότι: «Ενώ το νερό θερμαίνεται και βράζει δεν ανεβαίνει η θερμοκρασία του. Αν οι δυο έννοιες ήταν μια θα έπρεπε να μεταβάλλονται με τον ίδιο τρόπο.

Όμως, στην περίπτωση αυτή μεγαλώνει η παρεχόμενη θερμότητα (θέρμανση νερού) χωρίς να μεγαλώνει η θερμοκρασία (σημείο βρασμού)».

Οι στόχοι του προτεινόμενου σχεδίου διδασκαλίας

Οι μαθητές:

- i) Να διαπιστώσουν ότι είναι αναγκαίο το θερμόμετρο για τη μέτρηση της θερμοκρασίας
- ii) Να διαπιστώσουν πειραματικά ότι η θερμότητα ρέει από τα θερμά στα ψυχρά σώματα.
- iii) Να διαπιστώσουν πειραματικά ότι, όταν ένα σώμα απορροφά θερμότητα, η θερμοκρασία του αυξάνεται.
- iv) Να μπορούν να κατανοήσουν και να διαχωρίσουν τις έννοιες θερμότητα – θερμοκρασία

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η εκτιμώμενη διάρκεια είναι 2 διδακτικές ώρες.

Το σχέδιο διδασκαλίας με βάση τις πέντε (5) φάσεις του εποικοδομητικού μοντέλου:

I. Η φάση του προσανατολισμού:

Διδακτικές ενέργειες:

Ο δάσκαλος προσανατολίζει τους μαθητές ότι ο

στόχος του μαθήματος θα είναι η ενασχόληση με τις έννοιες θερμοκρασία – θερμότητα.

Πιθανές ερωτήσεις - δράσεις:

Τους καλεί να παρατηρήσουν προτάσεις από διάφορες περιστάσεις (δελτίο καιρού, ειδήσεων, ντοκιμαντέρ, διαφήμιση) στο οποίο διαφαίνονται οι δυο έννοιες και να τις αναφέρουν.

Από δελτίο καιρού: «...στα πεδινά θα κυμανθεί από 3 έως 17 βαθμούς Κελσίου»

Από δελτίο ειδήσεων: «... Τα συμπτώματα του νέου ιού γρίππης είναι ο υψηλός πυρετός...»

Από ντοκιμαντέρ: «Οι Εσκιμώοι κατασκευάζουν τα σπίτια τους (ιγκλού) με χιόνι για να εμποδίσουν τη ροή ενέργειας προς τα έξω...»

Από διαφήμιση: «Νέο ιατρικό θερμόμετρο ενός λεπτού»

II. Η φάση της ανάδειξης των ιδεών:

Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο με τις εξής ερωτήσεις:

Α) Πως αντιλαμβάνεστε αν ένα σώμα είναι ζεστό ή κρύο;

Β) Τι σημαίνουν οι έννοιες:

Θερμός

Ψυχρός

Θερμότητα

Θερμοκρασία

Γ) Τι συμβαίνει όταν ένα θερμό σώμα έρθει σε επαφή με ένα ψυχρό;

Δ) Πως μετράμε τη θερμοκρασία ενός σώματος;

III. Η φάση εισαγωγής της επιστημονικής γνώσης ή της αναδόμησης των ιδεών (έλεγχος των ιδεών) - ΠΕΙΡΑΜΑΤΑ:

Στη φάση αυτή εκθέτουμε τους μαθητές σε καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης, ώστε να έρθουν αντιμέτωποι με τις αρχικές τους ιδέες, και στη συνέχεια να οδηγηθούν στην απόρριψή τους και στην οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, εκτελούν τρία (3) πειράματα, συζητούν, απαντούν στο φύλλο εργασίας και ανακοινώνουν τα αποτελέσματά τους.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΑ

1^ο ΠΕΙΡΑΜΑ:

Υλικά: Τρία δοχεία,

νερό: χλιαρό, ζεστό, κρύο.

Εκτέλεση:

Οι μαθητές βάζουν το ένα χέρι στο ζεστό και το

άλλο στο κρύο νερό και στη συνέχεια και τα δυο χέρια στο χλιαρό νερό (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Πείραμα για την κατανόηση της έννοιας της θερμοκρασίας

Στη συνέχεια, αφού βυθίσουν και τα δυο χέρια στο χλιαρό νερό, καλούμε τους μαθητές να γράψουν τι παρατήρησαν:

Μια πιθανή απάντηση μπορεί να είναι η εξής: «Με το χέρι που είχαν στο ζεστό νερό αισθάνθηκαν κρύο το χλιαρό νερό, ενώ με το χέρι που είχαν στο κρύο νερό αισθάνθηκαν ζεστό το χλιαρό νερό»

Συμπεραίνουμε: Με την αφή δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το πόσο ζεστό ή κρύο είναι ένα σώμα.

(Αναγκαίο το θερμόμετρο για τη μέτρηση της θερμοκρασίας)

2^ο ΠΕΙΡΑΜΑ:

Υλικά: Ένα μεταλλικό δοχείο (π.χ. ένα μπρίκι), νερό, ένα καμινέτο, μια λεκάνη, δύο θερμόμετρα.

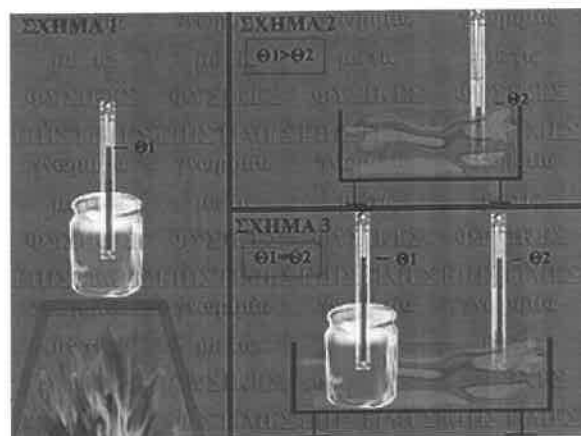


Εικόνα 2: Πείραμα για την κατανόηση της έννοιας της θερμότητας (Αποστολάκης κ.ά., 2006)

Οι οδηγίες που δίνουμε στους μαθητές:

ΒΗΜΑ 1: Ανάβουμε το καμινέτο και τοποθετούμε πάνω το μεταλλικό δοχείο με νερό.

Το αφήνουμε να θερμανθεί αρκετά και με το



ένα θερμόμετρο μετράμε την θερμοκρασία του.

ΒΗΜΑ 2: Στο μεταξύ βάζουμε κρύο νερό στη λεκάνη και με το άλλο θερμόμετρο μετρούμε την θερμοκρασία του.

ΒΗΜΑ 3: Βυθίζουμε το μπρίκι με το ζεστό νερό, στην λεκάνη με το κρύο νερό, ενώ με τα θερμόμετρα, παρατηρούμε τις μεταβολές της θερμοκρασίας.

Καλούμε τους μαθητές να γράψουν τις παρατηρήσεις τους... (εικόνα (2))

Μια πιθανή παρατήρηση είναι: «Η θερμοκρασία στο θερμό νερό κατέρχεται ενώ στο κρύο ανέρχεται μέχρι οι δύο θερμοκρασίες εξισωθούν».

Μετά από συζήτηση καλούμε τους μαθητές να διατυπώσουν, σε συνεργασία με εμάς, ένα συμπέρασμα.

Πιθανό ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: «Όταν έρθουν σε επαφή σώματα με διαφορετική θερμοκρασία το σώμα με την υψηλότερη θερμοκρασία, δίνει θερμότητα στο ψυχρότερο σώμα, ώσπου να αποκτήσουν και τα δυο την ίδια θερμοκρασία»

3^ο ΠΕΙΡΑΜΑ: (ΒΡΑΣΜΟΣ)

Υλικά:

Διαφανές πυρίμαχο δοχείο, (ειδικό για φλόγα), Θερμόμετρο οινόπνευματος, Καμινέτο, Νερό



Σημείωση: Πολλές φορές υλοποιούμε εμείς το πείραμα επειδή είναι επικίνδυνο για τους μαθητές (ή αν έχουμε εμπιστοσύνη στους μαθητές τους καλούμε να το υλοποιήσουν).

Εικόνα 3: Πείραμα για την κατανόηση των εννοιών θερμοκρασίας - θερμότητας

Οι οδηγίες προς τους μαθητές:

Αφού έχουμε τοποθετήσει το μπρίκι με το νερό στο αναμμένο καμινέτο ζητάμε από τους μαθητές να παρατηρούν τη θερμοκρασία στο θερμόμετρο (εικόνα 3).

Όταν στην θερμοκρασία βρασμού το νερό αρχίζει να βράζει αρχίζουμε τις ερωτήσεις στους μαθητές, με στόχο τη **γνωστική σύγκρουση** σχετικά με τις δύο έννοιες (θερμοκρασία – θερμότητα) και τον διαχωρισμό τους :

Αφού ζεσταίνεται ακόμη το νερό, απορροφά θερμότητα;

Αλλάζει η θερμοκρασία;

Αφού το ένα αυξάνεται (αλλάζει), ενώ το άλλο μένει σταθερό μπορεί να είναι τα ίδια μεγέθη;

Στη συνέχεια, εισάγουμε τη νέα γνώση και αναφέρουμε στους μαθητές ότι:

«Η θερμοκρασία περιγράφει πόσο ζεστό ή κρύο είναι ένα σώμα. Ενώ η θερμότητα την ενέργεια που μεταφέρεται (πάει) από ένα θερμό σώμα (υψηλή θερμοκρασία) σε ένα ψυχρό σώμα (χαμηλή θερμοκρασία) (όταν είναι σε επαφή) μέχρι την στιγμή που θα αποκτήσουν την ίδια θερμοκρασία».

IV. Η φάση της εφαρμογής της νέας γνώσης:

Καλούμε τους μαθητές να απαντήσουν στην εξής ερώτηση, έτσι ώστε να εφαρμόσουν τη νέα γνώση:

ΕΡΩΤΗΣΗ: Στην καθημερινή μας ζωή συχνά χρησιμοποιείται η έκφραση: «κλείσε την πόρτα για να μην φύγει η ζέστη και μπει το κρύο».

Σύμφωνα με όσα έχουμε ανακαλύψει, γράφουμε την παραπάνω πρόταση χρησιμοποιώντας τις λέξεις θερμοκρασία και θερμότητα.

ΠΙΘΑΝΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ:

Κατ' αρχήν, η παραπάνω πρόταση ακούγεται αρκετά συχνά στην καθημερινή ζωή και εισάγει παρανοήσεις (όπως ότι η ζέστη και το κρύο εκλαμβάνονται ως διαφορετικές οντότητες)

Πιθανή απάντηση: «Μην αφήνεις την πόρτα ανοιχτή μεταξύ δύο χώρων που ο ένας έχει υψηλή θερμοκρασία (ζεστή) και ο άλλος έχει χαμηλή θερμοκρασία (κρύο) γιατί τότε θα μεταφερθεί θερμότητα (ενέργεια) από το ζεστό χώρο στο πιο κρύο και θα μειωθεί η θερμοκρασία του πρώτου»

V. Η φάση της ανασκόπησης των αλλαγών στις εναλλακτικές ιδέες (ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ):

Συγκρίνετε τις προηγούμενες και τις νέες ιδέες σας για τις έννοιες της θερμοκρασίας και θερμότητας;

- Τι λέγατε πριν;

- Τι μάθατε σήμερα;

- Ποιες ομοιότητες και διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στις προηγούμενες και νέες ιδέες σας;

- Πώς αλλάξατε γνώμη;

Βιβλιογραφία

Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Μακρή, Β., Πανταζής, Γ., Πετρέα, Κ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α. & Καλλάνης, Γ. (2006). *Ερευνά και ανακαλύπτω: Βιβλίο Δασκάλου Ε' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Driver, R. & Oldham, V. (1986). "A constructivist approach to curriculum development in science", *Studies in Science Education*, 18, 105-122.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Robinson, V. (1998). *Οικοδομώντας τις έννοιες των Φυσικών Επιστημών* (Επ. Π. Κόκκοτας, Μτφ. Μ. Χατζή). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός

Gunstone, R., Slattery, M., Baird, J., & Northfield, J. (1993). A Case Study of Development in Preservice Science Teachers. *Science Education*, 77(1), 47-73.

Ευαγγέλου, Β. Φ. (2012). Η επίδραση πραγματικών και εικονικών πειραμάτων Φυσικής στη μάθηση. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Harlen, W. (1992). *The teaching of Science*. David Fulton Publishers Ltd.

Καριώτογλου, Π. (2006). *Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου Φυσικών Επιστημών*. Εκδόσεις: Γράφημα, Θεσσαλονίκη.

Κόκκοτας, Β. Π., Ριζάκη, Αν. Αικ., Χαβιάρης, Σ. Π., & Χατζή, Β. Μ. (2002). *Φυσικές Επιστήμες ΣΤ' τάξης: Βιβλίο για το δάσκαλο*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Kruger, C., Palacio, D., & Summers, M. (1991). *Understanding energy. Primary School Teachers and Science (PSTS) Project*. Published by Oxford University Department of Educational Studies and Westminster College, Oxford.

