



Δείκτες Εκπαίδευσης

ΤΕΥΧΟΣ 8, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2006



ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ
ΔΑΣΚΑΛΩΝ & ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Χρόνος 6ος - τεύχος 8
Φεβρουάριος 2006

Υπεύθυνος για την έκδοση:

Ο Πρόεδρος του Δ.Σ.
ΤΣΙΑΛΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ

Συντακτική ομάδα παρόντος τεύχους

Αγγελόπουλος Πέτρος
Αγγελόπουλος Φάνης
Αργύρης Ιάσων
Βασδέκης Ιωάννης
Γέπης Γιώργος
Γκόγκας Θεμιστοκλής
Ζήνδρος Βασίλειος
Θεοδωροπούλου Ευφροσύνη
Καστάνη Κωνσταντίνα
Μάντζου Μαρία
Ξυλογιαννοπούλου Γεωργία
Στέφος Γιάννης
Τσαμπαλάς Οδυσσεάς
Τσιάλος Στέφανος

Γραφεία: Αράπη 1α Ιωάννινα
Τηλ. 26510-68745 Fax 47312

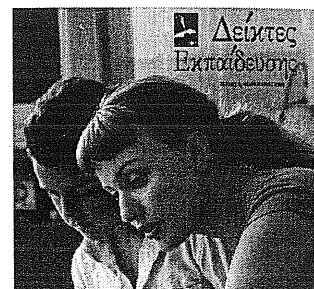
Ετήσια Συνδρομή
Για τις σχολικές επιτροπές 15 €

Τα ενυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις των συντακτών τους, ενώ τα ανυπόγραφα τις απόψεις της Συντακτικής ομάδας.

Εκτύπωση: Γραφικές Τέχνες Θεοδωρίδη
Γαριβάδη 10 - Ιωάννινα

ISSN: 1790-6873

Φωτογραφία εξωφύλλου:
Θεατρική Αγωγή
από την κ.Ελευθερία Γεροφωκά
στο Ολοήμερο Δημ. Σχολείο Ζίτσας,
Μάιος 2003.



Φωτογραφία - Επιμέλεια:
Ευφροσύνη Θεοδωροπούλου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρέπει κάποτε...	1
Εμπειρίες και διαπιστώσεις από ένα εγχείρημα αντιμετώπισης των δυσκολιών στη μάθηση, Χαράλαμπος Νταλάκας	2
10 Λόγοι για την ενίσχυση της αισθητικής αγωγής στο σύγχρονο σχολείο, Ευφροσύνη Θεοδωροπούλου	9
Οι δραστηριότητες της Ολυμπιακής Παιδείας μέσα από ένα πλαίσιο μεθοδολογικών επιλογών Ζάραγκας Κ. Χαρίλαος	10
Διαταραχές Επικοινωνίας - Επιθετικότητα, Γρηγόρης Τζίμας	15
Ενέργεια και Περιβάλλον, Νταλαούτη Παρασκευή	17
Έλεγχος ή αξιολόγηση; Κωνσταντίνα Καστάνη	20
Ναι ή όχι στην αξιολόγηση; Θεμιστοκλής Γκόγκας	21
Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο Ιωάννης Αγγέλης	22
ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	
Μουσικά Παραμύθια, για τις νότες και τις αξίες Νίκη-Ειρήνη Λαμπρίδη	24
Παρέμβαση σε δομημένο περιβάλλον. Ανάπλαση του αúλειου χώρου του σχολείου, Τζίμας Νικόλαος, Καστάνη Κωνσταντίνα, Γκούντα Χριστίνα	27
Κατασκευή Μουσικών Οργάνων, Νίκος Παππάς	29
Μια σημαία για τον πλανήτη γη στο διάστημα Ξυλογιαννοπούλου Γεωργία	31
Το παραμύθι πηγή έμπνευσης και δημιουργίας για τα παιδιά Ευαγγελία Μητρογιάννη	33
Με τον ήχο των βημάτων μας η αρχαία Δωδώνη ξυπνά Μπούλια Κωνσταντίνα	35
Ο κήπος με τις 11 γάτες, Δημ. Κοτρώτσος	37
Δραστηριότητες και εκπαιδευτικό έργο του Ριζαρείου Δημ. Σχολ. Μονοδενδρίου, Ιωάννης Ναπ. Βασδέκης, Δ. Ράπτης, Κ. Τσαπάρης, Α. Λάμπρου	38
Γιορτές και Ολυμπιακή Παιδεία, Παπαγεωργίου Γεωργία	40
Νέα Βιβλία στο Δημοτικό, Αγγελόπουλος Φάνης	41
ΜΙΚΡΑ ΑΛΛΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	
Πέτρος Αγγελόπουλος	43
Ποιήματα	
Για τα ξεχασμένα, Λέων ο Ανθρακίτης	45
Νεανικές Θύμισες, Γιάννης Τάτσης	46
ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ	
Αναζητώντας τα δύο αδέρφια, Στέφανος Τσιάλος	47
Ημερολόγιο 1936, Κωνσταντίνα Καστάνη	48

Πρέπει κάποτε...

Κάθε φορά που ένας χρόνος φεύγει, μια γεύση πίκρας αφήνει στα χείλη μας και μελαγχολία στην καρδιά μας. Για όλα εκείνα τα μεγάλα, που πληγώνουν την ανθρωπότητα, και τα μικρά, που πληγώνουν τους γύρω μας και πιο πολύ τον εαυτό μας. Αυτά, που χρόνια τώρα παραμένουν σιτάσματα, γεγονότα, καταστάσεις και προβλήματα της κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και επαγγελματικής μας ζωής, που αδυνατούν να δρομολογηθούν προς το καλύτερο, όλα εκείνα που θεωρούμε εφικτά αλλά αποδεικνύονται ανέφικτα, οι ελπίδες, και τα όνειρα μας, δυο, τριών γενεών που διαψεύδονται, οι προσωπικοί μας στόχοι, που όλο και πιο μακρινοί ταξιδιώτες γίνονται, λες και κάποιο χέρι μαγικό αρπάζει όλα εκείνα που φέρνουν τη χαρά και το γέλιο στη ζωή των ανθρώπων.

Οι ευχές πάλι και τα εκατομμύρια μηνύματα (SMS), που κάθε φορά στέλνονται με αφορμή τον ερχομό του καινούριου χρόνου, αν και εκφράζουν βαδύτερα ανθρώπινα συναισθήματα και ελπίδες για ένα καλύτερο αύριο, από μόνες τους δεν είναι ικανές να αλλάξουν μια πραγματικότητα και έχουν πλέον έναν εθιμοτυπικό χαρακτήρα. Γιατί, σε όλο και περισσότερους από εμάς, κυριαρχεί η αίσθηση - με το πέρασμα του χρόνου - ότι από την εποχή μας κάτι πραγματικά λείπει. Κάτι το πολύ μεγάλο, το ουσιώδες, το συναρπαστικό. Κι αυτό δεν είναι άλλο από ένα όραμα. Όχι γενικόλογο και αόριστο για μια δίκαιη και ειρηνική κοινωνία με δημοκρατία και ελευθερία. Κάθε φορά το όραμα αυτό πρέπει να έχει όνομα, να είναι συγκεκριμένο και να έχει στόχους, τους οποίους όλο και περισσότεροι μαζί θα παλεύουμε. Στόχους, που για να επιτευχθούν, βασανιστικά θα θέτουν ερωτήματα του τύπου: Τι θα κάνουμε όλοι μαζί για να μορφώσουμε τη νεολαία μας; Τι θα κάνουμε όλοι μαζί για να εξαλείψουμε την ανεργία, τα ναρκωτικά και την υποकुλιτούρα μας; Τι θα κάνουμε όλοι μαζί για να αναδείξουμε τον πολιτισμό και να διαφυλάξουμε την πολιτιστική μας κληρονομιά; Τι θα κάνουμε για την Παιδεία μας; Γιατί εκεί κι αν χρειάζεται όραμα! Όχι ένα, αλλά πολλά και μικρά, καθημερινά οράματα. **Γιατί σ' αυτών, τον πολύπαθο χώρο πρέπει κάποτε να φυσήξει ένας άνεμος.** Όχι όμως άνεμος καταιστροφής και οπισθοδρόμησης, όπως πολλές φορές στο παρελθόν συνέβη, αλλά μια αύρα, ένας «μαϊσίτρος δροσερός» ένας άνεμος δημιουργίας, αισιοδοξίας, εργασίας και υπευθυνότητας, ένας άνεμος προσφοράς από «περίσσευμα καρδιάς» στο παιδί και στο κοινωνικό σύνολο. Ένας άνεμος "ανιάρτης" στη μιζέρια, στην αδιαφορία για την δουλειά μας, στον ωχαδερφισμό, στην ανευθυνότητα, στην προχειρότητα, στην ητιοπάθεια...

Ένα μικρό όραμα θέλει να υπηρετήσει και τούτο το περιοδικό. Με ανανεωμένο σχήμα και ποικίλη ύλη, με προβληματισμούς, άρθρα, απόψεις, και εργασίες συναδέλφων μας εκπαιδευτών, με λάθη και παραλείψεις, φιλοδοξεί να γίνει το περιοδικό όλων μας, το περιοδικό του «εμείς» και όχι του «εγώ», το περιοδικό του Συλλόγου μας.

Επειδή όμως η φιλοδοξία αυτή ίσως πάρει χρόνο για να γίνει πραγματικότητα μέχρι τότε... «μάτια μου γλυκά» να με διαβάσεις...

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ ΜΑΘΗΤΗ:

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΑΠΟ ΕΝΑ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Χαράλαμπος Νταλάκας

Δάσκαλος Δημ. Σχολ. Ματσουκίου Ιωαννίνων

I. ΤΟ ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΟΥ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑΤΟΣ

Κάτω από τους κοινωνικοπολιτισμικούς μετασχηματισμούς που έχουν δημιουργήσει οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, το αίτημα για ισότητα πρόσβασης των παιδιών όλων των κοινωνικών κατηγοριών στην εκπαίδευση που προβλήθηκε πριν από 40 περίπου χρόνια, κρίνεται ανεπαρκές. Πρέπει να συμπληρωθεί με το δικαίωμα κάθε παιδιού να σημειώνει επιδόσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο των προϋποθέσεων μάθησης που διαθέτει. Το δικαίωμα αυτό κατοχυρώνεται με τη Σύμβαση του 1989 για τα δικαιώματα του παιδιού που είναι δεσμευτική για τη χώρα μας*. Το άρθρο 23 αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού με ανικανότητες για ειδική φροντίδα, μόρφωση και εκπαίδευση και την ένταξή του στην κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και πολιτική ζωή της κοινωνίας.

Η κοινωνία της γνώσης αποτελεί πρόκληση για τη δημιουργία ενός σχολείου μάθησης για όλους τους μαθητές. Έχει συνειδητοποιηθεί πως η ποιότητα του μέλλοντος μιας κοινωνίας εξαρτάται από την ικανότητα των μελών της να μαθαίνουν. Το σχολείο δεν μπορεί πια να είναι ένας χώρος όπου η επιτυχία των λίγων συνεπάγεται την αποτυχία των πολλών. Η σχολική αποτυχία οδηγεί σε κοινωνική αποτυχία (ανεργία), σε περιθωριοποίηση, σε διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής και τελικά σε εξάρτηση από τις υπηρεσίες πρόνοιας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο τα φαινόμενα των δυσκολιών μάθησης, της υποεπίδοσης και της μη ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αποτελούν υψηλή προτεραιότητα στους σχεδιασμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Συνέπεια της αντίληψης αυτής υπήρξε και το πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ με τίτλο: «Εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες». Το πρόγραμμα οργανώθηκε κατά το σχολικό έτος 2004-2005 από το Πανεπιστήμιο Πατρών με υπεύθυνο τον καθηγητή Κ. Πόρποδα.

Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού μου

δόθηκε η ευκαιρία να διαμορφώσω ένα σχέδιο διδακτικής εργασίας για την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης παιδιού με δυσκολίες μάθησης και να το εφαρμόσω στην πράξη. Οι φάσεις της διαδικασίας που ακολούθησα μπορούν να περιγραφούν ως εξής:

I. Διάγνωση και περιγραφή αναγκών μάθησης του παιδιού.

II. Σχέδιο διδακτικής παρέμβασης στη γλώσσα και στα μαθηματικά.

III. Εφαρμογή και υλοποίηση του σχεδίου.

Το όλο εγχείρημα ακολουθείται από σχετικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα.

II. ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ.

Το φαινόμενο των δυσκολιών μάθησης είναι πολυσύνθετο και πολυδιάστατο. Καλύπτει γενικά μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και χρήση της ομιλίας, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (Αγαλιώτης, I, 2000:86) και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Μπορεί να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), χωρίς βέβαια οι μαθησιακές δυσκολίες να είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων" (Πόρποδας, Κ.2003 :331-332).

Ο συγκεκριμένος μαθητής στον οποίο επικέντρωσα την προσοχή μου για ένα χρονικό διάστημα εννέα (9) μηνών (από 13-9-2004 ως 15-6-2005) φοιτούσε στην Ε' τάξη ενός σχολείου μιας επαρχιακής πόλης και είχε παραπεμφθεί στο Κ.Δ.Α.Υ** από το δάσκαλο της τάξης του. Το κύριο χαρακτηριστικό της παραπομπής του ήταν το φαινόμενο της δυσλεξίας.

Πρώτο μου μέλημα ήταν η διαμόρφωση μιας αξιόπιστης ψυχοπαιδαγωγικής εικόνας των δυσκο-

*Ο θεσμός του συνηγόρου του πολίτη περιέχει ειδική δομή για την παρακολούθηση της εφαρμογής της στη χώρα μας.

**Τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) ιδρύθηκαν με το Ν.2817/14-3-2000 με το Φ.Ε.Κ. 78, τεύχ.Α', (Στάθης, Φ.Αθήνα 2001:14-18).

λών που παρουσίαζε ο μαθητής αυτός στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Για το λόγο αυτό προσέφυγα σε συνεντεύξεις με τον ίδιο το μαθητή, τους γονείς, τους ειδικούς του Κ.Δ.Α.Υ. και το δάσκαλο της τάξης. Η ελεύθερη συνέντευξη βασίστηκε κυρίως στην ενεργητική ακρόαση όπως την περιγράφει ο T.Gordon(1999) και ολοκληρώθηκε σε τρεις συναντήσεις. Πιστεύω πως η συνέντευξη αυτού του είδους μου επέτρεψε να «...ανοίξω ένα παράθυρο» για να γνωρίσω ένα μεγάλο μέρος του εσωτερικού του κόσμου σχετικά με τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα, τους φόβους και τις αγωνίες, τις σκέψεις και το πλαίσιο ερμηνείας του κόσμου που χρησιμοποιούσε. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα δεν θα ήταν δυνατό αν το κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής δεν οδηγούσε το παιδί στη διαπίστωση ότι ενδιαφερόμουν ειλικρινά να ακούσω τις σκέψεις του και όχι να τις αξιολογήσω, κάτι που ασφαλώς παρουσιάζει δυσκολίες και από τα δυο μέρη σε τέτοιες συναντήσεις.

Στους γονείς εξήγησα με κάθε λεπτομέρεια τους σκοπούς της ερευνητικής μου προσπάθειας και ομολογώ ότι με ενθουσίασε η θετική τους στάση. Η συνέντευξη με αυτούς στράφηκε στη σύγκριση πληροφοριών γύρω από τα συναισθήματα που νιώθει το παιδί σε σχέση με το σχολείο, τις συνήθειες εργασίας στο σπίτι, σε σχέση με τις απαιτήσεις του σχολείου, τα πράγματα και τις καταστάσεις που το ευχαριστούν ή το δυσαρεστούν, τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά, τα ενδιαφέροντα και τις επιδόσεις του έξω απ' το σχολείο κ.τ.λ. Βαθμιαία διαμόρφωσαν την πεποίθηση ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως συμπαιδαγωγοί στην περίπτωση του παιδιού τους.

Η συνέντευξη με το δάσκαλο της τάξης έδειξε ότι η υποκειμενική του εκτίμηση αποτελεί το πιο αξιόπιστο, ίσως, μέσο ιδιαίτερα για τις δυσκολίες των μαθητών στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Φαίνεται ότι οι εκτιμήσεις του αυτές γενικεύονται και σ' άλλες περιοχές του προγράμματος όπως είναι οι φυσικές επιστήμες. Πολύτιμες αποδείχθηκαν και οι πληροφορίες του δασκάλου σχετικά με τη συμπεριφορά του μαθητή.

Το Κ.Δ.Α.Υ.* πρόσφερε σημαντικές πληροφορίες γύρω από τις γλωσσικές δυσκολίες του μαθητή(συλλαβιστή ανάγνωση, δυσαρθρία κ.τ.λ.). Ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες για τον εντοπισμό των δυσκολιών ήταν εκείνες που προέκυψαν από την εφαρμογή του Αθηνά Τέστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης.** Περιλαμβάνει ποικίλες διαγνωστικές δοκιμασίες που αποβλέπουν στην αξιολόγηση ενός ευρύτερου φάσματος κινητικών, αντιληπτικών και ψυχολογικών διεργασιών. Ειδικότερα αξιολογούν:

α)Το επίπεδο και το ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού σε διάφορους τομείς όπως είναι η νοητική ικανότητα, η μνήμη ακολουθιών, η ολοκλήρωση παραστάσεων(προτάσεις, λέξεις), η γραφοφωνολογική ενημερότητα κ.α.

β)Τη νευροψυχολογική ωριμότητα(οπτικοκινητικός συντονισμός, πλευρίωση, προσανατολισμός σώματος κ.τ.λ.)

Γενικά, το τεστ αυτό προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις αδυναμίες των παιδιών σε διάφορες πτυχές των δύο αυτών περιοχών του προγράμματος(γλώσσας και μαθηματικών).

Σημαντικές πληροφορίες προέκυψαν επίσης και από τεστ προσωπικής μου επινόησης(άτυπα τεστ). Τα τεστ αυτά μπορούν να ενταχθούν σε δύο κατηγορίες:

α)Σε εκείνα που απέβλεπαν στη διαπίστωση του βαθμού αυτοεκτίμησης του παιδιού. Κατά την προσωπική μου άποψη καμιά διδακτική προσέγγιση δεν είναι αποτελεσματική αν πρώτα δεν ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση του παιδιού. Κανένα παιδί δεν αναλαμβάνει προσπάθειες για επίτευξη στόχων αν προηγουμένως δεν πεισθεί ότι διαθέτει τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες. Έτσι, χρησιμοποίησα ανοιχτές ερωτήσεις και κάρτες με διάφορες προτάσεις για την εκμείωση πληροφοριών γύρω από το πώς το ίδιο εκτιμά τις δυνατότητες και αδυναμίες του σε κοινωνικό επίπεδο.

β)Στα τεστ που απέβλεπαν στην επισήμανση συγκεκριμένων δυσκολιών που παρουσίαζε το παιδί στη γλώσσα και στα μαθηματικά.

Τα τεστ σε σχέση με τις δυσκολίες της γλώσσας

*Τα Κ.Δ.Α.Υ. διαθέτουν έντυπο ερωτηματολογίου και κοινωνικού ιστορικού του παιδιού. Βέβαια, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουμε τα δύο αυτά έντυπα γιατί μπορεί να υπάρξουν μερικές πληροφορίες που οι γονείς δεν έχουν δώσει στο Κ.Δ.Α.Υ. και να καταφέρουμε να τους τις αποσπάσουμε εμείς λόγω του πιο οικείου κλίματος που θα διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Μπορούμε να ζητήσουμε τη συνεργασία με τα Κ.Δ.Α.Υ.

**Ι.Ν.Παρασκευόπουλος, Α.Καλαντζή-Αζίζι, Ν.Γιαννίτσας, 1999 εκδ. *Ελληνικά Γράμματα*. Δάσκαλοι και νηπιαγωγοί μπορούν, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, να χρησιμοποιούν το τεστ αυτό για τον εντοπισμό παιδιών της τάξης τους που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος. Είναι γενικά χρήσιμο για όσους ασχολούνται επαγγελματικά με τα προβλήματα της παιδικής ηλικίας.

απέβλεπαν στην επισήμανση:

-Της φωνολογικής επίγνωσης (φωνημικής και συλλαβικής), της ικανότητας δηλαδή του ομιλητή να κινείται από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να αποκτάει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της γλώσσας όπως είναι τα φωνήματα και οι συλλαβές (Πόρποδας,Κ.2002:217). Αξιολογήθηκαν τα δύο επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης: το επιγλωσσικό και το μεταγλωσσικό. Το επιγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι ακόμα ασαφής και η καλύτερη μέθοδος αξιολόγησης του επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης είναι το τεστ διάκρισης της ομοιότητας ή διαφοράς μεταξύ προφορικών λέξεων (σελ.226) (το τεστ διάκρισης του διαφορετικού, το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων, το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας). Το μεταγλωσσικό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης αναφέρεται στην οργάνωση της φωνολογικής δομής της γλώσσας η οποία είναι σαφής και τα στοιχεία μπορούν να αναλυθούν. Τα κυριότερα τεστ που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει, να απομονώνει, να χειρίζεται, να συνθέτει και να αρθρώνει τα στοιχεία της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου, στο επίπεδο της συλλαβής ή του φωνήματος, είναι το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης, το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης, το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής και το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής (σελ.228).

- Της ανάγνωσης και γραφής γραμμάτων(απόδοση φθόγγων κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων και γραφή τους).
- Της ανάγνωσης και γραφής ποικίλων συλλαβών (Σύμφωνο Φωνήεν, ΣΦΣ, ΣΣΦ, ΣΣΦΣ,ΣΣΣΦ).
- Της ανάγνωσης και γραφής λέξεων(μονοσύλλαβων, δισύλλαβων, με ποικίλους συνδυασμούς).
- Της ανάγνωσης λέξεων μονοσύλλαβων ως τρισύλλαβων με διαφορετική συχνότητα παρουσίας τους στο λόγο (υψηλή-χαμηλή).
- Της ανάγνωσης και γραφής ψευδολέξεων που διέφεραν ως προς τον αριθμό των συλλαβών (π.χ. η λέξη ραδιόφωνο γίνονταν βαδιότονο και ο μαθητής καλούνταν να τη διαβάσει).
- Της ανάγνωσης και ορθογραφίας μεμονωμένων λέξεων.
- Της φωναχτής και σιωπηρής ανάγνωσης κειμένου καθώς και της ακρόασης.
- Του προφορικού λόγου (καταγραφή συνομιλίας σε μαγνητόφωνο για διαπίστωση προβλημάτων άρθρωσης λόγου και έκτασης του ενεργού λεξιλογίου).

Στην περιοχή των μαθηματικών κατασκεύασα

άτυπα τεστ που κάλυπταν τους τομείς των προμαθηματικών εννοιών (ταξινόμηση, σειροθέτηση, διατήρηση), της απαρίθμησης αντικειμένων, της ανόδου και καθόδου της αριθμητικής κλίμακας, της αναγνώρισης αριθμητικών συμβόλων, της νοερής εκτέλεσης προσθέσεων και αφαιρέσεων, της θεσιακής αξίας των αριθμών, της γραπτής εκτέλεσης πράξεων, την επίλυση απλών προβλημάτων, της αναγνώρισης γεωμετρικών σχημάτων και της επισήμανσης των ιδιοτήτων τους, της κατανόησης δεκαδικών και κλασματικών αριθμών, της μετατροπής ακέραιων αριθμών σε δεκαδικούς και της μετατροπής δεκαδικών σε κλάσματα και αντίστροφα.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παραπάνω διερευνητική προσπάθεια σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική εικόνα του μαθητή, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

οι συσσωρευμένες εμπειρίες αποτυχίας σε σχέση με τις απαιτήσεις του σχολείου είχαν επηρεάσει σημαντικά την εικόνα που είχε διαμορφώσει για τον εαυτό του και για τις ικανότητές του. Οι δυσκολίες που παρουσίαζε ήταν συνέπεια:

α) των χαρακτηριστικών της κατάστασης μάθησης, συγκεκριμένα υπήρχε ασυνέχεια στις εμπειρίες μάθησής του που οφείλονταν στην ύπαρξη και τη διαιώνιση κενών και χασμάτων στην πορεία της μάθησής του,

β) εγγενών ιδιαιτεροτήτων των γνωστικών του λειτουργιών,

γ) της έλλειψης συντονισμού προσπαθειών και ανταλλαγής απόψεων ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια,

δ) της μη έγκαιρης διάγνωσης και αντιμετώπισης των δυσκολιών που παρουσίαζε.

Η επίδοση του παιδιού στο σχολείο αποτελούσε υψηλή προτεραιότητα για τους γονείς του, αλλά δεν διέθεταν τις δεξιότητες και το θάρρος να προσφύγουν στο δάσκαλο για να συμβάλλουν κι αυτοί στην επίτευξη του κοινού στόχου. Ο μαθητής παρουσίαζε μεγάλη δυσκολία στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα:

- "τραβούσε" πολύ τα φωνήεντα π.χ. τη λέξη όρθιος την πρόφερε "όσοορθιοσε" πράγμα που είχε ως συνέπεια την απώλεια του ρυθμού της ανάγνωσης και τον εσφαλμένο τονισμό των λέξεων,
- αντέστρεφε τα δίψηφα σύμφωνα π.χ. τη λέξη τσίρκο την έγραφε σίρκο,
- παρέλειπε τόνους,
- έκανε πολλά ορθογραφικά λάθη τα οποία ήταν περισσότερο φωνολογικά π.χ. μεγαλώσεις-μεγαλώσις, δειλοί-διλοί.

Χρειαζόταν εξάσκηση στον τονισμό λέξεων. Διαπιστώθηκε δυσκολία στην ανάκληση και αναπαράσταση των συμφωνικών συμπλεγμάτων (φωνολογι-

κή κωδικοποίηση). Είχε, λοιπόν ο μαθητής, μεγάλη αδυναμία στην παραγωγή της γλώσσας (προφορικού λόγου). Το φαινόμενο αυτό ξεκινούσε από τις πιο απλές λέξεις και γίνονταν πολύ έντονο στην ανάγνωση προτάσεων και κειμένων. Είχε αδύναμη οπτική μνήμη και δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία σύνθετων φωνολογικών σχέσεων.

Στην ανάγνωση και ακρόαση κειμένου “σπαταλούσε” πολλή ενέργεια στο να τα καταφέρει να διαβάσει σωστά και έτσι δεν μπορούσε να συγκρατεί πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη του για να αποδίδει με δικά του λόγια το κείμενο. Η αδυναμία του παιδιού στην κατανόηση του προφορικού λόγου μπορεί να οφειλόταν και σε ελλειμματική προσοχή. Δυσκολευόταν στη δόμηση και οργάνωση των μεμονωμένων εννοιών που προσλαμβάνονταν κατά την ακρόαση.

Ο μαθητής παρουσίαζε κάποιο πρόβλημα στην άρθρωση του προφορικού λόγου και των λέξεων που χρησιμοποιούσε. Το λεξιλόγιό του ήταν φτωχό. Κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια για να συντάξει τον προφορικό του λόγο και πολλές φορές “έχανε” τον ειρμό των σκέψεών του. Έτσι, δεν μπορούσε να αξιοποιεί τις πληροφορίες που προσλάμβανε και να τις οργανώνει σε ένα ενιαίο δομημένο(γραμματικά και συντακτικά) σύνολο. Οι παραπάνω αδυναμίες οφείλονται σε ποικίλους παράγοντες, κυρίως όμως στη δυσλεξία.

Οι αδυναμίες του μαθητή στα μαθηματικά μπορούν να συνοψιστούν α)στην ανάκληση μαθηματικών εννοιών, β) στην εκτέλεση των τεσσάρων πράξεων(χρησιμοποιούσε τα δάκτυλά του ακόμα και σε εύκολες πράξεις), γ) δεν γνώριζε την προπαίδια, δ)δεν μπορούσε να λύσει προβλήματα και ασκήσεις διαίρεσης, ε) δεν κατανοούσε τους δεκαδικούς αριθμούς και τα κλάσματα, ε)δεν μπορούσε να μετατρέψει τους ακέραιους αριθμούς σε δεκαδικούς, τους δεκαδικούς σε κλάσμα και το αντίστροφο. Ωστόσο, ο μαθητής ήταν σε θέση να απαριθμεί σωστά, να αναγνωρίζει και να γράφει σωστά τους αριθμούς, να κατανοεί τη λειτουργία του (0) μηδέν στις πράξεις και να εντοπίζει την πράξη που απαιτείται σε πολύ απλά προβλήματα.

Η αξία της διάγνωσης των δυσκολιών δεν έγκειται στη διαπίστωση του τι γνωρίζει και του τι μπορεί να κάνει ή του τι δεν γνωρίζει ή δεν μπορεί να κάνει, αλλά στην επισήμανση των αναγκών μάθησης που παρουσίαζε ο μαθητής, την εξασφάλιση διδακτικών μέσων και εργασιών και τη συγκρότηση ενός προγράμματος παρέμβασης που α)να ανταποκρίνεται στους σκοπούς και στόχους του παιδιού και β) να ενθαρρύνει την προαγωγή της αυτοεκτίμησής του. Καταβάλαμε συνειδητή προσπάθεια για αποφυγή γλωσσικών ασαφειών του τύπου “δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, είναι ανώρι-

μος, δεν έχει αυτοπεποίθηση ή παρουσιάζει επιθετική συμπεριφορά” που επιδέχονται ποικίλες ερμηνείες και συνιστούν, σε τελική ανάλυση, αρνητικούς χαρακτηρισμούς σε σχέση με τα γνωρίσματα προσωπικότητας του παιδιού. Τέτοιοι χαρακτηρισμοί παραπέμπουν σε αδράνεια γιατί η ευθύνη αποδίδεται σε άλλους παράγοντες.

III. ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΑΤΟΜΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις με τον ίδιο το μαθητή, τους γονείς, το δάσκαλο της τάξης, την ανάλυση των λαθών που έκανε ο μαθητής στις περιοχές της γλώσσας και των μαθηματικών και την εκτίμηση των ψυχολογικών λειτουργιών που συνδέονται με τη μάθηση στις περιοχές αυτές, πρόσφεραν μια υπερασπίσιμη βάση για τη διαμόρφωση, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας στρατηγικής που θα μπορούσε να βελτιώσει το αυτοσυναίσθημα του μαθητή και να εξασφαλίσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις που τον θέτουν σε τροχιά μάθησης, που εξασφαλίζουν δηλαδή παρώθηση για μάθηση.

