

Σεπτέμβριος 2005 - Φεβρουάριος 2006
Αρ. τεύχους 7



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΚΥΠΡΟΥ

δελτίο
Παιδαγωγικού
Ινστιτούτου Κύπρου



Υπεύθυνος Ιδιοκτήτης

Δρ Κυριάκος Πιλλάς
Αναπληρωτής Διευθυντής Π.Ι.

Γενική Εποπτεία

Γαβριήλ Καράλλης
Προϊστάμενος Τομέα Εκπαιδευτικής
Τεκμηρίωσης Π.Ι.

Επιμέλεια Έκδοσης**Συντονιστής**

Γεωργία Κούμα,
Φιλολόγος, Β.Δ.

Ομάδα επιμέλειας

Σιμάκης Συμεού,
Φιλολόγος, Β.Δ.

Ζωή Οδυσσέως-Πολυδώρου,
Φιλολόγος, Β.Δ.

Μαρία Παπαλεοντίου,
Φιλολόγος

Επιτροπή Έκδοσης

Γεωργία Κούμα,
Φιλολόγος, Β.Δ.

Κατία Γεωργιάδου,
καθηγήτρια Αγγλικών, Β.Δ.

Σιμάκης Συμεού,
Φιλολόγος, Β.Δ.

Ζωή Οδυσσέως-Πολυδώρου,
Φιλολόγος, Β.Δ.

Άντρη Χατζηγεωργίου-Λυμπουρή,
καθηγήτρια Μουσικής, Β.Δ.

Δρ Γίαννης Καραγιώργη
Δασκάλα, Β.Δ.

Μαρία Παπαλεοντίου,
Φιλολόγος

Έλλη Χατζηγεωργίου,
Φιλολόγος, Καθηγήτρια Π.Ι.

Νεόφυτος Παπαϊωάννου,
καθηγητής Φυσικής Αγωγής

Νίκος Γιάσουμης,
Μαθηματικός

Σχεδιασμός εξωφύλλου:

Πάνικος Τεμπριώτης
Άντρη Χατζηγεωργίου

ISSN:1450-1163

Περιεχόμενα**Σελ.**

- Ο επαναπροσδιορισμός και η αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε μια προσδοκώμενη μεταρρύθμιση της παιδείας, Δρος Νίκου Ορφανίδη, Μέλους της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας 3

Από τις εργασίες του προσωπικού

- Μεταμοντέρνες Θεωρίες Διοίκησης: Αποτελεσματικό σχολείο είναι το δημοκρατικά οργανωμένο σχολείο, Γαβριήλ Καράλλης, Προϊσταμένου Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης 7
- Η Νοηματική Χαρτογράφηση στην προσφορά του νέου περιεχομένου του μαθήματος, Δρος Ανδρέα Π. Παπανδρέου, Προϊσταμένου Τομέα Επιμόρφωσης 11
- Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού, Δρος Αθηνάς Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Προϊσταμένης Τομέα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης 14
- Τα διαθεματικά προγράμματα είναι πανάκεια για τον σύγχρονο μαθητή; Γεωργίας Κούμα, Φιλολόγου, Β.Δ 17
- Επιμόρφωση πέρα από τα σεμινάρια: Στο δρόμο για εναλλακτικές μορφές ανάπτυξης, Δρος Γίαννης Καραγιώργη, Δρος Λοΐζου Συμεού, Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης 21
- Η επίδειξη πειράματος για τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής, Ανδρέα Παπαστυλιανού, Καθηγητή Φυσικής, Β.Δ 27
- Η διοίκηση της σχολικής τάξης υπό το φως της κοινωνικής της χαρτογράφησης, Σιμάκη Συμεού, Φιλολόγου, Β.Δ 31
- Μια διαχρονική Πρόταση: Ο Ολυμπισμός είναι τρόπος ζωής, Νεόφυτος Παπαϊωάννου, Καθηγητή Φυσικής Αγωγής 33
- Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Απελευθέρωση ή στράτευση; Έλενας Περικλέους, Λειτουργού Π.Ι. για θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Β.Δ 41
- Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην επίτευξη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη: η περίπτωση του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά, Δρος Αραβέλλας Ζαχαρίου, Λειτουργού Π.Ι. για θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης 44
- Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την ασφάλεια στα χημικά εργαστήρια, Νίκου Βαλανίδη, Καθηγητή Πανεπιστημίου Κύπρου, Μιχάλη Νικολάου, Ανώτερου Λειτουργού Εκπαίδευσης, ΔΑΕΕ Λουκίας Αναστασιάδου, Χημικού, Β.Δ 48
- Γιατί επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση; Ζωής Οδυσσέως-Πολυδώρου, Φιλολόγου, Β.Δ, Άντρου Πολυδώρου, Καθηγητή Πληροφορικής 50
- Διαφοροποίηση στην αίθουσα διδασκαλίας-Μία νέα πρόκληση στο Σχέδιο μαθήματος, Χρυσούλας Χατζηχρίστου, Μαθηματικού 52