Osborne, R., & Freyberg, P. (Eds.) (1985). *Learning in Science: The Implications for Children's Science*. Heinemann. Auckland, New Zealand.

Σπύρτου, Α. (2002). Μελέτη εποικοδομητικής στρατηγικής για την εκπαίδευση των δασκάλων στις Φυσικές Επιστήμες. *Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*. ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π., & Καριώτογλου, Π. (1993). Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνέντευξη δασκάλου και μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 34-42.

Μια πρόταση Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που αφορά τα απειλούμενα ζώα της περιοχής μας.

«Δε θέλω να σε χάσω!»

Τζιόρα Ελευθερία, ΠΕ70
Ζδράβου Πολυξένη, ΠΕ19

Πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2012-2013 από το Α2 τμήμα του 27^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η υποβάθμιση της ποιότητας του περιβάλλοντος και η συνειδητοποίηση της αυξανόμενης αλληλεξάρτησης ανθρωπίνων και οικολογικών συστημάτων οδήγησαν στην ανάδειξη των περιβαλλοντικών προβλημάτων σε θέματα πρώτης προτεραιότητας των ανθρωπίνων κοινωνιών. Η σύγχρονη αντίληψη για το περιβάλλον εστιάζει το ενδιαφέρον της στους φυσικούς πόρους, στην κατάσταση των οικοσυστημάτων καθώς και στην επίδραση των ανθρωπίνων αξιών, θεσμών, τεχνολογίας και κοινωνικής οργάνωσης στη χρήση και τη διαφύλαξη των οικοσυστημάτων αυτών. Επιπλέον επιδιώκει τον συντονισμό των ενεργειών σε τοπικό, εθνικό, διεθνές και παγκόσμιο επίπεδο και την κινητοποίηση των φορέων του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα αλλά και των πολιτών.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει στην αναβίωση της έννοιας του ενεργού πολίτη που με κριτική στάση και συμμετοχική διάθεση είναι ικανός να αντιλαμβάνεται τα μεγάλα προβλήματα της εποχής του και να συμβάλλει στην επίλυσή τους. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στα σχολεία στοχεύει στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίηση και στην δραστηριοποίηση των μαθητών και των κοινωνιών τους με στόχο την ανάπτυξη μιας ισορροπημένης σχέσης ανάμεσα στην βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και τη διατήρηση ενός βιώσιμου περιβάλλοντος (ΚΠΕ Καστοριάς, 2005). Η βιοποικιλότητα μιας περιοχής -του τόπου των μαθητών- είναι εφικτό να αποτελεί αντικείμενο εκπαιδευτικής δραστηριότητας που θα αποτελέσει μια ισχυρή βάση για τη μελέτη της βιοποικιλότητας σε πλανητική διάσταση.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία ένταξης και ενσωμάτωσής τους στην εκπαίδευση. Σύμφωνα και με τις επιστημονικές έρευνες, οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν ουσιαστικά τη διδακτική πράξη και να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία



(Δημητρακοπούλου, 2004). Ειδικότερα η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία ευαισθητοποιώντας τους μαθητές σε περιβαλλοντικά θέματα.

ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ

Για την επιλογή του θέματος καθοριστική ήταν η αγάπη των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας για τα ζώα. Η αλλοίωση των βιοτόπων με την επέκταση του οδικού δικτύου, την κατασκευή φραγμάτων και τουριστικών υποδομών, ο θόρυβος, η διάθεση των υγρών αποβλήτων στους υδάτινους πόρους, το παράνομο κυνήγι, η ελάττωση της φυσικής λείας, η παράνομη θανάτωση είναι μερικές από τις αιτίες που προκαλούν μεταβολές στη δομή της βιοκοινότητας, μείωση της ποικιλότητας και του πληθυσμού σπάνιων ειδών. Επιλέχθηκε οι μαθητές να

ασχοληθούν με τέσσερα είδη απειλούμενων ζώων, τον λύκο, την αρκούδα, το αγριόγιδρο και τη βίδρα.

Το θέμα είναι συμβατό με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος. Είναι επίσης διαθεματικό αφού συνδέεται με τους διδακτικούς στόχους της Γλώσσας, της Φιλαναγνωσίας, των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής, της Μουσικής και των ΤΠΕ.

ΣΤΟΧΟΙ

Στόχοι του προγράμματος ήταν οι μαθητές:

Να γνωρίσουν τα ζώα που βρίσκονται υπό προστασία στον τόπο τους, καθώς και τα μέτρα προστασίας τους.

Να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των απειλούμενων ζώων ως στοιχείο του οικοσυστήματος.

Να ανακαλύψουν τις αιτίες του προβλήματος.

Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις επιδράσεις των δραστηριοτήτων του ανθρώπου στο φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον.

Να προσεγγίσουν την έννοια της αλληλεπίδρασης φυτών, ζώων, περιβάλλοντος και ποιότητας ζωής του ανθρώπου.

Να αναπτύξουν τρόπους και δεξιότητες παρέμβασης στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, παρέα, σχολείο, γειτονιά, τοπική αυτοδιοίκηση κ.λπ.) για την αντιμετώπιση προβλημάτων του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Να αξιολογήσουν τις δράσεις που μπορούν να αναπτύξουν, ώστε να προστατέψουν το περιβάλλον.

Να εξοικειωθούν με συμβολικές ή εικονικές αναπαραστάσεις χώρων.

Να εξοικειωθούν με την αναζήτηση εικόνων και πληροφοριών στο Διαδίκτυο.

Να μάθουν να συλλέγουν, να επεξεργάζονται και να αξιολογούν πληροφορίες.

Να μάθουν να συνεργάζονται.

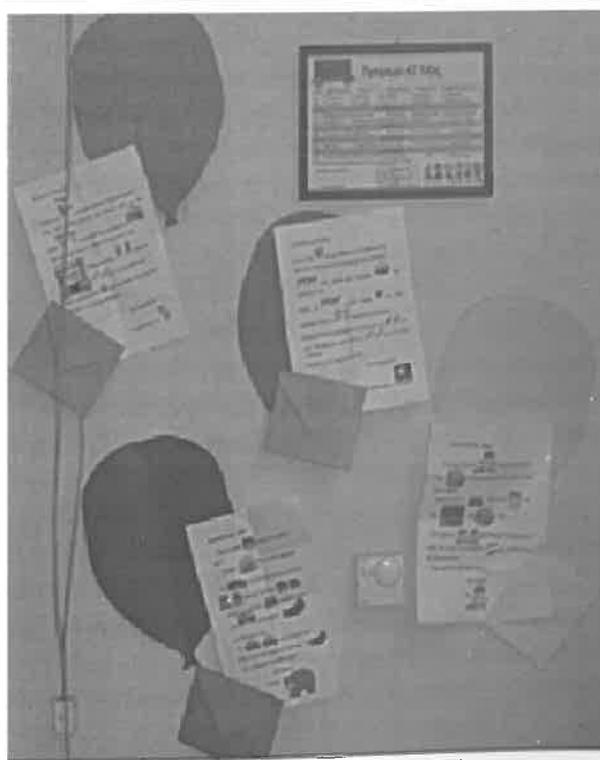
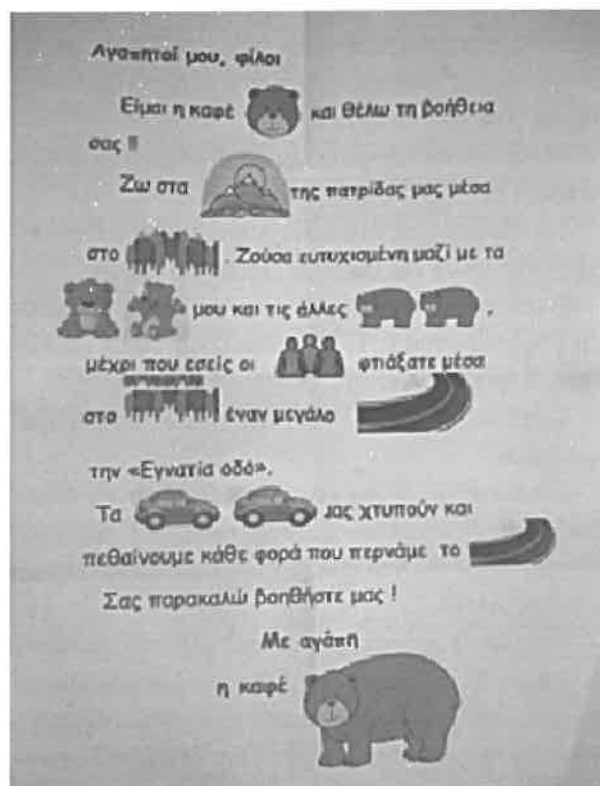
ΜΕΘΟΔΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Ακολουθήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος-project με τους μαθητές να χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες όσα και τα ζώα που μελετήθηκαν. Εφαρμόστηκαν επίσης οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της μελέτης πεδίου (προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών, εργασία στο πεδίο και στην τάξη) και της επίλυσης προβλήματος. Διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η άντληση πληροφοριών-στοιχείων από πηγές πληροφόρησης, η επί-

σκεψη στην εν λόγω περιοχή και συγκέντρωση στοιχείων και τα παιχνίδια ρόλων-δραματοποίησης.

ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών έγινε μέσα από γράμματα που έστειλαν τα απειλούμενα ζώα όπου ανέφεραν τις κύριες αιτίες απειλής τους και τους ζητούσαν βοήθεια. Τα γράμματα ήταν φτιαγμένα με



παιγνιώδη μορφή, συνδυασμός εικόνας και λέξεων. Κάθε γράμμα αντιστοιχούσε σε μία ομάδα.

Οι μαθητές:

-Μελέτησαν λογοτεχνικά βιβλία, εγκυκλοπαίδειες ζώων, παραμύθια, τραγούδια και ποιήματα.

-Δημιούργησαν και ηχογράφησαν τα δικά τους ποιήματα.

-Παρακολούθησαν εκπαιδευτικά dvd (από τη σειρά Ανακαλύπτω-Ερευνητές), κινηματογραφικά έργα (Η αρκούδα, Ζαν Ζακ Ανό, 1989) και κινούμενα σχέδια (Το παιδί που ήθελε να γίνει αρκούδα, Γιάννικ Χάστρουπ 2002).

-Αναζήτησαν πληροφορίες και εικόνες στο διαδίκτυο.

-Με αφορμή τις Απόκριες κατασκεύασαν τις μάσκες των ζώων και έπαιξαν παιχνίδια ρόλων.

-Ανέπτυξαν δραστηριότητες με τη χρήση φύλλων εργασιών του ΚΠΕ Καστοριάς και του ΚΠΕ Κόνιτσας-Πραμάντων.

-Κατασκεύασαν τις ταυτότητες των απειλούμενων ζώων.

-Επισκεφθήκαν το Αρχαιολογικό Μουσείο Ιωαννίνων όπου συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Πουλιά και ζώα στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ιωαννίνων».

-Επισκέφθηκαν στους Ασπραγγέλους Ζαγορίου, το Φορέα Διαχείρισης του Εθνικού Δρυμού Βίκου-Αώου & Πίνδου. Το προσωπικό του κέντρου παρουσίασε την πανίδα της περιοχής και οι μαθητές έπαιξαν παιχνίδια στο πεδίο και κατασκεύασαν την αφίσα του πάρκου.

-Δημιουργία ιστοριογραμμής.

Η Ιστοριογραμμή αποτελεί μια νεωτεριστική προσέγγιση διδασκαλίας, ικανή να εμπλέξει τα παιδιά όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στη διαδικασία μάθησής τους (Creswell, 1997). Τα βασικά στοιχεία της Ιστοριογραμμής είναι:

- Το σκηνικό (σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο).
- Οι χαρακτήρες (άνθρωποι ή/και ζώα ή/και φυσικά στοιχεία).

Μία καθημερινή ζωή προς εξερεύνηση.

• Ένα αληθινό περιβαλλοντικό πρόβλημα προς λύση(Ηλιοπούλου,2005).

Ως εκκίνηση δόθηκαν στους μαθητές εικόνες-άρθρα σκοτωμένων αρκούδων και λύκων και μέσα



από διάφορα επεισόδια κατασκεύασαν τα απειλούμενα ζώα και τον βióτοπο τους. Στη συνέχεια ανακάλυψαν την καθημερινή ζωή των ζώων, και διαπίστωσαν ότι ο άνθρωπος και οι δραστηριότητες είναι η κύρια απειλή των ζώων. Επέλεξαν ως λύση να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν το κοινωνικό περιβάλλον για τα απειλούμενα ζώα της περιοχής τους και τις αιτίες απειλής τους.

Έτσι γεννήθηκε η ιδέα, ως σχέδιο δράσης, η δημιουργία μιας ταινίας, **animation**.

-Δημιουργία ταινίας κινούμενων σχεδίων - Animation¹.