Η διαπίστωση πολλών αδυναμιών και ανεπαρκειών μπορεί να οδηγήσει σε παραίτηση, σε αδράνεια και απραξία. Για το λόγο αυτό οδηγήθηκα στη διαμόρφωση προτεραιοτήτων σε σχέση με το χρόνο και τα μέσα που είχα στη διάθεσή μου. Έτσι, οι βασικοί στόχοι στους οποίους έδωσα προτεραιότητα ήταν:

A) Σε σχέση με τη γλώσσα:

- **Φωνολογική επίγνωση π.χ**

Μακροπρόθεσμοι στόχοι: να αποκτήσει επίγνωση και ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι οι συλλαβές και τα φωνήματα.

Βράχυπρόθεσμοι στόχοι: να αποκτήσει, α)καλό επίπεδο επιγλωσσικής επίγνωσης(πρώτα με συλλαβές και μετά με φωνήματα) που μπορεί να επιτευχθεί με ασκήσεις διάκρισης του διαφορετικού, απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά, επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας και β) καλό επίπεδο μεταγλωσσικής επίγνωσης(πρώτα με συλλαβές και μετά με φωνήματα) που μπορεί να επιτευχθεί με ασκήσεις κατάτμησης, σύνθεσης, απαλοιφής, αντιστροφής κ.τ.λ.

- **Ανάγνωση λέξεων.**

- **Τονισμός λέξεων.**

- **Ορθογραφία λέξεων.**

- **Ανάγνωση προτάσεων.**

- **Ανάγνωση και κατανόηση κειμένου.**

B) Σε σχέση με τα μαθηματικά οι επιδιώξεις μας ήταν:

- να μπορεί να κατηγοριοποιεί τα πράγματα(σχήματα κ.τ.λ.) να τα ταξινομεί με βάση ένα, δύο ή

και παραπάνω χαρακτηριστικά (*Προμαθηματικές έννοιες*),

- να ανεβαίνει και να κατεβαίνει την αριθμητική κλίμακα ανά ένα, ανά δύο, ανά τρία και ανά τέσσερα (*Ανοδος και κάθοδος της αριθμητικής κλίμακας*),
- να εκτελεί νοερά(με το μυαλό του) προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμούς και διαιρέσεις (*Νοερή εκτέλεση αριθμητικών πράξεων*),
- να μπορεί να διακρίνει τους μεγαλύτερους αριθμούς από τους μικρότερους ακόμα κι αν αποτελούνται από τα ίδια ψηφία. Επίσης να επισημαίνει την αξία των αριθμών όταν αυτοί βρίσκονται στη θέση των εκατοντάδων, των δεκάδων ή των μονάδων (*Γνώση της θεσιακής αξίας των αριθμών*),
- να μπορεί να εκτελεί προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμούς και διαιρέσεις μονοψήφων και διψήφων αριθμών (*Γραπτή εκτέλεση αριθμητικών πράξεων*),
- να μπορεί να επιλύει απλά προβλήματα μιας, κυρίως, αριθμητικής πράξης (*Επίλυση απλών προβλημάτων*),
- να επιλύει προβλήματα που περιλαμβάνουν περισσότερες από μια πράξεις (*Επίλυση σύνθετων προβλημάτων*),
- να αναγνωρίζει και να κατανοεί τις βασικές γεωμετρικές έννοιες, να επισημαίνει τις ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων, να κατανοεί τη διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα και στα γεωμετρικά στερεά, να μάθει τις ονομασίες τους, να μάθει να ονομάζει τις γωνίες, να κατανοήσει την έννοια των παράλληλων ευθειών (*Κατανόηση γεωμετρικών εννοιών*),
- να κατανοήσει την έννοια του κλάσματος με απλούς αριθμούς και πράγματα (*Κατανόηση κλασματικών αριθμών*).

Οι παραπάνω στόχοι είναι σχετικά συγκεκριμένοι, πράγμα που εξασφαλίζει ένα πλαίσιο συμφωνίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους(δασκάλους και γονείς) ως προς το τι αναμένεται να κάνει το παιδί, πράγμα που διευκολύνει το συντονισμό των ενεργειών τους. Στο σχέδιο δράσης που σχεδιάσαμε περιλαμβάνονταν επίσης:

- περιγραφή δυνατοτήτων και περιοχών επιτυχίας του παιδιού,
- το πρόγραμμα των συναντήσεων-τρεις συναντήσεις, διάρκειας 30-45 λεπτών την εβδομάδα με το παιδί στο δικό του χώρο,
- οι συγκεκριμένοι τρόποι συμβολής των γονέων στο σπίτι.

IV. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΑΤΟΜΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Στη φάση της υλοποίησης του σχεδίου κατέβαλα ιδιαίτερη φροντίδα για την τήρηση των παρακάτω ψυχοπαιδαγωγικών αρχών:

- Αξιοποίηση των θετικών σημείων, των δυνατοτήτων και των διαφορόντων που παρουσίαζε ο μαθητής, πράγμα που υποδηλώνει εκτίμηση προς το πρόσωπό του.
- Κατάτμηση του περιεχομένου της μάθησης σε μικρά τμήματα(βήματα) ώστε ο μαθητής να επιτυγχάνει και να έχουν συνέχεια οι εμπειρίες μάθησής του. Η επιτυχία αποτελεί κίνητρο, παρώθηση για μεγαλύτερη επιτυχία και ενισχύει την εμπιστοσύνη στις ικανότητές του.
- Αξιολόγηση αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του σχεδίου εργασίας κατά χρονικά διαστήματα μηνιαίας διάρκειας και λήψη σχετικών αποφάσεων με βάση τις αντιδράσεις του παιδιού.
- Δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που ικανοποιεί κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού(ενίσχυση αυτοσυναισθήματος).

Τα αποτελέσματα της πορείας υλοποίησης του σχεδίου διδακτικής παρέμβασης καθώς και τα σχετικά μέσα και δραστηριότητες που είχαν χρησιμοποιηθεί, καθώς και οι σχετικές εμπειρίες που προέκυπταν, καταγράφονταν και ανακοινώνονταν κατά τις μηνιαίες συναντήσεις με ομάδα συναδέλφων που πραγματοποιούσαν παρόμοια σχέδια εργασίας με άλλες περιπτώσεις μαθητών. Έτσι, προσφερόταν η ευκαιρία για ενημέρωση και διάλογο γύρω από διαφορετικές προσεγγίσεις και τρόπους σκέψης και δράσης. Οι συζητήσεις αυτές συντονίζονταν από πρόσωπο που είχε οριστεί από τον υπεύθυνο του προγράμματος και φυσικά ήταν εξειδικευμένο στο πεδίο της εργασίας μας. Βαθμιαία, η ομάδα αυτή μετασχηματίστηκε σε ουσιαστική κοινότητα επαγγελματικής μάθησης και αποτέλεσε πηγή συναισθηματικής υποστήριξης, ενθάρρυνσης και παρώθησης, που ακύρωνε την επίδραση συναισθημάτων διάψευσης και απογοήτευσης που αναμφίβολα έκαναν περιοδικά την εμφάνισή τους.

Ο στοχασμός πάνω στις διαπιστώσεις που προέκυπταν από τη διαδοχική αξιολόγηση του προγράμματος οδηγούσαν σε αναθεωρήσεις ή τροποποιήσεις του αρχικού σχεδίου. Η έμφαση δεν ήταν τόσο στη διδασκαλία όσο στη σκέψη γύρω από το περιεχόμενο των επόμενων διδακτικών κινήσεων με

βάση τις αντιδράσεις του. Η σκέψη μας εστιαζόταν στην επιλογή παρεμβάσεων που θα στήριζαν αποτελεσματικά κάθε κίνηση του παιδιού, ακόμη και την πιο αβέβαιη, που κατευθυνόταν προς την επικείμενη ζώνη εξέλιξης του όπως θα έλεγε ο Vygotsky. Έτσι πραγματοποιήθηκε μια μετατόπιση του ενδιαφέροντός μας από τη διδασκαλία στη μάθηση.

Τα αποτελέσματα που τελικά προέκυψαν μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Εμφανείς αλλαγές στην παρώθηση και την ετοιμότητα του παιδιού για αντιμετώπιση των σχετικών εργασιών. Αποδίδουμε τις αλλαγές αυτές στη βελτίωση του επιπέδου αυτοεκτίμησής του και στην οργάνωση της μάθησης με τρόπο που περιορίζει τις πιθανότητες αποτυχίας. Οι επιδόσεις του άλλαξαν τη στάση των συμμαθητών του προς το πρόσωπό του, όπως σημείωνε ο δάσκαλος της τάξης.
- Η αίσθηση της επιτυχίας δέσμευε την αφοσίωσή του στη μάθηση για περισσότερο χρόνο, πράγμα που αντικατοπτρίζεται στο επίπεδο των επιδόσεών του τόσο στο σπίτι όσο και στην τάξη.
- Ήταν επίσης εμφανής η ικανοποίησή του από το κλίμα της επικοινωνίας. Ο μαθητής δεν έκρυβε τη χαρά του για τη βοήθεια που του πρόσφερα με σημειώματα που μου έδινε καθώς και με το να σπεύδει να με υποδέχεται, με έκδηλη χαρά, στην πόρτα του σπιτιού του, όταν είχαμε συνάντηση.
- Θα ήταν υπερβολή αν ισχυριζόμουν ότι πέτυχα όλους τους στόχους του σχεδίου εργασίας. Η πρόοδος, ωστόσο, ήταν αρκετά ικανοποιητική τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά. Αυτό προκύπτει από τη σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν από τις περιοδικές αξιολογήσεις της πορείας μάθησής του με εκείνα της αρχικής διαγνωστικής του εικόνας. Η πιο εντυπωσιακή, ίσως πρόοδος σημειώθηκε στο κεφάλαιο της παρώθησης.
- Οι γονείς του παιδιού έδειχναν με κάθε τρόπο την εκτίμησή τους για τις επιπτώσεις που είχε το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο παιδί τους. Η συμβολή τους σε ορισμένες πτυχές του και ιδιαίτερα στην αύξηση του επιπέδου της αυτοεκτίμησής του ήταν σημαντική.

V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Αντιμετώπισα την περίπτωση του παιδιού ως πρόκληση για δοκιμασία των επαγγελματικών μου δυνατοτήτων στο πεδίο των δυσκολιών μάθησης. Δεν είχα στη διάθεσή μου συγκεκριμένες συνταγές για εφαρμογή σε κάθε περίπτωση. Έτσι, με βάση το γενικό πλαίσιο του προγράμματος, το περιεχόμενο των αλληπάλληλων ομαδικών συζητήσεων, τη δημιουργική αξιοποίηση της σχετικής βιβλιογραφίας* και του διαθέσιμου διδακτικού υλικού και φυσικά τις προσωπικές μου απόψεις και πεποιθήσεις, συγκρότησα το ψυχοπαιδαγωγικό προφίλ του μαθητή και σχεδίασα τη διδακτική παρέμβαση που περιγράψαμε συνοπτικά παραπάνω. Η έμφαση, επομένως, ήταν στο στοχασμό πάνω στις αντιδράσεις του παιδιού και τον αυτοσχεδιασμό, όχι στην εκτέλεση συνταγών. Δεν λειτούργησα ως τεχνικός της διδασκαλίας, αλλά ως κριτικά σκεπτόμενος επαγγελματίας με ετοιμότητα για αναθεώρηση, τροποποίηση ή και αμφισβήτηση των σχεδίων και αναδόμηση του θεωρητικού μου "οπλοστασίου".

Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αλλάξει τη γενετική προίκα του παιδιού, ούτε την οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική κατάσταση της οικογένειάς του που αναμφίβολα επηρεάζουν τις επιδόσεις του. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι πρέπει να αρκείται στη διαπίστωση αυτή αποδίδοντας την αποτυχία στους παράγοντες αυτούς. Αυτό θα ήταν καταστροφικό τόσο για το μαθητή, όσο και για την επαγγελματική του προοπτική. Έχει τη μοναδική, ίσως, δυνατότητα να μετασχηματίζει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί σκέπτεται για τον εαυτό του και για το τι μπορεί να πετύχει, εμποδίζοντας έτσι την εμφάνιση της μαθημένης ανικανότητας. Μπορεί επίσης να προσαρμόζει το περιεχόμενο του προγράμματος που εκφράζει ανάγκες της κοινωνίας στις ανάγκες μάθησης του παιδιού και να δημιουργεί μια ποιότητα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που μπορεί να εσωτερικεύεται από το παιδί και να μεταβάλλεται σε ψυχολογική, σε γνωστική λειτουργία, όπως υποστηρίζει ο Vygotsky.

Ήταν αποκαλυπτική η εμπειρία που προέκυψε από την ανταλλαγή απόψεων και σκέψεων στα πλαίσια της ομάδας των συναδέλφων. Ήταν μια ουσιαστική πηγή επαγγελματικής μάθησης που με οδήγησε στο συμπέρασμα πως όσο πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και συζητούν έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας για θέματα που σχε-

*Κ. Πόρποδα 1997 και 2003, Μ. Φλωράτου 1994, Σ. Παντελιάδου 2000, Π. Μπάρδη 1994, Η.Ράντου 1992 και Γ.Τζανετάκη. Τα δύο τελευταία βιβλία περιέχουν πλούσιο διδακτικό υλικό πρακτικής κυρίως φύσης. Χρήσιμες πληροφορίες προσφέρουν και οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις www.dyslexia.gr (Ελληνική Εταιρεία Δυσλεξίας), www.dys.gr, www.ergastirio.ppp.uoa.gr (Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών), www.logopedists.gr, www.disabled.gr, www.epsyse.gr/educ, www.e-nter.net/forum/dyslexia, www.idedo.gr.



τίζονται με το έργο τους, τόσο πιο αποτελεσματικά και δημιουργικά το ασκούν μέσα σ' αυτές.

Μπορεί να ισχυριστεί κανείς πως το σχολείο είναι δυνατό να γίνει χώρος μάθησης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Οι διαβουλεύσεις του προσωπικού και οι κοινοί σχεδιασμοί για θέματα που το ενδιαφέρουν στο σύνολό του, δημιουργεί ένα ήθος που δεσμεύει τις δυνάμεις όλων για την υλοποίησή τους, ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών που συμβάλλουν στη διεύρυνση ή την προώθηση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και συνεκδοχικά στην ανάπτυξη αισθήματος επαγγελματικής επάρκειας που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων. Μια τέτοια αίσθηση δεν αναπτύσσεται φυσικά με παρακολούθηση θεωρητικών προδιαγραφών που σχετίζονται με ορισμένα θέματα (π.χ. δυσκολίες μάθησης), αλλά με το σχεδιασμό διερευνητικών προσεγγίσεων και δράσεων.

Ένα τέτοιο ήθος του σχολείου θα μπορούσε: α) να δείξει με πειστικότητα τη βιωσιμότητα των μεταρρυθμίσεων που ακολουθούν τη φορά από τη βάση προς την κορυφή και β) να διευρύνει την ισότητα ανάμεσα σε μαθητές με ανομοιογενείς προϋποθέσεις μάθησης, στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Τέτοιες προσεγγίσεις, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σηματοδοτούν τη δυνατότητα των

ανθρώπων να διαμορφώσουν τους θεσμούς τους αντί να διαμορφώνεται απ' αυτούς και συμβάλλουν παράλληλα στη δημιουργία ανθρώπων που θα είναι λιγότερο ανεκτικοί στην ανισότητα και την αδικία. Στην εκπαίδευση χρειάζονται μάλλον μικρά βήματα με μεγάλες προοπτικές παρά μεγαλεπίβολα οράματα που δεν αγγίζουν την καθημερινή πράξη.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αγαλιώτης Ι. "Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά", Αθήνα 2000, εκδ. Ελληνικά Γράμματα
2. Gordon T. "Ο αποτελεσματικός δάσκαλος", μ.τ.φ. Β.Κοντογιώργος-Π. Ορφανίδης(1999) εκδ. Ευρωσπουδή.
3. Μπάρδης Πολυνείκης: "Οδηγός Δραστηριοτήτων", Καρδίτσα 1994(Περιλαμβάνει πρακτικές δραστηριότητες ψυχοκινητικής φύσεως για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο).
4. Παντελιάδου Σ.: "Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη", εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα. 2000.
5. Παρασκευόπουλος Ι.Ν., Καλαντζή-Αζίζι. Α., Γιαννίτσας Ν., "Αθηνά Τεστ", Αθήνα 1999, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
6. Πόρποδας Κ.Δ.
 - α) "Η Ανάγνωση", Πάτρα 2002.
 - β) "Η Μάθηση", Πάτρα 2003.
 - γ) "Δυσλεξία", πρώτη έκδ. 1997 εκδ. Μορφωτική,
 - δ) "Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο", Πάτρα 2003, έκδοση στα πλαίσια του έργου ΕΠΕΑΕΚ του ΥΠΕΠΘ.
7. Ράντος Ηλίας: "Έτσι γράφω και διαβάζω" Σέρρες 1992(Περιλαμβάνει πλούσιο υλικό πρακτικής χρήσης).
8. Στάθης Φ. "Κοντά στο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες", Αθήνα 2000.
9. Τζανετάκης Γιώργος: "Έτσι μαθαίνω να διαβάζω"(Αυτοσχέδιο υλικό για τη γλώσσα και τα μαθηματικά. Διατίθεται μόνο μετά από προσωπική επικοινωνία με τον ίδιο. Υπάρχει και κατάλογος με πλούσιο υλικό-ειδικό για τμήματα ένταξης- μέσα από τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιλέγει ό,τι τον ενδιαφέρει). Διεύθυνση: Γ.Τζανετάκης, Κυμοθός 7-Χαραυγή Τ.Κ. 172.36 Αθήνα, τηλ. 210 9738374.
10. Φλωράτου Μαρία-Μάρθα: "Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά" Εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα 1994(Περιλαμβάνει, εκτός των άλλων, προγράμματα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών).



10 ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ευφροσύνη Θεοδωροπούλου

Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Δ/σης Π. Ε. Ν. Ιωαννίνων

Ο προβληματισμός για την Αισθητική Αγωγή στην Ελλάδα σήμερα, αναπτύσσεται παράλληλα με τον ευρύτερο προβληματισμό για μία ενιαία, διευρυμένη και ευέλικτη γενική παιδεία.

Με τον όρο Αισθητική Αγωγή εννοούμε την ένσκηπη και ιστορικά προσδιορισμένη κοινωνική διαδικασία, μέσω της οποίας το άτομο διαμορφώνει την αισθητική του σχέση με τον κόσμο. Λέγοντας δε αισθητική σχέση, εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να εκτιμά και να δημιουργεί αισθητικές μορφές, τόσο στην τέχνη όσο και στα υπόλοιπα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας¹.

Η Αισθητική Αγωγή, εννοούμενη ειδικότερα ως προσπάθεια του σχολείου να φέρει τα παιδιά σε επαφή με τη σφαίρα του αισθητικού, κυρίως μέσα από τη διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων, αντιμετώπιστηκε, για ολόκληρο σχεδόν τον 20ο αιώνα, ως δευτερεύον αντικείμενο, στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος².

Η συνάρτηση, ωστόσο, της εκπαίδευσης με τις τρέχουσες κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις (διεθνοποίηση του πολιτισμού, παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, κυριαρχία της εικόνας), τείνει να θέσει το αισθητικό στοιχείο στο επίκεντρο του νέου εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Καινοτομίες όπως το Ολοήμερο Σχολείο, η Ευέλικτη Ζώνη και τα Προγράμματα Καινοτόμων Δράσεων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) συμβάλλουν, μέσω και των αντίστοιχων θεσμικών ρυθμίσεων, στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη δημιουργική δύναμη της τέχνης και του πολιτισμού.

Αντίστοιχα, οι αξίες και οι στόχοι της Αισθητικής Αγωγής επαναπροσδιορίζονται και, με βάση την ευρύτερη πνευματική και ανθρωπιστική προοπτική του σχολείου³, προσφέρουν στον ιδιαίτερα σύνθετο ρόλο του νέες δυνατότητες γνώσης, ανακάλυψης και δημιουργίας⁴.

Στόχος μας, στο σημείο αυτό, είναι να προβάλλουμε ενδεικτικά μερικούς από τους κυριότερους λόγους που υπαγορεύουν την ενίσχυση της Αισθητικής Αγωγής στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των πρόσφατων εκπαιδευτικών ερευνών⁵, διαπιστώνουμε ότι η Αισθητική Αγωγή συνδέεται - εκτός από τις αισθητικές - και με την ανάπτυξη των γνωστικών, κοινωνικών και προσωπικών ικανοτήτων των μαθητών.

Συγκεκριμένα, η Αισθητική Αγωγή:

1. Βελτιώνει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Ενισχύει την αναγνωστική και γλωσσική ανάπτυξη και ενδυναμώνει την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών.

2. Αναπτύσσει συλλογιστικές δεξιότητες, όπως η κατανόηση του συμβολισμού, της αλληγορίας, του παράδοξου και της μεταφοράς.

3. Αναπτύσσει δεξιότητες ανάλυσης, σύνθεσης και λύσης προβλήματος.

4. Καλλιεργεί την κριτική και την αποκλίνουσα σκέψη και απελευθερώνει τις εκφραστικές δυνάμεις των μαθητών.

5. Αναμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον και το μετατρέπει σε χώρο χαράς και δημιουργίας.

6. Συμβάλλει στην πολυδιάστατη επικοινωνία των μαθητών, μεταξύ τους αλλά και με τους άλλους.

7. Καλλιεργεί το σεβασμό και την αποδοχή παιδιών με πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες⁶.

8. Ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

9. Καλλιεργεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα και προάγει το δημοκρατικό πνεύμα.

10. Συνδέει το σχολείο με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, μέσα από συνεργασίες με πρόσωπα και φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, το σπουδαιότερο ζήτημα που τίθεται σήμερα σχετικά με την Αισθητική Αγωγή είναι η αναγνώρισή της ως κύριας παραμέτρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και ως ισχυρού παράγοντα για την ανταπόκριση του σχολείου στις συνεχώς αυξανόμενες παιδαγωγικές και κοινωνικές προκλήσεις.

1. Πλειός Γεώργιος, 1996, Θεωρίες Αισθητικής Αγωγής, Φάκελος μαθήματος από τις παραδόσεις στο Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων, σελ.:24-25.

2. Hicks John, March 2001, How do you cure a sick horse?, στο: Art Education, V54, no2, p.p.: 6-10

3. ΥΠΕΠΘ, 2002, ΔΕΠΠΣ: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τόμ. Α', Αθήνα, σελ. 5

4. Crew Rudy, 2000, Reframing Arts in Education, στο: 'Proceedings from an invitational meeting for education, arts and youth funders', held: Jan. 12-14, L.A.

5. Eisner Elliot, 2002, The Arts and the Creation of Mind, in Chapter 4, What the Arts Teach and How it Shows. (p.p. 70-92), Yale University Press, NAEA Publications. Επίσης: The Arts Education Partnership, 1999, Champions of Change: the Impact of the Arts on Learning, edited by Edward b. Fiske. . Επίσης: Learning and the Arts: Crossing Boundaries, Proceedings from an invitational meeting for education, arts and youth funders, held: Jan. 12-14, L.A.

6. Jacobo Joe E., 1997, Arts education as a Catalyst to Diverse Approaches to Multicultural education, στο: <http://searcher-ic.org/ericdc/ed425103.htm>

ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ

Ζάραγκας Κ. Χαρίλαος

Υπεύθυνος Προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας Ν. Ιωαννίνων
Ph.D Σχολής Επιστημών Αγωγής Παν. Ιωαννίνων

Μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και διδακτικού αντικειμένου μπορούν να αναπτυχθούν διαφορετικής μορφής σχέσεις, οι οποίες σε τελική ανάλυση καθορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη διδακτική διαδικασία, καθώς και τη μορφή που θα πάρει η μεταξύ τους επικοινωνία¹. Μέσα από τη διαφοροποίηση των ρόλων και της επικοινωνίας μαθητή και εκπαιδευτικού προκύπτουν διαφορετικές μορφές διδασκαλίας, τις οποίες μπορούμε να κατατάξουμε σε τέσσερις κατηγορίες: δασκαλοκεντρικές, μαθητοκεντρικές, μικτές και ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.

Την επιλογή και τη διαμόρφωση των μορφών διδασκαλίας πέρα από το επίπεδο γνώσης και βαθμού ανάπτυξης των μαθητών καθορίζει και η φύση του διδακτικού αντικειμένου, οι ανάγκες της κοινωνίας, ο γενικότερος προσανατολισμός του σχολείου, ο στόχος της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, τα διαθέσιμα χρονικά πλαίσια, το χρησιμοποιούμενο διδακτικό υλικό, αλλά και η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού και ο βαθμός κατάρτισής του στη χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας².

Η παρουσίαση, οι ερωτήσεις - απαντήσεις, η μελέτη περίπτωσης, η πρακτική άσκηση, η ανάθεση ρόλων, οι ομάδες εργασίας και η ατομική εργασία, είναι εκπαιδευτικές τεχνικές, που χρησιμοποιούνται στις δραστηριότητες της Ολυμπιακής-Αθλητικής Παιδείας.

1. Παρουσίαση

Στην Ολυμπιακή-Αθλητική Παιδεία χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό η τεχνική της παρουσίασης, στο επίπεδο της παροχής γνώσης προς τους μαθητές για κάποιο συγκεκριμένο θέμα που αφορά την Ολυμπιακή ιστορία και φιλοσοφία. Η γνώση δίνεται υπό μορφή ιστορίας, μύθου και παραμυθιού και συνοδεύεται με προβολή φωτογραφιών, εικόνων ή βίντεο και δεν ξεπερνά το χρονικό διάστημα των δέκα έως δεκαπέντε λεπτών. Αυτή η τεχνική καθιστά δυνατή τη μετάδοση συγκροτημένων γνώσεων. Το αρνητικό σε αυτή την τεχνική είναι ότι θεωρείται ο μαθητής ως παθητικός δέκτης του διδακτικού αντικειμένου³. Σε αυτό το σημείο όμως πρέπει να τονίσουμε, ότι ο εκπαιδευτικός εμπλέκει ενεργά τους μαθητές (active teaching), στο μονό-

λογο της παρουσίασης του. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν η παρουσίαση είναι σύντομη και το διδακτικό αντικείμενο περιέχει το στοιχείο του ενθουσιασμού και της σαφήνειας⁴. Ο μαθητής τότε παρατηρεί, συγκρίνει, συσχετίζει, φαντάζεται, συγκινείται, προβληματίζεται και συγκρατεί.

Η παρουσίαση είναι ένας μονόλογος, μια δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας, η οποία όμως είναι απαραίτητη όταν:

- 1) ο εκπαιδευτικός θέλει να δημιουργήσει προβληματισμό στους μαθητές,
- 2) ο εκπαιδευτικός θέλει να κάνει εισαγωγή σε ένα θέμα που θα εξετασθεί στη συνέχεια με άλλες μορφές διδασκαλίας,
- 3) ο εκπαιδευτικός ή ο μαθητής θέλει να διηγηθεί μια προσωπική του εμπειρία σχετική με το διδακτικό αντικείμενο,
- 4) η διδασκαλία αναφέρεται σε έννοιες και αρχές που δεν είναι κατανοητές με την πρώτη προσέγγιση,
- 5) η διδασκαλία αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα και κοινωνικές καταστάσεις, αξίες και στάσεις που επιδέχονται πολλές ερμηνείες και αξιολογήσεις.

Ξεφεύγοντας από τη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας και του μονόλογου κατά την παρουσίαση ενός θέματος που αφορά τον Ολυμπισμό περνάμε στις μικτές μορφές διδασκαλίας όπου έχουμε εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της επικοινωνίας.

2. Ερωτήσεις - απαντήσεις

Μια ευέλικτη εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται από την Ολυμπιακή-Αθλητική Παιδεία, διότι εύκολα γίνεται παιχνίδι, είναι αυτή των ερωτήσεων και των απαντήσεων, καθώς και της συζήτησης. Κυρίαρχη βέβαια παραμένει η παρουσία του εκπαιδευτικού και σε αυτή τη μορφή επικοινωνίας, καθώς αυτός τις περισσότερες φορές έχει τον έλεγχο του πλαισίου της τεχνικής αυτής. Η συμμετοχή των μαθητών εκδηλώνεται με την απάντηση στις ερωτήσεις του δασκάλου. Έτσι η μαθητική συμμετοχή καθορίζεται από τη μορφή και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Ερωτήσεις διαλογικού επιπέδου, οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται ευρέως στο

1. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., Η θεωρία και η πράξη της διδασκαλίας - Η σχολική τάξη - Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος. Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα, 2002, σελ. 385.

2. ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ, Π., Βασικά Θέματα Σχολικής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας. Αθήνα, 1995, σελ. 139.

3. ΓΚΙΟΣΟΣ, Ι., Ολυμπιακή και Αθλητική Παιδεία, εκδ. ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ, Αθήνα, 2000, σελ. 82.

4. GOOD, T., & BROPHY, J., Looking in Classrooms. New York: Harper and Row, 2000, σελ.378.

σχολείο σε άλλα μαθήματα για τον εξής λόγο: διότι επέρχεται επιβράδυνση του ρυθμού διδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να καλύψει την εκτεταμένη διδακτέα ύλη και έπειτα να προβεί σε διαλογικές ερωτήσεις υψηλού επιπέδου (ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης) οι οποίες προϋποθέτουν άριστη κατοχή της ύλης από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους μαθητές. Στο μάθημα της Ολυμπιακής Παιδείας όμως ζητείται από το μαθητή να εντοπίσει κίνητρα δράσης, να αντιδιαστείλει τα αίτια από τα αποτελέσματα, να στηρίξει ή να αντικρούσει θέσεις, να εξηγήσει φαινόμενα, να αναλύσει το όλο σε μέρη. Επίσης, οι ερωτήσεις απευθύνονται κυρίως στη δημιουργικότητα του μαθητή και του ζητούν να προβεί σε προσωπικές προτάσεις, προβλέψεις και κατασκευές. Ακόμη ζητούν από το μαθητή να εκφράσει την κρίση του για θέματα, λύσεις, μεθόδους, πρόσωπα, δράσεις, αντικείμενα κ.τ.λ.