Συμπεράσματα συνεδρίων

- Περίληψη της Έκθεσης Συμπερασμάτων του 9ου Σεμιναρίου: «Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού», Γαβριήλ Καράλλης, Προϊσταμένου Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης 56
- Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού» 18 και 19 Νοεμβρίου 2005, Δρος Αθηνάς Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Προϊσταμένης Τομέα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης 58
- ΙΒ' Σεμινάριο Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας με θέμα: Η Αρχαϊκή Επική Ποίηση της Κύπρου: υπό τη σκιά του Ομήρου Γεωργίας Κούμα, Φιλολόγου, Β.Δ 60

Ειδήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

- Ημερίδες, Συνέδρια, Σεμινάρια Έλλης Χατζηγεωργίου, Φιλολόγου, Καθηγήτριας Π.Ι. 62

Ο επαναπροσδιορισμός και η αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε μια προσδοκώμενη μεταρρύθμιση της παιδείας

Δρος Νίκου Ορφανίδη,
Μέλους της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας

Ζούμε στην εποχή των ραγδαίων αλλαγών και μεταβολών. Στα χρόνια της συνεχούς ρευστότητας και διαφοροποίησης του πολιτισμικού και κοινωνικού τοπίου, με τον νεοφανή πλέον διαπολιτισμικό τόπο της οικουμενικότητας και της παγκοσμιότητας. Στην κυριαρχία και τον κατακλυσμιαίο καταγισμό των γνώσεων και των πληροφοριών. Στο τοπίο της κυβερνητικής. Στη αποθέωση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας. Στη μεταβιομηχανική κοινωνία της παγκοσμιοποίησης. Στην κυριαρχία ή επικυριαρχία της οικονομίας. Στην διαφοροποίηση και αντιστροφή των ρόλων αλλά και του ρόλου και της αποστολής της παιδείας και του εκπαιδευτικού. Στη μετάθεσή μας, από τον τόπο του ανθρώπου και του οικουμενικού ανθρωπισμού, στον οικονομικό άνθρωπο. Στις επιταγές και τα ζητούμενα της οικονομίας, με την αποθέωση του χρήματος. Έτσι, ο άνθρωπος, ως κέντρο του σύμπαντος κόσμου μέσα στους αιώνες που διανύσαμε από την εποχή του ελληνικού ανθρωπισμού, φαίνεται να αποσύρεται, για να επιβληθούν, πλέον, οι αξίες της οικονομίας, την οποία απροκάλυπτα αλλά και επιτακτικά καλείται να υπηρετήσει η παιδεία.