Το Animation αποτελεί ένα μέσο ιδιαίτερα ελκυστικό τόσο για μαθητές, όσο και για ενήλικες, καθώς συνδυάζει εικόνα, ήχο, αφήγηση και άλλα πολυμεσικά στοιχεία. Συνήθως, έχει τη μορφή σύντομης ιστορίας, σποτ ή διαφήμισης, μικρής διάρκειας 2- 3 λεπτών. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη σύλληψη του σεναρίου, συλλογή, επεξεργασία πληροφοριών, ηχογράφηση, φωτογράφιση και τελική σύνθεση του συνολικού υλικού για την αποτύπωση και δημιουργία του animation. Η ενεργή συμμετοχή και η αλληλεπίδραση των μαθητών αποτυπώνονται ως τα κύρια χαρακτηριστικά-πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης δραστηριότητας ως προς την ενίσχυση της διερευνητικής και συνεργατικής μάθησης. Η δημιουργία ενός animation περιλαμβάνει τα εξής βασικά στάδια:

1) Προσδιορισμός του θέματος και συγκεκριμε-

¹ Χρήσιμη γνώση για την υλοποίηση του προγράμματος παρέχει η συμμετοχή μας στα:

-ΚΠΕ Κόνιτσας-Πραμάντων (2012-2013), Σεμινάριο- Εργαστήριο: "Animation & Δημιουργικότητα: Διαδικασία δημιουργίας Animation και η ανάπτυξη της Δημιουργικότητας στη μάθηση".

-ΚΠΕ Καστοριάς (2013), Σεμινάριο- Εργαστήριο "Λιμναία Οικοσυστήματα: Ανθρώπινες Επεμβάσεις και Αειφορική Διαχείριση".

νοποίηση της κεντρικής ιδέας, που θα οδηγήσει στη γραφή του σεναρίου και στη διαμόρφωση της τελικής ιστορίας.

2) Κατασκευή του τρισδιάστατου σκηνικού και των ηρώων του animation. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται ποικίλουν (στο συγκεκριμένο project οι μαθητές χρησιμοποίησαν υλικά όπως φελιζόλ, χαρτόνια, εφημερίδες, τέμπερες, πλαστελίνη και πλαστικά παιχνίδια).

3) Ηχογράφηση των διαλόγων. Απαραίτητη στο στάδιο αυτό είναι η εξοικείωση των μαθητών με κατάλληλες εφαρμογές λογισμικού (π.χ. Audacity) και υλικού. Προτείνεται η διαδικασία ηχογράφησης να πραγματοποιείται στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, καθώς απαιτείται συγκεκριμένος εξοπλισμός υλικού (ηλεκτρονικός υπολογιστής, μικρόφωνο και ηχεία).

4) Φωτογράφιση. Απαραίτητος εξοπλισμός είναι μια φωτογραφική μηχανή. Προϋπόθεση για την επίτευξη ενός ικανοποιητικού αποτελέσματος θεωρείται η σταθερή θέση της μηχανής και οι συνεχόμενες λήψεις, αλλάζοντας με μικρές κινήσεις τους ήρωες ώστε η επεξεργασία των φωτογραφιών και η γρήγορη εναλλαγή τους να δίνει την ψευδαίσθηση της κίνησης των ηρώων.

5) Χρήση ειδικού λογισμικού επεξεργασίας (π.χ. Movie Maker, Premier Pro) και πραγματοποίηση του μοντάζ σε συνδυασμό με την εισαγωγή ήχου και τίτλων αρχής-τέλους. Αποτελεί το τελευταίο απαραίτητο, απαιτητικό και χρονοβόρο στάδιο δημιουργίας 3D animation. Η εξοικείωση με λογισμικά αυτής της κατηγορίας ενθαρρύνει τους μαθητές να εξερευνούν, να πειραματίζονται και να αναπτύσσουν γενικού τύπου μηχανισμούς σκέψης και υψηλού επιπέδου γνωστικές δεξιότητες που αφορούν στην επίλυση προβλήματος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες με βιωματικό και ευχάριστο τρόπο γνώρισαν και εξοικειώθηκαν με τα απειλούμενα είδη της περιοχής τους και ευαισθητοποιήθηκαν για τις επιπτώσεις της ανθρώπινης παρέμβασης.

Η δημιουργία ταινίας Animation αποτέλεσε για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μια ιδιαίτερη εμπειρία, άκρως δημιουργική και διαφορετική από τον καθιερωμένο τρόπο ανάπτυξης περιβαλλοντικών προγραμμάτων. Συνέβαλε στην απόκτηση γνώσεων, στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων που σχε-

τίζονται με τους κινδύνους που απειλούν τα άγρια ζώα της περιοχής των Ιωαννίνων. Σαφέστατα, η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη σε συνδυασμό με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίησή τους έχει σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη.

Δημιουργήθηκε ένα μικρό αναμνηστικό βιβλίο με όλες τις δραστηριότητες και συνοδευτικό dvd με την ταινία και τις φωτογραφίες του προγράμματος και μοιράστηκε στους μαθητές.

Το περιβαλλοντικό πρόγραμμα παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς της 1ης Σχολικής περιφέρειας Ιωαννίνων και στο σεμινάριο «Εισαγωγή στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση» του ΚΠΕ Κέρκυρας, Δεκέμβριος 2013.

Την ταινία Animation μπορείτε να τη δείτε στη ιστοσελίδα του 27^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων: <http://27dim-ioann.ioa.sch.gr>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δημητρακοπούλου, Α. (2004). Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, Αθήνα
- Ηλιοπούλου, Ι. (2007) Ιστοριογραμμή, Μια θεματική προσέγγιση για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών και άλλων θεμάτων.
<http://www.omep.gr/texts/Yliko/Storyline.pdf> [Ανακτήθηκε 15/3/2014]
- Ηλιοπούλου, Ι. (2005). Ιστοριογραμμή «Για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού: Παραδείγματα ανάπτυξης θεμάτων για την ευέλικτη ζώνη». Αθήνα, Ελλάδα
- Μαυρέλης, Κ. (1997). Βιώσιμη ανάπτυξη με την Περιβαλλοντική Αγωγή Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Αιτωλοακαρνανίας. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Τμήμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με την υποστήριξη του Υπουργείου Περιβάλλοντος Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων, Μεσολόγγι
- Αλάμπεη, Η., Μαλωτίδη, Β., Μαντζάρα, Μπ. (2003). Μεθοδολογία για την εφαρμογή εκπαιδευτικών υλικών στην εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Πρακτικά Επιμορφωτικού Σεμιναρίου, Διοργάνωση: ΜΙΟ-ECSDE, Εθνικό Μετσόβιο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Δ/ση Α/θμιας Εκπ/σης Ανατ. Αττικής. Εκδόσεις: Art in Design-Creative Advertising.
- ΚΠΕ Καστοριάς, Βιοποικιλότητα <http://kpe-kastor.kas.sch.gr> [Ανακτήθηκε 10/3/2014]

«Φυσικές δραστηριότητες στο δάσος και στο βουνό: αναψυχή, υγεία και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση». Περιγραφή προγράμματος εκπαίδευσης στη φύση σε μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου.

Κάμτσιος Σπυρίδων¹ MSc, PhD
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί σταθερό αυτόνομο σύστημα, αντίθετα, η εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη κοινωνία συνεπάγεται και μια αντίστοιχα εξελισσόμενη εκπαίδευση, ενώ απαιτείται μια συνεχής προσαρμογή στη δυναμική των καιρών και στην αναπτυξιακή πορεία της κάθε χώρας. Συνεπάγεται ότι αυτές οι εξελίξεις επιβάλλουν αναπροσαρμογές τόσο στα περιεχόμενα διδασκαλίας, όσο και στους τρόπους μάθησης. Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων μπορούν να εφαρμοστούν εναλλακτικά προκαλώντας το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή, δέσμευση και κατάκτηση της γνώσης. Οι μαθητές διδάσκονται νέους τρόπους αναζήτησης πληροφοριών, δοκιμάζουν νέες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και ενεργοποιούν την περιέργειά τους. Η ενασχόληση με τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων επηρεάζουν τις στάσεις, τις γνώσεις και την τελική συμπεριφορά των μαθητών.

Το πρόγραμμα «Φυσικές δραστηριότητες στο δάσος και στο βουνό: αναψυχή, υγεία και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση» εντάχθηκε σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό καθεστώς. Στην ουσία όμως προσεγγίστηκε και υλοποιήθηκε ως πρόγραμμα εκ-

παίδευσης στη φύση, διαστάσεις του οποίου αποτελούν η περιβαλλοντική εκπαίδευση και οι φυσικές δραστηριότητες αναψυχής, με στόχο την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Βιβλιογραφικές αναφορές καταδεικνύουν την αναγκαιότητα υλοποίησης και τα οφέλη από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης στη φύση (outdoor education) (Πίνακας 1). Η φύση, ως ιδανικός χώρος για την εκπαίδευση, αναδεικνύεται ήδη από τον 17^ο αιώνα και συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη της παιδαγωγικής και των θεωριών μάθησης. Οι φιλόσοφοι, παιδαγωγοί και θεωρητικοί της εκπαίδευσης, που ανέδειξαν τη σημασία της βιωματικής γνώσης (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey), έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη φύση, ως ιδανικό τρόπο για την κατάκτηση της γνώσης. Η συστηματοποίηση όμως των αρχών και η εφαρμογή της εκπαίδευσης στη φύση γίνεται τον 20^ο αιώνα. Εισάγεται ο όρος "Outdoor education" (εκπαίδευση εκτός της σχολικής τάξης) με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας (ικανότητα διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών, υπευθυνότητα, πειθαρχία), την ικανότητα συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς μέσα από δραστηριότητες.

Πίνακας 1: Οφέλη από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης στη φύση

Ψυχολογικά	Κοινωνικά	Εκπαιδευτικά	Σωματικά	Υγεία
Αυτοαντίληψη	Συνεργασία	Επίλυση προβλημάτων	Φυσική κατάσταση	Μείωση stress
Αυτό-αποτελεσματικότητα	Σεβασμός στους άλλους	Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση	Αντοχή	Καλή ποιότητα ζωής
Αυτενέργεια	Δεξιότητες επικοινωνίας	Δημιουργία κινήτρων	Δύναμη	Αξία καλής σωματικής και ψυχολογικής υγείας
Αυτοπεποίθηση	Φιλία	Γνώση τεχνικών εκπαίδευσης στη φύση	Συμπεριφορές άσκησης	Αξία υγιεινής διατροφής
Εσωτερικός έλεγχος	Διαμόρφωση αξιών	Γνωριμία με φυσικές δραστηριότητες και		

1. Ο Κάμτσιος Σπυρίδων είναι εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση» και είναι διδάκτωρ εκπαιδευτικής ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Οι φυσικές δραστηριότητες και η εκπαίδευση στο δάσος και στο βουνό συνδέονται με τη θετική επίδραση της φύσης στην ψυχοσύνθεση του ατόμου, με την φυσική άσκηση που εμπειρεύεται στις υπαίθριες δραστηριότητες, με την αναψυχή και την περιπέτεια, με την περιβαλλοντική ευαισθησία και το σεβασμό του περιβάλλοντος, με την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης. Μπορούν να συνδεθούν διαθεματικά με όλα τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Η διαθεματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, ένα πλέγμα στάσεων και αξιών που θα του επιτρέπει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Οι φυσικές δραστηριότητες και η εκπαίδευση στο δάσος και στο βουνό σχετίζονται με το γνωστικό και κινητικό μέρος του μαθήματος της φυσικής αγωγής καθώς συνεισφέρουν στην εκμάθηση και εξάσκηση κινητικών δεξιοτήτων, στη βελτίωση των φυσικών ικανοτήτων, στη βελτίωση του γνωστικού επιπέδου για τη φυσική άσκηση και τις δραστηριότητες αναψυχής, στη διαχείριση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την άσκηση μέσα από την απόκτηση γνώσης, την κινητική επάρκεια και δεξιότητα, την αναψυχή και την ατομική βελτίωση.

Τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δεν πρέπει να υλοποιούνται εμπειρικά, αλλά να στηρίζονται σε ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο και σε συγκεκριμένες διαδικασίες διάρθρωσης και αξιολόγησης, προκειμένου για την μεγιστοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων τους. Το παρόν πρόγραμμα βασίστηκε στη θεωρία του εποικοδομισμού και στη θεωρία της βιωματικής μάθησης.

Εποικοδομισμός και βιωματική μάθηση

Ο εποικοδομισμός υποστηρίζει ότι αντανακλώντας στις εμπειρίες μας κατανοούμε τον κόσμο που μας περιβάλλει. Οι εμπειρίες μας δέχονται επεξεργασία από τα προσωπικά «νοητικά μοντέλα», με αποτέλεσμα η μάθηση να είναι η προσαρμογή αυτών των μοντέλων στις νέες εμπειρίες. Η μάθηση είναι μια ενεργή διαδικασία στην οποία ο μαθητής κατασκευάζει ενεργά τη γνώση, δεδομένου ότι προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο που τον περι-

βάλλει. Δύο είναι οι κατευθύνσεις που διακρίνονται: α) Η γνώση είναι μια διαδικασία έρευνας με την οποία οι μαθητές κατασκευάζουν τελικά τα νοητικά σχήματα που αντιστοιχούν στο περιβάλλον που παρατηρούν και β) η γνώση χρησιμεύει για να οργανώσει τον εμπειρικό κόσμο του μαθητή (να καταλάβει τι είναι αυτό που παρατηρεί), παρά να ανακαλύψει την οντολογική πραγματικότητα αυτών που παρατηρεί. Ο μαθητής θα πρέπει να δομεί το δικό του νόημα και όχι να «αποστηθίζει» τις «σωστές» απαντήσεις που έχουν δώσει άλλοι.