Ο εκπαιδευτικός της Ολυμπιακής Παιδείας παρακινεί το μαθητή να ασχοληθεί ενεργά με το διδακτικό αντικείμενο. Η παρακίνηση ή παρώθηση μπορεί να γίνει με άμεσο λεκτικό τρόπο (π.χ. συνέχισε, σύγκρινε, συνόψισε, συμπλήρωσε, αιτιολόγησε κ.τ.λ.) ή με έμμεσο τρόπο, που δεν προστάζει, αλλά δηλώνει την επιθυμία του εκπαιδευτικού για περισσότερη επεξεργασία. Η επιθυμία αυτή μπορεί να διατυπωθεί γλώσσικά (π.χ., Ναι! Πραγματικά! Είσαι σίγουρος;) ή με παραγλωσσικό τρόπο (π.χ., βλέμμα αναμονής, σιωπή προσδοκίας, νεύση κεφαλής κ.τ.λ.)⁵. Η παρώθηση είναι μια έμμεση, βελτιωμένη μορφή ερώτησης και προσφέρει μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας. Επειδή ο εκπαιδευτικός έχει την αρχική πρωτοβουλία και θέτει με την παρώθηση τα γενικά πλαίσια κίνησης του μαθητή, η τεχνική αυτή κατατάσσεται στις μικτές μορφές διδασκαλίας.

Πάνω σε διάφορα θέματα που παρουσιάζουν προβληματικές καταστάσεις ο εκπαιδευτικός της Ολυμπιακής παιδείας παρέχει περισσότερα περιθώρια μαθητικής συμμετοχής και πρωτοβουλίας. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί χρησιμοποιείται η διαλογική επικοινωνία, η οποία προσαρμόζεται στα μέτρα των μαθητών. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται από τον εκπαιδευτικό δεν έχουν εξεταστικό χαρακτήρα, αλλά με τη διαδοχή των γεγονότων οικοδομείται ένας διάλογος που όταν εξασφαλίζονται στοιχεία ελέγχου και κριτικής των πληροφοριών, των απόψεων και των στάσεων του διαλόγου τότε αναδεικνύεται σε ανώτερο είδος επικοινωνίας⁶.

Ο εκπαιδευτικός της Ολυμπιακής Παιδείας είναι υπεύθυνος για τη διασφάλιση αυτών των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τις ερωτήσεις επαγωγικο-διαλογικής μορφής διδασκαλίας. Η διασφάλιση γίνεται από τον εκπαιδευτικό όταν στρέφει την επικοινωνία

προς τις πληροφορίες και ερεθίσματα που προσφέρει το σχολικό, βοηθητικό βιβλίο και τα εποπτικά μέσα. Η επαγωγικο-διαλογική μορφή διδασκαλίας κατατάσσεται στη μικτή μορφή διδασκαλίας γιατί ο εκπαιδευτικός καθορίζει το πλαίσιο των ερωτήσεων και η συμμετοχή των μαθητών είναι πολύ μεγάλη. Εξίσου μεγάλη σημασία έχει για την επιτυχία έκβαση του μαθήματος της Ολυμπιακής Παιδείας και προαγωγή των μαθητών, η χρήση των μαθητικών ιδεών από τον εκπαιδευτικό.

Ο εκπαιδευτικός ακούει προσεκτικά τους μαθητές που συμμετέχουν στη συζήτηση και χρησιμοποιεί τις απόψεις που διατυπώνουν οι μαθητές. Η χρησιμοποίησή τους από τον εκπαιδευτικό προσφέρει διπλή λειτουργία: (α) προσφέρει ανατροφοδότηση στους μαθητές που συμμετέχουν, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνεται η μαθητική συμμετοχή στο διάλογο και (β) προσφέρει χρήσιμο υλικό για την ανάπτυξη του διαλόγου.

3. Πρακτική άσκηση

Τεχνική που χρησιμοποιείται παρά πολύ από την Ολυμπιακή Παιδεία είναι η πρακτική άσκηση. Η πρακτική άσκηση είναι εργασίες ατομικές ή ομαδικές, που μπορούν να αποτελέσουν προστάδιο προετοιμασίας για την εφαρμογή των «σχεδίων εργασίας - PROJECT». Η συνεργασία, μάλιστα, των μαθητών ανά δύο-περισσότεροι δεν ενδείκνυται, λόγω του περιορισμένου χρόνου- εισάγει τους μαθητές στο συνεργατικό σύστημα κοινωνικής οργάνωσης. Με την πρακτική άσκηση υπό μορφή ανάθεσης έργου, κατά την οποία οι μαθητές, εργαζόμενοι ατομικά ή συνεργαζόμενοι, αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας το έργο που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός, προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Το έργο αυτό έχει τη μορφή προβλήματος, οπότε η αυτενέργεια των μαθητών είναι σε μεγαλύτερο βαθμό. Στα βασικά μειονεκτήματα της πρακτικής άσκησης για τον εκπαιδευτικό είναι η απαίτηση προσεκτικής προετοιμασίας και εποπτείας.

Σε αυτό το σημείο τονίζουμε ότι ο εκπαιδευτικός της Ολυμπιακής Παιδείας εργάζεται και στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να χρειάζεται συνέχεια προσαρμογή το μεθοδολογικό του πλαίσιο διδακτικής εργασίας ανάλογα με τις ηλικιακές και αναπτυξιακές ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών. Μια πρακτική άσκηση για ένα θέμα του Ολυμπισμού διαφορετικά θα το προσεγγίσει σε μαθητές δημοτικού σχολείου απ' ό,τι σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Η πρακτική άσκηση προϋποθέτει αυξημένες νοητικές ικανότητες επεξεργασίας και παρουσίασης του υλικού, αλλά και αυξημένα μαθησιακά κίνητρα, προσφέρονται περισσότερο για μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές, που έχουν τις προϋποθέσεις αυτές. Στους

5. ΤΡΙΑΝΑΝΟΣ, Α., Παρώθηση, Αθήνα, ΓΚΙΟΣΟΣ, Ι., ό. π. σελ. 83.

6. ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ Ν., Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία, Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗΣ, Αθήνα, 1992, σ. 125-145.

μικρούς μαθητές στην ηλικία, ο εκπαιδευτικός παρέχει τις εργασίες οργανωμένες σε μικρά «βήματα», με μεγάλο βαθμό καθοδήγησης και με συνεχή ανατροφοδότηση.

Ένα άλλο σημείο που θέλουμε να τονίσουμε είναι ότι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργήσει ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για να προάγει τη μάθηση μέσω της πρακτικής άσκησης. Γνωρίζουμε ότι όλοι οι μαθητές δεν έχουν το ίδιο επίπεδο εσωτερικών κινήτρων. Άλλος μαθητής έχει μικρότερο επίπεδο εσωτερικών κινήτρων και άλλος μαθητής έχει υψηλότερο επίπεδο εσωτερικών κινήτρων. Έτσι ο εκπαιδευτικός της Ολυμπιακής Παιδείας δημιουργεί τα αναγκαία κίνητρα και αρωγός του σε αυτή την προσπάθεια είναι η πλούσια και ενδιαφέρουσα περιουσία των διδακτικών αντικειμένων του Ολυμπισμού. Τα θέματα του Ολυμπισμού έχουν μια διαχρονικότητα που ενδιαφέρουν τους μαθητές οι οποίοι με ενθουσιασμό συμμετέχουν. Παρόλα αυτά όμως ο εκπαιδευτικός με διάφορα τεχνάσματα προσπαθεί να κρατήσει υψηλό το επίπεδο των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών με το να διαλέγει ενδιαφέροντα θέματα, να παρέχει δυνατότητα επιλογής των θεμάτων στους μαθητές, να παρέχει στους μαθητές θέματα ανάλογης δυσκολίας εξασφαλίζοντας επιτυχία και ικανοποίηση για τους μαθητές, να χρησιμοποιεί αμοιβές (εξωτερικές και εσωτερικές) και να προσφέρει πλούσια ανατροφοδότηση πριν, κατά και στο τέλος της πρακτικής άσκησης.

4. Μελέτη περίπτωσης

Ο Γκιόσος⁷ κάνει λόγο στην ενότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών για μελέτη περίπτωσης (μορφή σύνθετης πρακτικής άσκησης) με ανάθεση ρόλων στους μαθητές πάνω σε διάφορα ηθικά διλήμματα, δηλαδή πρόκειται για ιδιαίτερη μορφή εισήγησης κατά την οποία παρουσιάζεται μια αληθινή ιστορία από τον αρχαίο ή σύγχρονο αθλητισμό. Συνήθως συνοδεύεται από την τεχνική του παιξίματος των ρόλων (διατύπωση ηθικών διλημάτων που θα πρέπει να αντιμετωπίσουν οι μαθητές). Στην περίπτωση αυτή πρόκειται για μια μαθητοκεντρική διδασκαλία με διαλεκτική μορφή πάνω σε ηθικά διλήμματα, που δημιουργούν εσωτερική σύγκρουση στο μαθητή. Τέτοια θέματα υπάρχουν κατά κόρον στην Ολυμπιακή Παιδεία (ντόπιγκ). Όταν η προβληματική κατάσταση επιλυθεί, ο εκπαιδευτικός τροποποιεί τα δεδομένα. Λέει, π.χ., τα εξής: «Τελικά, συμφωνήσαμε ότι ο αθλητής δεν νομιμοποιείται ηθικά αν ντοπαριστεί, για να αντιμετωπίσει τις διεθνείς αγωνιστικές υποχρεώσεις. Αν δεν τον έπιαναν στον έλεγχο, θα ήταν νόμιμο και ηθικό το ντοπάρισμα του;».

Οι αλλαγές στις οπτικές γωνίες προωθούν το διάλογο και δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να παρακολουθήσουν ανώτερου επιπέδου ηθικές κρίσεις, επίσης βοηθά να εκφράζουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους και να αναπτύσσουν τις ικανότητες διαπραγμάτευσης και επικοινωνίας. Αυτό το γεγονός προάγει την ηθική ανάπτυξη του ατόμου.

Ένα τυπικό παράδειγμα ηθικού διλήμματος που συζητήθηκε κατά κόρον και δραματοποιήθηκε με τη μορφή θεατρικής παράστασης «Ο κήπος με τις έντεκα γάτες» ήταν το θέμα των **ναρκωτικών** και κατ' επέκταση και των αναβολικών. Οι μαθητές υποδύονται ρόλους που συνδέονται με την εξεταζόμενη κατάσταση. Στην Ολυμπιακή-Αθλητική Παιδεία οι μαθητές δε χρειάζεται να υποδυθούν ένα ρόλο, αλλά να τον βιώσουν και να λύσουν ένα πρόβλημα. Για παράδειγμα, βάζουμε τους μαθητές να μας πουν τι θα έκαναν οι ίδιοι αν ήσαν στη θέση ενός παγκόσμιου πρωταθλητή, ο οποίος ντοπαρείται για να βγαίνει πρώτος και να δοξάζει τη χώρα του και τον εαυτό του. Το παραπάνω παράδειγμα δημιουργεί αντιπαράθεση απόψεων μεταξύ των μαθητών (ο παγκόσμιος πρωταθλητής το κάνει για τη χώρα του, το κάνει για τον εαυτό του πρώτα, αξίζει ο πρωταθλητισμός με αυτή τη μορφή, το ίδιο κάνουν και οι άλλοι αθλητές από τις άλλες χώρες, κ.ά.). Για να υποστηρίξουν οι μαθητές την άποψή τους, αναζητούν πληροφορίες, χρησιμοποιούν λογική ανάλυση, καταβάλλουν προσπάθεια κατανόησης αντίθετων απόψεων, επιφέρουν τροποποιήσεις στις αρχικές τους απόψεις κ.τ.λ. Όλες αυτές οι δραστηριότητες προάγουν και τη γνώση και την ικανότητα απόκτησής της με ενεργητικό τρόπο. Παρουσιάζονται γεγονότα που δεν συμφωνούν με τα υπάρχοντα νοητικά σχήματα του παιδιού. Η ασυμφωνία αυτή δημιουργεί διαταραχή της ισορροπίας στα εσωτερικά νοητικά σχήματα που έχει δομήσει το παιδί. Η διατάραξη αυτή προκαλεί συναισθηματική ένταση, η οποία με τη σειρά της παρωθεί το άτομο να βρει τρόπο να «ενσωματώσει» το νέο στοιχείο στα σχήματα που υπάρχουν ή το αναγκάζει να τροποποιήσει τα νοητικά του σχήματα. Η τροποποίηση αυτή οδηγεί στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού.

5. Project

Η εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων της μορφής καθορισμός προβλήματος, διατύπωση υποθέσεων, συλλογή και οργάνωση πληροφοριών, έλεγχος υποθέσεων και διατύπωση τελικών συμπερασμάτων (Project), βρίσκει ευρεία απήχηση στην Ολυμπιακή Παιδεία. Θέματα του Ολυμπισμού και της σύγχρονης κοινωνίας προσφέρονται για άμεση παρατήρηση και είναι άριστα θέματα για διερευνη-

7. ΓΚΙΟΣΟΣ Ι., ό.π., σ. 83.

8. KOHLBERG, L., The moral atmosphere of the school, Eds. D. Purpel & K. Ryan, Moral Education, Berkeley, Cal., McCutchan, 1976.

τική προσέγγιση. Το Project είναι μια διερευνητική μορφή διδασκαλίας και αναλαμβάνουν συνήθως ολιγομελείς ομάδες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποια μορφή χαλαρής καθοδήγησης ή περισσότερης καθοδήγησης. Το Project είναι μια συνθετική εργασία η οποία χαρακτηρίζεται ως μορφή μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, η οποία προάγει τον συναισθηματικό τομέα των μαθητών (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, αγάπη στο μάθημα).

Ένα τυπικό παράδειγμα project είναι και η έκδοση εφημερίδας αθλητικού περιεχομένου που εκπονούν κατά καιρούς διάφορες σχολικές ομάδες. Τα παιδιά μοιράζουν τις εργασίες, τα θέματα της εφημερίδας, με ιστορικά αρχεία, διάφορα σύγχρονα δρώμενα, ζωγραφική, στιχουργία, δημιουργία σχετικών σεναρίων με αθλητικά και κοινωνικά ζητήματα, ανταποκρίσεις, συνεντεύξεις κ.ά. Είναι μια ευχάριστη ενασχόληση πέρα από τη ρουτίνα των μαθημάτων, όπου οι μαθητές εργάζονται σαν δημοσιογράφοι σαν καλλιτέχνες και αυτό έχει διττή σημασία γιατί:

- αναπτύσσουν κάποιο καινούριο γνωστικό τομέα που καλούνται να καλύψουν μέσω της διερευνητικής μεθόδου (καθορισμός προβλήματος, διατύπωση υποθέσεων, συλλογή και οργάνωση πληροφοριών, έλεγχος υποθέσεων και διατύπωση τελικών συμπερασμάτων)⁹,
- προάγεται ο συναισθηματικός τομέας, ο ηθικός τομέας και η κοινωνικότητά τους, εφόσον με τη θέλησή τους αναλαμβάνουν αυτό το ρόλο και προσπαθούν και κάτω από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να το κάνουν με λογική και ορθή κρίση,
- προάγεται η δημιουργική διάθεση. Το ελεύθερο περιβάλλον ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και αυτή το πνεύμα, το οποίο ενισχύει τις συναισθηματικές προϋποθέσεις της δημιουργικότητας¹⁰.

6. Ομαδικές εργασίες

Μια παραλλαγή των **μαθητοκεντρικών** μεθόδων αποτελούν οι ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες κάνουν κάποιες δραστηριότητες ή εργασίες. Χρησιμοποιείται στο στήσιμο μεγάλων προγραμμάτων Ολυμπιακής Παιδείας, όπως μια θεατρική παράσταση, ένα χορευτικό, όπως αυτές οι ομάδες που παρουσιάζουν στην τελική εκδήλωση της Ολυμπιακής Παιδείας κάποια δραστηριότητα. Μπορεί να περιλαμβάνει πρακτικές ασκήσεις ή άλλες συναφείς με την Ολυμπιακή Παιδεία εργασίες (π.χ. τα παιδιά μόνα τους ζωγραφίζουν και δημιουργούν έκθεση ζωγραφικής με διά-

φορα αθλητικά θέματα, συγκροτούν μια χορευτική ομάδα, μια θεατρική ομάδα κ.ά.) Στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγεται η ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Η θεώρηση του Vygotsky για αυτή τη μορφή της διδασκαλίας είναι ότι, η γνώση είναι μια οντότητα κοινωνική και για να γίνει κτήμα του μαθητή, πρέπει αυτός να εμπλακεί σε συλλογικές μορφές αλληλοεπικοινωνίας¹¹.

Τα μέλη της ομάδας που συνήθως δεν αποτελείται από μεγάλο αριθμό παιδιών αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή όλων των φάσεων της διδασκαλίας όπως για παράδειγμα να αξιοποιήσουν το σενάριο μιας θεατρικής παράστασης που αποτελεί και το διδακτικό υλικό και πάντα με τη διακριτική και στοχευόμενη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού της Ολυμπιακής Παιδείας. Αυτό μπορούμε να το παρατηρήσουμε αξιολογώντας τις θεατρικές παραστάσεις και δρώμενα της Ολυμπιακής Παιδείας που εκπονούνται κατά κόρον τόσο από μαθητές δημοτικών σχολείων όσο και από μαθητές γυμνασίων.

7. Παιχνίδι

Μια άλλη συχνή μορφή διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός της Ολυμπιακής Παιδείας είναι το παιχνίδι. Το παιχνίδι επί το πλείστον αναφέρεται στη σωματική δραστηριότητα και κυρίως στις αθλοπαιδιές που δεν είναι ευρύτερα διαδεδομένες, όπως παιχνίδια των παραολυμπιακών αγωνισμάτων, κρίκετ κ.ά. τα οποία είναι άγνωστα στους περισσότερους μαθητές, καθώς επίσης, διοργανώνονται και αγώνες αυτών των παιχνιδιών μετά από κάποιο χρονικό διάστημα εξάσκησης. Το παιχνίδι μπορεί να το δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός. Τέτοια παιχνίδια, συνήθως είναι αυτοσχεδιασμοί του εκπαιδευτικού σε συνεννόηση με τους μαθητές, μετά από την αφήγηση κάποιας σχετικής ιστορίας, κυρίως αυτό εφαρμόζεται στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου.

8. Συμπεράσματα και πραγματικότητα

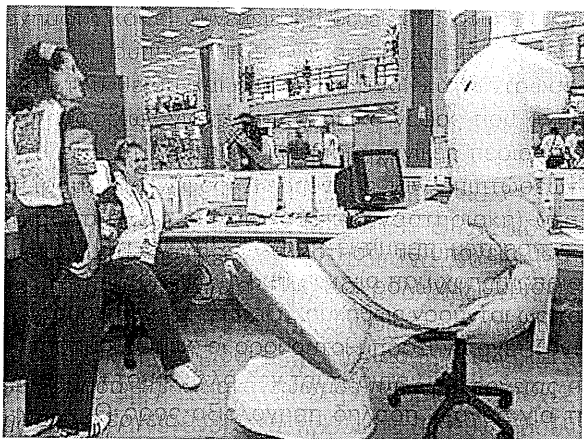
Ο εκπαιδευτικός της Ολυμπιακής Παιδείας καλείται να καλύψει το ωράριό του σε δημοτικό σχολείο, σε γυμνάσιο και λύκειο ίσως και Τ.Ε.Ε. Αυτόματα η διδακτική του συμπεριφορά πρέπει να προσαρμόζεται ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Ένα διδακτικό αντικείμενο όπως το "ευ αγωνίζεσθαι" ή "fair play" στη διεθνή γλώσσα, διαφορετικά θα το προσεγγίσει με τους μαθητές του δημοτικού σχολείου απ' ότι με τους μαθητές του γυμνασίου.

Ο εκπαιδευτικός της Ολυμπιακής Παιδείας χρη-

9. ΚΑΜΑΡΙΝΟΣ, Δ., Βιωματική μάθηση στο σχολείο, Β' Έκδ., Ξυλόκαστρο, 1999, σελ. 119.

10. ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧ., ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ από τη σειρά ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 6, Γ' Έκδοση, Εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005, σελ. 179.

11. VYGOTSKY, L., Σκέψη και Γλώσσα, μετάφραση Α., ΡΟΔΗ, Αθήνα, 1993.



σιμοποιεί συνδυαστική μορφή διδασκαλίας για να προσεγγίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα θέματα του Ολυμπισμού. Θα κάνει συνδυασμούς μορφών διδασκαλίας (δασκαλοκεντρικής, μαθητοκεντρικής, μικτής, ομαδικής), για να προάγει την συναισθηματική ανάπτυξη (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση) του μαθητή, την κοινωνικοποίηση (συμμετοχή, εθελοντισμός), την ηθικότητα του μαθητή και τελευταία την ακαδημαϊκή γνώση.

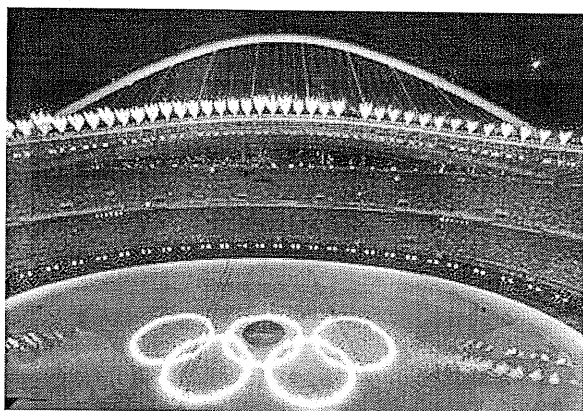
Η μέθοδος που παρατηρήθηκε ειδικά την τελευταία χρονιά και είναι κοινή διαπίστωση συναδέλφων εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολικών μονάδων, αλλά και προσωπικά εμού από τις επισκέψεις μου στις σχολικές μονάδες που υλοποιούνταν το πρόγραμμα σε ένα ποσοστό 80%, είναι το παιχνίδι με τη μορφή αθλοπαιδιών. Αυτό βέβαια γεννά το εξής ερώτημα: ποια η διαφορά της Ολυμπιακής Παιδείας από τη Φυσική Αγωγή, αφού το ίδιο κάνουν και οι συνάδελφοι της Φυσικής Αγωγής; Η απάντηση εδώ δεν σχετίζεται με τη μέθοδο διδασκαλίας των μορφωτικών δραστηριοτήτων της Ολυμπιακής Παιδείας, αλλά από την προσωπική θεώρηση του

εκπαιδευτικού της Ολυμπιακής Παιδείας σχετικά με την ίδια την Ολυμπιακή Παιδεία.

Ίσως, μελλοντικά σε κάποιο ερευνητικό άρθρο μας, να φανερώσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Ολυμπιακής Παιδείας για το Πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας.

Βιβλιογραφία

1. GOOD, T., & BROPHY, J., *Looking in Classrooms*. New York: Harper and Row, 2000.
2. KOHLBERG, L., *The moral atmosphere of the school*, Eds. D. Purpel & K. Ryan, Moral Education, Berkeley, Cal., McCutchan, 1976.
3. VYGOTSKY, L., *Σκέψη και Γλώσσα*, μετάφραση Α., ΡΟΔΗ, Αθήνα, 1993.
4. ΓΚΙΟΣΟΣ, Ι., *Ολυμπιακή και Αθλητική Παιδεία*, εκδ. ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ, Αθήνα, 2000.
5. ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ, Π., *Βασικά Θέματα Σχολικής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας*. Αθήνα, 1995.
6. ΚΑΜΑΡΙΝΟΣ, Δ., *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Β' Έκδ., Ξυλόκαστρο, 1999.
7. ΚΑΨΑΛΗΣ, ΑΧ., *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* από τη σειρά ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 6, Γ' Έκδοση, Εκδ. Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005.
8. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η., *Η θεωρία και η πράξη της διδασκαλίας - Η σχολική τάξη - Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος*. Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα, 2002.
9. ΝΑΣΚΟΥ - ΠΕΡΡΑΚΗ, Π., & ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Δ., *Αθλητισμός και Φυσική Αγωγή*, Εκδόσεις Ν. Σάκκουλα, Αθήνα, 1993.
10. ΠΕΤΡΟΥΛΑΚΗΣ, Ν., *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*, Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗΣ, Αθήνα, 1992.
11. ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ, Α., *Παρώθηση*, Αθήνα, 1



ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ · ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Γρηγόρης Ι. Τζίμας

Δάσκαλος - Ειδικός Παιδαγωγός, Δ/ντής του Ε.Ε.Ε.Κ. Ιωαννίνων

Προβλήματα Επικοινωνίας

Όταν το άτομο δυσκολεύεται να συνάψει διαπροσωπικές σχέσεις ή να τις διατηρήσει λέμε ότι έχει πρόβλημα επικοινωνίας. Το πρόβλημα αυτό μπορεί να περιορίζεται σε ορισμένες μόνο κατηγορίες ατόμων ή να αναφέρεται σε κάθε άτομο ανεξάρτητα από ηλικία ή φύλο.

Τα παιδιά που έχουν προβλήματα επικοινωνίας μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτά. Δεν θεωρούνται όμως πάντα «διαταραγμένα» γιατί η απομόνωση και η συστολή που τα χαρακτηρίζει δεν δημιουργούν πρόβλημα στο περιβάλλον τους. Στις σχέσεις τους με άλλα άτομα παρουσιάζουν συνήθως αδέξια συμπεριφορά, ανησυχία και νευρικότητα. Συνήθως δεν απευθύνουν το λόγο σε άλλους και σπάνια κοιτάζουν το συνομιλητή τους. Είναι αυτό που λέμε συνεσταλμένα, δειλά και απομονωμένα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο «σε πολλές περιπτώσεις η υπερβολική αναστολή μπορεί να παρερμηνευθεί τόσο, ώστε να θεωρείται το παιδί υπόδειγμα καλής συμπεριφοράς»¹. Το να θέλει κάποιο παιδί να μένει μόνο του κάποιες φορές είναι φυσιολογικό. Το πρόβλημα αρχίζει όταν το παιδί προτιμά την απομόνωση, αποφεύγει συστηματικά τους άλλους ή το αποφεύγουν οι άλλοι.

Πολλές φορές έχουν βίαια ξεσπάσματα ή δεν εκδηλώνουν συγκινήσεις. Συνήθως παρουσιάζουν και χαμηλό αυτοσυναίσθημα. «Η δυσκολία των παιδιών αυτών για δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων έχει δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στην κοινωνικοποίησή τους όσο και στην αγωγή τους»². Το παιδί που αντιμετωπίζει προβλήματα επικοινωνίας, μπορεί να αντέξει κάποια ματαίωση αλλά διακόπτει αμέσως σχέσεις με το πρόσωπο που την προκάλεσε. Δεν παρουσιάζει εξάρτηση από άλλα άτομα αλλά δεν νιώθει και συναισθηματικές υποχρεώσεις.

Όμως εκτός από το δειλό και συνεσταλμένο παιδί, στην απομόνωση οδηγείται και το παιδί που δεν γνωρίζει να τηρεί κανόνες επικοινωνίας και ενοχλεί κάθε έναν που το πλησιάζει. Η αδιάκριτη συμπεριφορά γίνεται τις περισσότερες φορές φορτική και εξοργιστική. Τα παιδιά αυτά συνήθως δεν ασκούν έλεγχο των πράξεών τους, δεν έχουν συναίσθηση της πραγματικότητας και αναπτύσσουν ένα υπερβολικό θάρρος.

Προβλήματα επικοινωνίας μπορεί να προέρχονται από οργανικές διαταραχές του κεντρικού νευρικού συστήματος ή να έχουν ψυχογενή προέλευση. Σε περίπτωση οργανικής διαταραχής μπορεί να ερμηνευθεί ως αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, αδυναμία

αντίληψης, μειωμένη ψυχική ωριμότητα. Για μια ψυχογενή διαταραχή τα πιθανά αίτια είναι πολλά.

Μερικά από αυτά είναι η ελλιπής συναισθηματική φροντίδα στα πρώτα έτη (0-2). Συχνή αλλαγή προσώπων που αναλαμβάνουν τη φροντίδα του (μητέρα, γιαγιάδες, παραμάνες). Οι γονείς δείχνουν και αυτοί προβλήματα επικοινωνίας (αβεβαιότητα, δειλία, φόβος σύναψης νέων σχέσεων και φίλων). Υπερπροστασία και παραχαίδεμα από μέρους της οικογένειας. Επίσης η εχθρική και απορριπτική συμπεριφορά των γονέων.

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η συμπεριφορά των γονέων που μπορεί να επιφέρει μείωση του αυτοσυναίσθηματος, μπορεί να αναφερθεί στα αίτια της δειλίας και της απομόνωσης του παιδιού. Αρκετές φορές όμως η δειλία και το κλείσιμο γενικά ενός παιδιού στον εαυτό του είναι συνδεδεμένα με μηχανισμούς άμυνας (απόωση, φυγή, απομόνωση). Εκτός από τα παραπάνω αίτια μπορούμε να αναφέρουμε και διάφορες εξωτερικές συνθήκες ή τυχαία περιστατικά, όπως σοβαρές αρρώστιες κάποιου μέλους της οικογένειας, θάνατος αγαπημένου προσώπου, οικονομικές δυσχέρειες της οικογένειας.

Για να αντιμετωπίσουμε τώρα τα προβλήματα επικοινωνίας χρειαζόμαστε τόσο παιδαγωγικά όσο και «θεραπευτικά» μέσα. Στις περιπτώσεις που η διαταραχή είναι οργανικής φύσεως (Κεντρικού Νευρικού Συστήματος) ίσως χρειάζεται και φαρμακευτική αγωγή συγχρόνως με ψυχοθεραπεία και παιδαγωγική στήριξη. Σε άλλες περιπτώσεις θα πρέπει οι γονείς και οι δάσκαλοι να ερευνήσουν μήπως το πρόβλημα του παιδιού οφείλεται σε δική τους λαθεμένη αντιμετώπιση. Η προσπάθεια γονέων και δασκάλων δεν τελειώνει με αυτοκριτική αλλά με φροντίδα για περιορισμό των λαθών και βοήθεια μέσα από ανάληψη πρωτοβουλιών, δραστηριοτήτων, ενασχολήσεων που αρέσουν στο παιδί. Η προσπάθεια πρέπει να έχει διάρκεια, συνέπεια, έπαινο και θετική ενίσχυση. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται πολύ τον έπαινο και ενίσχυση για να τονώσουν το αυτοσυναίσθημά τους. Ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργεί ευκαιρίες ώστε το παιδί να έχει πραγματικές επιτυχίες. Μπορεί να εντάξει το παιδί σε ομάδες παιχνιδιών που έχει τη δυνατότητα να τα καταφέρει, μπορεί επίσης να το βάλει να βοηθάει άλλα παιδιά σε διάφορες δραστηριότητες. Επίσης ο δάσκαλος προσφέρει βοήθεια στο παιδί μέσω παιχνιδιών άσκησης ρόλων π.χ. στη δραματοποίηση κάποιων μαθημάτων που προσφέρονται, του αναθέτει ρόλους. Στα μικρότερα παιδιά οι ασκήσεις αρχίζουν ατομικά και καταλήγουν στην ομαδική μορφή. Θα πρέπει τέλος να τονίσουμε ότι τα προβλήματα επικοινωνίας ενός παιδιού αν δεν

αντιμετωπισθούν έγκαιρα αυξάνονται κατά την περίοδο της εφηβείας. Έτσι η τιμωρία, η γελοιοποίηση, η κριτική που μπορεί να γίνει κατά την περίοδο αυτή, μαζί με το χαμηλό αυτοσυναίσθημα μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και στην αυτοκτονία ή τη χρήση «ουσιών».