Στην εποχή ενός λανθάνοντος και συγχρόνως νεοφανούς βαρβαρισμού, με τη βιομηχανία της μαζικής κουλτούρας αλλά και του συνακόλουθου ολοκληρωτικού ελέγχου του μεγάλου αδελφού του Τζωρτζ Όργουελ, βιώνουμε και παρακολουθούμε περιδεείς και απάθειες τη λεηλασία της ψυχής μας αλλά και της μνήμης και της παράδοσης και της ιστορίας μας, στα μέτρα ενός ισοπεδωτικού και ισοπεδώνοντος παγκόσμιου πολιτισμού. Δεν είναι τυχαίο που παρακολουθούμε περιδεείς την κορυφούμενη διαστροφή και αντιστροφή των αξιών και των δομών της παράδοσης, με τη συνακόλουθη συντριβή και λεηλασία της νεότητας, με όλα εκείνα τα νεοφανή και νεοβάρβαρα πρότυπα βίου και ζωής, που οδηγούν στον πανικό και στον φόβο και στο δαιμονισμό, που κατακλύζει τον σύγχρονο κόσμο της Δύσεως.

Είμαστε τώρα στην εποχή της απρόσωπης και εξαθλιώνουσας παγκοσμιοποίησης, με τα παντοδύναμα οικονομικά και άλλα συμφέροντα των μηχανισμών του ανεξάντλητου κέρδους. Είμαστε τώρα στο βασίλειο της κερδοσκοπίας και του χρήματος. Δεν είναι τυχαίο που προ πολλού έχουμε οδηγηθεί στην υπαρ-

ξιακή συντριβή και την ψυχική διάλυση. Στο υπαρξιακό κενό. Την αγωνία. Στον μονοδιάστατο άνθρωπο, για να θυμηθούμε τον Μαρκουζε. Στη διάλυση ενός ολόκληρου κόσμου, εντός του οποίου έχουμε μάθει να υπάρχουμε και να ενοικούμε.

Σκέφτομαι πόσο η παράδοση παιδείας της ελληνικής αρχαιότητας αλλά και της καθ' ημάς ανατολής, εξακολουθεί να συνιστά μια πρόταση αγωγής και βίου και ζωής. Μια πρόταση διαφυγής και λύτρωσης και παραμυθίας από όλα τα δεινά αλλά και τον καθημερινό εφιάλτη ενός δυτικότροπου αλλοτριώνοντος βίου. Ενός βίου, που μας οδηγεί στον πανικό και την αγωνία και το φόβο και όχι στη λύτρωση και την ειρήνη και τη γαλήνη και τη χαρά, στην οποία μας οδηγούσε η ωραιότητα και η απαλότητα της παράδοσης αλλά και η σταθερότητα των αξιών της συλλογικής μνήμης και της ιστορίας μας.

Άλλοτε, τόσο η κοινωνία όσο και η πολιτεία, ο καθ' ημέραν ιδιωτικός και δημόσιος βίος, η κοινότητα αλλά και η παιδεία γενικότερα οικοδομούσαν ψυχές. Οδηγούσαν ή παρέπεμπαν σε ένα στιβαρό και βαθύτατο πολιτισμικό ιστό, που συνέχε τον βίο. Η κοινότητα και η παιδεία κατέθεταν και ανεδείκνυναν ένα κώδικα αξιών. Μια στάση ζωής έναντι του κόσμου. Μια πρόταση πρόσληψης όλου του κοσμικού γίνεσθαι που μας περιέβαλλε. Έτσι η παιδεία οδηγούσε στον σεβασμό και την ιερότητα της φύσεως. Στην πληρμονή του κάλλους και της ωραιότητας. Στην κατάθεση της αγάπης. Στον διάλογο με τον κόσμο αλλά και με τον Θεό. Στην επιμέλεια της ψυχής, για να θυμηθούμε τον Σωκράτη της «Απολογίας», του «Πρωταγόρα» και του «Κρίτωνος» ή τον Πλάτωνα στην καίρια, όσον αφορά τη Φιλοσοφία της Παιδείας, «Πολιτεία».