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης, που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της ύλης. Δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Στο χώρο της εκπαίδευσης έχει επικρατήσει ο όρος “learning by doing”, που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες. Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης θεωρούνται σημαντικές οι συναισθηματικές αντιδράσεις, οι ερωτήσεις και οι απορίες, η προσωπική αναζήτηση, ο πειραματισμός και η εξερεύνηση. Το τελικό προϊόν της βιωματικής μάθησης είναι ο προβληματισμός των μαθητών για την εμπειρία και η ικανότητά τους για κριτικό αναστοχασμό.

Προετοιμασία του προγράμματος

Αρχικά αναζητήθηκαν τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών σε σχέση με τις θεματικές ενότητες του προγράμματος και επεκτάθηκαν εννοιολογικά προκειμένου να καλυφθεί ένα ευρύ γνωστικό φάσμα. Όταν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τότε είναι πιθανό, μέσα από το διάλογο, να καθορίσει το επίπεδο της κατανόησης και των ενδιαφερόντων των μαθητών και να τα πολλαπλασιάσει με ένα εποικοδομητικό τρόπο. Προσδιορίστηκαν επίσης οι προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών, σύμφωνα με τις θεματικές του προγράμματος. Οι προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των μελών μιας ομάδας επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και γι’ αυτό θα πρέπει να προσδιορίζονται από τον εκπαιδευτικό, ώστε η διδασκαλία νέων τεχνικών και γνώσεων, σύμφωνα με τους στόχους του προγράμματος γίνεται σε σχέση με τις εμπειρίες αυτές.

Αφού καθοριστούν οι στόχοι, οι οποίοι θα πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί, εφικτοί, μετρήσιμοι και να έχουν ένα προκαθορισμένο όριο χρόνου για την επίτευξή τους, αναζητούνται αξιόπιστες και αποτελεσματικές μέθοδοι για την επίτευξή τους. Κρίθηκε απαραίτητη η δημιουργία μικρών ομάδων προκειμένου για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, την ανάπτυξη υψηλού επιπέδου διανοητικών δεξιοτήτων, όπως συλλογισμοί και επίλυση προβλημάτων και την τροποποίηση της συμπεριφοράς με τη βοήθεια συζήτησης μέσα στην ομάδα.

Ειδικότερα στο πρόγραμμα αυτό, μέσα από δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας στοχεύσαμε να:

- Αξιοποιήσουμε τα βιώματα των μαθητών ή να προκαλέσουμε νέα βιώματα
- Ενθαρρύνουμε το μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος γι' αυτό.
- Προτρέψουμε τους μαθητές να ερευνήσουν, να ανακαλύψουν, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και της δημιουργικότητα τους.
- Προτείνουμε την αναζήτηση πληροφοριών αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών
- Στοχεύσαμε στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας κινητοποιώντας το μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά, αφού είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και στην αλληλεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών
- Συνδυάσαμε το γνωστικό μέρος με την εφαρμογή φυσικών δραστηριοτήτων αναψυχής (χιονοδρομία & πεζοπορία), θίγοντας ταυτόχρονα ζητήματα προστασίας, ορθολογικής και φιλικής διαχείρισης του φυσικού περιβάλλοντος και πολιτιστικής κληρονομιάς.
- Στοχεύσαμε στην περιβαλλοντική ενημέρωση, με στόχο τη σωστή πληροφόρηση και ανάδειξη αξιών απαραίτητων για την αλλαγή νοοτροπίας και στάσης ζωής σε σχέση με το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Στάδια υλοποίησης του προγράμματος και συμμετέχοντες

2. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο 27^ο δημοτικό σχολείο Ιωαννίνων από τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής κ.κ. Κάμτσιο Σπυρίδωνα, Μπάτσου Αναστασία και Τσακανίκα Χρύσα, σε συνεργασία με του εκπαιδευτικούς της Δ' τάξης του σχολείου κ.κ. Κυρίτση Ελισάβετ και Παλπογιάννη Ευδοκία.

Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης στη φύση, το οποίο υλοποιήθηκε από το Δεκέμβριο έως τον Μάιο του σχολικού έτους 2012-13, συμμετείχαν οι μαθητές/τριες της Δ' τάξης του 27^{ου} δημοτικού σχολείου Ιωαννίνων². Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν αρχικά για τους στόχους και τα στάδια εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και για τις δράσεις πεδίου που θα ακολουθούσαν. Το πρόγραμμα βασίστηκε μεθοδολογικά στο project "Outdoor education: authentic learning in the context of landscapes" (University of Edinburgh-UK & Linköpings University-Sweden).

Στάδια υλοποίησης

- Καθορισμός σκοπού και επιμέρους στόχων του προγράμματος
- Αναζήτηση επιμορφωτικών αναγκών των μαθητών σε σχέση με τη θεματολογία του προγράμματος
- Χωρισμός υπο-ομάδων, καθορισμός θεμάτων προς αναζήτηση
- Συλλογή υλικού από υπο-ομάδες, αλληλοενημέρωση
- Καθορισμός δράσεων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Επίσκεψη στο χιονοδρομικό κέντρο Αηνλίου

- Ενημέρωση για τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας των χιονοδρομικών κέντρων.
- Γνωριμία με τη δεξιότητα της χιονοδρομίας, ιστορικά στοιχεία, χρησιμότητα.
- Πρακτική εφαρμογή.

Εκπαιδευτική επίσκεψη στο Φορέα Διαχείρισης Εθνικών Δρυμών Βίκου-Αώου και Βάλια Κάλντα

- Ενημέρωση για τη λειτουργία του Εθνικού Πάρκου Βόρειας Πίνδου, για τα ορεινά συγκροτήματα, για τη γεωλογία και το κλίμα της περιοχής, τη χλωρίδα και την πανίδα. Τα διαδραστικά παιχνίδια ευαισθητοποίησης για το φυσικό περιβάλλον αναδείχθηκαν σημαντικά για την ενημέρωση των μαθητών μας.

Πεζοπορία στον Εθνικό Δρυμό Βίκου-Αώου, ενημέρωση για τους παραδοσιακούς οικισμούς, για τους θρύλους και παραδόσεις της περιοχής, για τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια, για θέματα προσανατολισμού και αντιμετώπισης κινδύνων στο φυσικό περιβάλλον κ.α.

Εκτίμηση-αξιολόγηση

Αποτελεί το τελικό στάδιο κατά το σχεδιασμό ενός προγράμματος, το οποίο είναι απαραίτητο, αφού θα βοηθήσει στην οργάνωση μελλοντικών προγραμμάτων. Αρχικά επιλέχθηκε ο αναστοχασμός των μαθητών/τριων, ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της βιωματικής μάθησης και η ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος, καθώς η ποσοτική (ερωτηματολόγια) δε θα ήταν αξιόπιστη λόγω του μικρού αριθμού των υποκειμένων. Η διαδικασία του αναστοχασμού που υιοθετήθηκε στο πρόγραμμα ακολούθησε τα παρακάτω στάδια:

- Βρίσκουμε λέξεις για να περιγράψουμε αυτό που συνέβη
- Αναγνωρίζουμε και παρατηρούμε αυτό που συνέβη
- Εξετάζουμε τα θετικά και τα αρνητικά της εμπλοκής μας.

Η πρακτική εφαρμογή των παραπάνω έγινε με μικρής έκτασης γραπτή έκθεση του κάθε μαθητή και μικρής διάρκειας συνεντεύξεις των μαθητών/τριων για τις εμπειρίες που έζησαν. Οι παράγοντες ποιότητας της εμπειρίας που εξετάστηκαν ανάλυνται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Παράγοντες ποιότητας της εμπειρίας

1 Απόλαυση-ευχαρίστηση	<ul style="list-style-type: none"> -Κάνω κάτι που μου αρέσει πραγματικά -Κάνω κάτι που αξίζει να θυμάμαι -Κάνω κάτι σημαντικό -Κάνω κάτι μοναδικό στη ζωή μου -Μπορώ να μοιραστώ την εμπειρία στο μέλλον και να τη μεταφέρω σε άλλους. -Αίσθηση απόδρασης-περιπέτεια -Αίσθηση πρόκλησης-καινούριου.
2 Ηρεμία πνεύματος-χαλάρωση	<ul style="list-style-type: none"> -Νιώθω άνετα με τον εαυτό μου -Ηρεμώ-ξεκουράζομαι
3 Ένταξη-συμμετοχή-αναγνώριση	<ul style="list-style-type: none"> -Συμμετέχω στη διαδικασία -Νιώθω ότι μαθαίνω και πληροφορούμαι -Συνεργάζομαι με τους άλλους -Νιώθω σημαντικός

Στη συνέχεια ακολούθησε η αξιολόγηση του προγράμματος με συγκεκριμένα κριτήρια και δείκτες, όπως αυτά παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης του προγράμματος

1. Επίτευξη των στόχων του προγράμματος γενικά:	<ul style="list-style-type: none"> - Βαθμός ανταπόκρισης στους στόχους του προγραμματισμού. - Βαθμός ανταπόκρισης του θέματος στα ενδιαφέροντα των μαθητών. - Βαθμός επίτευξης των γνωστικών στόχων του προγράμματος. - Βαθμός επίτευξης των ψυχοκινητικών στόχων. - Βαθμός επίτευξης των συναισθηματικών στόχων.
2. Λειτουργία ομάδας:	<ul style="list-style-type: none"> -Επίδοση ομάδας -Συλλογικότητα-συνεργασία -Στάσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών/τριων που συνεργάστηκαν -Παιδαγωγική σχέση -Συνέπεια μαθητών/τριων -Συνέπεια εκπαιδευτικών -Μεταδοτικότητα και δεξιότητες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών

3. Διαθεματικότητα:	<ul style="list-style-type: none"> - Συνοχή σχεδίου εργασίας - Βαθμός εμπλοκής διαφόρων μαθημάτων - Βαθμός ουσιαστικής αξιοποίησης των μαθημάτων για τη διερεύνηση του προβλήματος - Βαθμός εμπλοκής φορέων, ομάδων και οργανώσεων - Ικανοποίηση των μαθητικών ενδιαφερόντων μέσα από τη διαθεματική εφαρμογή
4. Συνολική αποτίμηση:	<ul style="list-style-type: none"> - Λάθη που έγιναν - Παραλείψεις και αδυναμίες - Ποιότητα του τελικού αποτελέσματος - Προτάσεις βελτίωσης

Συμπερασματικά

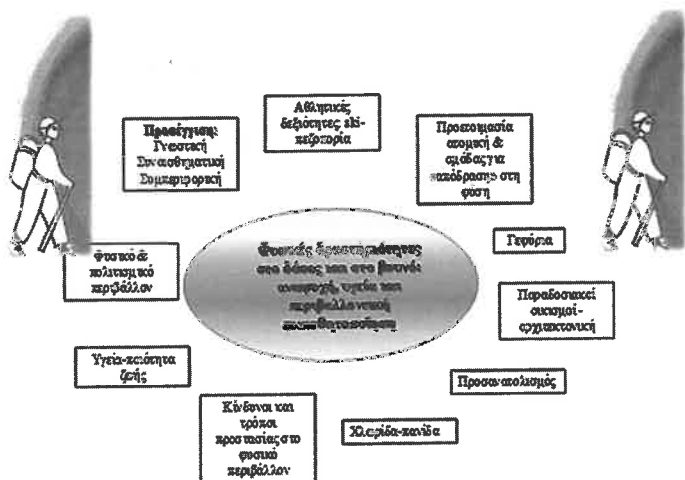
Κατά την υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη φύση, όπως το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε, ανεξάρτητα από το σκοπό του προγράμματος και το πόσο αυτός επιτεύχθηκε, σημαντικό και διαχρονικό ζητούμενο είναι η ποιότητα των εμπειριών εκπαίδευσης που βίωσαν οι συμμετέχοντες. Το παρόν πρόγραμμα τεκμηρίωσε την αποτελεσματικότητά του σε σχέση με τις ανάγκες και τους σκοπούς που αρχικά τέθηκαν. Τεκμηριώθηκαν επίσης τα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και οι διαδικασίες του, καθώς και η διαθεματική του προσέγγιση (σχήμα 1), που το συγκροτούν και το κάνουν λειτουργικό σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του.