Επιθετικότητα

Σαν επιθετικότητα, σε μια πρώτη προσέγγιση, μπορούμε να χαρακτηρίσουμε την εχθρική, τη βίαιη συμπεριφορά, στην οποία εκδηλώνεται επιθυμία για ζημιά και καταστροφή. Η επιθετικότητα είναι μια μορφή συμπεριφοράς η οποία συναντάται και στα ζώα. Εκεί βέβαια εκδηλώνεται το ένστικτο της αυτοσυντήρησης. Στον άνθρωπο η εκδήλωση της επιθετικότητας εμφανίζεται στη βρεφική ηλικία. Το μικρό παιδί σε περιπτώσεις δυσφορίας, στέρησης εκδηλώνει την επιθετικότητα με κλάματα, φωνές, χτυπήματα. Επίσης μπορεί να εκδηλώσει επιθετικότητα με τη μορφή πείσματος, άρνησης κανόνων κ.λ.π. Τα συμπτώματα αυτά τα βλέπουμε να πολλαπλασιάζονται στην περίοδο του πρώτου παιδικού πείσματος (2½ - 4ο έτος της ηλικίας περίπου)³. Σε μεγαλύτερα παιδιά η επιθετικότητα εκδηλώνεται και με λόγια, με ψευδολογία, με δημιουργία καταστάσεων. Κατά κανόνα η επιθετικότητα έχει σαν στόχο τα πιο αδύναμα άτομα και σύμφωνα με δεδομένα ερευνών παρουσιάζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια. Το μεγαλύτερο αυτό ποσοστό των αγοριών οφείλεται σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά αίτια και όχι σε κληρονομική προέλευση όπως δέχονται οι οπαδοί της ψυχανάλυσης και βιολόγοι. «Ο Freud θεωρεί την επιθετικότητα ως προβολή του ενστίκτου του θανάτου, ενώ για τον Adler είναι εκδήλωση της θέλησης για εξουσία»⁴. Οι οπαδοί της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και μάθησης και οι κοινωνιολόγοι τονίζουν περισσότερο κοινωνικά και περιβαλλοντικά αίτια. Για παράδειγμα γονείς που είναι επιθετικοί και χτυπούν τα παιδιά τους, αποτελούν για κείνα πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ακόμη και το σχολείο μπορεί να ενισχύσουν την επιθετικότητα του παιδιού π.χ. δάσκαλος αυταρχικός, καταπιεστικός και βίαιος γίνεται αρνητικό παράδειγμα επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης το παιδί αλλά και ο ενήλικας μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά όταν νιώσουν ότι αδικούνται ή παραμελούνται συναισθηματικά.

«Στην αντιμετώπιση των επιθετικών παιδιών χρειάζεται προσοχή γιατί τόσο η τιμωρία όσο και η ανοχή μπορεί να έχουν αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που προσδοκούμε»⁵. Ο δάσκαλος θα πρέπει να ανακοινώσει στο παιδί τη λαθεμένη ενέργειά του και θα πρέπει να το πείσει ότι αυτό που έκανε δεν είναι κοινωνικά αποδεκτό. Θα πρέπει επίσης να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει αυτοέλεγχο των

πράξεών του. Στα παιδιά του δημοτικού σχολείου θεωρείται αποτελεσματική η παιχνιδοθεραπεία και η διοχέτευση της ενεργητικότητας του παιδιού σε διάφορες χρήσιμες δραστηριότητες. Η αντιστροφή των ρόλων στο παιχνίδι θεωρείται ωφέλιμη, καθώς και ο περιορισμός των αιτιών που εξοργίζουν το παιδί. Με τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά υπάρχει μεγάλο πρόβλημα κατά την ώρα του σχολικού διαλείμματος. Μια καλή μέθοδος αποφυγής προβλημάτων είναι να «φτιάχνει» ο δάσκαλος μια ομάδα για παιχνίδι κατά την ώρα του διαλείμματος και να συμμετέχουν σ' αυτή παιδιά με επιθετικότητα αλλά και ο ίδιος ως παίκτης ή διαιτητής. Άλλη μια μέθοδος είναι να αναλαμβάνει ο δάσκαλος με τα παιδιά που έχουν «πρόβλημα», να κάνει κάποιες μικρές εργασίες του σχολείου (να τακτοποιεί το εργαστήριο του σχολείου, να ασχολείται με τον κήπο ή τα λουλούδια, αν υπάρχουν, να τακτοποιούν χάρτες κ.ά.). Να βάζει τα παιδιά να παίζουν κρουστά όργανα (τύμπανα, ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, πιατίνια) ώστε να διοχετεύουν την επιθετικότητά τους και να εκτονώνονται.

Αυτοί οι τρόποι και άλλοι που μπορεί να επινοήσει ο κάθε παιδαγωγός, δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί με επιθετικότητα να εκτονωθεί αλλά και σιγά-σιγά να περιορίσει ή και να αποβάλλει την έντονη επιθετικότητα. Αυτονόητο βέβαια ότι και το οικογενειακό περιβάλλον σε συμπαράσταση του σχολείου βοηθά προς την κατεύθυνση της αποφυγής των συμπεριφορών επιθετικότητας.

Κλείνοντας θα πρέπει να τονίσουμε τη μεγάλη επιρροή που έχουν οι ταινίες και τα κινούμενα σχέδια με βία και τρόμο που παρακολουθούν τα παιδιά στην τηλεόραση, καθώς και τα παιχνίδια σε παιχνιδομηχανές και Η/Υ. Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για το τι θα δει το παιδί τους στην τηλεόραση, με τι παιχνίδια και προγράμματα θα ασχοληθεί και πρέπει να του δώσουν να καταλάβει ποιες εκπομπές και πότε επιτρέπεται να παρακολουθεί. Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο πρέπει να θέτουν ξεκάθαρα τις απόψεις τους προς τα παιδιά και να προσπαθούν «βιωματικά» και όχι με «κούφια λόγια» να δημιουργήσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για αποφυγή «αποκλίσεων» και «διαταραχών».

Παραπομπές

- 1 ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι. Ψυχολογία ατομικών διαφορών. Αθήνα 1979, σελ. 190.
- 2 KIRK S.A. Η εκπαίδευση των αποκλινόντων παιδιών. Μετάφραση Κ. Τομπούκη, Αθήνα 1973, σελ. 197
- 3 ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΣ Ι. Εξελικτική Ψυχολογία. Αθήνα 1984. Τόμος 2ος, σελ. 65.
- 4 ΤΣΙΑΝΤΗΣ Ι. Μεταβολές της επιθετικότητας κατά τη θεραπεία, Αθήνα 1980.
- 5 ΜΠΟΥΚΟΥΡΑΣ Δ. Η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών. Άρθρο στο περιοδικό Σχολείο του μέλλοντος, Τεύχος 13, Σεπτέμβριος 1995.

Ενέργεια και Περιβάλλον

Νταλαούτη Παρασκευή

Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων

Το παρακάτω πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης βασίζεται στη μέθοδο επίλυσης προβλήματος κατά την οποία ορίζουμε πώς θεωρούμε μια μη προβληματική κατάσταση, κατασκευάζουμε ένα μοντέλο ανάλυσης του προβλήματος, υποβάλλουμε εναλλακτικά σχέδια-προτάσεις λύσεων του προβλήματος, διερευνούμε - εκτιμούμε τις εναλλακτικές λύσεις, επιλέγουμε τις κατάλληλες λύσεις, συγκροτούμε σχέδιο δράσης και τέλος αξιολογούμε - επανεκτιμούμε κάθε φάση της διαδικασίας.

Οι μαθητές χωρισμένοι σε 4 ομάδες των 4-5 ατόμων σχεδιάζουν και επεξεργάζονται τα θέματα, αναζητώντας πληροφορία από έντυπα, CD-ROM, βιβλία γνώσεων, βιντεοταινίες της εκπαιδευτικής τηλεόρασης, εγκυκλοπαίδειες, που υπάρχουν μέσα στη τάξη ή τα αναζητούν οι μαθητές. Τα επιμέρους θέματα κάθε ομάδας προγραμματίζονται και οι δραστηριότητες διεξάγονται με συλλογή, επεξεργασία και εφαρμογή των πληροφοριών (σχέδια εργασίας). Πολλές δραστηριότητες είναι κατασκευές και πειράματα. Το πρόγραμμα έγινε δυο χρονιές σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού και αναπτύσσεται σε τέσσερα μέρη.

Μέρος Α: Η επισήμανση του περιβαλλοντικού προβλήματος και η ευαισθητοποίηση των μαθητών. Εμπλοκή με το πρόβλημα. Μελέτη πεδίου στον σχολικό και οικογενειακό χώρο

Γίνεται από τις τέσσερις ομάδες.

Μπορούν να γίνουν κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες: Σύνοψη των γνώσεων για την ενέργεια και μελέτη της ενεργειακής απόδοσης των καυσίμων. Διερεύνηση με ερωτηματολόγια για την χρήση ενέργειας στο σπίτι - επεξεργασία. Καταγραφή των περιπτώσεων που χρησιμοποιούμε ενέργεια στο σπίτι, στο σχολείο ή σε άλλο χώρο (όπως θέρμανση, κλιματιστικό, φωτιστικά, ζεστό νερό, ηλεκτρικές συσκευές, ανελκυστήρες). Εκτίμηση της κατανάλωσης ενέργειας σε νοικοκυριά της χώρας μας κατά έτος. Προέλευση της ηλεκτρικής ενέργειας που χρησιμοποιούμε. Μελετούμε τις συνέπειες από τη χρήση ορυκτών καυσίμων. Τα πρώτα συμπεράσματα και προτάσεις για το τι μπορεί να γίνει.

Μέρος Β: Μελέτη των πηγών ενέργειας που χρησιμοποιούμε και συνέπειες

Οι ομάδες ασχολούνται με διαφορετικά θέματα.

Ομάδα 1η: Οι Άνθρακες ως πηγή ενέργειας.

Μελέτη πεδίου σε ατμοηλεκτρικό σταθμό ΑΗ/Σ (λιγνιτωρυχεία-θερμοηλεκτρικό εργοστάσιο).

Ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες είναι: μελέτη σχεδιαγράμματος ατμοηλεκτρικού εργοστασίου ΑΗ/Σ. Βασική αρχή παραγωγής, μετατροπές ενέργειας. Εντοπισμός απώλειας ενέργειας υπό μορφή θερμότητας. Κατασκευή τουρμπίνας και μελέτη της κινητήριας δύναμης του ατμού. Ποια αέρια καύσης παράγονται; Ποιες περιοχές της χώρας μας χρησιμοποιούν άνθρακα για ηλεκτροπαραγωγή; Συγκέντρωση πληροφοριών για τα ορυχεία (λιγνίτης, λιθάνθρακας) και για την εξάντληση των ορυκτών καυσίμων. Πληροφορίες για τις πετρελαϊκές κρίσεις. Εντοπισμός περιβαλλοντικών επιπτώσεων και πείραμα για την όξινη βροχή. Αναζήτηση τρόπων περιορισμού των επιπτώσεων.

Ομάδα 2η: Μελέτη πεδίου σε υδροηλεκτρικό σταθμό (ΥΗ/Σ) παραγωγής για σύγκριση διαδικασίας παραγωγής, πρώτης ύλης, αποθεμάτων και περιβαλλοντικών επιπτώσεων.

Μπορούν να γίνουν κάποιες δραστηριότητες σαν τις παρακάτω: Ανακεφαλαίωση των γνώσεων για το κύκλο του νερού. Συγκέντρωση στοιχείων για εκμετάλλευση υδραυλικής ενέργειας από τις παλιότερες γενιές. Μελέτη υδροηλεκτρικού σταθμού. Η κινητήρια δύναμη του νερού (υδρόμυλος). Κατασκευή υδροκινητήρα. Στοιχεία για τα φράγματα. Σε ποιες περιοχές της χώρας μας υπάρχουν υδροηλεκτρικοί σταθμοί; Τι γνωρίζουμε για τους μικρούς υδροηλεκτρικούς σταθμούς που σχεδιάζονται να γίνουν στη χώρα μας; Ποια θα είναι τα οφέλη; Ποιες είναι οι επιπτώσεις στο περιβάλλον από τη λειτουργία τους; Εισάγεται ο όρος "ανανεώσιμη πηγή ενέργειας" και γίνεται συζήτηση για την διατήρηση υγείας ποταμών. Εδώ γίνεται αναφορά και στις άλλες ήπιες μορφές ενέργειας.

Ομάδα 3η: Χρήση ενέργειας στα αυτοκίνητα και ρύπανση από αυτή.

Κατασκοπεύουμε τα αυτοκίνητα που περνούν έξω από το σχολείο. Καταγραφή παρατηρήσεων. Συζήτηση για τον λόγο που οι οδηγοί χρησιμοποιούν οχήματα στην πόλη. Και συζήτηση με ειδικούς (επίσκεψη Κ.Τ.Ε.Ο., ΕΛΠΑ κλπ.) για τον τρόπο οδήγησης που συμβάλλει σε λιγότερη κατανάλωση ενέργειας και λιγότερη ρύπανση. Τονίζεται η διαφορά καυσαερίων που παράγουν πετρελαιοκίνητα

οχήματα και οι συνέπειες κάθε είδους στην ατμοσφαιρική ρύπανση. Εντοπίζεται ο ρόλος του διοξειδίου του θείου και του μόλυβδου. Συγκέντρωση πληροφοριών για το φωτοχημικό νέφος που σχηματίζεται στις αστικές και βιομηχανικές περιοχές. Πείραμα για νέφος. Διερεύνηση των επιπτώσεων (αισθητηριακή επίγνωση και εργαστηριακή) στα μνημεία, το έδαφος, τη βλάστηση, τα υπόγεια ύδατα, τη δημόσια υγεία. Παιχνίδι ρόλων (Ρυθμίσεις που αφορούν το νέφος).

Ομάδα 4η: Οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας - ηλιακή ενέργεια.

Οι μαθητές συγκεντρώνουν τις γνώσεις τους για τον ήλιο. Μελέτη του φάσματος της ηλιακής ακτινοβολίας. Μελέτη των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας και εντοπισμός των διαφορών που έχουν οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας από τις συμβατικές- ορυκτοί άνθρακες. Συγκεντρώνονται πληροφορίες για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας (πού χρησιμοποιούνται; Έχουν συνέπειες για το περιβάλλον; Γιατί τις λέμε ανανεώσιμες ή ήπιες;). Μελέτη ηλιακού θερμοσίφωνα, διάγραμμα λειτουργίας, αρχή λειτουργίας του. Γίνεται συζήτηση για τα ενεργητικά ηλιακά συστήματα - φωτοβολταϊκά στοιχεία. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα φωτοβολταϊκά στοιχεία. Καταγραφή μειονεκτημάτων και πλεονεκτημάτων της ηλιακής ενέργειας. Πληροφορίες για το ηλιακό αυτοκίνητο- συγκρίσεις. Δημιουργία φωτογραφικού κολλάζ με τις εφαρμογές της ηλιακής ενέργειας, το οποίο εκτίθεται στο σχολείο. Η ηλιακή ενέργεια (Φτιάξε λίγο τσάι χρησιμοποιώντας ενέργεια από τον ήλιο).

Μέρος Γ: Σύνθεση - Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ομάδων.

Μελετούμε και συζητάμε όλοι μαζί τα προβλήματα (περιβαλλοντικά, κοινωνικά, οικονομικά, αισθητικά) που προκύπτουν με την αλόγιστη χρήση

ενέργειας από ορυκτούς άνθρακες. Προτείνουμε λύσεις (Ανανεώσιμες πηγές και εξοικονόμηση ενέργειας).

Μέρος Δ: Εξοικονόμηση ενέργειας

Όλες οι ομάδες ασχολούνται και μοιράζονται τις δραστηριότητες.

Συζήτηση και καταγραφή των τρόπων εξοικονόμησης ηλεκτρικής ενέργειας στο σπίτι, στο σχολείο με σωστή χρήση των ηλεκτρικών συσκευών (ψυγείο, ηλεκτρική κουζίνα, πλυντήριο ρούχων, θερμοσίφωνο φωτισμός). Εξοικονόμηση ενέργειας σε ηλεκτρικές συσκευές και σε μικρές ηλεκτρικές συσκευές. Εξοικονόμηση ενέργειας στο αυτοκίνητο. Πειραματισμός με την θερμομόνωση. Κυνήγι διαρροών. Καταγραφή παρατηρήσεων για σπατάλες και διαρροές στον σχολικό χώρο - Προτάσεις. Συζητούνται οι επιπτώσεις στο περιβάλλον από την λειτουργία των κλιματιστικών. Γίνεται συζήτηση για την περίπτωση «των άρρωστων κτιρίων». Γιατί σπαταλάμε ενέργεια; Δημιουργία πινακίδων με μηνύματα εξοικονόμησης ενέργειας. Δίνεται κείμενο - σενάριο ή σκίτσο όπου φαίνεται η κακή χρήση των οικιακών συσκευών και ζητείται να αναγνωριστούν τα λάθη και να κάνουν προτάσεις περιορισμού κατανάλωσης.

Σύνθεση - Παρουσίαση δουλειάς - Κοινωνική παρέμβαση

Οι μαθητές οργανώνουν το υλικό και φροντίζουν η εργασία τους να είναι ελκυστική. Παρουσιάζουν την πορεία της δουλειάς τους και τις δυσκολίες που συνάντησαν. Επίσης παρουσιάζουν όλο το οπτικοακουστικό υλικό που συγκέντρωσαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Παρουσιάζονται οι πίνακες με τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων και τα συμπεράσματά. Οι μαθητές επιχειρηματολογούν για την αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών λύσεων, που προτείνουν.



Αξιολόγηση

A. Αξιολόγηση του προγράμματος (για τις δυο χρονιές εφαρμογής).

Το πρόγραμμα είναι απαιτητικό. Τα ζητήματα ενέργειας είναι δύσκολα καθώς εμπλέκουν πολλές θεωρητικές έννοιες. Χρησιμοποιήσαμε πολλά μέσα για την επίτευξη των στόχων μας. Η διεπιστημονική προσέγγιση θεωρούμε ότι επιτεύχθηκε (ιστορικά, μαθηματικά, αρκετή φυσική - χημεία). Οι μαθητές εκφράστηκαν με τα σκίτσα τους που έκαναν ομαδικά, με τα κολλάζ, τα παιχνίδια ρόλων. Δεν έγινε επίσκεψη σε θερμοηλεκτρικό σταθμό. Η κοινωνική παρέμβαση που υπολογίζαμε (ενημέρωση γονέων, ανακοινώσεις στον τοπικό τύπο) δεν έγινε. Ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ μαθητών, μεταξύ σχολείου και κοινότητας δεν ήταν ο επιθυμητός.

B. Η αξιολόγηση του μαθητή

Αξιολογήσαμε τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές κατά την διεκπεραίωση του προγράμματος κυρίως με την μορφή του test και με τη μορφή ερωτηματολογίου. Επίσης χρησιμοποιήσαμε καταλόγους ελέγχου (τι προτιμούν, τι εκλέγουν, τι απορρίπτουν, τι συζητούν) και κλίμακες εκτίμησης (βαθμός συμφωνίας, σχολιασμός).

Αξιολογήσαμε με παρατηρήσεις την αυτονομία του μαθητή, τη θέληση για μάθηση, την υπομονή-επιμονή του, το ενδιαφέρον για μάθηση και αναζήτηση, την ικανότητα επικοινωνίας /συνεργασίας /αλληλεπίδρασης. Έγινε αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση απ' όλη την ομάδα.

Βιβλιογραφία

Harlow R., Morgan S., «*Ισχύς και ενέργεια*», Πατάκης, Αθήνα (1996)

WWF-Ίδρυμα Μποδοσάκη, «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο*», (1995).

Γεωργόπουλος Α., Τσαλίκη Β., «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*», Gutenberg, Αθήνα (1993)

Κ.Α.Π.Ε., «*Ενέργεια χωρίς σπατάλες*», (εκπαιδευτικό υλικό, οδηγίες, σκίτσα, σταυρόλεξα, παιχνίδια), Αθήνα (1992)

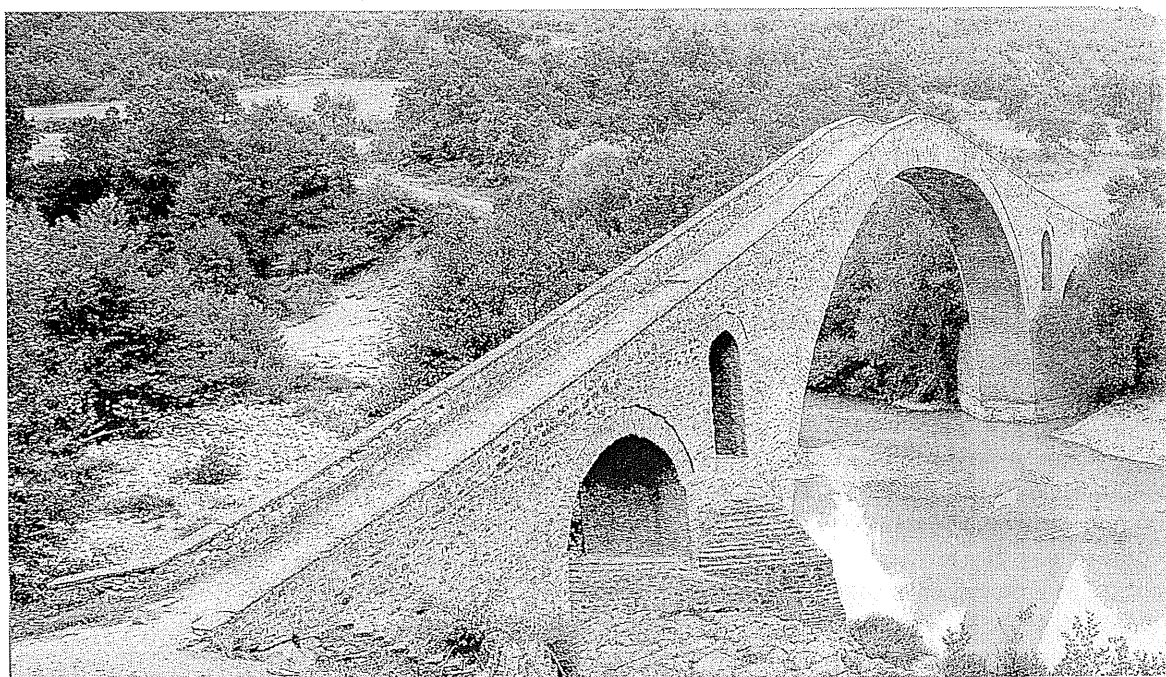
Κ.Α.Π.Ε., Εγχειρίδια ανανεώσιμων πηγών ενέργειας: αιολική, βιομάζα, παθητικά ηλιακά συστήματα, φωτοβολταϊκά συστήματα, Αθήνα (1998)

Πατσέας Γ.Κ., «*Περιβαλλοντική εκπαίδευση ΕΝΕΡΓΕΙΑ-ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ-ΑΝΑΠΤΥΞΗ*», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα (1998).

Σιάματος Α., Κομιώτη Ν., «*S.O.S. ΕΝΕΡΓΕΙΑ*», CD-ROM

Φλογαίτη Ευγενία, «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*», Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις (1993)

Χρυσοφίδης Κ., «*Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*», Gutenberg, Αθήνα (1996).



ΘΕΣΕΙΣ · ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΕΙΣ

ΕΛΕΓΧΟΣ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ;

Κωνσταντίνα Καστάνη

Δασκάλα Δημ. Σχολ. Μεταμόρφωσης Ιωαννίνων

Η διατύπωση απόψεων πάνω σε ορισμένα ζητήματα απαιτεί την εννοιολογική αποσαφήνιση των κύριων όρων οι οποίοι περιγράφουν τα ζητήματα αυτά. Εδώ θα επιχειρήσω να δείξω μόνο μερικά σημεία που θεωρώ ότι συνιστούν διαφορές μεταξύ των όρων «έλεγχος» και «αξιολόγηση».

Το πρώτο σημείο είναι η παρουσία ή η απουσία χειραγώγησης.

Η διαδικασία ελέγχου επιβάλλει στάσεις, συμπεριφορές και δράσεις, χωρίς να λάβει υπ' όψιν τη γνώμη των δρώντων υποκειμένων. Δηλαδή χειραγωγεί.

Αντίθετα για να λειτουργήσει η αξιολόγηση, ο άνθρωπος πρέπει να είναι ελεύθερος να αποφασίζει, να επιλέγει, να σχεδιάζει και να υλοποιεί. Στο τέλος γίνεται εκτίμηση των επιλογών και της δράσης του.

Με βάση τα παραπάνω, στην Εκπαίδευση, έλεγχος, και άρα χειραγώγηση, ασκείται όταν δεν υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας και παιδαγωγικής δράσης, ούτε δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους/τις εκπαιδευτικούς. Δεν είναι απαραίτητη γι' αυτό η παρουσία επιθεωρητή, συμβούλου, προϊσταμένου ή άλλου προσώπου. Όσοι/ες εργαζόμαστε σε σχολεία, κατανοούμε απολύτως το πώς είναι δυνατόν το σύστημα να ελέγχει τη δουλειά μας χωρίς να αναγκάζεται να χρησιμοποιήσει φυσικά πρόσωπα. Το αναλυτικό πρόγραμμα, ο όγκος της ύλης, τα σχολικά εγχειρίδια, είναι μερικές από τις αιτίες που μας εγκλωβίζουν σε επιβεβλημένες διδακτικές πρακτικές. Μοναδική όαση αποτέλεσε η εισαγωγή των καινότεμων δράσεων.

Το δεύτερο σημείο διαφοροποίησης μεταξύ των διαδικασιών ελέγχου και αξιολόγησης αφορά στη χρήση των αποτελεσμάτων τους για τη διατύπωση κρίσεων. Στον έλεγχο κρίνονται τα πρόσωπα (εργατικός, ηθικός, ομοφρονών), ενώ στην αξιολόγηση κρίνεται το έργο τους (με στόχο διορθωτικές παρεμβάσεις). Από αυτή τη σκοπιά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια, δεν είχαμε ούτε έλεγχο, ούτε αξιολόγηση.

Είναι όμως δυνατόν να συμβεί τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης έργου, να χρησιμοποιηθούν για να διατυπωθούν κρίσεις σε πρόσωπα. Τότε η αξιολόγηση μεταπίπτει σε έλεγχο. Κι αυτό νομίζω ότι είναι το σημείο το οποίο δημιουργεί σύγχυση σ'

εμάς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εισαγωγή της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση.

Προσπαθώντας να αποσαφηνίσω την κατάσταση κατέληξα σε δύο εκδοχές.

Πρώτη: Το να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα μιας αρνητικής αξιολόγησης του παιδαγωγικού-διδακτικού έργου, για να στοιχειοθετηθούν αρνητικές κρίσεις προς το πρόσωπο εκπαιδευτικού, ή ακόμη χειρότερα να υποστεί ο/η εκπαιδευτικός αρνητικές συνέπειες (π.χ. δυσμενή μετάθεση ή απόσπαση), σημαίνει ότι αξιολόγηση και έλεγχος πρακτικά ταυτίζονται. Σ' αυτή την περίπτωση θέλω να πιστεύω, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τη εισαγωγή της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση.

Δεύτερη εκδοχή: Το να χρησιμοποιηθεί μια θετική αξιολόγηση παιδαγωγικών-διδακτικών πρακτικών για να κριθεί ο/η εκπαιδευτικός ικανός/ή να ανέλθει στις βαθμίδες της διοικητικής οργάνωσης, τότε η αξιολόγηση μετατρέπεται σε έμμεσο έλεγχο των εκπαιδευτικών, που συνοψίζεται στη φράση "όποιος/α θέλει να έχει επαγγελματική εξέλιξη πρέπει να παρουσιάζει θετική αξιολόγηση του έργου του/της". Στην ουσία το σύστημα επιτρέπει να ανέλθουν ιεραρχικά εκείνα τα μέλη του που συμφωνούν με τις εκπαιδευτικές επιλογές του. Αυτό βεβαίως μας δίνει κάποιο βαθμό ελευθερίας. Μπορούμε, αν διαφωνούμε, να μην ακολουθήσουμε τις επιλογές του συστήματος, έστω και με κόστος την επαγγελματική μας εξέλιξη.

Με τα παραπάνω προσπάθησα να παρουσιάσω πολύ συνοπτικά μερικές διαφορές μεταξύ 'ελέγχου' και 'αξιολόγησης' μέσα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, έτσι όπως εγώ τις αντιλαμβάνομαι. Γνωρίζοντας και συγκρίνοντας είναι ευκολότερο να έχουμε μια τεκμηριωμένη άποψη για το αν χρειάζεται να εισαχθεί η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Και αν ναι, με ποιο τρόπο και με ποιες ασφαλιστικές δικλείδες.

Η δική μου γνώμη είναι η εξής: Είναι καλύτερα να κρίνονται τα υποψήφια στελέχη με κριτήρια στα οποία να συμπεριλαμβάνεται και ο τρόπος δουλειάς τους στο σχολείο, παρά να επιλέγονται μόνο με τυπικά προσόντα και συνεντεύξεις. Αυτό όμως να ισχύσει μόνο σε συνθήκες στις οποίες θα παρέχονται εχέγγυα αξιοκρατίας και διαφάνειας.

Είναι κάτι τέτοιο εφικτό;

ΘΕΣΕΙΣ · ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕ-

ΝΑΙ Η ΟΧΙ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ;

Θεμιστοκλής Γκόγκας

πρώην Δ/ντής του 18ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων

Το 1959 εκδόθηκε ένα βιβλίο με τον τίτλο: «Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής»¹ το οποίο και αποτέλεσε τον οδηγό των δασκάλων, προκειμένου να πληρούν τα κριτήρια βάσει των οποίων ο επιθεωρητής θα τους έκρινε προακτέους *κατ'απόλυτον εκλογήν, στασίμους ή τέλος παραπεμπόμενους με το ερώτημα της απολύσεως*. Το εν λόγω βιβλίο προσεγγίζει τις πτυχές της αξιολόγησης και ενδεικτικά παραθέτουμε έναν σημείο του, όπου ο συγγραφέας (επιθεωρητής και ο ίδιος) ρωτά τον αναγνώστη: *«Εκίνησε [ενν. ο δάσκαλος] την αυτενέργεια των μαθητών; Χρησιμοποίησε κατά την διδασκαλία την εμπειρία των μαθητών;»* (Όπ. παρ. σελ 123).