Στα πλαίσια και τα μέτρα ενός επαναλαμβανόμενου προβληματισμού για τα θέματα της παιδείας και της αγωγής θα ήθελα να καταθέσω τη δική μου αγωνία για όσα εσχάτως μας επσυμβαίνουν στον τόπο της αγωγής των νέων, αρχίζοντας από μια βασική θέση. Πως η αγωγή και η παιδεία των νέων δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζονται, να παγιούνται και να εγκλωβίζονται, κατά τρόπο ασφυκτικό, στα μέτρα μιας ολοένα κορυφούμενης χρησιμοθηρίας και ωφελισμού. Ο πραγματισμός της Δύσεως, ως πρόταση

και κατάθεση ζωής, οδήγησαν τελικά στην απογύμνωση του ανθρωπίνου προσώπου, στην ερημία του ανθρώπου, ο οποίος κατέστη εντέλει μονοσήμαντος και μονοδιάστατος. Καταλείποντας ο άνθρωπος την εσωτερική του διάσταση, παρέμενε παραπαίων στον τόπο της εξωτερικότητας, βιώνοντας μian πρωτοφανή στην ιστορία ερημία και μοναξιά, με μία παιδεία που χαρακτηρίζεται από την ανελέητη και χωρίς όρια χρησιμοθηρία και ωφελισμό. Ο στενόχωρος πραγματισμός της Δύσεως ανέδειξε και οδήγησε εσχάτως την παιδεία και την εκπαίδευση σε μια στυγνή και απρόσωπη βιομηχανία γνώσεων, σε τόπο ενός ανελέητου ανταγωνισμού και συναγωνισμού και σε μια χωρίς όρια και ανεξέλεγκτη οικονομική διαδικασία αναζήτησης κέρδους.

Σ' αυτά τα θλιβερά αλλά συγχρόνως προκλητικά μέτρα καλείται ο εκπαιδευτικός να επιτελέσει το παιδαγωγικό του έργο. Είναι κατά τη γνώμη μου καίριο και κρίσιμο και σημαντικό να επαναπροσδιορίσουμε το όραμα αλλά και το ρόλο και τη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού του 21^{ου} αιώνας, τους μακροπρόθεσμους στόχους της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης και παιδείας, καθώς και τα μέσα με τα οποία οι στόχοι αυτοί θα πραγματοποιθούν.

Κέντρο του σύμπαντος κόσμου από την εποχή του αρχαίου ελληνικού ανθρωπισμού υπήρξε ο άνθρωπος. «Πάντων χρημάτων μέτρον άνθρωπος», υπεδείκνυε ο Πρωταγόρας. Και για να πάμε πιο πίσω, στον τόπο του μύθου, η απόκριση στο αίτημα της σφιγγός ήταν «άνθρωπος». Αυτό συνέχισε τον κόσμο μέχρι εσχάτως. Δεν είναι τυχαίο πως πρωταρχικό ερώτημα ή πρόβλημα μέχρι και τον Μαρξ ήταν αυτό της αποξένωσης του ανθρωπίνου προσώπου. Σε ένα κυρίαρχο ανθρωπισμό οδηγούσε ή επικεντρωνόταν η υπαρξιακή φιλοσοφία αλλά και η Φιλοσοφία του Προσωπισμού στον αιώνα που διανύσαμε. Εσχάτως όλα αυτά φαίνεται να εγκαταλείπονται. Ζητούμενο πλέον δεν φαίνεται να είναι ο άνθρωπος αλλά οι ανάγκες της οικονομίας. Η παιδεία έτσι καλείται να υπηρετήσει τις ανάγκες της οικονομίας, με την αξιοποίηση και χρήση του όγκου και της πληθώρας των γνώσεων και των πληροφοριών. Όπως σημειώνεται ενδεικτικά στην απόφαση και τη συνακόλουθη διακήρυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη Λισαβόνα ζητούμενο είναι «να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομική οντότητα στον κόσμο βασισμένη στην κοινωνία της γνώσης, ικανή για συνεχή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερα και καλύτερα επαγγέλματα και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

Με αφορμή και εκκινώντας από αυτή τη γενικότατη διακήρυξη, η οποία, όμως, διατυπώνει με σαφήνεια το