Προτείνεται επανάληψη του προγράμματος την επόμενη σχολική χρονιά, με μεγαλύτερη αριθμό μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, προκειμένου να διερευνηθεί τόσο το κομμάτι των εκδηλώσεων-δράσεων πεδίου, όσο και η γνωστική προσέγγιση περιο-

τέρων θεματικών αντικειμένων που μπορεί να ανήκουν στην ύλη και το αναλυτικό πρόγραμμα συγκεκριμένων τάξεων. Η εφαρμογή εκ νέου ενός τέτοιου προγράμματος με μεγαλύτερο αριθμό υποκειμένων θα επέτρεπε και την αντικειμενικότερη ποσοτική αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή του, προκειμένου για την εξαγωγή χρήσιμων εκπαιδευτικών συμπερασμάτων για τη σχέση μεταξύ προγραμμάτων εκπαίδευσης στη φύση και μεταβλητών που αφορούν στη μάθηση (κίνητρα, δέσμευση και εμπλοκή μαθητών κ.α).

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Dickson, T., Gray, T., & Hayllar, B. (Eds.) (2005). *Outdoor and experiential learning: Views from the top*. Otago, NZ: Otago University Press
- Gair, N. P. (1997). *Outdoor education: Theory and practice*. London: Cassell.
- McKenzie, M. D. (2000). How are adventure education program outcomes achieved? A review of the literature. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5(1), 19-28.
- Neill, J., Gray, T., Smith, G., Bocarro, J., Sierra, R., & Kaushal, B. (2004). *A psycho-evolutionary theory of outdoor education*. 2nd International Outdoor Education Conference, Bendigo, Australia.
- Priest, S., & Gass, M. (2005). *Effective leadership in adventure programming* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Τριλίβα, Σ., & Αναγνωτοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα, Εκδόσεις Τόπος.



Σχήμα 1: Διαθεματική προσέγγιση του προγράμματος εκπαίδευσης στη φύση με τον τίτλο: «Φυσικές δραστηριότητες στο δάσος και στο βουνό: αναψυχή, υγεία και περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση».

«ΦΩΝΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Αγγελόπουλος Φάνης

Δάσκαλος στο 11° Δ.Σ. Ιωαννίνων

Ως σήμερα η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στα γράμματα. Στο Νηπιαγωγείο πολλά αντικείμενα έχουν την καρτέλα με το όνομά τους (ολική μέθοδος), ενώ στο Δημοτικό συνθέτουν συλλαβές και λέξεις με τα γράμματα (αναλυτικο-συνθετική μέθοδος).

Η προκείμενη μέθοδος ξεκινάει από τους φθόγγους, τους ήχους που περιέχει κάθε λέξη. Με τη βοήθεια καρτών τους κάνει χειροπιαστούς στο παιδί και μόνο αργότερα προχωράει στα γράμματα. Αντιμετωπίζει έτσι την έλλειψη του «υλικού» φθόγγου στη γραπτή γλώσσα δηλαδή την πρώτη δυσκολία - από ψυχολογικής πλευράς - που παρουσιάζεται στο παιδί.

Είναι προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα μιας αντίστοιχης μεθόδου που εφαρμόστηκε στη Σοβιετική Ένωση, τη δεκαετία του '70. Στηρίζεται στους φθόγγους που σήμερα χρησιμοποιούμε, χωρίς να επεκτείνεται στις τοπικές διαλέκτους. Η διδασκαλία μικρών παιδιών αλλά και μαθητών, έστω και αν δεν έγινε με όλα τα κεφάλαια της μεθόδου, είναι ενθαρρυντική. Απαιτείται όμως πειραματική εφαρμογή της σε νηπιαγωγεία για να αποσαφηνιστούν ορισμένα ζητήματα (χρόνος διδασκαλίας κ.ά.).

Απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4,5-6 ετών). Μπορεί όμως να βοηθήσει και μαθητές της Α' Δημοτικού που δυσκολεύονται στο μάθημα της Γλώσσας.

Η μέθοδος μάς δίνει τη δυνατότητα να διδάξουμε εξαρχής και μεμιάς το σύνολο, σχεδόν, της ύλης του αντίστοιχου κεφαλαίου της Γραμματικής. Δεν πρόκειται μόνο για την εξοικονόμηση χρόνου που πετυχαίνει ή ότι αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τη «δυσλεξία», η οποία κακώς σήμερα αποδίδεται στο μαθητή και όχι στον τρόπο διδασκαλίας. Πρόκειται για κάτι ουσιαστικότερο. Όσα ο Μ. Τριανταφυλλίδης προσπαθούσε να εξηγήσει στους δασκάλους με τη Φωνητική Εισαγωγή της Γραμματικής του το 1941, η μέθοδος τα διδάσκει με φυσικό και ευχάριστο τρόπο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αυτή η δυνατότητα είναι σύμφωνη με τα συμπεράσματα του Λεφ Βιγκότσκι για τη διδασκαλία των επιστημονικών εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο και

ανοίγει – μέσω αυτού του παραδείγματος – νέους δρόμους στη διδασκαλία της Γλώσσας αλλά και των άλλων μαθημάτων.

Σημείωση: Δημιουργός της μεθόδου πιθανολογώ πως είναι ο Ντανιήλ Ελκόνιν.

Α. ΦΩΝΕΣ

Ξεκινήστε προφέροντας γνωστές λέξεις στο παιδί με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε φορά να ξεχωρίζει ένας φθόγγος, μια φωνή π.χ. γγαλα, γαααα, γαλλλα, γαλααα ή μμμλο, μμμλο, μμλλλο, μμλοοο. Ζητήστε από το παιδί να προφέρει παρόμοια τις λέξεις.

Όταν το παιδί εξασκηθεί σ' αυτόν τον τρόπο προφοράς των λέξεων, χρησιμοποιήστε τις Καρτέλες της Μεθόδου, που υπάρχουν στα γραφεία του Συλλόγου, και άσπρες κάρτες. Τώρα θα μάθει να βρίσκει τη σωστή σειρά των φθόγγων μέσα σε μια λέξη.

Δείξτε του την καρτέλα με το ΒΑΖΟ και ρωτήστε το ποια φωνή υπάρχει στην αρχή. Εάν απαντήσει σωστά πάρτε μια άσπρη κάρτα και τοποθετήστε την στο πρώτο πλαίσιο. Αυτή η κάρτα θα είναι το Β για το παιδί παρόλο που για σας είναι απλώς μια άσπρη, άγραφη κάρτα.

Τώρα ζητήστε να βρει την επόμενη φωνή, προφέροντας πάλι από την αρχή τη λέξη ενώ ταυτόχρονα θα δείχνει με το δάχτυλό του πρώτα την κάρτα με το Β και στη συνέχεια το επόμενο πλαίσιο. Αφού βρει το Α, πάρτε μία ακόμη άσπρη κάρτα και βάλτε την στο δεύτερο πλαίσιο. Για να βρει την τρίτη φωνή πάλι θα προφέρει από την αρχή την λέξη. Προσοχή χρειάζεται όταν το παιδί σέρνει το δάχτυλο στην καρτέλα να προφέρει το σωστό φθόγγο που αντιστοιχεί στην κάρτα που δείχνει.

Όταν τοποθετηθούν κάρτες σε όλα τα πλαίσια ζητήστε από το παιδί να σας δείξει μια τυχαία φωνή της λέξης π.χ. το Ζ. Το παιδί θα αναγκαστεί να «διαβάσει» ξανά όλη τη λέξη προσεκτικά αλλιώς θα χάσει.

Μία ή δύο λέξεις είναι αρκετές κάθε φορά που θα εξασκείτε το προσχολικό παιδί στη φωνητική ανάλυση των λέξεων.



--	--	--	--



--	--	--	--

Φωνήεντα

Όταν «γράψετε» κάμποσες λέξεις παρατηρήστε πως άλλες φωνές βγαίνουν εύκολα από το στόμα ενώ άλλες δύσκολα, κάτι τις εμποδίζει. Στο ΒΑ-ΖΟ το Β βγαίνει δύσκολα (το εμποδίζουν τα χείλη) ενώ το Α εύκολα, το Ζ δύσκολα (το εμποδίζει η γλώσσα) ενώ το Ο εύκολα. Όπου βρίσκετε εύκολες φωνές, τοποθετήστε κόκκινες κάρτες αντί για άσπρες.

Πέντε είναι οι εύκολες φωνές της ελληνικής γλώσσας [α][ε][η][ο][ου], οι οποίες στο εξής θα ξεχωρίζουν με τις κόκκινες κάρτες.

Σύμφωνα σκληρά και μαλακά

Τώρα συγκρίνετε τους αρχικούς φθόγγους, όχι τις συλλαβές, στις λέξεις ΓΑΤΑ και ΓΕΦΥΡΑ. Αν και είναι παρόμοιοι, δεν προφέρονται ακριβώς το ίδιο. Στη γάτα το γάμα προφέρεται «σκληρά» ενώ στη γέφυρα «μαλακά» (η γλώσσα βρίσκεται σε διαφορετική θέση). Το ίδιο ισχύει και για τα γράμματα χι, κάπα, λάμδα, νι και το δίψηφο γκ/γγ στις παρακάτω λέξεις:

Σκληρή προφορά

Γ: γάτα
Χ: χωνί
Κ: κότα
Λ: λαγός
Ν: νάνος
ΓΚ: φεγγάρι/αγκώνας

Μαλακή προφορά

γέφυρα
χέρι
κερί
λιοντάρι
κούνια
άγγελος/άγκυρα

Στο εξής για τις μαλακές φωνές θα χρησιμοποιείτε πράσινες κάρτες.

Παρατήρηση: Ο Μ. Τριανταφυλλίδης ονομάζει τα μαλακά σύμφωνα «ουρανικά».



--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--

Συλλαβισμός

Εφόσον το παιδί έμαθε να βρίσκει τους φθόγγους μιας λέξης, να βρίσκει τα φωνήεντά της, τα σκληρά και μαλακά σύμφωνα της, μπορεί να προχωρήσει στο συλλαβισμό.

Συλλαβίστε τις λέξεις μαζί με το παιδί μετρώντας με τα δάχτυλα π.χ. ΒΑ-ΖΟ (δύο δάχτυλα), ΘΑ-ΛΑ-ΣΣΑ, ΦΕ-ΓΓΑ-ΡΙ, ΛΑ-ΓΟΣ, ΡΟ-ΛΟ-Ι, ΚΛΟ-ΟΥΝ, ΤΟΥ-ΡΤΑ ή ΤΟΥΡ-ΤΑ κ.ο.κ. Τα παιδιά δυσκολεύονται συνήθως στο συλλαβισμό των μονοσύλλαβων λέξεων (στο ΦΩΣ μετράνε δύο δάχτυλα). Βοηθήστε το να ξεχωρίσει τις συλλαβές πάνω στις καρτέλες π.χ. στην καρτέλα με το ΒΑΖΟ ζητήστε να σας δείξει ποιο είναι το ΒΑ και ποιο το ΖΟ.

Παρατηρήστε πως σε κάθε συλλαβή υπάρχει οπωσδήποτε και μία κόκκινη κάρτα. Πείτε στο παιδί πως οι εύκολες φωνές φτιάχνουν ακόμη και μόνες τους συλλαβή (Ω-ΡΑ), ενώ οι δύσκολες φωνές πάντα συνοδεύουν και «συμφωνούν» με μια εύκολη φωνή. Μάθετε στο παιδί τον κανόνα: «Όσες είναι οι εύκολες φωνές τόσες είναι και οι συλλαβές».

Το αδύνατο [η]

Αργότερα όταν θα κάνετε τις καρτέλες με το «ΑΗΔΟΝΙ» και την «ΜΑΪΜΟΥ», θα μετρήσετε λιγότερα δάχτυλα (συλλαβές) από τις κόκκινες κάρτες που έχουν. Αυτό συμβαίνει γιατί προφέρουμε το [η] γρήγορα μαζί με το προηγούμενο φωνήεν, σε μια συλλαβή. Αυτό το [η] το ονομάσαμε αδύνατο («Το αδύνατο [η] δεν φτιάχνει μόνο του συλλαβή»).

Ο τόνος

Δείξτε στο παιδί πως στις λέξεις με δύο εύκολες φωνές και πάνω, μία ακούγεται πιο δυνατά (στο ΒΑΖΟ το Α ακούγεται πιο δυνατά από το Ο). Για να ξεχωρίζει αυτή η φωνή βάλτε από πάνω της ένα πούλι. Όταν το παιδί τοποθετεί λάθος τον «τόνο» ζητήστε να σας διαβάσει τη λέξη όπως την τόνισε και μετά διορθώστε το.

Β. ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Όταν το παιδί μάθει τα μαλακά σύμφωνα μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κάρτες (κόκκινες, άσπρες, πράσινες) που έχουν πάνω τους τα κεφαλαία γράμματα.

Μερικές λέξεις που περιέχουν μαλακά σύμφωνα θα εμφανιστούν παράξενα γραμμένες σε όσους ξέρουν ήδη να διαβάζουν π.χ. η ΓΥΑΛΑ θα μοιάζει ως ΓΑΛΑ με μόνη διαφορά την πράσινη κάρτα. Τα παιδιά εδώ δεν μπερδεύονται όπως οι εγγράμματοι. Σε ένα δίγραμμο τετράδιο μπορεί να γράφει τις λέξεις που φτιάχνει χρησιμοποιώντας, όμως, χρωματιστά μολύβια (κόκκινο, πράσινο και μαύρο).