Φυσικά, το έτος έκδοσης και μόνο, θα ήταν αρκετό να μας ωθήσει να σκεφτούμε και την κρατούσα, τότε, αντίληψη για το ρόλο του δασκάλου στην κοινωνία. Έτσι, στη σελ. 84 ο συγγραφέας ρωτά: *«Μήπως ο δάσκαλος αναμειγνύεται εις την πολιτικήν και τας κοινοτικάς διαμάχας;»*. Η ανάλυση της συγκεκριμένης ενότητας δείχνει γλαφυρά τον προσανατολισμό (και περιορισμό) του δασκάλου αποκλειστικά στα του διδακτικού του έργου και που, για την πολιτική του ενασχόληση επιβάλλεται ότι *«Ως ελεύθερος πολίτης ο διδάσκαλος συντάσσεται και αυτός με ένα κόμμα πολιτικόν, κινούμενον όμως αυστηρώς εντός των εθνικών πλαισίων και δη με κόμμα το οποίον πλησιάζει περισσότερον προς τας γενικώς εθνικάς επιδιώξεις...»* (σελ. 84-85).

Ούτως ή άλλως, το τέλος του Εμφυλίου προσιωζέτο τη μεγάλη στροφή στα εκπαιδευτικά μας πράγματα και επόμενο ήταν τα σχετικά εγχειρίδια να δίνουν έμφαση στον εθνικό και πατριωτικό ρόλο του δασκάλου, αντικείμενο που ενέπιπτε στις αρμοδιότητες ελέγχου και αξιολόγησης από τον επιθεωρητή.

Μαζί με τα λοιπά στοιχεία που αναφέρονται στο συγκεκριμένο βιβλίο (λ.χ. τήρηση βιβλίων, χρήση εποπτικών μέσων, δημιουργία σχολικού κήπου, συσσίτια κλπ.) ο σημερινός αναγνώστης διαμορφώνει μια σχετικά ευκρινή αντίληψη για το υποκείμενο και το αντικείμενο της επιθεώρησης/αξιολόγησης.

Ωστόσο, ζητούμενο του παρόντος δεν είναι η αξιολόγηση ως παρελθόν, αλλά η εφαρμογή της υπό τις παρούσες συνθήκες. Είναι αλήθεια ότι γύρω από το θέμα της αξιολόγησης η στάση των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια είναι επιφυλα-

κτική. Παρά το γεγονός ότι για δύο και πλέον δεκαετίες ο χώρος της εκπαίδευσης λειτούργησε χωρίς αξιολόγηση (είτε του εκπαιδευτικού, είτε του εκπαιδευτικού έργου) η ενδεχόμενη επαναφορά της μας δημιουργεί έναν προβληματισμό. Οι σχετικές εισηγήσεις του Συνεδρίου της ΔΟΕ και ένα πλήθος άρθρων (συνδικαλιστικού κυρίως περιεχομένου) δείχνουν ότι ο κλάδος τάσσεται κατά της αξιολόγησης, ή έστω, τη δέχεται «υπό προϋποθέσεις». Μόνο που αυτό που δεν έχει ακόμη διευκρινιστεί είναι ποιες θα είναι αυτές οι «προϋποθέσεις», ο δε λόγος που ο κλάδος τάσσεται κατά της αξιολόγησης δεν είναι απόλυτα ευκρινής. Πιθανόν οι μνήμες από τις δύσκολες ημέρες του «επιθεωρητισμού» να είναι ακόμη νωπές. Εικάζουμε, όμως, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μάλλον απίθανο να βίωσε τον επιθεωρητή-κέρβερο, δεδομένου ότι ο κύριος όγκος των υπηρετούντων μπήκε στην υπηρεσία μετά την κατάργηση του θεσμού. Συνεπώς, ο κύριος όγκος της γνώσης των δασκάλων για την αξιολόγηση να προέρχεται από τις αναμνήσεις των παλαιότερων (ενδεχομένως διανοημένες και με κάποια δόση υπερβολής). Αν είναι έτσι, θα άξιζε τον κόπο πριν από την έναρξη οιοδήποτε διαλόγου, να ανοιχτούν οι φάκελοι των ήδη υπηρετούντων που έχουν αξιολογηθεί και να έρθουν σε φως αποσπάσματα που να τεκμηριώνουν τις σκοτεινές όψεις του «επιθεωρητισμού». Αλλά και αυτό να γίνει, ποιος είναι ο λόγος που αντιτιθέμεθα ως κλάδος στην αξιολόγηση;

- Ο φόβος της επαναφοράς κριτηρίων όπως τα προαναφερθέντα του Αρχιμανδρίτη;
- Η ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών;
- Το ενδεχόμενο να παρεισφρήσουν κομματικές σκοπιμότητες στην αξιολόγηση και η κρίση να γίνεται με βάση το διαχωρισμό σε «ημέτερους» και μη;
- Η πεποίθηση ότι ο κλάδος εκτελεί στο 100% τη δουλειά του στο ακέραιο και πως ουδεμία χρειαί έχουμε αξιολόγησης;

Δε φανταζόμαστε αυτά τα επιχειρήματα να αποτελούν σοβαρό αντίλογο. Πιστεύουμε ότι με σωστή μελέτη του θέματος και με διασφάλιση των εγγυήσεων αδιάβλητης διαδικασίας, η αξιολόγηση πρέπει να εισαχθεί και σίγουρα υπό νέο σχήμα, για το οποίο θα επανέλθουμε σε προσεχές τεύχος.

1. Αρχιμανδρίτης, Ι. (χ.χ.ε΄.) *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την επιθεώρηση*, Πάτρα, Τούλας - Μαυράκος.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ιωάννης Αγγέλης

Δ/ντής Δημ. Σχολ. Μεταμόρφωσης Ιωαννίνων

Οι όροι αξιολόγηση, εκτίμηση, μέτρηση, εξετάσεις και βαθμολογία που χρησιμοποιούνται στη σχολική πράξη, συνήθως νοούνται ως ταυτόσημοι. Όμως οι όροι αυτοί μπορεί να σχετίζονται μεταξύ τους, αλλά δεν ταυτίζονται.

Ο όρος αξιολόγηση δηλαδή «λόγος για την αξία» μιας επίδοσης, μπορεί να οριστεί με μια ευρεία έννοια και με μια στενότερη. Με την ευρεία έννοια είναι μια διαδικασία που αποδίδει "αξία" σε μια επίδοση, συμπεριφορά, ενέργεια, πρόσωπο, ύλη κ.λπ. Με τη στενή έννοια είναι μια διαδικασία που ακολουθείται στο σχολείο για να δώσει "αξία" στην επίδοση των μαθητών, με βάση τις πληροφορίες που προέρχονται από τις ποικίλες εξετάσεις, παρατηρήσεις και εργασίες των μαθητών, αλλά και τη μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με αυτή την επίδοση και την επηρεάζουν (διδασκαλία, συνθήκες, βιβλία κ.λπ.).

Ο όρος εκτίμηση είναι μια βαθμίδα πριν την αξιολόγηση, γιατί περιορίζεται στη συλλογή πληροφοριών για την επίδοση των μαθητών και δεν προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις, απλά βοηθά τις ανθρώπινες επαφές και την επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη.

Με τον όρο εξετάσεις εννοούμε συνήθως μια σειρά από ερωτήσεις, θέματα ή προβλήματα που δίνονται στους μαθητές για γραπτή ή προφορική απάντηση. Δεν μπορούν να θεωρούνται ως αποκλειστική πηγή πληροφόρησης του εκπαιδευτικού για την επίδοση των μαθητών, αν και στα σχολεία σήμερα, ειδικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσδιορίζουν στο μέγιστο βαθμό την επίδοση των μαθητών, γιατί επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες και γιατί παρόμοιες πληροφορίες μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός και από άλλες δραστηριότητες στην τάξη.

Ο όρος μέτρηση αποδίδει συνήθως τις εξετάσεις και τους βαθμούς. Με τις εξετάσεις ταυτίζεται όταν αναφέρεται στη συλλογή πληροφοριών και με τους βαθμούς όταν αναφέρεται στις ποσοτικές αποδόσεις της επίδοσης.

Επίδοση με τη στενή έννοια εννοούμε τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που δείχνει ένας μαθητής σε ένα συγκεκριμένο μάθημα τη στιγμή που εξετάζεται κάτω από συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες και τρόπο εξέτασης. Με την ευρεία έννοια ο όρος εκφράζει στο σχολείο την ποσότητα και ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτή-

των που έχει ο μαθητής σε ένα μάθημα για μεγάλο χρονικό διάστημα, όπως αυτή πιστοποιείται από το είδος των εξετάσεων, τη συχνότητα και τις συνθήκες διεξαγωγής τους.

Ο όρος αξιολόγηση είναι πιο ευρύς και προϋποθέτει όλους τους άλλους. Είναι ο όρος «ομπρέλα» που καλύπτει τους υπόλοιπους. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, συλλέγει πληροφορίες για την επίδοση των μαθητών είτε με εξετάσεις γραπτές ή προφορικές είτε με άλλες παρατηρήσεις. Την επίδοση αυτή την αποτιμά με ένα σύμβολο (αριθμό ή γράμμα). Τις πληροφορίες αυτές τις αξιοποιεί κάποια στιγμή με τη διαδικασία της εκτίμησης. Ταξινομεί δηλαδή, τις πληροφορίες, τις συσχετίζει και τις παρουσιάζει με μια μορφή που να μπορούν να ερμηνευτούν. Η αξιολόγηση τελικά μελετά αυτές τις πληροφορίες συνολικά και προβαίνει στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε ανάλογες αποφάσεις (ανατροφοδότηση).

Για τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης κανείς δεν αμφιβάλει. Είναι σημαντική γιατί εξυπηρετεί ποικίλους σκοπούς:

Παιδαγωγικούς, όπως διάγνωση ικανοτήτων-αδυναμιών, ανατροφοδότηση μάθησης, σωστή καθοδήγηση, βελτίωση προγραμμάτων...

Ψυχολογικούς, αφού ενισχύει και ενθαρρύνει τους μαθητές, συντελεί στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, δίνει κίνητρα για μάθηση με συνέχρη ετοιμότητα, βοηθά στην ανάπτυξη υπευθυνότητας και επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς.

Κοινωνικούς αφού κρατά ενήμερους τους ενδιαφερόμενους (γονείς, Υπουργείο.), τους φορολογούμενους πολίτες και βοηθά στον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στην επιλογή των ικανοτέρων.

Διοικητικούς καθώς συντελεί στην καλύτερη οργάνωση των τάξεων, στην ισόρροπη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού, επιτρέπει συγκρίσεις επιδόσεων ανάμεσα σε τάξεις, σχολεία, περιοχές, με σκοπό τη βελτίωσή τους.

Η αξιολόγηση λοιπόν δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη. Είναι διαδικασία αμφιλεγόμενη. Μπορεί να προσφέρει θετικά στη διδασκαλία και τη μάθηση, μπορεί όμως να επηρεάσει και αρνητικά το διδακτικό έργο και την ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού. Για να λειτουργήσει θετικά στην εκπαιδευτική πράξη θέλει ιδιαίτερη προσοχή η επιλεκτική της

λειτουργία καθώς και ο αναπαραγωγικός της ρόλος. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης επιλέγονται κάθε φορά μαθητές είτε για να προαχθούν από τάξη σε τάξη, είτε για τη μετασχολική τους σταδιοδρομία. Το ζήτημα είναι με ποια κριτήρια γίνεται αυτή η επιλογή και πόσο έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά είναι τα αποτελέσματα. Πρέπει επίσης, να διερευνηθεί αν τα όποια αποτελέσματα αποδίδονται μόνο στον συγκεκριμένο κάθε φορά μαθητή, ή λαμβάνονται υπόψη και οι άλλοι εξωγενείς παράγοντες, που τα επηρεάζουν και σε ποιο βαθμό.

Γενικά είναι παραδεκτές τέσσερις κατηγορίες αξιολόγησης. Η προγνωστική αξιολόγηση που αποσκοπεί στο να διερευνήσει αν οι μαθητές έχουν και ποιες γνώσεις ή εμπειρίες σε ένα θέμα το οποίο ο εκπαιδευτικός σκοπεύει να διδάξει, αν διαθέτουν οι μαθητές τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες για τη σχεδιαζόμενη να διδαχθεί γνώση ή εμπειρία.

Η διαμορφωτική αξιολόγηση που στόχο έχει να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό οι μαθητές κατανόησαν τις συγκεκριμένες γνώσεις που τους προσφέρθηκαν, σε ποιους τομείς υπάρχουν κενά ή αδυναμίες.

Η διαγνωστική αξιολόγηση θέλει να επιστημονεί τις δυσκολίες μάθησης είτε είναι προσωρινές είτε σε μόνιμη βάση με σκοπό να τις θεραπεύσει, άρα δεν επιστημαίνει απλά τις δυσκολίες μάθησης, αλλά και τα αίτια που δημιουργούν αυτές τις δυσκολίες και τρόπους εξάλειψής τους.

Η τελική αξιολόγηση γίνεται στο τέλος τριμήνου, εξαμήνου ή έτους. Εξυπηρετεί σκοπούς επιλογής, προαγωγής κατάταξης και ταξινόμησης των μαθητών. Μειονέκτημά της είναι ο περιορισμένος ή ανύπαρκτος ανατροφοδοτικός της χαρακτήρας.

Για να ερμηνεύσει κανείς τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, χρησιμοποιεί ή τη νόρμα ή τα προδιαγεγραμμένα κριτήρια. Σύμφωνα με τη νόρμα γίνεται μια συγκριτική αναφορά της επίδοσης κάθε μαθητή με τις αντίστοιχες επιδόσεις των άλλων συμμαθητών του π.χ. πέτυχε πρώτος, είναι ο τελευταίος, κάνει τα λιγότερα λάθη στην τάξη.

Σύμφωνα με τα κριτήρια ερμηνεύονται τα αποτελέσματα με βάση επιθυμητούς στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός π.χ. κατέχει το εβδομήντα τοις εκατό της ύλης, λύνει οποιοδήποτε πρόβλημα διαίρεσης κ.λπ.

Οι τάσεις που κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια στα θέματα αξιολόγησης μπορούν να συνοψιστούν στις εξής:

Η τελική αξιολόγηση να αντικατασταθεί από τη διαμορφωτική, δηλαδή να γίνονται πολλές εξετά-

σεις κατά τη διάρκεια του έτους και σ' αυτές να βασίζονται κυρίως οι αξιολογικές κρίσεις για την επίδοση των μαθητών. Η άποψη αυτή θεωρείται ορθή από παιδαγωγική άποψη.

Εφόσον ο εκπαιδευτικός αποδεχθεί ότι στόχος είναι η συλλογή πληροφοριών για την επίδοση με σκοπό τη βελτίωσή του, καλό είναι οι πληροφορίες αυτές να συλλέγονται κατά τη διάρκεια του έτους με διάφορους ανεπίσημους τρόπους, χωρίς να οδηγούν κάθε φορά σε τελικές βαθμολογήσεις.

Οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο να μη συγκρίνονται μεταξύ τους. Η αξιολόγηση δηλαδή, να μη γίνεται με νόρμες, αλλά με βάση κριτήρια που έχουν τεθεί.

Η ανάκληση των πληροφοριών να πάψει να παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της επίδοσης και να δώσει τη θέση της σε άλλες πιο σημαντικές ικανότητες και δεξιότητες.

Οι εξετάσεις να γίνονται με δημιουργικές εργασίες, με λύσεις προβλημάτων και όχι με πιστές αναπαραγωγές πληροφοριών από κείμενα.

Τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο να μη "χρεώνονται" μόνο στο μαθητή αλλά να συνεκτιμώνται και όλοι οι άλλοι παράγοντες που τα επηρεάζουν.

Οι βασικότεροι αποδέκτες των αποτελεσμάτων της σχολικής επίδοσης είναι :

Οι ίδιοι οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικοί και εποπτικοί φορείς της εκπαίδευσης.

Ο κυριότερος τρόπος κοινοποίησης των αποτελεσμάτων αυτών είναι το λεγόμενο παραδοσιακό σύστημα με γράμματα ή αριθμούς. Από παιδαγωγική άποψη καλύτερος τρόπος θεωρείται η περιγραφική αξιολόγηση, όπου γίνεται λεπτομερής αναφορά στην επίδοση του μαθητή σε κάθε μάθημα, αλλά δίνονται πληροφορίες και για τις συμπεριφορές του παιδιού στην τάξη, και έξω από αυτήν, σε σχέση με τους συμμαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου. Θεωρείται επίσης καλό οι παραλήπτες των βαθμών ή των αξιολογικών αποτελεσμάτων να γνωρίζουν, το μέσο όρο της επίδοσης της συγκεκριμένης τάξης σε κάθε μάθημα και τις αποκλίσεις από το μέσο όρο, καθώς και το μεγαλύτερο βαθμό στην τάξη.

Τίθεται όμως εδώ το θέμα της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων που θεωρείται πολύ σημαντικό. Καλό θα ήταν επιτέλους να ξεπεραστεί ο αναχρονιστικός τρόπος κοινοποίησης των βαθμών κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και να αντικατασταθεί με άλλους τρόπους περισσότερο ενημερωτικούς και αποτελεσματικούς.

ΜΟΥΣΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

ΓΙΑ ΤΙΣ ΝΟΤΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΞΙΕΣ

Νίκη - Ειρήνη Λαμπρίδη

Εκπαιδευτικός ΠΕ16, 11^{ου} - 23^{ου} Δημ. Σχολ. Ιωαννίνων

1. Χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης του προγράμματος

Έναρξη: Νοέμβριος 2004

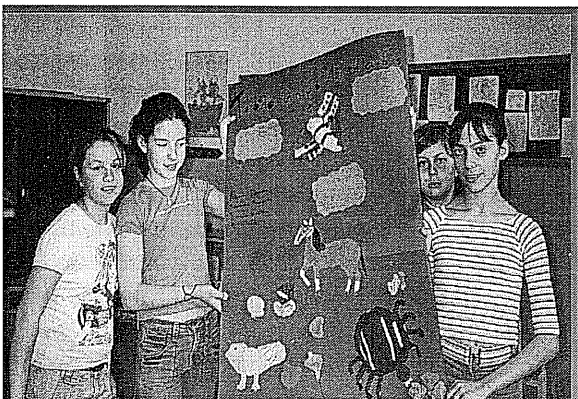
Λήξη: Ιούνιος 2005

2. Κριτήρια επιλογής του θέματος: Επιλέχθηκε το θέμα αυτό για να μάθουν με εύκολο τρόπο οι μαθητές τα φθογγόσημα και τις αξίες τους.

1. Πεντάγραμμα, γραμμές και διαστήματα.
2. Κλειδιά και χρόνοι.
3. Νότες και ονόματα.
4. Νότες και χρονικές αξίες.
5. Μέτρα και ρυθμό.

3. Στόχοι

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές το πεντάγραμμα, τις γραμμές και τα διαστήματα.
2. Να μάθουν τα μουσικά κλειδιά, τους χρόνους και τα μέτρα.
3. Να γνωρίσουν τις νότες.
4. Να μπορούν να διαβάζουν νότες.
5. Να κατανοήσουν τις χρονικές αξίες των φθογοσήμων.
6. Να μπορούν να τραγουδούν νότες και να μετρούν αξίες.



4. Μεθοδολογία – υλοποίησης του προγράμματος:

4.1. Διαμόρφωση πλαισίου ανάπτυξης project

4.1.1. Χωρισμός σε ομάδες δράσης (Ανάλογα τα ενδιαφέροντα ή τις διαπροσωπικές σχέσεις, με κριτήρια συνήθως τη φίλια, τη γειτονία ή κάποιες ικανότητες που έχουν οι μαθητές ή με κλήρωση μεταξύ των μαθητών).

4.1.2. Ορισμός συντονιστή ομάδας-κατανομή

αρμοδιοτήτων (αντικατάσταση ανά διαστήματα).

4.1.3. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει την ολοκλήρωση συγκεκριμένου έργου μέσα στα πλαίσια κάποιου χρονικού περιθωρίου. Πρέπει να εξασφαλίζεται η



συμμετοχή όλων των μαθητών και να μην υπάρχει επικάλυψη μεταξύ των ομάδων. Η κάθε ομάδα τηρεί ένα ημερολόγιο εργασίας.

4.2. Υλοποίηση του προγράμματος

4.2.1. Νότες με φωνομimικές κινήσεις.

4.2.2. Αξίες με φωνομimικές κινήσεις.

4.2.3. Μουσικά παιχνίδια.

4.2.4. Παιχνίδια δραστηριοτήτων με μπαλόνια μαύρα – άσπρα για τις αξίες.

4.2.5 Σχεδιασμός παιδικού τραγουδιού για τη διδασκαλία των ονομάτων που έχουν οι νότες.

4.2.6. Σχεδιασμός παιδικού παραμυθιού για τη διδασκαλία των χρονικών αξιών των φθογοσήμων, των κλειδιών και των ρυθμών.

4.3. Μέθοδος του προγράμματος: Το πρόγραμμα χρησιμοποίησε ως βασική μέθοδο υλοποίησης τα σχέδια εργασίας (μέθοδος project) και άλλες βιωματικές δραστηριότητες.

Η υιοθέτηση αυτών των μεθόδων οδηγούν στην καλλιέργεια της συνεργατικής μάθησης και της συλλογικής προσπάθειας, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της πρωτοβουλίας του μαθητή, στην αρχή της αυτενέργειας και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Άλλες βιωματικές δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα ήταν:

Τεχνική «Γράφω και ζωγραφίζω»: Περιλαμβάνει δραστηριότητες που απαιτούν ζωγραφική και γράψιμο. Η συγκεκριμένη τεχνική είναι ένας αποτελε-

σματικός τρόπος για να ανακαλύψουμε τις αντιλήψεις των παιδιών, προκειμένου να σχεδιάσουμε προγράμματα και δραστηριότητες.



Χαρτοκολλητική - Αφίσες - Πόστερς: Οι μαθητές παρουσιάζουν τις ιδέες τους σε κάποιο θέμα, φιλοτεχνώντας εικόνες που αποτελούνται από σκίτσα και κείμενα ή εικόνες και ζωγραφιές.

4.4. Συλλογική αξιολόγηση του project και ανατροφοδότηση

Γίνεται συζήτηση σχετικά για τα αποτελέσματα του προγράμματος σε σχέση με την εκπλήρωση των αρχικών στόχων, τα λάθη που έγιναν στην πορεία διορθώνονται, όπως επίσης αν υπήρξαν προβλήματα ή αδυναμίες του προγράμματος.

5. Στάδια υλοποίησης του προγράμματος

- 5.1. Νότες με φωνομimικές κινήσεις.
- 5.2. Αξίες με φωνομimικές κινήσεις.
- 5.3. Μουσικά παιχνίδια.
- 5.4. Σχεδιασμός παιδικού τραγουδιού για τη διδασκαλία των ονομάτων που έχουν οι νότες.
- 5.5. Σχεδιασμός παιδικού παραμυθιού για τη διδασκαλία των φθογοσήμων και των αξιών.
- 5.6. Ζωγραφική για τα ονόματα και την χρονική αξία των νοτών.
- 5.7. Εικονογράφηση των παραμυθιών για τις νότες και τις αξίες.
- 5.8. Κατασκευή αφισών για τις νότες και τις αξίες.

6. Παραμύθια για τις αξίες που έγραψαν και ζωγράρισαν οι μαθητές

1. Τομ και Τζέρι και το ολοκληρότυρο
2. Ο Τούιτι και η Τουτίνα στο ολοκληροκλουβί τους
3. Το ολόκληρο της αγάπης και το μισό της χαράς
4. Ο γαϊδουροτέταρτος
5. Το στρουφολόκληρο
6. Η ολοκληροτούρτα
7. Ένα όμορφο λιβάδι
8. Το χταπόδι
9. Μια ολόκληρη οικογένεια
10. Οι ανθρωποτέταρτοι
11. Ο ολοκληροίποποτάμος
12. Η γυάλα με τα ψάρια
13. Η κυφέλη και οι μέλισσες

14. Σκαντζο-λόκληρος ο Τζοτζεφίνος

7. Παραμύθια για τις νότες που έγραψαν και ζωγράρισαν οι μαθητές

1. Λουλουδοπέταλα και λουλουδόγατοι
2. Πειρατικό καράβι
3. Ένα ασυνήθιστο ρούχο
4. Ξωτο-νότες και ξωτο-σολ
5. Βροχή από νότες
6. Το χωριό των νοτών
7. Χελιδο-νοτο-φωλιά
8. Νοτόδεντρο
9. Το νοτο-λάλημα του κόκορα
10. Χάρτης με νότες
11. Πίνακας ζωγραφικής με νότες
12. Το ρολόι με τις νότες
13. Το φθινόπωρο των νοτών
14. Η ομπρέλα των νοτών

8. Διαθεματική προσέγγιση του θέματος με άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος

Γλώσσα: Συνδέεται διαθεματικά τόσο με τα παραμύθια ως λογοτεχνικά κείμενα όσο και με την γραφή του «σκέφτομαι και γράφω», μιας και οι μαθητές μόνοι τους γράφουν τα παραμύθια.

Μαθηματικά: Συνδέεται διαθεματικά με τις σχέσεις των αριθμών (αναλογίες και κλάσματα) διότι με αυτές εκφράζονται οι χρονικές αξίες των φθόγγων.

Μελέτη του Περιβάλλοντος: Τα θέματα των παραμυθιών είναι εμπνευσμένα από τη φύση (ζώα, λουλούδια, χωράφια, αγρός, καράβι κ.ά.).

Θεατρική αγωγή: Όλα τα παραμύθια μπορούν να δραματοποιηθούν θεατρικά.

Εικαστικά - Ζωγραφική: Οι μαθητές ζωγράρισαν, έκαναν κολλάζ, κατασκεύασαν αφίσες και εικονο-



γράρισαν ορισμένα παραμύθια.

9. Λόγοι για την εφαρμογή των βιωματικών μεθόδων ενεργητικής συμμετοχής

- Συμβάλλει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

- Προτείνει εναλλακτικούς τρόπους συνεργασίας για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία.
- Συνηθίζει το μαθητή να αυτενεργεί, δηλαδή να κατακτά τη γνώση με προσωπική συμμετοχή, βάσει του προγραμματισμού στον οποίο έχει συμβάλει και ο ίδιος.
- Αξιοποιεί τις πνευματικές του δυνάμεις κατά τη δραστηριότητα που τον εκφράζει όσο περισσότερο γίνεται.
- Καλλιεργεί την πρωτοβουλία του μαθητή. Παύει



να είναι παθητικός δέκτης των μηνυμάτων που εκπέμπει ο εκπαιδευτικός, αλλά ο ίδιος αναπτύσσει πρωτοβουλία για το θέμα με το οποίο ασχολείται.

- Προβάλλει χαρίσματα και ταλέντα που θα παρέμειναν κρυφά.
- Κεντρίζει το ενδιαφέρον του, γι' αυτό και δραστηριοποιείται.
- Αυξάνει τη δημιουργική φαντασία και εξασκεί το μαθητή στην ευχέρεια του λόγου.
- Καταργεί τις διακρίσεις μέσα στην τάξη, αφού έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές άσχετα με την επίδοσή τους.
- Συνηθίζει την κριτική και οξύνεται η κρίση του.
- Συμμετέχει στις αποφάσεις για τις πράξεις στις οποίες προβαίνει η ομάδα, που σημαίνει και την ανάληψη ευθυνών σε περίπτωση λανθασμένων αποφάσεων.

10. Αποτελέσματα του προγράμματος

1. Έκδοση παραμυθιού για τις νότες
2. Έκδοση παραμυθιού για τις αξίες των φθογοσήμων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Γούπου, Παν., Μαντά, Θ., (1999), «Η ανάλυση της μεθόδου project στο πλαίσιο της διδασκα-

λίας της Τοπικής Ιστορίας», άρθρο στο περιοδικό «Σχολείο και Ζωή, τ., σελ. 324-328

2. Κανάκη, Ν.Ι., (1987), Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας, Αθήνα
3. Ματσαγγούρας, Γ. Η., (1987), Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες, Αθήνα
4. Ματσαγγούρας, Γ.Η., (2000), Η σχολική τάξη, Αθήνα
5. Ματσαγγούρας, Γ.Η., (1998), Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική πράξη, Αθήνα
6. Σκούφη, Δ., Η βιωματική μέθοδος -Project», άρθρο στο περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τ. σελ. 167-169
7. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., (1996), «Η μέθοδος project και η συμβολή της στη διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή», άρθρο στο περιοδικό «Σχολείο και Ζωή», τ.2, σελ. 49-55
8. Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., (2001), Η μέθοδος project στο σχολείο, άρθρο στο συλλογικό τόμο (επιστημονική επιμέλεια Ι. Πυργιωτάκη), Ολοήμερο Σχολείο, Λειτουργία και Προοπτικές, ΟΕΔΒ, Αθήνα
9. Χρυσafiδη, Κ., (1994), Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο, Αθήνα
10. Ταρατόρη - Τσαλκατίδου Ε. Η μέθοδος Project και η συμβολή της στη διαπροσωπική επικοινωνία μαθητή-δασκάλου. Σχολείο και Ζωή 1996;2:49-55.
11. Χρυσafiδη, Κ., (1994), Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο, Αθήνα



ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΔΟΜΗΜΕΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ. ΑΝΑΠΛΑΣΗ ΤΟΥ ΑΥΛΕΙΟΥ ΧΩΡΟΥ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Παιδαγωγική Ομάδα:

Τζίμας Νικόλαος, Καστάνη Κωνσταντίνα, Γκούντα Χριστίνα

Δημ. Σχολ. Ελεούσας

Η κοπή δέντρων στην αυλή του σχολείου, που έγινε για λόγους ασφαλείας, αποτέλεσε αφορμή για συζήτηση με τα παιδιά της Στ' τάξης. Η συζήτηση, εν πολλοίς κατευθυνόμενη, κατέληξε στην απόφαση να γίνει περιβαλλοντικό πρόγραμμα και κατατέθηκαν από τα παιδιά προτάσεις. Το θέμα στο οποίο καταλήξαμε είχε τίτλο: «Παρέμβαση σε δομημένο περιβάλλον. Ανάπλαση του αύλειου χώρου του σχολείου».