τοπίο της προσδοκώμενης πορείας και ανάπτυξης αλλά και το ρόλο της παρεχόμενης παιδείας, διαπιστώνουμε πως φαίνεται να οδηγούμαστε σε μια ριζικά δραματική μετατόπιση των στόχων, των σχεδιασμών και των οραματισμών της ευρύτερης παιδείας και αγωγής, όπως την είχαμε βιώσει και αναπτύξει μέσα στους αιώνες και εσχάτως στα μέτρα του ευρωπαϊκού ανθρωπισμού και διαφωτισμού. Η παιδεία και η εκπαίδευση καλείται, πλέον, να υπηρετήσει τις νέες ανάγκες, καθίσταται, ως ένα βαθμό, θεραπαινίς της οικονομίας αλλά και της διαφαινόμενης ή εξελισσόμενης παγκοσμιοποίησης ενός οικονομικού οικουμενισμού. Η παιδεία φαίνεται να καθίσταται μέρος, στοιχείο ή μοχλός της παραγωγικής διαδικασίας, με όλα όσα φαίνεται να προκύπτουν ως συνέπεια και αποτέλεσμα.

Το ερώτημα είναι πώς διασώζουμε το ανθρώπινο πρόσωπο. Πώς διαφυλάσσουμε την ανθρωπιστική παιδεία, που τόσο απαιτούν οι χαλεποί καιροί που διανύουμε, ως αντιστάθμισμα στην καθολική απάξωση και τον μηδενισμό των αξιών. Έχω την άποψη πως, χωρίς να αναρριεί ο στόχος της συνάντησης της παιδείας με τις νεοφανείς ανάγκες της κοινωνίας αλλά και της οικονομίας στα μέτρα μιας αειφόρου ανάπτυξης, θα πρέπει να επιμείνουμε με σταθερότητα, με συνέπεια αλλά και ευελιξία στο ζητούμενο του ανθρωπισμού, χωρίς εμμονές σε παρωχημένες λογικές και νοοτροπίες. Χωρίς εμμονές σε ιδεολογήματα. Χωρίς νοσηρές εμμονές σε ιδεολογικά σχήματα που μας οδήγησαν, στον αιώνα που διανύσαμε, στον ολοκληρωτισμό. Εκσυγχρονισμός και ανανέωση και αλλαγή δεν πρέπει να οδηγούν στην ισοπέδωση της μνήμης και της ιστορίας που οι λαοί της Ευρώπης κομίζουν. Η ιδιοπροσωπεία μας ως λαού θεμελιώθηκε μέσα στους αιώνες στη γλωσσική μας δυναμική, στις αξίες που η καθ' ημάς ανατολή και το Βυζάντιο καταθέτουν. Θεμελιώθηκε και στηρίχθηκε στο ιδεώδες και όχι στο ιδεολόγημα του ελληνικού ανθρωπισμού, που η Ευρώπη ανέδειξε σε κώδικα αξιών.

Η αναπτυξιακή δυναμική της παιδείας, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η παραγωγική δυνατότητα και δυναμική της παιδείας, η υποχρεωτική εκ των πραγμάτων συνάντησή με τις ανάγκες και τα ζητούμενα της οικονομίας, δεν μπορεί και δεν πρέπει να αναρριεί, να ακυρώνει και να αφανίζει το ανθρώπινο πρόσωπο.

Τελούμε εσχάτως ενώπιον του αιτήματος του εκσυγχρονισμού και της ανανέωσης. Καλούμαστε να αφήσουμε οπίσω ξεπερασμένες δομές, καθώς τελούμε στο μέσον μιας οικουμενικής ενότητας που απαιτεί τη συνάντηση, τη συνύπαρξη και την αποδοχή του άλλου. Το θέμα της διαπολιτισμικότητας δεν είναι νεοφανές στον τόπο της ιστορίας. Σ' αυτό αποκρίθηκε

μέσα στους αιώνες επιτυχώς η ελληνοιστική διασπορά ή ο Βυζαντινός οικουμενισμός. Καλούμαστε, γενικότερα, σε μίαν αλλαγή στάσεων, που μας κράτησαν περιχαρακωμένους σε μια θλιβερή εσωστρέφεια.

Όμως, θα πρέπει να πορευόμαστε με σύνεση. Με σοβαρότητα και σταθερότητα. Χωρίς ακροβασίες και πειραματισμούς, έχοντας πάντοτε υπόψη πως η παιδεία θα πρέπει, πέραν όλων των άλλων, να οικοδομεί ψυχές. Να παρέχει, εις το μέσον της ρευστότητας και της αλλαγής των καιρών που διανύουμε, ένα σταθερό μέτρο βίου και ένα γενικώς αποδεκτό κώδικα αξιών.