Αν το παιδί όταν του δείχνετε μια μεμονωμένη κάρτα γνωρίζει ποια φωνή (φθόγγο) συμβολίζει, τότε μπορείτε να του αποκαλύψετε και το όνομα του γράμματος (το Ε το λέμε «έψιλον», το ΟΥ - «όμικρον ύψιλον» κ.ο.κ).

Με αυτές τις κάρτες το παιδί μπορεί να φτιάξει πολλές ακόμα λέξεις με ή χωρίς τη βοήθεια των Καρτελών.

Ηχηρά και άηχα σύμφωνα

Το παιδί κάνοντας τις Βασικές Λέξεις θα μάθει 26 δύσκολες φωνές (26 σύμφωνα).

Ζητήστε του να τις χωρίσει με βάση τη διάρκειά τους («Μπορούμε να τις λέμε συνέχεια ή για μια στιγμή;»). Στην ομάδα με τα σύμφωνα διαρκείας θα βρεθούν οι φωνές: Β, Φ, Μ, Δ, Θ, Ζ, Σ, Γ, Χ, Ν, Λ, Ρ και τα μαλακά Γ, Ξ, Ν, Λ, ενώ στα στιγμιαία σύμφωνα οι φωνές: ΜΠ, Π, ΝΤ, Τ, ΤΣ, ΤΖ, ΓΚ, Κ, και τα μαλακά ΓΚ, Κ.

Έπειτα πάρτε τα σύμφωνα που διαρκούν και βρείτε ποιο μέρος του στόματος χρειάζεται περισσότερο στην προφορά τους: τα Β, Φ χρειάζονται τα χείλη, τα Δ, Θ τα δόντια, τα Σ, Ζ τα δόντια και τη γλώσσα, τα Ν, Λ, Ρ τη γλώσσα, τα Γ, Χ χρειάζονται το λάρυγγα. Κάντε το ίδιο και με την άλλη ομάδα.

Τώρα βάλτε μαζί τα σύμφωνα και των δύο ομάδων που χρειάζονται τα χείλη για να προφερθούν

(Β, Φ, Μ, ΜΠ, Π) και ρωτήστε το παιδί αν κάποια μοιάζουν μεταξύ τους. Τα παιδιά εύκολα ταιριάζουν το Β με το Φ και το ΜΠ με το Π. Ρωτήστε το τώρα σε τι διαφέρει το Β από το Φ που έφτιαξαν ζευγάρι («Το Β προφέρεται πιο δυνατά από το Φ, το Β είναι ηχηρό και το Φ άηχο»). Δείξτε του, επίσης, πως άμα πιάσουμε την μύτη μας δεν μπορούμε να προφέρουμε το ηχηρό Μ (το ίδιο συμβαίνει και με τα Ν).

Παρόμοια δουλέψτε και με τα υπόλοιπα σύμφωνα και σημειώστε τα σε έναν Πίνακα.

		Σύμφωνα	
		συνεχόμενα	μιας στιγμής
Χείλια	Μ	Β - Φ	ΜΠ - Π
Δόντια		Δ - Θ	ΝΤ - Τ
		Ζ - Σ	ΤΖ - ΤΣ
Γλώσσα	Ν	Λ	Ρ
(μαλακά)	Ν	Λ	
Λαιμός		Γ - Χ	ΓΚ (ΓΓ) - Κ
(μαλακά)		Γ - Χ	ΓΚ (ΓΓ) - Κ

Σειρά έχουν τώρα τα φωνήεντα. Ζητήστε από το παιδί να τα χωρίσει σε πέντε ομάδες και σημειώστε τα στον Πίνακα (Α, Ο/Ω, ΟΥ, Ε/ΑΙ, Η/Ι/Υ/ΕΙ/ΟΙ)

Το ψεύτικο [η]

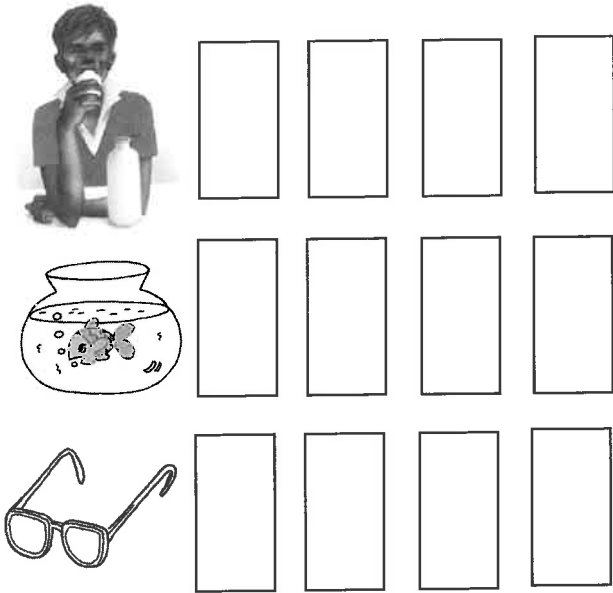
Όταν μάθει να γράφει σωστά τις λέξεις και να τις διαβάζει άνετα, ζητήστε του να γράφει τις λέξεις που περιέχουν μαλακά σύμφωνα μόνο με μαύρο μολύβι. Για τέτοιες λέξεις όπως ΓΕΦΥΡΑ, ΛΑΤΟΙ δεν υπάρχει πρόβλημα. Πώς όμως θα προφέρουμε μαλακά το γάμα στη ΓΑΛΑ χωρίς να μπερδευτούμε και διαβάσουμε τη λέξη ως ΓΑΛΑ;

Σ' αυτές τις περιπτώσεις μετά το μαλακό σύμφωνο γράφουμε ένα [η]· στη ΓΥΑ-λα χρησιμοποιούμε το ύψιλον, στην κού-ΝΙΑ το γιώτα - διαφορετικά θα ακουστεί ως «κούνα». Το [η] αυτό το ονομάσαμε «ψεύτικο» γιατί δεν μας δείχνει τον αντίστοιχο φθόγγο αλλά μας βοηθάει να διαβάσουμε μαλακά το σύμφωνο.

Ψεύτικο [η] γράφουμε όταν τα μαλακά σύμφωνα του λαιμού διαβάζονται μαζί με τα φωνήεντα [α], [ο], [ου] (γιαγιά, Γιώργος, γιούπι). Αν ακολουθεί [ε] και [η] τα σύμφωνα αυτά διαβάζονται πάντα μαλακά (ράγες, γη).

Στα μαλακά σύμφωνα της γλώσσας γράφουμε το ψεύτικο [η] και πριν το [ε] (κούνιες, κούνια, νιο-

νιό, πιρουνιού). Αν ακολουθεί [η] διαβάζονται συνήθως σκληρά, εκτός από μερικές περιοχές της Ελλάδας που προφέρονται μαλακά (λύκος, Νίκος).



Το ψεύτικο [η] στη θέση των μαλακών συμφώνων γ, χ, ν

Παλιότερα τη λέξη Κυριακή τη γράφαμε Κυριακή δηλαδή γράφαμε και το μαλακό γ που έχει. Αλλά ακόμα και αν αφαιρέσουμε το γάμα η λέξη ακούγεται το ίδιο. Διαφορετικά θα ακουστεί αν διαβάσουμε το ψεύτικο [η] σε ξεχωριστή συλλαβή (Κυ-ρι-α-κή), λάθος που συχνά κάνουν οι ξένοι που μαθαίνουν ελληνικά.

Αν στην Κυριακή το γιώτα αντικατέστησε το μαλακό γ, στη λέξη πάπια αντικαθιστά το μαλακό χ (πάπχια) γιατί το σύμφωνο που συνοδεύει είναι άπχο. Το φαινόμενο αυτό αφορά όλα τα σκληρά σύμφωνα (βιολί = βγιολί, μάτια = μάτχια κ.ο.κ.),

Στην περίπτωση που το γιώτα γράφεται μετά το [μ] αντικαθιστά το μαλακό ν (ψωμιά=ψωμνιά) .

Άλλες ιδιαιτερότητες στο γράψιμο συλλαβών

- Η συμμοφορά των φθόγγων κσ (κσύλο) αποδίδεται στη γραφή με το «διπλό» γράμμα ξι, ενώ των φθόγγων πσ (πσωμί) με το γράμμα ψι.

- Ο φθόγγος ζ όταν βρίσκεται μπροστά από ηχηρό σύμφωνο γράφεται με το γράμμα σίγμα (ζβούρα=σβούρα). Το συνηθίσαμε έτσι γιατί το σίγμα όταν αρθρωθεί μαζί με ηχηρό σύμφωνο ακούγεται ως «ζ» (ο πατέρας μου=ο πατέραζμου).

- Τα ν/ν όταν βρίσκονται πριν τα χ/χ, γράφονται με το γράμμα γάμα (έλεγχος=έλεγκος, βράνχια = βράγχια).

- Οι συνδυασμοί «αυ», «ευ» αποδίδουν τους φθόγγους «αβ» και «εβ», αν ακολουθεί φωνήεν ή ηχηρό σύμφωνο (ευήλιος, αυγό). Αν συνοδεύονται από άπχο σύμφωνο διαβάζονται άπχα σαν «αφ» και «εφ» (αυτί, πεύκο).

- Σε λέξεις όπως μαϊμού, σημειώνουμε διαλυτικά για να μην διαβαστούν λάθος.

- Σε μερικές λέξεις γράφουμε παραπάνω (άφωνα) γράμματα π.χ φύλ(λ)ο, Πέμ(η)τη.

Αλφαβήτα

Αν το παιδί γνώρισε τα γράμματα ξι και ψι μπορεί να μάθει την Αλφαβήτα. Φτιάξτε κίτρινες κάρτες που δείχνουν τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα στις όψεις τους. Με τις Κάρτες των Γραμμάτων - και όχι τις Κάρτες των Φωνών - θα φτιάχνει το παιδί, στο εξής, τις λέξεις που θέλει.

Τώρα είναι έτοιμο να διαβάσει ολόκληρες λέξεις (στην αρχή συλλαβιστά) και να τις αντιγράψει σε ένα τετράδιο, σκεπάζοντας προηγουμένως την λέξη για να μην την βλέπει.

Βιβλιογραφία:

- «Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής», Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2002
- «Ο κόσμος του παιδιού», τόμοι Α-Β, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1989
- «Σκέψη και Γλώσσα», Λεφ Βιγκότσκι, Εκδόσεις «Γνώση», Αθήνα 1988

Η καταλληλότητα των σχολικών μονάδων της περιοχής του Νομού Ιωαννίνων: έρευνα του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σίντος Στέφανος, Φασούλας Δημήτριος, Νάτσια Ελευθερία, Πάνου Γεωργία.

Η ανάγκη για εκπαιδευτική στέγη (κτηριακές εγκαταστάσεις) υπήρχε από σύσταση του ελληνικού κράτους. Σχολεία που δεν κάλυπταν τις ανάγκες της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Ειδικά στις μέρες μας και ιδιαίτερα στην περιοχή μας η κατάσταση των κτηριακών εγκαταστάσεων είναι τέτοια που προκαλεί ποικίλες δυσκολίες στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτό αποτέλεσε και το εφελτήριο για την διεξαγωγή έρευνας από το Σύλλογό μας, για τις κτηριακές υποδομές των σχολικών μονάδων (δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία) του Νομού Ιωαννίνων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Ιανουάριο με Μάιο 2013 και τα αποτελέσματά της ανακοινώθηκαν σε εκδήλωση ενημέρωσης στις **28 Μαΐου 2013** σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς και αρμόδιους φορείς.

Πιο συγκεκριμένα και κωδικοποιημένα τα συμπεράσματα της έρευνας είναι τα εξής:

Δημοτικά σχολεία

A) Κτήρια

1. Το 62% των σχολείων έχουν ανεγερθεί πριν τον αντισεισμικό κανονισμό του 1985. Στα κτήρια αυτά δεν έχει υπάρξει κανένας έλεγχος ούτε βέβαια έχει γίνει καμιά παρέμβαση για την ενίσχυση της στατικότητάς τους. Κανείς δεν έχει εικόνα του τι θα συμβεί σε έναν μεγάλο σεισμό.
2. Μόνο 6 σχολεία έχουν χτιστεί μετά τον κανονισμό του 2000. Ούτε στα σχολεία μεταξύ 1985 – 2000 έχουν γίνει μελέτες ή παρεμβάσεις.
3. Πολλά σχολεία έχουν σοβαρά προβλήματα. Στέγες που είναι ετοιμόρροπες, νερά που ταβάνια και τοίχοι διαβρωμένοι, αυλές που πλημμυρίζουν, κουφώματα κατεστραμμένα κλπ.