Οι συγκεκριμένοι στόχοι του προγράμματος ήταν οι εξής:

1. Συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και άτομα
2. Συζήτηση με ειδικούς
3. Συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία ανάπλασης
4. Δημιουργία ιστοσελίδας
5. Παράλληλες διαθεματικές δράσεις.
6. Παρουσίαση προγράμματος.
7. Αξιολόγηση του προγράμματος.

1. Συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και άτομα

Οι μαθητές/ριες συνέταξαν ερωτηματολόγιο για να καταγραφούν οι απόψεις και οι αναμνήσεις των χωριανών σχετικά με την αυλή του σχολείου. Χωρίστηκαν σε ομάδες, και χωρίς την παρέμβασή μας, πήραν συνεντεύξεις από περίοικους, μέλη του ΚΑΠΗ και δημοτικούς άρχοντες. Στη συνέχεια με την καθοδήγησή μας, τα παιδιά επεξεργάστηκαν τα δεδομένα με το σύστημα excel, έφτιαξαν γραφικές παραστάσεις και συζητήσαμε τα αποτελέσματα.



Επισκεφτήκαμε το 2ο Δημ. Σχολείο Κόνιτσας, το οποίο είχε εκπονήσει παρόμοιο πρόγραμμα καθώς και τα ΚΠΕ Κόνιτσας και Κόπρανας.

Παρ' όλο που το είχαμε προγραμματίσει, δεν επισκεφτήκαμε το ΚΠΕ Καστοριάς, γιατί στην πορεία οι εκπαιδευτικοί δεν το θεωρήσαμε σκόπιμο.

Επίσης δεν κατορθώσαμε να πραγματοποιήσουμε την προγραμματισμένη επίσκεψη στο Λαογραφικό Μουσείο Μελιγγών, λόγω πίεσης χρόνου.

2. Συζήτηση με ειδικούς

Οι εκπαιδευτικοί καλέσαμε στο σχολείο το μηχανικό και το γεωπόνο του Δήμου Πασσαρώνος και ακούσαμε τη γνώμη τους.

Οι μαθητές/ριες συζήτησαν με τους εργάτες και το γεωπόνο με τον οποίο τελικά συνεργαστήκαμε. Τα παιδιά πήραν συνέντευξη -με ερωτηματολό-



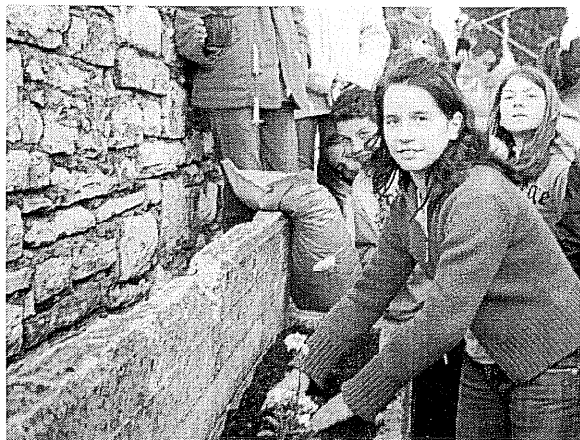
γιο που διαμορφώσαμε εμείς οι εκπαιδευτικοί- από το γεωπόνο, ρωτώντας τον για το επάγγελμά του, και ζητώντας του πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά και τη φροντίδα κάθε φυτού ξεχωριστά.

Πιθανόν να έπρεπε ν' αφήσουμε τα παιδιά να διαμορφώσουν μόνα τους το ερωτηματολόγιο. Δεν το κάναμε λόγω έλλειψης χρόνου.

3. Συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία ανάπλασης

- Τα παιδιά φωτογράφησαν τα σημεία του αύλειου χώρου στα οποία σκοπεύαμε να παρέμβουμε.

- Παρακολούθησαν τα σκαπτικά μηχανήματα και τους εργάτες να αποκαθιστούν τμήματα της αυλής και να κατασκευάζουν τις καινούριες βρύσες.
- Συμμετείχαν ενεργά στη φύτευση των δέντρων και των μικρών καλλωπιστικών φυτών.
- Έβαψαν και διαγράμμισαν τις αθλητικές εγκαταστάσεις.
- Κατασκεύασαν φυτολόγιο.



4. Παράλληλες διαθεματικές δράσεις.

- Εκπαιδευτικός αναζήτησε και κατέγραψε αρχαίους μύθους σχετικούς με τα φυτά. Στη συνέχεια τους παρουσίασε στους/στις μαθητές/ριες. Εκτιμούμε ότι αυτή η δράση θα έπρεπε να γίνει από τα παιδιά. Δεν κατέστη δυνατό λόγω έλλειψης χρόνου.
- Τα παιδιά κατασκεύασαν φυτολόγιο.
- Τα παιδιά ζήτησαν και κατέγραψαν πληροφορίες σχετικές με τη δουλειά των επαγγελματιών και των εργατών που εργάστηκαν για την υλοποίηση του προγράμματος.

5. Δημιουργία ιστοσελίδας

Δεν κατορθώσαμε να δημιουργήσουμε ιστοσελίδα, όπως είχαμε προγραμματίσει, επειδή κανέ-



νας/μία από τους/τις εμπλεκόμενους/ες δεν είχε τις απαιτούμενες γνώσεις και δεν προσφύγαμε στη βοήθεια ειδικών.

6. Παρουσίαση προγράμματος

Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε στο σχολείο μαζί με άλλα προγράμματα, πολιτιστικά και αγωγής υγείας.

Την παρουσίαση έκαναν τα παιδιά με τη βοήθεια του προγράμματος Power Point.

Κρίνουμε ότι η παρουσίαση δεν ήταν πετυχημένη, γιατί δε συνέβαλε στην περαιτέρω διάχυση του προγράμματος.

7. Αξιολόγηση του προγράμματος

Για να αξιολογήσουμε το πρόγραμμα κατασκευάσαμε δυο ερωτηματολόγια. Το ένα απευθυνόταν προς τους γονείς και το άλλο προς τα παιδιά.

Επίσης ορίσαμε ως κριτήρια την ανάδειξη των εξής σημείων: Περιβαλλοντική διάσταση-Κοινωνική διάσταση-Διαχρονική διάσταση-Διαθεματική προσέγγιση-Αξιοποίηση της τεχνολογίας-Προσωπική εργασία-Λύση του προβλήματος.

Σε γενικές γραμμές, με βάση τα παραπάνω κριτήρια και τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, το πρόγραμμα θεωρήθηκε εξαιρετικά επιτυχημένο.

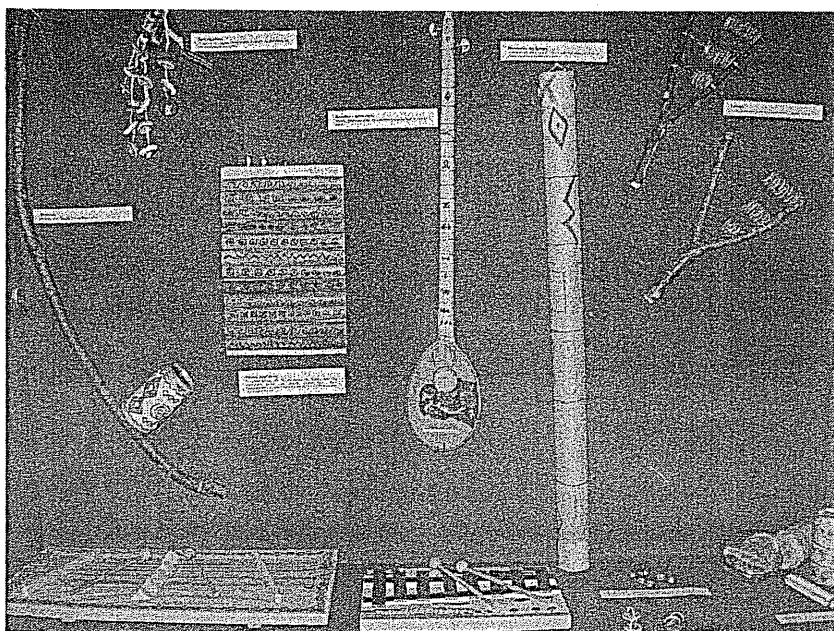


Κατασκευή αυτοσχέδιων Μουσικών Οργάνων

Συντονιστής: Νίκος Παππάς, Δάσκαλος
 Παιδαγωγική Ομάδα: Ειρήνη Καλέντζη, Νίκος Τζίμας, Βασίλης Ζήνδρος
 Δημ. Σχολ. Ελεούσας

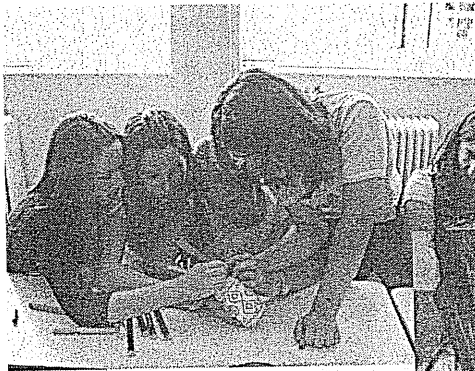
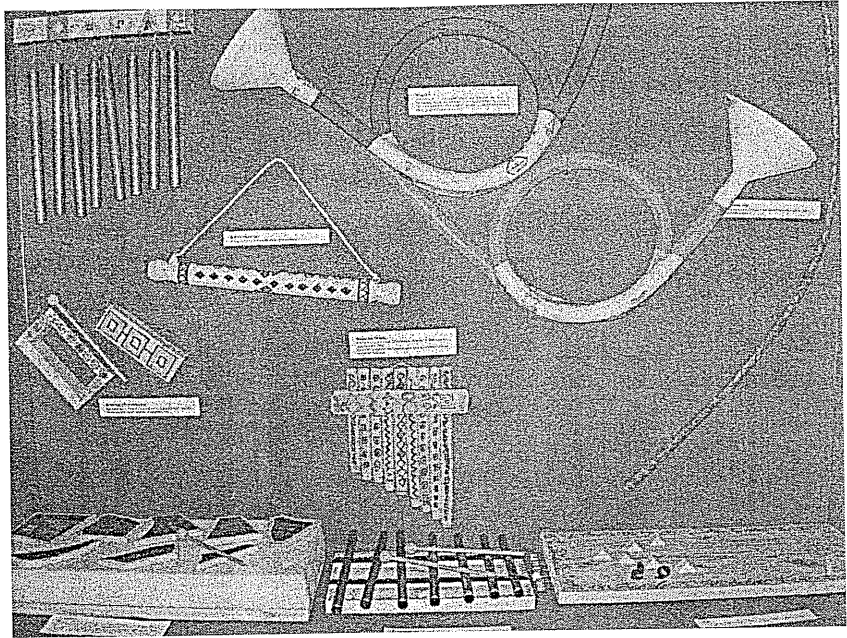
ΜΑΘΗΤΕΣ - ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ

1. Αχνούλα Λαμπρινή
2. Γκέρτσου Έλενα
3. Δημάρη Χαρά
4. Δότσιου Άννα
5. Ζήγος Σταύρος
6. Κέντρος Νικόλαος
7. Κοτρώτσου Σύλβια
8. Κούργιας Δημοσθένης
9. Κουφού Σοφία
10. Λάππα Παρασκευή
11. Μακρυγιάννη Ναταλία
12. Μάνης Χρήστος
13. Μπότσιου Αρετή
14. Μυλωνά Ευαγγελία
15. Νατση Πολυξένη
16. Ντασταμάνη Αγγελική
17. Πανάγος Κωνσταντίνος
18. Πουρδαλά Αλεξία
19. Ράππη Νικολέττα
20. Σοκόλης Ηλίας
21. Τάσης Ανδρόνικος
22. Τζιάφκος Κωνσταντίνος
23. Τζιάφκου Ευτυχία
24. Τσουμάνη Γεωργία
25. Χαλιάσου Ελευθερία
26. Χαλιγιάννης Αντώνιος
27. Χανά Αγγελική

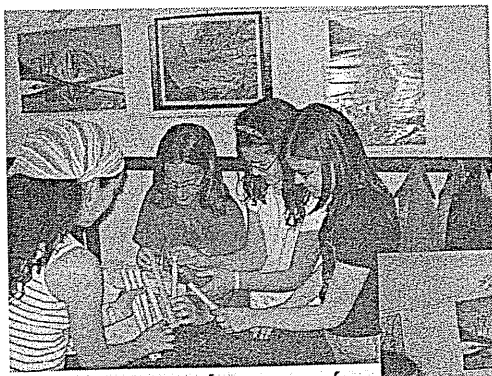


"Ένωσα παρά γιατί βοήθησα κι εγώ να φτιαχτούν αυτά τα όργανα. Κι έτσι μετά από χρόνια θα ξέρω ότι όταν θα ρωτούν για το ποιι βοήθησαν για να γίνουν αυτά τα όργανα, θα ακούγεται το όνομά μου."

"Ένωσα περιγράμνα, γιατί δεν ήξερα ότι θα πετύχουν, χαρά επειδή είδα ότι βγήκαν πολύ ωραία. Θα μου μείνει για πάντα στο μυαλό μου αυτή η κατασκευή που κάναμε."



"Ξαναθυμήθηκα που είχαμε ψέρε τα υλικά και όλοι λέγαμε ότι δεν θα έβγαιναν καλά τα όργανα, αλλά τώρα που τα βλέπω σκέφτομαι πως είχα κάνει μεγάλο λάθος γιατί βγήκαν πολύ όμορφα, έπαιζαν καθαρό και καλό ήχο πράγμα που μου αρέσει και θα το θυμάμαι για πάντα αυτό που έκανα με την τάξη μου."



"Όταν τα έφτιαχνα, δεν πίστευα ότι θα είχα βοηθήσει τόσο πολύ στην κατασκευή τους. Όλα τα παιδιά συνεργάστηκαν και το κάθε παιδί βοήθησε πολύ σ' αυτό. Έτσι βγήκαν πολύ ωραία. Επίσης δεν πίστευα ότι θα έβγαζαν ήχο περίπου σαν των αριθμητικών οργάνων."

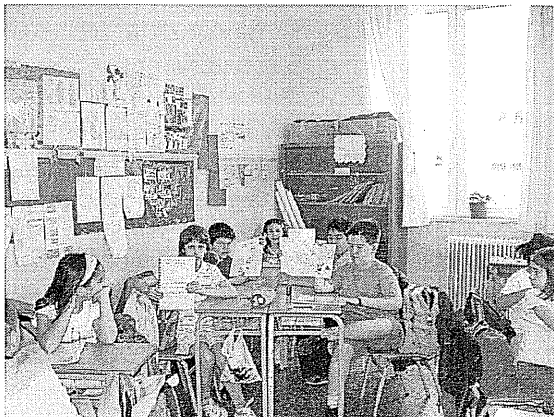


ΜΙΑ ΣΗΜΑΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΛΑΝΗΤΗ ΓΗ ΣΤΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ

Ξυλογιαννοπούλου Γεωργία, Δασκάλα
1^{ου} Πειραματικού Σχολ. Ιωαννίνων

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Γραφείο Διαστήματος, συνεργάστηκαν για τη εβδομάδα «Γη και Διάστημα-Μια Σημαία για τον Πλανήτη Γη».

Συμμετείχαν παιδιά από 6-18 χρονών, από τα 25



κράτη-μέλη της Ε.Ε., της Νορβηγίας και της Ελβετίας. Στο πλαίσιο της εβδομάδας αυτής κλήθηκαν να σχεδιάσουν μια σημαία για τον Πλανήτη Γη, καθώς πλησιάζει τα αστέρια.

Ο βασικός στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση των αυριανών πολιτών της Ε.Ε. για την ποιότητα ζωής πάνω στον Πλανήτη Γη και ότι οι παρατηρήσεις και οι δραστηριότητες στο διάστημα βελτιώνουν την ποιότητα ζωής μας.

Τα παιδιά είναι αυτά που θα λαμβάνουν τις αποφάσεις και θα εκφράζουν τη γνώμη τους για το μέλλον, μέσα από τις λαμπρές ιδέες τους.

Η κριτική επιτροπή στις Βρυξέλλες επέλεξε στις πρώτες θέσεις και σε όλες τις ηλικιακές κατηγορίες έργα παιδιών από την Ελλάδα.

Εμείς ως ομάδα δε διακριθήκαμε, ωστόσο συζητήσαμε, προβληματιστήκαμε και ευαισθητοποιηθή-

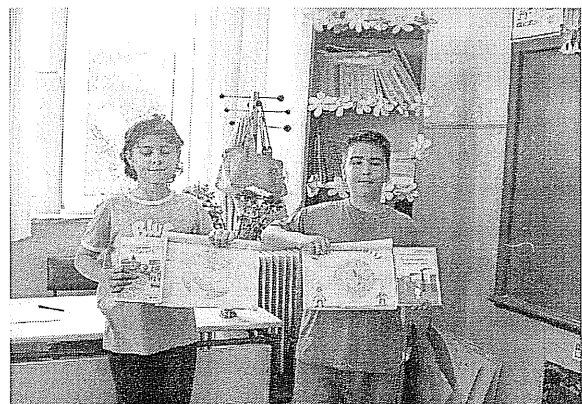
καμε μέσα από όλα αυτά τα μηνύματα και τις προοπτικές μας. Επομένως η συμμετοχή μας είναι το καλύτερο βραβείο.

Ακολουθήσαμε την παρακάτω μεθοδολογική προσέγγιση:

Προηγήθηκε συζήτηση για την έννοια «ΣΗΜΑΙΑ», σημαία της πατρίδας μου, σημαία του δήμου μου, σημαία της ποδοσφαιρικής ομάδας μου, σημαία κάθε χώρας και μέσα από την παρατήρηση της σημαίας του Δήμου μας και της Πατρίδας μας. Ευκαιρία για συζήτηση δόθηκε σε μαθήματα της Γλώσσας και της Τοπικής Ιστορίας μας (21η Φεβρουαρίου- τοπικά σύμβολα και η αξία τους). Σε κάθε περίπτωση ήταν αρκετό ένα πεντάλεπτο για να συνδυάσουμε γνωστικά το πρόγραμμά μας με όσα σχετικά συζητούσαμε σε κάθε Γνωστικό αντικείμενο. Επίσης πολλά ενδιαφέροντα περιβαλλοντικά-οικολογικά στοιχεία αντλήσαμε και από το πρόγραμμά μας ΤΟ ΔΑΣΟΣ- ΠΥΡΚΑΓΙΑ-ΑΝΑΔΑΣΩΣΗ

Η σημαία σύμβολο κάθε ομάδας ανθρώπων...

Μέσα από αυτό τον προβληματισμό και το πώς νιώθει η μάνα Γη που δεν έχει ένα σύμβολο στο αιώνιο ταξίδι της στο διάστημα, ζωγραφίσαμε ο καθένας μια σημαία για την Γη μας στην ώρα των Τεχνικών σε Α4 χαρτί και ελεύθερη επιλογή χρωμάτων και ενήργησε ο καθένας όπως τη φαντάστηκε. Στείλαμε τα έργα μας στο ειδικό κέντρο στις Βρυξέλλες και η επιλογή έγινε εκεί καθώς και η απονομή.



Διοργανώσαμε ψηφοφορία και οι μαθητές ψήφισαν - κατά το πρότυπο εκλογής του Μαθητικού Συμβουλίου μας - τις δύο καλύτερες σημαίες της τάξης μας. Αυτή η δραστηριότητα μας πήρε 30 περίπου λεπτά της ώρας και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της Μελέτης του Περιβάλλοντος, αξιοποιώντας ελεύθερο διδακτικό χρόνο που μας προέκυψε μετά από ένα κριτήριο αξιολόγησης σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο, έτσι εμείς κάναμε τη δική μας βράβευση δίνοντας από ένα βιβλίο στους νικητές μας. Ζήσαμε μια ατμόσφαιρα απονομής βραβείων στην τάξη μας.

Επίσης τυπώσαμε τις σημαίες στον Υπολογιστή μας σε μια άλλη διάσταση (τη σημαία μας σε κοντάρι).

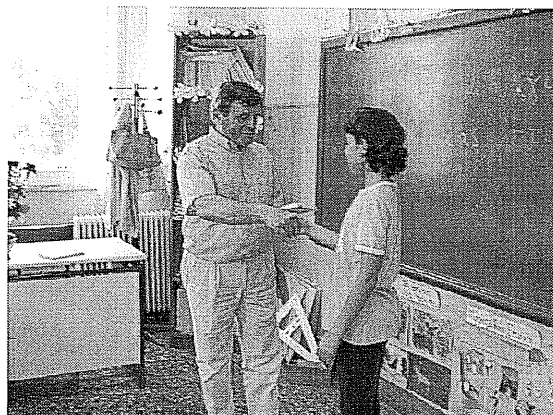
Οι μαθητές έγραψαν τις απόψεις τους και διατύπωσαν τα μηνύματά τους στα πλαίσια του Σκέφτομαι και Γράφω για 10' περίπου σε μια διδακτική ενότητα της Γλώσσας που δεν υπήρχε θέμα για γραπτή έκφραση. Αυτή η δραστηριότητα επαναλήφθηκε και



ολοκληρώθηκε πάλι σε ελεύθερο διδακτικό χρόνο. Οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις και τις ιδέες τους και έτσι επέλεξαν αυτόν τον τρόπο για να στείλουν τα δικά τους μηνύματα και να ανταμώσουν με τα μηνύματα των άλλων παιδιών της Ε. Ε.

Αυτό το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε αβίαστα και όπου προέκυπτε χρόνος, οι μαθητές εργάζονταν ομαδικά και ατομικά. Ο κάθε μαθητής δημιούργησε το δικό του project (δομή, έκφραση, ζωγραφική).

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν και κέρδισαν πολλά σε μεταγνωστικό επίπεδο, χάρηκαν για τη συμμετοχή τους, παρακολούθησαν τη διαδικασία ολοκλήρωσης και αποστολής βήμα-βήμα, ενημερώθηκαν για τα βραβεία, δεν ενοχλήθηκαν καθόλου που δεν



κέρδισαν ένα βραβείο, ωστόσο χάρηκαν που τα περισσότερα βραβεία απονεμήθηκαν σε Ελληνόπουλα. Η όλη διαδικασία από τη συζήτηση μέχρι την εξαγωγή των μηνυμάτων προκάλεσε έντονα ενδιαφέροντα και συναισθήματα.

Η όλη αυτή προσπάθεια άφησε και σε μένα τις θετικότερες εντυπώσεις. Το σημαντικότερο όλων είναι ότι οι μαθητές μου εξοικειώθηκαν με όλη αυτή την προσπάθειά τους και τώρα αποζητούν τέτοιες δραστηριότητες με θάρρος και αυτοπεποίθηση, έτσι εργάζονται δημιουργικά και στα άλλα προγράμματα που έχουμε αναλάβει.

Όλη αυτή η προσπάθεια τυπώθηκε σε ένα τεύχος και ο κάθε μαθητής πήρε από ένα.

Εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας στο συνάδελφο δάσκαλο κ. Γέπη Γεώργιο του σχολείου μας για τις πληροφορίες από το Διαδίκτυο και για τη χρήση του Υπολογιστή όπου μας χρειάστηκε. Επίσης ευχαριστούμε τον κ. διευθυντή του σχολείου μας Πρέντζα Χρήστο για τη συμπαράστασή του.



Το παραμύδι:

ΠΗΓΗ ΕΜΠΝΕΥΣΗΣ & ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

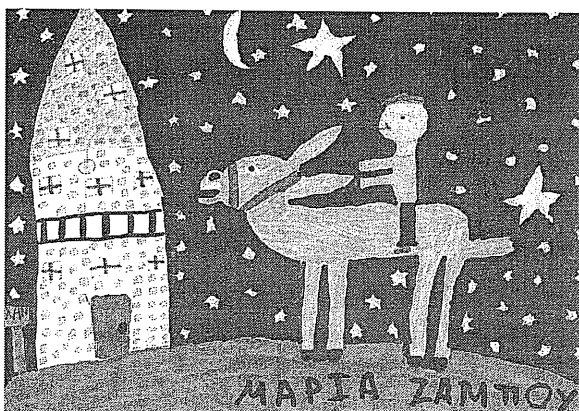
«Παραμύθια του Μετσόβου: Τα Παραμύθια του τόπου μου»

Ευαγγελία Μητρογιάννη, Εκπ/κός Π.Ε.16, Δημ. Σχολ. Μετσόβου

Η υλοποίηση καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων στο σχολείο προσφέρει στα παιδιά ξεχωριστές δυνατότητες επικοινωνίας και ζωντανής, δημιουργικής δράσης. Έτσι, κατά την περασμένη σχολική χρονιά, 2004 - 2005, οι μαθητές της έκτης τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Μετσόβου, μαζί με τους δασκάλους τους, και με τη στήριξη και συνεργασία της υπεύθυνης Πολιτιστικών Θεμάτων, κ. Θεοδωροπούλου, ανέλαβαν, να καταγράψουν ιστορίες και παραμύθια του τόπου τους, στο πλαίσιο Πολιτιστικού Προγράμματος με θέμα : «**Παραμύθια του Μετσόβου: Τα παραμύθια του τόπου μου**»

Η εμπειρία των παιδιών, σύμφωνα με τα δικά τους λεγόμενα, ήταν μοναδική:

«Πήγαμε στις γιαγιάδες μας, σταθήκαμε δίπλα τους και τους ζητήσαμε να μας αφηγηθούν ιστορίες και παραμύθια του τόπου μας, που ήξεραν κι αυτές από τους δικούς τους. Μαγευτήκαμε! Ακούσαμε ιστορίες αληθινές, από τα παλιά τα χρόνια-παραμύθια με Νεράιδες, με Μοίρες, με Δράκους... Άλλα παραμύθια ήταν χαρούμενα, άλλα λυπητερά, άλλα αστεία, όλα τόσο διαφορετικά μεταξύ τους, που όμως είχαν ένα κοινό: ήταν όλα παραμύθια των προγόνων μας!»



Τα παιδιά πέρασαν ατελείωτες ώρες με τις γιαγιάδες τους ζητώντας από αυτές να τους αφηγηθούν παραμύθια και ιστορίες που γνώριζαν από παλιά.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι μαθητές, κατέγραψαν συνολικά 25 παραμύθια, που τα



μετέφεραν στο χαρτί, τα διάβασαν και τα ανέλυσαν στην τάξη, τα δακτυλογράφησαν σε Η/Υ και τα συμπεριέλαβαν σε ένα έντυπο 42 σελίδων, το οποίο εκδόθηκε σε 250 αντίτυπα.

Όμως δε μείνανε εκεί! Τα παραμύθια αυτά τα μεταφέρανε και στο υπόλοιπο σχολείο. Τα μοιραστήκανε με τους συμμαθητές τους. Τόσο οι μαθητές της έκτης τάξης όσο και οι μαθητές των άλλων τάξεων, ζωγράρισαν εικόνες, εμπνευσμένες από τα παραμύθια του τόπου τους, και όλα τα έργα των παιδιών, πήραν τη θέση τους σε μια πολύ όμορφη έκθεση ζωγραφικής με θέμα «Ζωγραφίζω τα παραμύθια του τόπου μου», που έγινε στο σχολείο μας, στις 15 Ιουνίου 2005, με τη λήξη της σχολικής χρονιάς.

Παράλληλα με την έρευνα, η ιδέα να δραματοποιηθούν κάποια από τα παραμύθια που κατέγρα-

φαν έγινε... ύψιστος στόχος: «Η χαρά μας ήταν τόσο μεγάλη που θέλαμε αυτά που μας αφηγήθηκαν οι γιαγιάδες μας να τα δούμε και ζωντανά μπροστά μας...».

Τα ίδια τα παιδιά επέλεξαν έξι από τα είκοσι πέντε παραμύθια να τα δραματοποιήσουν, να τα κάνουν θέατρο, με πρωταγωνιστές τα ίδια! Ήταν συγκινητική η προσπάθεια των παιδιών, που από το τίποτα και σε ελάχιστο χρόνο κατασκεύασαν τα σκηνικά και τα κοστούμια της δικής τους θεατρικής παράστασης, η οποία πραγματοποιήθηκε στις 14 Ιουνίου 2005 στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Μετσόβου, με τίτλο «Τα παραμύθια του τόπου μου ζωντανεύουν».

Ακόμη πιο συγκινητική ήταν η στιγμή που οι γιαγιάδες τους έβλεπαν τα εγγόνια τους να "παίζουν" αυτά που οι ίδιες, λίγους μήνες πριν, τους είχαν αφηγηθεί.

Σε αυτό το σημείο είναι πολύ λίγα τα λόγια που θα μπορούσαν να περιγράψουν τα όσα θετικά αποκόμισαν από αυτήν τους την εμπειρία τα παιδιά, οι δάσκαλοι τους αλλά και η τοπική κοινωνία του Μετσόβου.

Η επίτευξη των γνωστικών και ψυχοκινητικών μας στόχων, μέσα από τη σύνδεση του προγράμματος με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, είναι ολοφάνερη: Επιγραμματικά αναφέρουμε τις συνδέσεις αυτές:

1. Σύνδεση με τη Γλώσσα: Επεξεργασία κειμένου παραμυθιών, αναλύσεις, περιλήψεις κλπ.
2. Σύνδεση με την τοπική Ιστορία: Ιστορική τοποθέτηση των παραμυθιών
3. Σύνδεση με τη Θεατρική Αγωγή: Τα παραμύθια «ζωντάνεψαν» στο πλαίσιο μιας θεατρικής παράστασης
4. Σύνδεση με τη Μουσική: Μουσική επένδυση της παράστασης
5. Σύνδεση με τη Φυσική Αγωγή: Κίνηση και χορός για τις ανάγκες της δραματοποίησης
6. Σύνδεση με τα Εικαστικά: Δημιουργία έργων ζωγραφικής εμπνευσμένα από τα παραμύθια, κατασκευή σκηνικών και κουστουμίων για τη θεατρική παράσταση.

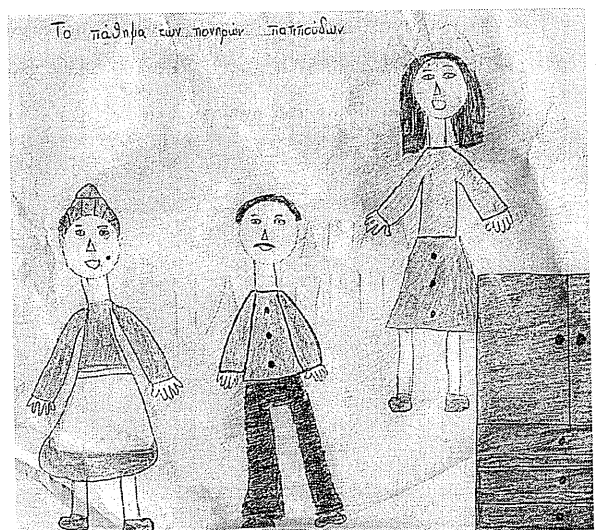
Σε συναισθηματικό επίπεδο, η χαρά της προφοράς, της δημιουργίας και της συμμετοχής αποτυπώθηκε με τον πλέον χαρακτηριστικό τρόπο στο πρόσωπο των παιδιών, που έλαμπε όλο αυτό το διάστημα της προετοιμασίας, αλλά και για πολύ καιρό μετά.