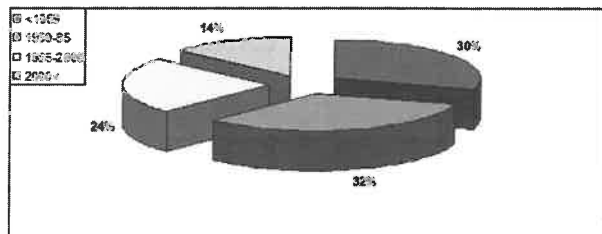
B) Ποιοτικά χαρακτηριστικά

1. Το υπουργείο βάζει την αναλογία 1εκπαιδευτικός 25 μαθητές και 1,5-1,7 τ.μ. για κάθε μαθητή. Από την έρευνα προκύπτει ότι στο 44% των τμημάτων αυτή τη στιγμή ο χώρος που αναλογεί σε κάθε μαθητή είναι κάτω από την αυθαίρετη αυ-

τή αναλογία.

2. Ο κλάδος θεωρεί απαράδεκτη την αναλογία 1:25 γιατί είναι σε βάρος της εκπαίδευσης των παιδιών και από άποψη του χρόνου που αναλογεί στον κάθε μαθητή. Από την έρευνα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των αιθουσών που υπάρχουν είναι γύρω στα 40τ.μ. Με βάση αυτή την έκταση και με την διδακτική προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που επιβάλλουν οι παιδαγωγικές επιστήμες και την προτείνει το υπουργείο σε μια τέτοια αίθουσα ο αριθμός δεν μπορεί να υπερβαίνει τους 20.
3. Τα μισά σχολεία δεν διαθέτουν αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, όπου γίνονται γιορτές, παρουσιάσεις εργασιών των μαθητών και γενικότερα εκδηλώσεις που αφορούν μαθητές πέρα του ενός τμήματος. Στα σχολεία που δεν υπάρχουν οι αίθουσες αυτές οι εκδηλώσεις αυτές γίνονται στο διάδρομο.
4. Μόνο το 40% των σχολείων στα οποία λειτουργεί ολοήμερο διαθέτει χώρο εστίασης. Στα υπόλοιπα οι μαθητές τρώνε στον ίδιο χώρο που κάνουν μάθημα.
5. Μόνο στο 37% των σχολείων υπάρχει αίθουσα Η/Υ.
6. Με βάση της μελέτες στην Ελλάδα περίπου το 10% του μαθητικού δυναμικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζεται στήριξη σε τμήματα ένταξης. Μόνο στο 40% των σχολείων μας λειτουργούν τμήματα ένταξης με αποτέλεσμα μόνο το 3,14% του δυναμικού να δέχεται παραπέρα στήριξη.
7. Ελάχιστα σχολεία διαθέτουν χώρο ή στέγαστρο στην αυλή για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής με αποτέλεσμα τις μέρες που βρέχει, στο νομό μας αυτό συμβαίνει πολύ συχνά, τα παιδιά να μένουν στις τάξεις ή στους διαδρόμους.
8. Υπάρχει σχεδόν παντελής έλλειψη αιθουσών για τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής, των ξένων γλωσσών, της μουσικής, για πειράματα φυσικής και άλλων γνωστικών αντικειμένων που έχουν περισσότερες απαιτήσεις.

ΠΑΛΑΙΟΤΗΤΑ ΚΤΗΡΙΩΝ

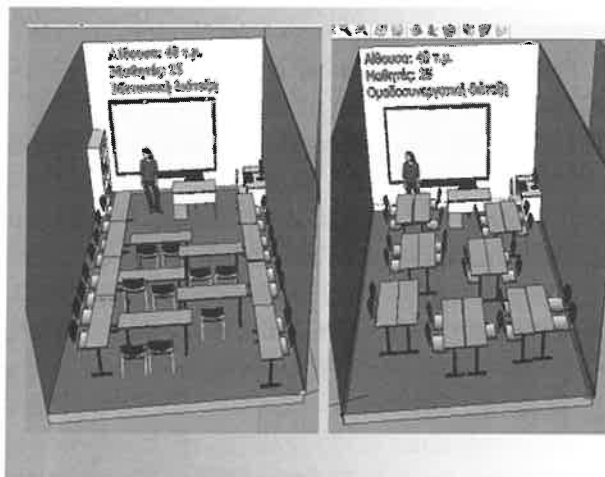


ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ Τ.Μ.

Μαθητές	Αποστολή ανά τ.μ.
10	28
11	27
12	31
13	30
14	30
15	30
16	29
17	43
18	43
19	46
20	46
21	48
22	49
23	53
24	63
25	76
26	96
27	99

ΑΠΟΦΕΥΞΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣ	Σχολείο
Τρόπος	378,00
Κόστος από τις απαιτήσεις	163,00
Επίδομα με τις απαιτήσεις	210,00

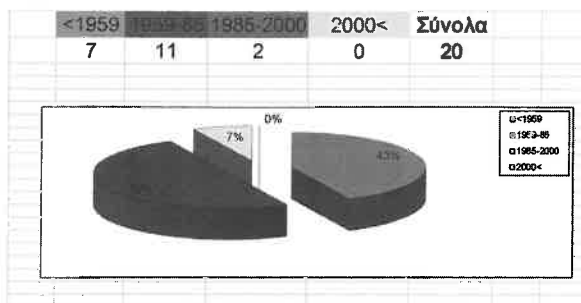
ΑΝΑΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ Τ.Μ.



Νηπιαγωγεία

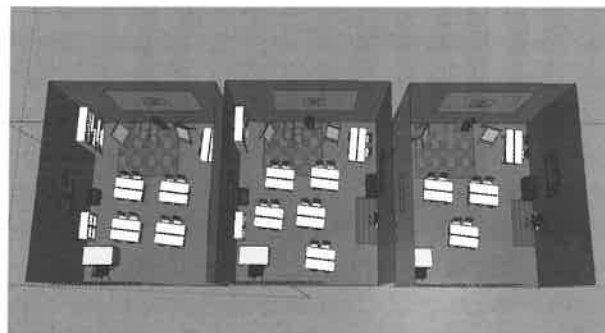
Η παλαιότητα των κτηρίων είναι στην ίδια κατάσταση με τα δημοτικά σχολεία.

Παλαιότητα κτηρίων



Σύλλογος Εκπαιδευτικών Παιδαγωγικών

ΠΡΟΣΟΜΙΩΣΗ ΑΙΘΟΥΣΩΝ ΜΕ Sketchup



Μαθητές	Ελάχιστη κάλυψη κοινόχρηστων/αναγκαίων χώρων	Τραπεζοαίθριο/μα	Ελάχιστα απαιτούμενα τ.μ.	Τετραγωνικά σύμφωνα με την άποψη του υποργείου
1	9,7	8,5	18	2
2	9,7	8,5	18	3
3	9,7	8,5	18	5
4	9,7	8,5	18	7
5	9,7	15,635	25	9
6	9,7	15,635	25	10
7	9,7	15,635	25	12
8	9,7	15,635	25	14
9	9,7	22,77	32	15
10	9,7	22,77	32	17
11	9,7	22,77	32	18
12	9,7	22,77	32	20
13	9,7	30,49	40	22
14	9,7	30,49	40	24
15	9,7	30,49	40	26
16	9,7	30,49	40	27
17	9,7	36,845	47	29
18	9,7	36,845	47	31
19	9,7	36,845	47	32
20	9,7	36,845	47	34
21	9,7	43,2	53	36
22	9,7	43,2	53	37
23	9,7	43,2	53	39
24	9,7	43,2	53	41

Σύλλογος Εκπαιδευτικών Παιδαγωγικών

9. Υπάρχει οξύ πρόβλημα από την έλλειψη χώρου για τα διαλείμματα των παιδιών τα οποία αναγκάζονται να συνωσιάζονται στους διαδρόμους με αποτέλεσμα τον μη σωστό αερισμό και την έλλειψη κίνησης που είναι απαραίτητη σε αυτή την ηλικία.

Καταγράφηκαν αίθουσες υπόγειες και άλλες σε όροφο με σκάλες. Ενώ ακόμη και σήμερα υπάρχει σχολείο με αμιάντο και εξωτερικές τουαλέτες. Στον εξωτερικό χώρο εντοπίστηκαν προβλήματα στη διαμόρφωση, ασφάλεια και υγιεινή του αύλειου χώρου καθώς και στον εξοπλισμό με τα κατάλληλα παιδαγωγικά παιχνίδια.

**Αναγκαίες γωνιές σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.
για το νηπιαγωγείο και τον Οδηγό
Νηπιαγωγού**

Γωνιά συζήτησης	5τ.μ. (για 15 παιδιά)
Γωνιά οικοδομικού υλικού	0,19 τ.μ. το κουτί
Γωνιά βιβλιοθήκης	1,20 τ.μ.
Γωνιά χαρτοτεχνίας	0,375 τ.μ. πάνω στη συρταριέρα
Γραφείο εκπαιδευτικού	1,80 τ.μ.
Συρταριέρα ή γισουλότητα	0,81 τ.μ.
Ραφιέρα	0,32 τ.μ.

ο Σύνολο 9,695 τ.μ.

Το 44% των αιθουσών, των νηπιαγωγείων που καταγράφηκαν δεν πληρούν τις προδιαγραφές του υπουργείου όσον αφορά τα τετραγωνικά και του αριθμού των μαθητών που φοιτούν. Την ίδια στιγμή το ίδιο το υπουργείο απαιτεί μεγάλο αριθμό εγγραφέντων μαθητών. Η αναλογία ένας/μια νηπιαγωγός

προς 25 νήπια είναι ανέφικτη επειδή οι αίθουσες που υπάρχουν είναι πολύ μικρές. Διεγείρονται επιπλέον θέματα κανόνων ασφαλείας καθώς δεν πληρούνται οι προδιαγραφές του Υπουργείου Παιδείας και της Πυροσβεστικής Υπηρεσίας.

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν:

- Ο Οδηγός Νηπιαγωγού (Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης), ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Εθνικό Τυπογραφείο
- Στατιστικά στοιχεία σχολικών μονάδων

ΘΕΑΤΡΟ...λογίες

για την Ιστορία...

Του Δόση Γιώργου

Οι ρίζες του θεάτρου φτάνουν πολύ βαθιά πίσω στο παρελθόν, στις θρησκευτικές τελετουργίες των πρώτων κοινωνιών. Μαζί με τα πρώτα βήματα της ανθρωπότητας γεννήθηκε ο χορός, που ήταν η πρώτη θεατρική πράξη. Από τότε κίολας συναντάει κανείς ίχνη από τραγούδια και χορούς προς τιμήν ενός Θεού, που ερμηνεύονται από ιερείς και πιστούς, καθώς και μια απεικόνιση της γέννησης του Θεού, του θανάτου του και της ανάστασής του.

Πρώτη μεγάλη θεατρική εποχή στην ιστορία του Πολιτισμού δεν μπορεί να θεωρηθεί παρά ο 5ος αι. π.Χ. στην Ελλάδα. Τότε ήταν που οι τραγωδίες και οι κωμωδίες ερμηνεύτηκαν για πρώτη φορά όχι από ιερείς αλλά από ηθοποιούς και σε ειδικά κατασκευασμένους χώρους ή τοποθεσίες, που, αν και τόποι ιεροί, δεν ήταν όμως ναοί. Σώζονται μέχρι και σήμερα τα ερείπια από μερικούς τέτοιους τόπους, μερικά ντοκουμέντα τόσο για τις παραστάσεις όσο και για τους χώρους, καθώς και ένα σημαντικό μέρος του έργου των αρχαίων ποιητών. Όλα αυτά μας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες και συγχρόνως έχουν επιδράσει πάνω στο Ευρωπαϊκό και το Αμερικάνικο θέατρο.

Το θέατρο είναι η πρωταρχική μορφή έκφρασης των βαθύτερων συναισθημάτων των ανθρώπων. Όλα άρχισαν όταν κατά την διάρκεια των διονυσιακών μυστήριων κάποιος αποσπάστηκε από το μυστήριο και άρχισε να κάνει διάλογο με το πλήθος, παίρνοντας παράλληλα το ρόλο του Θεού. Ο διάλογος του Θεού με τους ανθρώπους δημιούργησε το Θέατρο. Έτσι ξεκίνησε η τέχνη της ηθοποιίας, της τέχνης που «ποιεί» τα ήθη των ανθρώπων και κατευνάζει και τα πιο άγρια αισθήματα, αυτής που μπαίνει βαθιά στο υποσυνείδητο του ανθρώπου και του καθαιρεί τα ένστικτα. Οι αρχαίοι μας πρόγονοι κατασκεύασαν το θέατρο έτσι ώστε να μοιάζει με ανεστραμμένο θόλο, με μισό αυγό, μια που για αυτούς το μισό αυγό – θέατρο βρίσκεται στη γη και το άλλο μισό αόρατο – αυγό βρίσκεται στον ουρανό.

Μέσα από το θέατρο, το αυγό ολοκληρώνεται και ο άνθρωπος ενώνεται με το θείο.

Η ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΤΡΑΓΩΔΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΩΜΩΔΙΑΣ

Η καταγωγή του θεάτρου βρίσκεται μάλλον στη γέννηση του **διθυράμβου!** Στις γιορτές προς τιμή του θεού του κρασιού τον Διόνυσο, τραγουδούσαν γύρω απ' το βωμό του τον διθύραμβο. Η ερμηνεία γίνονταν από πέντε άντρες (ένας από κάθε φυλή). Αρχικά τα θέματα ήταν γύρω απ' τη λατρεία του θεού. Σιγά σιγά όμως άρχισε να περιλαμβάνει και ιστορίες από ημίθεους, ήρωες των προγόνων των ελλήνων και άλλων γειτονικών λαών. Η άντληση των θεμάτων αφορούσαν την πολιτιστική κληρονομιά, θρησκευτική κ.λ.π.. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα Ομηρικά έπη.

Οι πόλεμοι, οι έχθρες, οι γάμοι, οι μοιχείες, τα πεπρωμένα των παιδιών τους ήταν οι καλές ή οι κακές πράξεις των ηρώων. Όλα αυτά ωθούν σε σύγκρουση ανάμεσα στον άνθρωπο και το θεό, το καλό και το κακό, το παιδί και το γονιό, το καθήκον και την ανθρώπινη φύση. Καταλήγουν στην συμφιλίωση αλλά και στο χάος (Ελληνική Τραγωδία).

Ο διθύραμβος επί αρκετό καιρό συνέχιζε να διευρύνει τα θέματά του, αλλά χωρίς να μπορεί να αποκτήσει πραγματικό δραματικό περιεχόμενο. **Ο Θέσις**, ο αρχηγός διθυραμβικού χορού κάνει μια καινοτομία. Αποσπάται από το χορό, παίρνει τη μορφή ενός θεού, η ενός ήρωα και αρχίζει διάλογο με τους υπόλοιπους για τους ύμνους ή τα κατορθώματα που τραγουδούσαν! Έτσι γεννιέται ο πρώτος ηθοποιός!

Το Αρχαίο Ελληνικό δράμα δεν περιοριζόταν μόνο στην τραγωδία αλλά υπήρχε και η κωμωδία, που βρισκόταν ήδη σε εμβρυακή μορφή στα ξεφαντώματα που γίνονταν στα χωριά. Στα ξεφαντώματα αυτά κυριαρχούσαν τα καλαμπούρια των σατύρων, των συνοδών του Διονύσου, που ήταν μισοί άνθρωποι και μισοί τράγοι.

Ο Κάρολος Κουν για το θέατρο...

“...Δεν κάνουμε θέατρο για το θέατρο. Δεν κάνουμε θέατρο για να ζήσουμε. Κάνουμε θέατρο για να πλουτίσουμε τους εαυτούς μας, το κοινό που μας παρακολουθεί κι όλοι μαζί να βοηθήσουμε να δημιουργηθεί ένας πλατύς, ψυχικά πλούσιος και ακέραιος πολιτισμός στον τόπο μας. Μόνος ο καθένας μας είναι ανήμπορος. Μόνος, ο καθένας από σας τους πιο κοντινούς στη προσπάθειά μας, είναι ανήμπορος. Μαζί ίσως κάτι μπορέσουμε να κάνουμε. Το θέατρο, ως μορφή Τέχνης, δίνει τη δυνατότητα να συνδεθούμε, να συγκινηθούμε, ν’ αγγίξουμε ο ένας τον άλλο, να νιώσουμε μαζί μια αλήθεια. Να γιατί διαλέξαμε το θέατρο σα μορφή εκδήλωσης του ψυχικού μας κόσμου”.

(περισσότερα στο επόμενο τεύχος)

« ΕΞ ΕΔΡΑΣ » ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΠΡ/ΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Η θεατρική ομάδα του συλλόγου μας (ΕΞ έδρας) έκλεισε τον κύκλο του έργου “ΟΙ ΓΕΡΜΑΝΟΙ ΞΑΝΑΡΧΟΝΤΑΙ” με δυο επιτυχημένες παραστάσεις.



Η πρώτη στις 25 Γενάρη στο Γυμνάσιο Στρουρακίου σε εκδήλωση των δυο συλλόγων Γονέων με φιλανθρωπικό χαρακτήρα (κοινωνικό παντοπωλείο).

Η δεύτερη στις 14 Μαρτίου στο θέατρο Καμπέριο με τη συνδρομή του Συλλόγου πολυτέκνων Ν. Ιωαννίνων.

Η ομάδα μας ήδη έχει ξεκινήσει τις πρόβες στο νέο έργο το οποίο θα ανεβάσει τον Ιούνιο.



Καμπέριο 14/3/14



Καμπέριο 14/3/14



Στρουράκι 25/1/14



Στρουράκι 25/1/14

ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΕ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σταθερά στην κορυφή

Σίντος Κωνσταντίνος

Δάσκαλος 12/θεσιου Δημοτικού Σχολείου Πεδινής

Έπειτα από την κατάκτηση της πρώτης θέσης το 2012 στο πανελλήνιο πρωτάθλημα ποδοσφαίρου εκπαιδευτικών α/θμιας εκπαίδευσης η ομάδα του Συλλόγου μας απέδειξε πως η επιτυχία αυτή δεν ήταν παροδική και συνέχισε τις επιτυ-

χίες της και στο περσινό πρωτάθλημα κατακτώντας την ΤΡΙΤΗ ΘΕΣΗ κάνοντας για μια ακόμη φορά περήφανους όλους τους συναδέλφους του συλλόγου μας αλλά και τα μέλη του ΔΣ που βρίσκονται πάντα κοντά στην ομάδα!



Η ΟΜΑΔΑ ΜΕ ΤΗ ΝΕΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗ (ΑΛΑ ΠΑΛΕΡΜΟ) ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΜΑΣ

Αναλυτικότερα:

Στο Πανελλήνιο Πρωτάθλημα Ποδοσφαίρου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 2013 το οποίο διοργανώθηκε από τους συναδέλφους των Τρικάλων –στους οποίους αξίζουν πολλά συγχαρητήρια για την άψογη διοργάνωση – η ομάδα μας έφερε τα εξής αποτελέσματα:

Αποτελέσματα Προκριματικών

1ος ΟΜΙΛΟΣ

1η Αγωνιστική

Ημαθία – Αργίνο : 2-1 (Καραγιώργος 2, Στάθης 1)

Ιωάννινα – Λάρισα : 2-2 (Μαλισόβας 1, Νταλάκας 1, Αντωνιάδης 1, Βασιλείου 1)

2η Αγωνιστική

Ιωάννινα – Ημαθία : 3-1 (Νταλάκας 1, Μαλισόβας 1, Γεωργάκης 1, Παυλίδης 1)

Λάρισα – Αργίνο : 0-0

3η Αγωνιστική

Αργίνο-Ιωάννινα: 3-5 (Κωσταράς 1, Στάθης 1, Σκούτας 1, Νταλάκας 1,

Μαλισόβας 4)

Λάρισα-Ημαθία: 2-1

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ 1^{ου} ΟΜΙΛΟΥ

	ΟΜΑΔΕΣ	ΑΓ.	Ν	Ι	Η	ΤΕΡΜΑΤΑ		Β	δ.τ.
1	Ιωάννινα	3	2	1	0	10	6	7	4
2	Λάρισα	3	1	2	0	4	3	5	1
3	Ημαθία	3	1	0	2	4	6	3	-2
4	Αγρίνιο	3	0	1	2	4	7	1	-3

Ιωάννινα – Άρτα: 7-4 (Γεωργάκης 1, Μαλισόβας 4, Νταλάκας 1, Στοϊλας 1, Νίκου 1, Μπαγιώργας 2, Ρακόπουλος 1)

Χαλκίδα – Φλώρινα/Καστοριά: 5-1 (ΑΥΤΟΓΚΟΛ, Μπρισίμης 3, Βασδέκας 1, Μουρτζάκης 1)

Καρδίτσα – Λάρισα: 2-3 (Καραγιάννης 2, Τσανάκας 2, Νασιούλας 1)

Θες/νίκη – Τρίκαλα: 0-0 Τα Τρίκαλα στα Ημιτελικά στην διαδικασία των πέναλτυ με 5-4

Αποτελέσματα Ημιτελικών

Ιωάννινα- Χαλκίδα 0-2 (Γκίκας, Μπρισίμης1)

Τρίκαλα- Καρδίτσα 4-0 (Νταράλας 1, Σιούτας 2, Ρίζος 1)

Μια ανάσα έφτασε λοιπόν η ομάδα μας πριν τον τελικό κι αν δε συνέβαιναν κάποια γεγονότα τα οποία ανάγκασαν κάποιους συναδέλφους –ποδοσφαιριστές να επιστρέψουν στα Γιάννενα, ποιος ξέρει; ...

Παρόλα αυτά όμως η ομάδα μας ήταν και πάλι εκείνη που είχε τις περισσότερες πρωτιές και πιθανότατα θα αναγκάσει το ΔΣ του Συλλόγου να φτιάξει ειδική τροπαιοθήκη για τα μετάλλια και τα κύπελλα που έχει συγκεντρώσει μέχρι τώρα η ομάδα σε τοπικό και σε πανελλήνιο επίπεδο!

- Κύπελλο κατάκτησης τρίτης θέσης.
- Κύπελλο πρώτου σκόρερ (Μαλισόβας Χρήστος 10 γκολ)
- Καλύτερη επίθεση (17 γκολ)

Και του χρόνου στην Πρέβεζα!

σελίδα ποίησης ...

Απουσία

Τρέξιμο... πολλή βιασύνη!
 Άγχος να φτάσουμε
 Άγχος να προφτάσουμε...
 Πού; Γιατί; Πώς; “Έτσι κι αλλιώς...!”
 Περνώντας, προσπερνώντας,
 πατώντας, προχωρώντας!
 Πρέπει να προφτάσουμε
 Πρέπει να φτάσουμε...

Κόσμος πολύς θόρυβος, φασαριά!
 Ποιος πέρασε δίπλα μας; Απέναντι; Μπροστά μας;
 Δεν προσέξαμε δεν προλάβαμε
 ούτε είδαμε ούτε καταλάβαμε.
 Αρκεί να φτάσουμε,
 αρκεί να προφτάσουμε!

Δεν μιλάμε δε γελάμε,
 δεν ακούμε δε χαιρετάμε...
 μονάχα περνάμε, σκουντουφλάμε,
 σκουντάμε και...προσπερνάμε!!!

Και τώρα;
 Μα, φτάσαμε! Προφτάσαμε!
 Και τώρα;...
 Δεν είδαμε δε δώσαμε,
 δεν πήραμε δε φορτώσαμε.
 Απλώς περάσαμε δε χορτάσαμε,
 δε σταθήκαμε, δεν απολαύσαμε...
 Και τώρα;
 Μόνο, μια νέα ανηφόρα...!

Σταυροδρόμι

Ξανά, στο δρόμο της ζωής, εκεί που προχωρούσα,
 μπροστά μου φανερώθηκε καινούργιο σταυροδρόμι.
 Κάνει εκπλήξεις η ζωή... για να σε δοκιμάζει!
 Μα, αλλιώς κάτι το σκέφτεσαι κι αλλιώς το ζεις
 άλλο να είσαι θεατής και... άλλο πρωταγωνιστής.
 Στάθηκα κι ύστερα σκέφτηκα: ας ξαποστάσω λίγο.
 “Τέτοιες στιγμές σημαντικές, βιασύνες δε χωράνε”.
 Αναλογίζομαι ξανά, διασταυρώσεις πιο παλιές,
 τότε που... αυτές επίμονα, απόφαση ζητούσαν!

Οφείλεις να ‘σαι έτοιμος για τούτες τις στιγμές.
 Να ξέρεις πρώτα δηλαδή «ποιος είσαι και τι θες».

Κι όταν σου γίνει η ερώτηση “ποιον δρόμο επιλέγεις”
 μην περιμένεις μια ζωή (...) για να την απαντήσεις.
 Μέσα σου η πολλή δουλειά, θα ‘πρεπε να ‘χει γίνει.
 Έτσι, οδοιπόρε ακούραστε, χωρίς να παλαντζάρεις
 το δρόμο που λεί η φωνή απ’ τον κόρφο σου βγαλ-
 μένη
 αυτόν, με βήμα σταθερό, περπάτησέ τον τώρα!
 Και κάτι άλλο σοβαρό, διαβάτη, να θυμάσαι:
 μετά το πρώτο βήμα σου, πίσω να μην κοιτάξεις.
 Τους δρόμους που αρνήθημες να σκέφτεσαι δεν ωφε-
 λεί
 γιατί ποτέ δεν θα σου πουν τι έκρυβαν για σένα...
 Συγκέντρωσε το “είναι” σου στο δρόμο που επήρες
 κι ό,τι σου δίδαξε η ζωή, παρ’ τα μαζί σου για όπλα.
 Ωστόσο, θα σου ευχηθώ: «ΚΑΛΟ ΤΑΞΙΔΙ, φίλε!!!»

[Το ποίημα «ΣΤΑΥΡΟΔΡΟΜΙ» βραβεύτηκε
 από την Ένωση Λογοτεχνών Ευρώπης, το 2012
 με Έπαινο, στον 1^ο Πανελλήνιο Τσακιρίδειο Δια-
 γωνισμό Ποίησης.]

Λαμπρινή Λιάτσου
 Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων
 Π.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Δείκτες Εκπαίδευσης