Και φυσικά, σε κοινωνικό επίπεδο, τα οφέλη ήταν τεράστια. Τα παιδιά ήρθαν πολύ κοντά το ένα με το άλλο, αφού πέρασαν πολλές ώρες συνεργαζόμενα για κάτι που τα έκανε να νιώθουν πολύ χαρούμενα. Ήρθαν πολύ κοντά με τους δασκάλους τους, κάτω από ένα πλαίσιο διαφορετικό, ευχάριστο, ανάλαφρο και δημιουργικό. Μα το σημαντικότερο απ' όλα ήταν το ότι τα παιδιά ήρθαν πολύ κοντά με την «τρίτη ηλικία», τόσο που το χάρηκαν και τα ίδια: «Ευχαριστούμε θερμά τις γιαγιάδες μας που μας έδωσαν τη χαρά να νιώσουμε μέσα μας όλους τους προγόνους μας, να πάρουμε την ορμή τους και να δημιουργήσουμε...», ήταν τα λόγια με τα οποία ξεκίνησαν την παράσταση τους.

Σπάνια στις μέρες μας, δίνεται η ευκαιρία στην τρίτη ηλικία να έρθει τόσο κοντά με τους απογόνους της για κάτι τόσο δημιουργικό.

Και για όλα αυτά τα πρόσωπα, που χρωματίστηκε η όψη τους με χαμόγελο, συνδεδετικός κρίκος ήταν... το σχολείο!

«Μέρα που παιδί
δε χαμογέλασε
είναι μια
χαμένη μέρα.»



«Με τον ήχο των βημάτων μας η αρχαία Δωδώνη ξυπνά...»

Μπούλια Κωνσταντίνα

Δασκάλα, Δημ. Σχολ. Παρακαλάμου Ιωαννίνων

Με τα 10 παιδιά της Δ' τάξης του Δημ. Σχολείου Παρακαλάμου, αποφασίσαμε να κάνουμε ένα ταξίδι στο χρόνο και να γνωρίσουμε από κοντά ένα πολύ σημαντικό ιερό τόπο της αρχαιότητας, το Ιερό της Δωδώνης.

Το «ταξίδι» προετοιμαζόταν αρκετούς μήνες, καθώς χρειαζόταν να προσαρμοστούμε στο «κλίμα» της αρχαίας Ελλάδας. Το κάθε παιδί, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του, μελέτησε και παρουσίασε στοι-



Ο Θωμάς και ο Αφρίμ μας εξηγούν τους σταθμούς της ιστορίας, με τη βοήθεια της ιστορικής γραμμής

χεία για τους πιο σημαντικούς τομείς της ζωής της (αρχιτεκτονική, θρησκεία, θέατρο, εκπαίδευση, πολιτική, καθημερινή ζωή κλπ.).

Κατασκευάσαμε χάρτινη μακέτα του Παρθενώνα, καθώς κι ενός αρχαίου θεάτρου, για να καταλάβουμε καλύτερα τα διάφορα μέρη τους, όπως και το μεγαλείο της αρχιτεκτονικής σύλληψης τους.

Σιγά-σιγά, παρακολουθώντας την εξέλιξη του μαθήματος της Ιστορίας, φτιάξαμε την ιστορική γραμμή με τα πιο σημαντικά γεγονότα. Πάνω σ' αυτή εντάξαμε ό,τι στοιχεία βρήκαμε για την πορεία του Ιερού της Δωδώνης, από τότε που πρωτοεμφανίστηκαν σημάδια λατρείας εκεί (περίπου τον 8^ο αι. π.Χ.) ως την οριστική σίγαση του χώρου με το ξερίζωμα της Ιερής Βελανιδιάς από τον Θεοδόσιο.

Για να γνωρίσουμε τα διάφορα επίπεδα λειτουργίας του Ιερού, μοιραστήκαμε σε μικρές ομά-

δες, που η κάθε μια ανέλαβε να μελετήσει, να καταγράψει και τελικά να παρουσιάσει στοιχεία στη διάρκεια της εκδρομής - ξενάγησης εκεί. Κάποιος μας μίλησε για τη γεωγραφική θέση του Ιερού και την ιστορία του, άλλος για τη γέννηση του θεάτρου στην αρχαία Ελλάδα κι άλλος πιο ειδικά για το θέατρο της Δωδώνης. Αρκετοί μοιράστηκαν την ξενάγηση στους διάφορους χώρους (Στάδιο, Βουλευτήριο, ναό του Ηρακλή, χριστιανική βασιλική κ.ά.) Σταθήκαμε ιδιαίτερα στην Ιερά οικία (αρχιτεκτονική εξέλιξη, λατρεία, τρόποι μαντείας κ.ά.). Δε θα μπορούσε βέβαια να λείπει μια εκτενής αναφορά στην προσφορά του βασιλιά Πύρρου.

Ήταν εκπληκτικό το πόσο εύκολα τα παιδιά αναγνώριζαν τους χώρους και το πόσο μαγεμένα στέκονταν μπροστά στη μεγαλοπρέπεια τους.

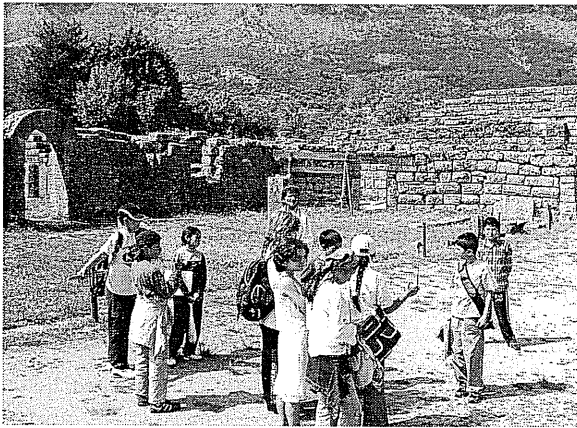
Τελειώνοντας την ξενάγηση, απαγγείλαμε όλοι μαζί έναν Ορφικό Ύμνο στο Δία. Κάναμε αναπαράσταση μαντείας με τους προσκυνητές, τις ιέρειες και τον ιερέα Ελλό να δίνει το χρησμό.

Έπειτα κάναμε μια άσκηση φαντασίας. Με κλειστά μάτια ακούσαμε τα φύλλα να θροΐζουν, τα πουλιά να «λαλούν», νιώσαμε τη γη «ζωντανή» κι αφήσαμε σκηνές από το παρελθόν να έρθουν στο μυαλό μας. Ένα δυνατό αεράκι, που φύσηξε ακριβώς εκείνη τη στιγμή, έκανε τα παιδιά να βεβαιωθούν ότι ο Δίας μας άκουσε, μας ένωσε και «ξύπνησε» τελικά. Αργότερα, ό,τι είδε ή ένωσε ο καθένας, το αποτύπωσε σε χαρτί.

Όπως όλοι οι αρχαίοι προσκυνητές, πριν φύγουμε, φτιάξαμε αφιερώματα από πηλό ή πέτρα για να τιμήσουμε το Ιερό και να τα προσφέρουμε σε



Οι ήρωες της «Ειρήνης» του Αριστοφάνη στην Ορχήστρα.



Η Βίκυ μας εξηγεί πως γεννήθηκε το θέατρο στην αρχαία Ελλάδα...

όποιο χώρο θέλαμε (ο ναός της Αφροδίτης κέρδισε τα περισσότερα).

Στην Ορχήστρα του θεάτρου (καθώς η σκηνή έχει πια γκρεμιστεί) παρουσιάσαμε μια σύντομη διασκευή της «Ειρήνης» του Αριστοφάνη. Τα παιδιά φορούσαν χάρτινες μάσκες, (απομίμηση από αρχαίες που βρίσκονται σε Μουσεία). Το αρχικό τρακ έσβησε γρήγορα. Η προσοχή και τέλος το θερμό χειροκρότημα που πήραν από τους εργάτες ανασύλωσης τους αρχαιολόγους, τους τουρίστες,



Όλοι μαζί τραγουδούν και χορεύουν για την Ειρήνη!

κάποιους γονείς και τα παιδιά της Γ' Τάξης που μας συνόδευσαν, ήταν πολύ μεγάλη επιβράβευση για τους κόπους τους.

Τελειώνοντας, στο Στάδιο αναβίωσαμε κάτι από τα Νάια. Τα παιδιά κάθε τάξης πήραν μέρος σε αγώνα δρόμου (μόνο σε ένα άθλημα λόγω έλλειψης χρόνου, παρότι με την Ολυμπιακή Παιδεία είχαν γνωρίσει περισσότερα).

Κάναμε και διαγωνισμό ποίησης με ποιήματα που είχαν ήδη ετοιμαστεί από πριν. Οι συμμετοχές ήταν υπέροχες, «αποκάλυψη» σχεδόν για μερικά παιδιά. Οι νικητές όλων των αγώνων, αλλά και όλοι τελι-

κά οι συμμετέχοντες, στέφθηκαν με δρύινο στεφάνι.

Στο σχολείο κάναμε μια μικρή έκθεση με τα «έργα τέχνης», τις μάσκες, τις μακέτες και την ιστορική γραμμή. Οι φωτογραφίες παρουσιάστηκαν με power point και με λεζάντες και αρχαιοελληνική μουσική υπόκρουση. Οι μελέτες των παιδιών, οι ζωγραφιές με τα σχόλια τους καθώς και τα ποιήματά τους, ενώθηκαν σε ένα μικρό έντυπο.



Απαγγέλλουμε έναν Ορφικό Ύμνο στο Δία.

Με κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις - ασκήσεις, έγινε μια μικρή αξιολόγηση του τι αποκόμισαν.

Πέρα από το όφελος στο γνωστικό επίπεδο, πιστεύω ότι τα παιδιά βγήκαν αλλαγμένα απ' τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα αυτή. Τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους, αφού είδαν και τα ίδια ότι τα κατάφεραν πολύ καλά σ' όποιο τομέα ανέλαβε το καθένα αλλά και η τάξη σε σύνολο.

Το πιο σημαντικό απ' όλα, κατά τη γνώμη μου: είναι ότι τα παιδιά έμαθαν ν' ανακαλύπτουν την ουσία, τη «Ζωή» εκεί που οι κοινοί άνθρωποι βλέπουν απλά πέτρες γκρεμισμένες: Έχουν τη σιγουριά ότι «με τον ήχο των βημάτων τους, η αρχαία Δωδώνη ξύπνησε...», τουλάχιστον μέσα στην ψυχή τους!



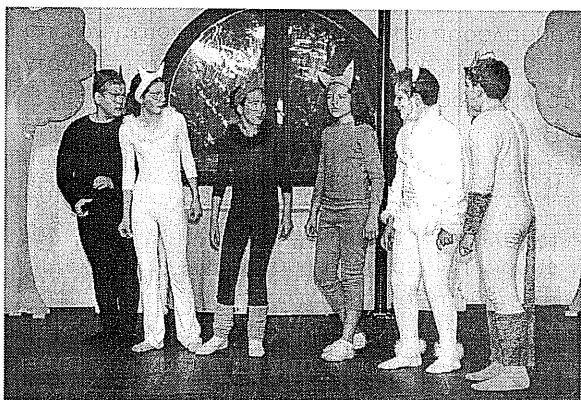
Όπως οι αρχαίοι προσκυνητές, φτιάχνουμε αφιερώματα από πηλό ή πέτρα για να τιμήσουμε το Ιερό...

«Ο ΚΗΠΟΣ ΜΕ ΤΙΣ 11 ΓΑΤΕΣ»

Δημ. Κοτρώτσος

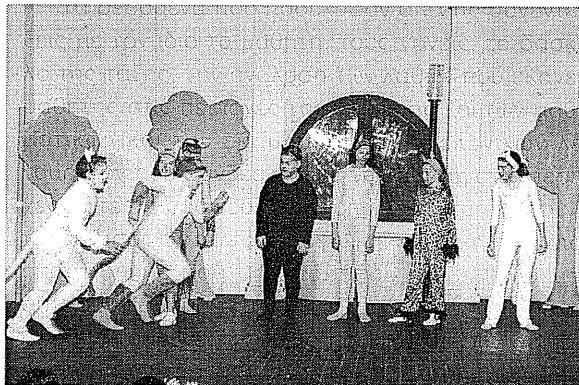
Δ/ντής 2^{ου} Πειραματικού Δημ. Σχολ. Ιωαννίνων

Ήταν ο τίτλος της Θεατρικής Παράστασης που παρουσίασαν οι μαθητές του 2ου Πειραματικού Σχολείου Ιωαννίνων, στην κατάμεστη αίθουσα του Πνευματικού Κέντρου στις 19-5-2005 και στο «Καμπέριο Θέατρο» στις 14-6-2005, στα πλαίσια του προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας και της ΙΒ' συνάντησης μαθητικών θιάσων Ηπείρου.



Πρόκειται για ένα θεατροποιημένο παραμύθι του Ιταλού ψυχολόγου Λουτσιάνο Μοράτι, που απευθύνεται κυρίως σε παιδιά του Δημοτικού. Συμμετείχαν μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης και υπεύθυνος για την οργάνωση ήταν ο γυμναστής Ολυμπιακής Παιδείας Νίκος Τζοβάρας.

Γίνεται αναφορά στην κατανόηση της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, χωρίς να γίνεται άμεσα αναφορά στο θέμα. Δίνει ερεθίσματα για συζήτηση σχετικά με τις «ψεύτικες μαγικές» λύσεις.



Περιγράφει 11 χαρακτήρες ανθρώπων, στους οποίους ο καθένας μας μπορεί να αναγνωρίσει τον εαυτό του. Είναι δομημένο έτσι ώστε να συμβάλει στην πρόληψη κάθε μορφής εξάρτησης, καλλιεργώντας στα παιδιά την παιδεία των συναισθημάτων μέσα από ρεαλισμό. Ο συμβολισμός του είναι «Η κοινωνία μπροστά στο καλό και το κακό». Είναι μία πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση της ζωής, σε ένα θέμα που ενδιαφέρει όλους μας, με ένα ιδιαίτερο τρόπο, ευχάριστο και πιο οικείο στον κόσμο των παιδιών.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΡΙΖΑΡΕΙΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΟΝΟΔΕΝΔΡΙΟΥ 2004-2005

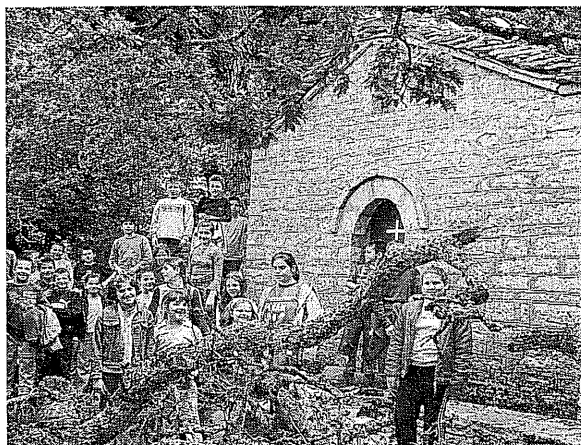
Ιωάννης Ναπ. Βασδέκης, Προϊστάμενος Δημ. Σχολ.
Παιδαγωγική Ομάδα: Δημήτρης Ράπτης, Κων/νος Τσαπάρης, Αντιγόνη Λάμπρου

Το Ριζάρειο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Μονοδενδρίου - το μοναδικό στο Δήμο Κεντρικού Ζαγορίου - λειτουργεί ως τριθέσιο και σε αυτό φοιτούν 30 μαθητές. Στο ολοήμερο διδάσκονται τα μαθήματα της Μουσικής, της Θεατρικής Αγωγής, της Φυσικής Αγωγής, των Αγγλικών, της Πληροφορικής και του Χορού. Το σχολείο μας υλοποίησε τη σχολική χρονιά 2004-2005 τα παρακάτω εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες:

Comenius I : Ολοκληρώθηκε επιτυχώς το ευρωπαϊκό πρόγραμμα με θέμα "Environment and its influence in providence of 4 European countries" στα πλαίσια Σωκράτης II/ COMENIUS I, που υλοποίησαν τέσσερα Δημοτικά Σχολεία 2001 - 2004: Δημοτικό Σχολείο Μονοδενδρίου, Tuovilan Ala-Aste Φιλανδίας, Andatza Auzo Eskola Ισπανίας, Broadford Primary School Σκωτίας, με συντονιστή το Ριζάρειο Δημοτικό Σχολείο Μονοδενδρίου. Οι κοινές δραστηριότητες υπήρξαν άψογες και τα θέματα που κυρίως έλαβαν χώρα ήταν Πολιτισμός - Περιβάλλον - Οικολογία - Πολιτιστική και Αρχιτεκτονική Κληρονομιά.

Συμμετοχή στο Εθνικό Δίκτυο "Παραδοσιακοί Οικισμοί και Φύση": Το σχολείο του Μονοδενδρίου συμμετείχε στο Εθνικό Δίκτυο "Παραδοσιακοί Οικισμοί και Φύση" που συντονίζει το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) Κόνιτσας με τη συνεργασία των Κ.Π.Ε. Μακρινίτσας, Αρναίας, Καστοριάς, Νάουσας, Σουφλίου και Μουζακίου.

Πρόγραμμα "ΔΙΑΣ": Το σχολείο συμμετείχε στο Πανελλαδικό Πρόγραμμα Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) "ΔΙΑΣ" του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακές συναντήσεις με δέκα ανά την Ελλάδα ολιγοθέσια σχολεία, όπου προτείνονταν εναλλακτικές ιδέες για την οργάνωση της τάξης, τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στα πλαίσια της διδασκαλίας, συμβατές με τις ιδιαίτερες ανάγκες ενός ολιγοθέσιου σχολείου. Πέραν της τηλεεκπαίδευσης οργανώθηκαν και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που επικεντρώνονταν κυρίως στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, όπως δημιουργία αυτοσχέδιου βροχόμετρου και ανεμόμετρου και καθημερινή καταμέτρηση και καθημερινή ενημέρωση των καιρικών συνθηκών της περιοχής μας στο διαδίκτυο (YOURA).



"Τα ξωκλήσια του τόπου μας και περιβάλλον" (Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα): Τη σχολική χρονιά 2004-2005 το σχολείο μας υλοποίησε το περιβαλλοντικό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αιγαίου με θέμα "Τα ξωκλήσια του τόπου μας και περιβάλλον". Στα πλαίσια του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε σημαντικά ξωκλήσια της περιοχής για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την αρχιτεκτονική, την τοποθεσία και τη λαογραφία των ξωκλήσιων. Τα πορίσματα και οι δραστηριότητες των μαθητών (φωτογραφικό υλικό, συνεντεύξεις, κατάθεση προσωπικών εντυπώσεων) παρουσιάστηκαν στην Ημερίδα που πραγματοποιήθηκε στις 3-6-2005 στην αίθουσα του Ριζαρείου Ιδρύματος στο Μονοδένδρι.

Προγράμματα Αγωγής Υγείας: Υλοποιήθηκαν τρία προγράμματα Αγωγής Υγείας: "Πρώτες Βοήθειες" με χορηγό τα Αγαθοεργά Καταστήματα Ιωαννίνων. Οι μαθητές, μέσω της δραματοποίησης, έκαναν αναπαράσταση ενός περιστατικού που έρχοζε Πρώτων Βοηθειών. "Διατροφικές Συνήθειες" και "Διαφήμιση και Κατανάλωση" του Εθνικού Ιδρύ-



ματος Νεότητας. Στα πλαίσια των δύο αυτών προγραμμάτων έγιναν επισκέψεις στο εργοστάσιο ΒΕΛ Ηπείρου (Μητσούλης) και στο εργοστάσιο εμφιάλωσης νερού (Χήτος). Τα παιδιά έφτιαξαν υλικό διαφημίζοντας τα τοπικά τους προϊόντα. Επίσης συμμετείχε στο διαγωνισμό αφίσας με θέμα "Τερηδόνα και ουλίτιδα".

"Ανοιξη της Ευρώπης" (Ευρωπαϊκό πρόγραμμα): Το σχολείο, στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Προγράμματος "Ανοιξη της Ευρώπης" (Spring Day in Europe), ήρθε σε επαφή, μέσω του Διαδικτύου, με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία, ανταλλάσσοντας απόψεις για το Σύνταγμα της Ευρώπης. Οι μαθητές του σχολείου μας ασχολήθηκαν εκτενέστερα με τα δικαιώματα του παιδιού. Αναπαριστώντας το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, μελέτησαν και μίλησαν για τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Η δραστηριότητα αυτή παρουσιάστηκε on-line στο διαδίκτυο.

Αθλητικές εκδηλώσεις: Το Δημοτικό Σχολείο Μονοδενδρίου έλαβε μέρος στις αθλητικές εκδηλώσεις ποδοσφαίρου και στίβου, που διοργάνωσε το Γραφείο Φυσικής Αγωγής Ν.Ιωαννίνων.

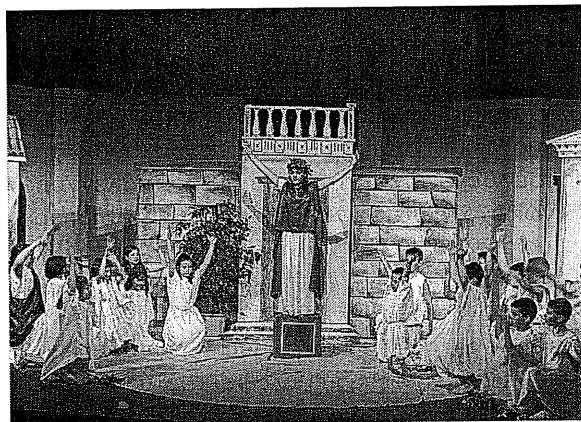


Εκπαιδευτικές εκδρομές: Εκτός από τις εκδρομές που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το σχολείο μας, με αφορμή τη θεατρική παράσταση, πραγματοποίησε



εκπαιδευτική εκδρομή στην Αθήνα 14 ως 17-5-2005 με επισκέψεις στο Μουσείο Μπενάκη, στη Βουλή, στο Ζάππειο, σε Ολυμπιακές εγκαταστάσεις, στο μετρό και στο Προεδρικό Μέγαρο όπου ακολούθησε συνάντηση με τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας.

Θεατρική παράσταση "Εκκλησιάζουσες": Για πέμπτη συνεχή χρονιά ο μαθητικός θίασος του Δημοτικού μας Σχολείου ανέβασε θεατρική παράσταση τις "Εκκλησιάζουσες" του Αριστοφάνη σε διασκευή της Κάρμεν Ρουγγέρη, είχαν προηγηθεί "Φρουτοπία" του Τριβιζά 2001, "Ορνιθες" Αριστοφάνη 2002, "Ιστορία της Φλόγας" διασκευή Προμηθέα Δεσμώτη 2003, "Ο Ολυμπιονίκης που έβλεπε τα



ψάρια να περνούν" του Φ.Μανδηλαρά 2004. Παραστάσεις δόθηκαν με μεγάλη επιτυχία στο Πνευματικό Κέντρο Ιωαννίνων (13-5-2005) στα πλαίσια της Ολυμπιακής Παιδείας, στο θέατρο "Τζένη Καρέζη" στην Αθήνα (16-5-2005), στο θέατρο Καμπέριο Ιωαννίνων (6-6-2005) στη 1Β' Συνάντηση Μαθητικών Θιάσων Ηπείρου και στο Υπαίθριο Θέατρο του Μονοδενδρίου (15-6-2005).

Εκτιμούμε ότι ήταν μια δημιουργική και επιτυχημένη εκπαιδευτική σχολική χρονιά με δραστηριότητες τόσο γνωστικού όσο και συναισθηματικού, κοινωνικού και ψυχοκινητικού περιεχομένου που στόχο είχαν την ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών μας.

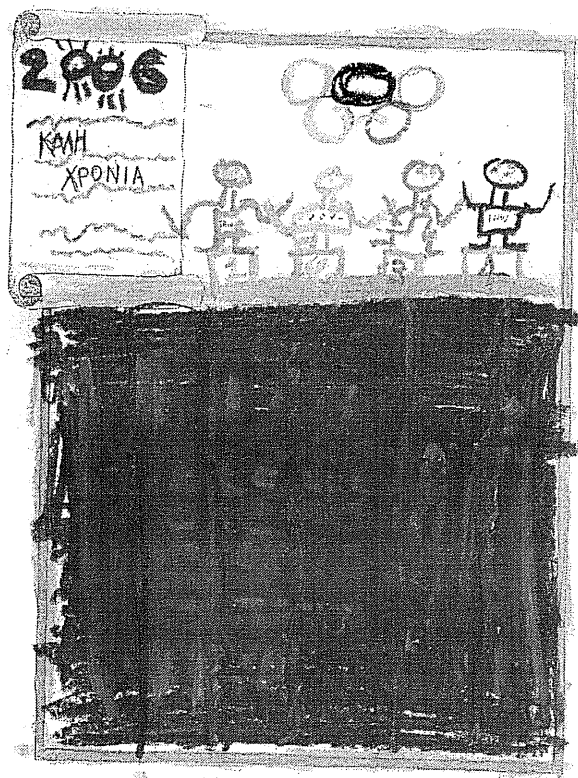


ΓΙΟΡΤΕΣ ΚΑΙ ΟΛΥΜΠΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Παπαγεωργίου Γεωργία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Δημ. Σχολ. Ζίτσας

Το μικρό σχολείο της Ζίτσας, δυναμικότητας 31 μαθητών, έχοντας την ανάγκη να επικοινωνήσει με δασκάλους και μαθητές των σχολείων του Νομού μας, στέλνει ένα μικρό δείγμα της δουλειάς του με θέμα: «Γιορτές και Ολυμπιακή Παιδεία»

Μικρός
Δ' τάξη
Δημοτικό Σχολείο Ζίτσας



ΘΕΜΕΣ Ε' τάξη
Δημοτικό Σχολείου
Ζίτσας

«Χριστούγεννα με Ολυμπιακή Παιδεία»
«Τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου Ζίτσας και ο Σύλλογος Διδασκόντων σε εύχονται Καλά Χριστούγεννα και ευτυχισμένους ο καινούριος χρόνος 2006».

ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

(Αφορμή για σκέψεις)

Αγγελόπουλος Φάνης

Δάσκαλος 1ου Δημ. Σχολ. Κόνιτσας

Το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε πώς νέα βιβλία θα βρίσκονται στα σχολεία την καινούργια σχολική χρονιά (2006 - 2007). Δημιουργήθηκε λοιπόν μια προσδοκία στους δασκάλους πως κάτι καλό θα βγει από την αντικατάσταση των τωρινών βιβλίων, που έκλεισαν ήδη 20ετία. Είναι βάσιμη μια τέτοια προσδοκία;

Η εμπειρία των δύο προηγούμενων γενικών αλλαγών στα σχολικά εγχειρίδια (1977, 1983) δεν συνηγορεί στην θετική απάντηση του ερωτήματος, αν κρίνει κανείς τις επιδόσεις των αποφοίτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Αυτή τη φορά όμως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μιλάει για μια ριζικότερη προσπάθεια μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και γι' αυτό τα βιβλία που ετοίμασε φιλοδοξεί να καινοτομήσουν σε πολλά ζητήματα. Κεντρική επιδίωξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι να καταπολεμήσει την αποσπασματικότητα των γνώσεων, για να αποκτήσουν οι μαθητές συνολική εικόνα του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος.

Υποστηρίζει πως θα το πετύχει όχι με τη συστηματικότερη διδασκαλία των μαθημάτων αλλά με την κατάργησή τους. Στη θέση των διακριτών μαθημάτων προωθεί θέματα, όπως "γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον", μέσα από την ανάπτυξη των οποίων θα περνάει αβίαστα και χαρούμενα η διδασκαλία της γλώσσας, της ιστορίας, των μαθηματικών κ.λπ.. Θα εφαρμοστεί δηλαδή στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο η μέθοδος δουλιάς του Νηπιαγωγείου.

Επειδή άμεσα δεν μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο μπαίνουν σε εφαρμογή δύο καινοτομίες :

α) Στις ώρες ενός μαθήματος μπορεί να διδάσκεται και οποιοδήποτε άλλο μάθημα. Στη Γλώσσα για να καλλιεργηθεί η έκφραση μπορεί ο δάσκαλος να εξετάσει Ιστορία (προφορική ή γραπτή περίληψη), Μαθηματικά (διατύπωση σκέψης για λύση προβλήματος) κ.ο.κ.

β) Μέρος από τις ώρες διδασκαλίας θα αφιερώνεται στην ανάπτυξη θεμάτων, είτε στη διάρκεια ξεχωριστής "ευέλικτης" ζώνης (2-4 ώρες την εβδομάδα), είτε με τη μορφή "ενδεικτικών" δραστηριοτήτων στο πλαίσιο κάθε ξεχωριστού μαθήματος (10% του χρόνου τους).

Η διδασκαλία με βάση τα θέματα και όχι τα μαθήματα έχει το εξής μειονέκτημα. Ενώ ο καθένας

μπορεί να σκεφτεί κάμποσα θέματα που θα δουλέψει στην τάξη του είναι σχεδόν αδύνατο να διδάξει με αυτό τον τρόπο το σύνολο της ύλης· για να το πετύχει χρειάζεται πολλαπλάσιο χρόνο από τον σημερινό.

Η εφαρμογή της νέας μεθόδου έχει και μια επιπλέον συνέπεια· την παραπέρα υποβάθμιση της διδασκαλίας των επιστημονικών εννοιών. Η έννοια λ.χ. του κοινωνικού συστήματος εξισώνεται με οποιοδήποτε άλλο «σύστημα» όπως το πεπτικό. Επιδιώκοντας να διδάξουν πως όλα τα "συστήματα" λειτουργούν αρμονικά καταλήγουν τις κοινωνικές επαναστάσεις (Γαλλική, Οχτωβριανή) να τις θεωρούν, το λιγότερο, ως ιστορικά παράδοξα. Η υποβάθμιση των επιστημονικών εννοιών φέρνει την αναβάθμιση άλλων πραγμάτων όπως των διαφημίσεων, τις οποίες θα συζητούν οι μαθητές για να μάθουν να διαχειρίζονται πληροφορίες.

Είναι δύσκολο να πιστέψει κανείς πως αυτές οι αλλαγές προτείνονται από σοβαρούς ανθρώπους και ειδικά από παιδαγωγούς. Αλλά όπως έγραφε και ο Δημήτρης Γληνός, από το 1938 ακόμα: «Η αστική διανοήση κάνει σήμερα την ίδια προσπάθεια, που κάνει η σουπιά, όταν νιώσει τον κίντυνο. Χύνει μελάνι για να θολώσει τα νερά, όχι για να ξεκαθαρίσει την ανθρώπινη γνώση απάνω στον κόσμο και το φυσικό και τον κοινωνικό».

Οι καινοτομίες όμως έχουν συνέχεια. Για πρώτη φορά δηλώνεται επίσημα πως η ύλη στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν είναι απαραίτητο να αφομοιωθεί από όλους τους μαθητές. Περιέχει «στόχους οροφής» που είτε δεν θα προλάβουμε να τους διδάξουμε, είτε δεν θα τους κατακτήσουν όλοι οι μαθητές. Γι' αυτό τα νέα βιβλία θα μπορούν να έχουν διάφορα επίπεδα γνώσεων και αντίστοιχες ασκήσεις. Αν μέχρι σήμερα η σχολική αποτυχία βάρυνε κυρίως το μαθητή με το ευφυολόγημα της δυσλεξίας, από δω και μπρος οι μαθητές χωρίζονται, με τη βούλα του Π.Ι., σε συνηθισμένους, σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε ταλαντούχους. Έτσι αποκτά νόημα το νέο σύνθημα: «παροχή ίσων και κατάλληλων, κατά περίπτωση, ευκαιριών στη μάθηση». Εξάλλου ποτέ στην επίσημη Ελλάδα η παιδεία δεν ήταν δικαίωμα αλλά μόνο ευκαιρίες.

Βέβαια τα νέα βιβλία είναι βελτιωμένα σε σχέση με τα τωρινά αλλά δεν ανοίγουν νέους δρόμους. Στη Γλώσσα γίνεται μια τακτοποίηση στη γραμματική αλλά συνεχίζουν τα κείμενα να συνδέονται, σχεδόν πάντα, με κάποιο γραμματικό φαινόμενο. Έτσι ούτε αναγνωστικά έχουμε ούτε διδασκαλία της λογοτεχνίας γίνεται. Στα Μαθηματικά επανέρχονται, ως ένα βαθμό, τα προβλήματα στην αριθμητική αλλά η δουλιά περιορίζεται στους φυσικούς αριθμούς και στους δεκαδικούς (λόγω ευρώ). Οι μαθητές λοιπόν θα συνεχίσουν να πηγαίνουν στο γυμνάσιο απροετοίμαστοι. Στην Ιστορία κυρίαρχες απόψεις για γεγονότα και πρόσωπα θα συνεχίσουν να διδάσκονται άσχετα αν προκαλούν ακόμα και την κοινή λογική («Η Ρωμαϊκή αυτοκρατορία εξασφάλιζε ειρήνη - ασφάλεια - δικαιοσύνη στους λαούς»). Η Μελέτη Περιβάλλοντος αναβαθμίζεται σε πρότυπο "διαθεματικού" μαθήματος, ενώ η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή αποκτά αντιδραστικό χαρακτήρα (το NATO υπερασπίζεται την ειρήνη, η Υγεία δεν είναι κοινωνικό δικαίωμα αλλά οικογενειακή υπόθεση κ.λπ.).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση της Φυσικής. Τα νέα βιβλία θυμίζουν τα πολύ παλιότερα βιβλία της Φυσικής - Χημείας. Αναρωτιέται κανείς τι έγινε ο πειραματισμός περί "πολλαπλού" βιβλίου, που εφαρμόστηκε ακριβώς στο μάθημα των Φυσικών φαινομένων, και υποχρέωνε τους δασκάλους να επιλέγουν ένα από δύο προτεινόμενα εγχειρίδια; Αποδείχθηκαν τελικά και τα δύο εγχειρίδια ακατάλληλα για το σχολείο; Αν ναι, τότε τι νόημα είχε η επιλογή ανάμεσα σε ακατάλληλα βιβλία; Μήπως για να φτάσουμε κάποια στιγμή να αγοράζουμε τα πολλαπλά βιβλία από το εμπόριο, όπως στο εξωτερικό; Όλα αυτά ανεξάρτητα από το γεγονός ότι το καλό βιβλίο είναι καλό και για το παιδί που ζει σε νησί και για το παιδί που ζει σε ένα ορεινό χωριό ή σε μια μεγαλούπολη.

Μερικές προτάσεις

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε δύο βασικά ζητήματα σκέφτηκε ανάποδα ή περιορισμένα:

1) Έφτιαξε πρώτα τα αναλυτικά προγράμματα και μετά προσάρμοσε σε αυτά το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. "Ξέχασε" πως τα παιδιά και οι έφηβοι δεν επιτρέπεται να δουλεύουν πολλές ώρες. Φτάσαμε σε 9ωρα προγράμματα μαθημάτων (ολοήμερο) και, μόλις πρόσφατα, σε δώρες διδακτικές ώρες ("μεγαλύτερα διαλείμματα - καλύτερη ξεκούραση"). Δεν συγκινήθηκε ούτε από το σύνθημα των μαθητικών κινητοποιήσεων "θέλουμε να μάθουμε, θέλουμε και να ζήσουμε". Κι όμως οι μαθητές μέχρι την Τέταρτη τάξη χρειάζονται 4ωρο πρόγραμμα μαθημάτων και οι μεγαλύτεροι 5ωρο, που μαζί με την προετοιμασία στο σπίτι ή στο σχολείο είναι αρκετό για την ηλικία τους. Μέσα σε αυτά τα χρονικά όρια πρέπει να χωρέσει η ύλη. Ας φέρουμε ένα παράδειγμα. Η Πέμπτη τάξη καθημερινά μπορεί να έχει 2 ώρες Γλώσσα (με τη Λογοτεχνία μαζί), μία ώρα Μαθηματικά και μία ώρα να είναι Γυμναστική, Μουσική, Εικαστικά, Μελέτη Περιβάλλοντος (μπορεί στη βδομάδα να υπάρχει μία ή δύο φορές και 5η ώρα).

Ένα τέτοιο ωρολόγιο πρόγραμμα απαιτεί και αναδιάταξη της ύλης. Δεν γίνεται χρονικά, η ίδια Ιστορία να διδάσκεται δύο φορές, μία στο Δημοτικό και μία στο Γυμνάσιο, αλλά μια φορά ξεκινώντας, ίσως, από την Έκτη τάξη. Βέβαια το πρόβλημα με την Ιστορία δεν είναι τόσο η επανάληψη της ύλης αλλά ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν την σύγχρονη ιστορία του λαού μας (Εθνική Αντίσταση, Εικοσιένα) αλλά άλλες ιστορίες (π.χ. εκκλησιαστική- «βυζαντινή»).

2) Περιορίζει τον προγραμματισμό του στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αν και δεν έχουμε 12χρονο σχολείο, η συστηματική διδασκαλία των βασικών επιστημών (μαθηματικά, ιστορία, γεωγραφία, βιολογία, φυσική, χημεία) απαιτεί ενιαίο προγραμματισμό με την μεταγυμνασιακή βαθμίδα (Λύκειο, ημερήσιο και νυχτερινό, Τ.Ε.Ε., σχολές Ο.Α.Ε.Δ. κ.λπ.). Ανεξάρτητα από το δρόμο που θα ακολουθήσουν οι απόφοιτοι (σπουδές ή επάγγελμα) ωφέλιμο είναι να ολοκληρώνουν τη Μέση μόρφωσή τους. Ή μήπως και εδώ θα ακολουθήσουμε τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ορίζει πως οι απόφοιτοι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης χρειάζεται να γνωρίζουν μόνο ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, ξένη γλώσσα και χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (η σύγχρονη έννοια για τη στοιχειώδη μάθηση);

Βέβαια, ερωτήσεις που αφορούν την αποτελεσματικότητα των νέων "διαθεματικών" προγραμμάτων σπουδών δεν επιτρέπονται στους δασκάλους, γιατί σύμφωνα με τους θιασώτες της αξιολόγησης "αυτό είναι έργο της πολιτείας και στενού κύκλου ειδικών". Αλλά μήπως και παλιότερα η γνώμη των εκπαιδευτικών επηρέαζε τις αποφάσεις του υπουργείου; Ένας πρώην πρόεδρος της Δ.Ο.Ε. έχει δηλώσει σχετικά το 1989: «Ποτέ το υπουργείο Παιδείας δεν δέχτηκε να έχει άποψη ο κλάδος των Δασκάλων για τα βιβλία και τα προγράμματα. Και όσες φορές το ζητήσαμε το αποποιήθηκε σαν κάτι για το οποίο δεν μπορεί να έχουν λόγο και ρόλο οι δάσκαλοι».

Ας τελειώσουμε λοιπόν, συνοψίζοντας την κριτική μας για τη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με ένα ρητό οικείο στην κ. Υπουργό παιδείας: "Ωδινεν όρος και έτυκεν μυν" (κοιλοπονούσε το βουνό και γέννησε ποντίκι).

Ας τελειώσουμε λοιπόν, συνοψίζοντας την κριτική μας για τη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με ένα ρητό οικείο στην κ. Υπουργό παιδείας: "Ωδινεν όρος και έτυκεν μυν" (κοιλοπονούσε το βουνό και γέννησε ποντίκι).

Η φωτογραφία μας...



Πρόγραμμα «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης...», Δημοτικό Σχολείο Νεοχωρίου 1960

...μικρά αλλιά ενδιαφέροντα...

Επιμέλεια: Πέτρος Αγγελόπουλος
Δάσκαλος Δημ. Σχολ. Μ. Περιστερίου Ιωαννίνων

Εκπαιδευτικές Πύλες Διαδικτύου

1. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. <http://www.sch.gr/>
2. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/>
Βιβλιοθήκη Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
<http://pi-schools.gr/library/pi-lib/ekp-org.htm>
Εκπαιδευτικά Περιοδικά Διαδικτύου, Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
<http://pi-schools.gr/library/pi-lib/onl-per.htm>
3. Νομοθεσία Εκπαιδευτικών θεμάτων.
http://www.hellenic-schools.gr/nom_index.htm
4. Θέματα και υλικό για τις σχολικές γιορτές.
http://www.hellenic-schools.gr/pages/Educational_Resources/index.html
5. Η πύλη της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέματα: εκπαιδευτικής ερευνάς, πολιτικής, οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία και λοιπά διδακτικά μέσα, οργάνωση σχολικής εργασίας & ζωής, διδακτική – μαθησιακή διαδικασία, μεθοδολογικές

προσεγγίσεις, δυσκολίες μάθησης – ειδική αγωγή, σχολικές επιδόσεις – αξιολόγηση, προσχολική αγωγή, παιδαγωγική ψυχολογία, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιστορία της εκπαίδευσης.

http://www.pee.gr/e_athena/meros_c.htm

6. Εκπαιδευτική Πύλη του ΥΠΕΠΘ. Στο δικτυακό αυτό τόπο κατατίθενται προτάσεις διδασκαλίας, υποστηρικτικό υλικό, άρθρα και κείμενα παιδαγωγικού προβληματισμού καθώς και δικτυακές διευθύνσεις με σκοπό την παιδαγωγική τους αξιοποίηση.
<http://e-yliko.sch.gr/>

7. Θρανίο: πολύ καλή εκπαιδευτική ιστοσελίδα με θέματα για τις σχολικές εορτές, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ευέλικτη ζώνη, την οργάνωση του σχολείου, τα ευρωπαϊκά προγράμματα, εκπαιδευτικό υλικό, ανακοινώσεις και άρθρα.
<http://www.thranio.gr/>

8. Εκπαιδευτική ιστοσελίδα: Η εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο με θέματα από την καθημερινή διδακτική πρακτική, επιστημονικά και εκπαιδευτικά θέματα όπως η διδακτική των μαθημάτων στα ολι-

γοθσία σχολεία, κατανομή του χρόνου στα ολιγοθέσια και μονοθέσια σχολεία, η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας, οδηγίες για τη διδασκαλία της έκθεσης, ευέλικτη ζώνη, η ευέλικτη ζώνη στο Νηπιαγωγείο και άλλα. <http://paroutsas.jmc.gr/index.html>

9. Έδρα της Εκπαίδευσης. Πολύ καλή εκπαιδευτική ιστοσελίδα με θέματα από την επικαιρότητα, ανακοινώσεις, υπηρεσιακά, ενημέρωση για δραστηριότητες, νομοθεσία, και θέματα διορισμών. <http://www.edra.ipet.gr/>

10. Διαδίκτυο & διδασκαλία. Θέματα: Παιδαγωγικά, γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία, κλασική φιλολογία, και άλλα πολλά. <http://www.netschoolbook.gr/>

11. Γέφυρες Παιδείας: Πολύ καλή εκπαιδευτική ιστοσελίδα με θέματα όπως: άρθρα παιδαγωγικά, θέματα που αφορούν τους γονείς, ψυχολογία, ελληνική εκπαίδευση, φιλολογικά, ποίηση, σχεδιαγράμματα βασικών θεμάτων έκθεσης, εκπαιδευτική πολιτική. <http://www.simotas.org/portal/>

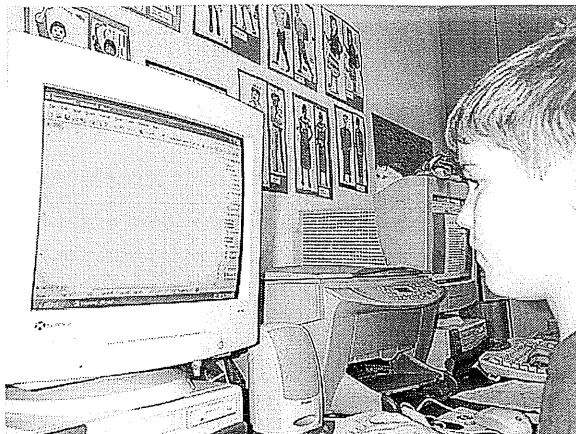
12. Εκπαιδευτική Πύλη των Εκπαιδευτικών Νοτίου Αιγαίου στην πύλη αυτή θα βρούμε: εκπαιδευτικό υλικό, εκπαιδευτική νομοθεσία, συνέδρια-σεμινάρια, εκπαιδευτικό λογισμικό – επιμόρφωση, έργα 3ου ΚΠΣ, εξετάσεις, ευρωπαϊκά προγράμματα, μεταπτυχιακά, πολιτιστικές εκδηλώσεις, τηλεεκπαίδευση και δραστηριότητες σχολείων. <http://www.epyna.gr/>

13. Ελληνική Μαθηματική Πύλη
<http://www.telemath.gr/>

14. Πλεύση: Πολύ καλή εκπαιδευτική πύλη με θέματα όπως: σχέδια μαθημάτων, φυσική, χημεία, βιολογία, αστρονομία, ιστορία, γλώσσα, μαθηματικά, εργασίες δημοτικών σχολείων, μουσική, θέατρο, μουσεία, πανεπιστήμια, σχολεία, φωτογραφία, λεξικά - εγκυκλοπαίδειες, βιβλία, λογοτεχνία, γεωγραφία, θρησκευτικά και περιβάλλον. <http://www.plefsis.gr/>

15. Ηλεκτρονική Πύλη Εκπαίδευσης: Με πολύ εκπαιδευτικό υλικό για σχολικές εορτές, εκπαιδευτικά και συνδικαλιστικά θέματα, εγκυκλίους και νομοθεσία, με θέματα για γονείς, μαθητές, κ.ά. <http://www.pekp.gr/>

16. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΥΛΗ: Θέματα που υπάρχουν: νέα, γενική παιδεία, τριτοβάθμια,



επαγγελματική εκπαίδευση κατάρτιση, φροντιστήρια, μετά το λύκειο, πηγές εξωτερικού, πηγές εσωτερικού, επάγγελμα - εύρεσης εργασίας, αναζήτηση εκπαιδευτηρίου. <http://www.greekedu.net/>

17. Σχολικός Εκπαιδευτικός Δικτυακός Ιστός Αιγαίου

<http://www.rhodes.aegean.gr/sxedia/index.htm>

18. Διορισμός: Τα πάντα για τους διορισμούς στην εκπαίδευση, στο δημόσιο, στην τοπική αυτοδιοίκηση, στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, κρατικό πιστοποιητικό γλωσσομάθειας, έργα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, και θέματα εκπαιδευτικών ειδήσεων. <http://www.diorismos.gr/>

19. Εκπαιδευτική Πύλη «e-Κιμωλία»

Η σελίδα του Εκπαιδευτικού από το Υπουργείο Παιδείας, εκπαιδευτική νομοθεσία, αποσπάσεις, μεταθέσεις, διορισμοί, διαγωνισμοί, νομοθεσία, επιμορφώσεις, διαγωνισμοί δημοσίου, μεταθέσεις, αναπληρωτές, μόρια μεταθέσεων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ασφαλιστικό σύστημα, διορισμοί εκπαιδευτικών, εκπαίδευσης, άρθρα για την παιδεία, εργασίες μαθητών, βασικοί ορθογραφικοί κανόνες της δημοτικής γλώσσας, Ελληνικές σημαίες, χάρτες και πίνακες του παρελθόντος και του παρόντος, θέματα από την πολιτική, εκπαιδευτικά νέα, επικαιρότητα. <http://www.e-kimolia.gr/>

20. Το εικονικό σχολείο: εκπαιδευτικά άρθρα και αλλά πολλά.

<http://www.auth.gr/virtualschool/Archive/Writers.html>

21. Ελληνική βιβλιογραφική πύλη: εδώ βρίσκονται σχεδόν όλες οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες του διαδικτύου. <http://the.greekbooks.net/librariesgr.php>

ΠΟΙΗΜΑΤΑ

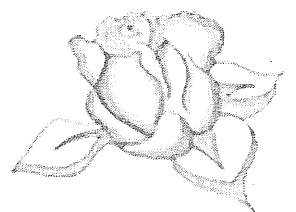
Για τα ξεχασμένα

Τα παιδιά οικοκυβερνιάζουν
 στα κάτασπρα σεντόνια
 της γης, με ό,τι για μας
 ασήμαντο είναι.
 Δίνουν ζωή στην πέτρα,
 στο χώμα και το ξύλο
 καθαρίζουν άτια ατίθασα,
 χαράζουν λεωφόρους, πλίζουν
 πύργους, διασχίζουν ωκεανούς.
 Γελάμε εμείς, γελάει
 κι ο ήλιος που τα
 συντροφεύει, γελάει η πέτρα, το χορτάρι.
 Κι αποσταμό δεν έχουν.
 Αυτά τον κόσμο τον δικό τους
 πελεκάνε, δίχως το
 μίσος το δικό μας,
 μ' αγάπη για
 τα ασήμαντα
 για τα ξεχασμένα.



Λέων ο Ανθρακίτης

Reutlingen - Μάρτιος '96



Νεανικές Θύμισες

Βρέχει ασταμάτητα.

Βιαστικές, επίμονες σταχόνες τ' ουρανού
χτυπώντας επίμονα τα θορά τζάμια του παραθύρου
με ταξιδεύουν στον κόσμο των θυμίσων.

Όταν ξεπεταρούδια, με κοντά παντερόνια
τρέχαμε ανέμελα στο άγριο ράπισμα της βροχής,
καβάλα στις νιότης το αχαλίνωτο άλογο,
σε ρουλουδιασμένες πλαγιές και αράνες,
αδιάφοροι για το δισάκι της ανέχειας
που βάρυνε τους ώμους μας.

Παιδιά του ανέμου
ταξιδεύαμε με το ακυβέρνητο πλοίο των ονείρων
σε κόσμους παραμυθένιους, αγνούς,
με ροδοπέταλα στρωμένους,
κομμένους στα μέτρα των νεανικών μας συλλογισμών,
αδιάφοροι για την ασταμάτητη βροχή
που μούσκεψε το λευκό μας πουκάμισο
και τον επίμονο, τρελό βοριά
που το ανέμιζε σαν σημαία
παίζοντας μαζί του στο βιαστικό πέρασμα του.

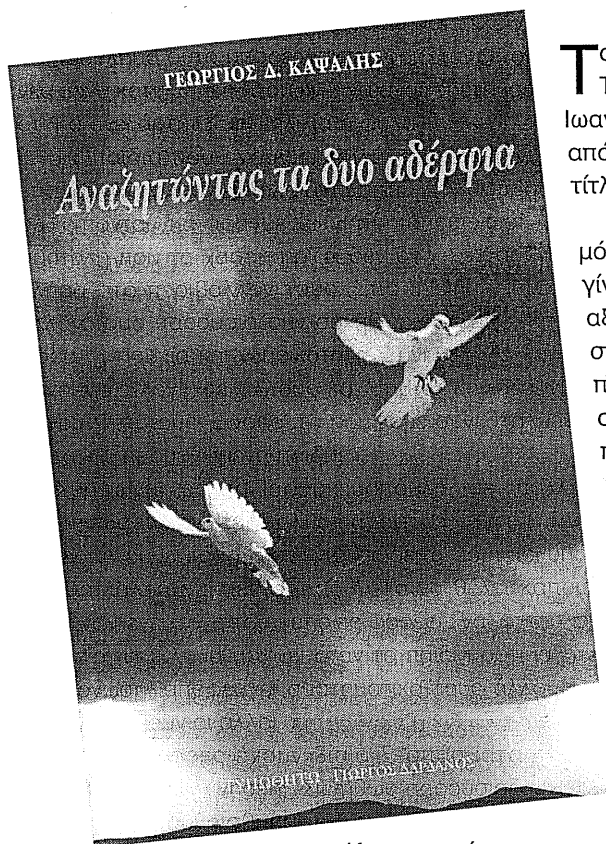
Θυμίδεις συνειρμικές στο βροχερό πρωινό
μιας αμνούστακας, ρουλουδιασμένης εποχής
με τη ρόδινη αυγή να μας υποδέχεται
στο ξένοιαστο, ορλόημερο παιχνίδι
με συνομήλικα αγόρια και κορίτσια,
χωρίς να μας τριβερίζουν τα λασπόνερα της ζωής.
Νυχτερινοί, γλυκολάλητοι περίπατοι
κάτω απ' το φως του παχερού ήλιου της νύχτας
με το πτερωτό έρωτα έτοιμο να ριξει τα βέρη του
και να ξεγυμνώσει τις επιθυμίες μας.

Νιότη, γλυκιά σαν το νέκταρ των ρουλουδιών,
με διάχυτα της αυγής τα χρώματα,
αγνή, ξάστερη, με το χαμόγελο στο στόμα,
με κελαυδήματα πουλιών σε κάθε βήμα σου
ανεβαίνεις τη σκάλα του χρόνου
χωρίς να νοιάζεσαι για το κάθε σκαλοπάτι,
που πατώντας το ο χρόνος το γκρεμίζει
και μας αφήνει με τη γλυκιά σου νοσταλγία

Γιάννης Β. Τάτσος

Δάσκαλος 1ου Δημ. Σχολ. Σταυρακίου Ιωαννίνων

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Αναζητώντας τα δύο αδέρφια

Το καινούριο βιβλίο του καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Γεωργίου Καψάλη κυκλοφόρησε πρόσφατα από τις εκδόσεις Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός και φέρει τον τίτλο "Αναζητώντας τα δυο αδέρφια".

Πρόκειται για ένα οδοιπορικό ζωής και όχι μόνο. Όχι μόνο, γιατί η διαδρομή, οι συναντήσεις και οι αναμνήσεις γίνονται αφορμή για σκέψεις και στοχασμό πάνω σε αξίες και ιδέες, αλλά και γιατί αυτή η διαδρομή φέρνει στο φως απλές, καθημερινές προσδοκίες ανθρώπων, που μπορεί να μοιάζουν διαφορετικοί πολιτισμικά, όμως οι πνευματικές τους αναζητήσεις είναι κοινές και αναπόφευκτα τους ενώνουν μ' έναν δεσμό ψυχής πολύτιμο και ανυπέρβλητο.

Οι ζωντανές εικόνες μέσα από την περιγραφή της φύσης, η ίδια η ιστορία που συνυπάρχει σε κάθε γωνιά της, οι μελωδίες και η θύμηση αγαπημένων προσώπων, η δυνατή παρουσία της αγάπης για την ίδια τη ζωή, εκείνων που τώρα ξεκινούν, εκείνων που συνεχίζουν αλλά και εκείνων που φεύγουν, ωθούν στην αποκάλυψη έντονων συναισθημάτων, που παλεύουν να εκφραστούν, αλλά και χωρίς να θέλουν να φανερωθούν σ' όλη τους την ένταση, για να μη προδώσουν το μεγαλείο τους.

Και η σιωπή, σαν παρουσία, κυρίαρχη στο μεγαλύτερο μέρος του βιβλίου, σαν ευχή και σαν αφορισμός, μιλάει εύγλωττα και λέει όσα δεν είναι πρέπον να ειπωθούν.

Στο καλαίσθητο εξώφυλλο του βιβλίου περιέχονται συμβολικές αναφορές στο περιεχόμενό του. Δυο περιστέρια, που το καθένα παίρνει το δικό του δρόμο, με φόντο ένα σκοτεινό ουρανό, αλλά και μιαν αναλαμπή καινούριας μέρας. Όπως οι άνθρωποι, όπως η ζωή.

Στέφανος Τσιάλος

Δάσκαλος 17ου Δημ. Σχολ. Ιωαννίνων

«... Είναι τυχεροί γενναϊόδαροι και τιμημένοι οι δάσκαλοι! Τόσα παιδικά πρόσωπα καθημερινά στο πλάι σου να σου ζητούν και να αναζητούν διαρκώς, να σε τιμούν και να σε εκτιμούν από τα βάθη της παιδικής τους ψυχής κι εσύ να δίνεις από την υπομονή σου από τις γνώσεις και την ευαισθησία σου.

Να γνωρίζεις την πραγματική ιστορία από το κάθε παιδί και να θέλεις να του δώσεις χαρά, να του μάθεις γλώσσα, μαθηματικά και ιστορία, να το καμαρώσεις σα να ήταν δικό σου και μονακριβό σου. Να μην ξεχωρίζεις κανένα παιδί στην τάξη σου, γιατί όλα τα παιδιά είναι δικά σου, είναι μαθητές σου και μικροί γενναίοι πρωταγωνιστές στο μάθημα και τη ζωή...».

Γ. Καψάλης, «Αναζητώντας τα δύο αδέρφια», σελ. 98-99

ΒΙΒΛΙΟ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Ημερολόγιον 1936

Ο Δήμος Μολοσσών εξέδωσε φέτος ένα βιβλίο που επιμελήθηκε ο συναδέλφος Τάσος Βασιλείου. Πρόκειται για το ημερολόγιο του Δημοσθένη Βασιλείου, πατέρα του Τάσου και δασκάλου επίσης.

Το βιβλίο τιτλοφορείται «**Ημερολόγιον 1936**». Είναι πράγματι ένα ημερολόγιο, το οποίο περιέχει κομμάτια από τη ζωή του Δημοσθένη Βασιλείου, όπως ο ίδιος τα κατέγραψε όταν υπηρετούσε ως δάσκαλος στη μακρινή -και τότε ακόμη πιο μακρινή -Σαμοθράκη. Το ημερολόγιο αρχίζει στις 22 Δεκέμβρη 1935. Τα περιστατικά της ζωής του που αφηγείται, γίνονται αφορμές για να διατυπώσει απόψεις και κρίσεις πάνω σε θέματα παιδαγωγικά αλλά και πολιτικά, να σχολιάσει ιστορικά γεγονότα και να εκφράσει τις θέσεις του πάνω σε κοινωνικά ζητήματα.

Οι παιδαγωγικές του απόψεις ήταν τόσο προχωρημένες ώστε να είναι σήμερα απολύτως επίκαιρες.

Στις κοινωνιολογικές του προσεγγίσεις γίνεται φανερό το ιδεολογικό του υπόβαθρο καθώς επίσης και ένας λανθάνων παρορμητισμός που τον ωθεί να βάλει στο χαρτί θέματα που καθόλου ή ελάχιστα τολμούν να αγγίξουν τα πολιτικά - ιδεολογικά ρεύματα της εποχής του.

Οι κρίσεις του για τα ιστορικά γεγονότα είναι

απολύτως ξεκάθαρες. Δεν χρησιμοποιεί την ικανότητά του στο γραπτό λόγο για να δώσει διφορούμενα νοήματα. Μπορεί λοιπόν κάποιος διαβάζοντας το Ημερολόγιο να διαφωνήσει ή να συμφωνήσει μαζί του, αλλά όχι να ταλαιπωρηθεί προσπαθώντας να ανιχνεύσει νοήματα. Γενικά αυτό που κάνει εντύπωση είναι τόσο η καθαρότητα στη γραφή όσο και η καθαρότητα στους συλλογισμούς του.

Εκτός από το καθαυτό ημερολόγιο, στο βιβλίο περιέχεται μια εκτενής εισαγωγή του Τάσου Βασιλείου, η οποία μας δίνει το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και τη βιογραφία του Δημοσθένη Βασιλείου, ώστε η περαιτέρω ανάγνωση να έχει ένα πλαίσιο αναφοράς.

Φωτογραφίες και χειρόγραφα συνοδεύουν το κείμενο.

Η όλη προσπάθεια που άρχισε στις 22-12-1935 και συνεχίστηκε μέχρι πρόσφατα, καλοκαίρι 2005, αποτυπώθηκε σε ένα βιβλίο υψηλών, κατά τη γνώμη μου, αισθητικών προδιαγραφών, τόσο στην επιλογή γραμματοσειράς και χαρτιού, όσο και στη δημιουργία ενός εξώφυλλου πομπού μηνυμάτων και καλαισθησίας.

Κωνσταντίνα Καστάνη

Δασκάλα Δημ. Σχολ. Μεταμόρφωσης

«... Το νοιώθουμε πως πρέπει να βγάλομε το παιδί έξω από τους ψυχρούς τοίχους του Σχολείου περισσότερο και να το οδηγήσομε στην πλατειά φύση, το μεγαλύτερο και σημαντικότερο διδάσκαλο.

Δεν το κάνομε όμως από φόβο, μην παρεκκλίνουμε από το κύριο έργο μας. Δυστυχώς και μεις είμαστε ποτισμένοι με το δηλητήριο της αντίληψης του παλαιού Σχολείου, που νομίζει πως τα πάντα απορρέουν από την κάρα του σοφού δασκάλου.

Τίποτε σχεδόν δεν είναι ο δάσκαλος μπροστά στους ακλόνητους νόμους της φύσεως και στην ψυχική δυναμικότητα του παιδιού...»

Δημ. Βασιλείου, «*Ημερολόγιον 1936*», σελ. 140