Ορθώς θα ελεγα στο κείμενο της έκθεσης της Επιτροπής για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση γίνεται μια ουσιαστική και καίρια αναφορά στα «Πολιτικά» του Αριστοτέλους και στη φιλοσοφία της παιδείας του ελληνικού ανθρωπισμού. Ζητούμενο παραμένει μέχρι και σήμερα αυτό που υπέδειξε ο Αριστοτέλης. Το «παιδεύεσθαι και εθίζεσθαι προς τας Πολιτείας». Κι ακόμα η θέση πως η παιδεία πρέπει να είναι κοινή για όλους τους πολίτες και «μη κατ' ιδίαν». Και τέλος πως η πολιτεία πρέπει να φροντίζει ιδιαίτερα για την παιδεία των νέων, γιατί αν δεν γίνει αυτό «βλάπτονται και τα πολιτεύματα και οι πολίτες». (βλ. σσ. 9- 10).

Δεν είναι τυχαίο που ως πρώτος και θεμελιώδης άξονας «των στόχων και των αρχών της Διαμορφωτικής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης» τίθεται η «μεταμόρφωση/ μετάλλαξη του κυπριακού σχολείου, όχι σε σχολείο της οικονομίας της αγοράς αλλά σε δημοκρατικό σχολείο της αγοράς του δήμου, σε δημοκρατικό σχολείο του πολίτη» (βλ. σ. 19). Ούτε πάλι που επιμένουμε στη δημόσια, και, όχι την «κατ' ιδίαν», δημοκρατική παιδεία, στοίχειο και θέση που οδηγεί στο δημοκρατικό σχολείο, που συνιστά τον τρίτο θεμελιώδη άξονα της ζητούμενης παιδείας. Έτσι, ορθώς, ως ζητούμενο παραμένει το «Ανθρωποκεντρικό σχολείο που να επιδιώκει τη «μόρφωση», την παιδεία του ανθρώπου- πολίτη, όχι μόνο την εκπαίδευση- κατάρτιση, με κέντρο βάρους τη γενική ουμανιστική παιδεία, με την ευρεία έννοια του όρου, που να συνδέει οργανικά τις ανθρωπιστικές σπουδές με τις θετικές επιστήμες και με την τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση. Σχολείο που να επιδιώκει το Σωκρατικό «οὐκ ἐπὶ τέχνῃ ἀλλ' ἐπὶ παιδείᾳ». (σ. 20).

Η παιδεία είναι υπόθεση της πολιτείας. Αλλά συγχρόνως είναι υπόθεση όλων, γιατί η παιδεία οφείλει και καλείται να οικοδομήσει ψυχές, αλλά και να στηρίξει τη δημοκρατική πολιτεία. Σκέφτομαι πόσο έχουμε συνειδητοποιήσει αυτό τον κρίσιμο ρόλο της παιδείας, παγιδευμένοι στην εγωπάθειά μας, στο κατ' ιδίαν, στην ισοπέδωνουσα χρησιμοθηρία, στην αναζήτηση της ευκολίας και της έτοιμης λύσης. Όμως, η παιδεία

είναι πρωτίστως αγώνισμα. Αγώνισμα και αγώνας ψυχών. Προϋποθέτει μόχθο και αφοσίωση. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί επιτελούν ή θα πρέπει να επιτελούν έργο αποστολικό, για να θυμηθούμε και πάλι τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη κι όσα μας υποδηλοί ο πλατωνικός μύθος του σπηλαίου.

Ολοκληρώνοντας την εισήγησή μου, θα ήθελα να επικεντρωθώ σ' αυτό τον κρίσιμο στόχο που έχουμε αναφέρει και στη διαπόρευση των ψυχών των παιδωγούμενων νέων στους χαλεπούς και κρίσιμους καιρούς που διανύουμε.

Βασική προϋπόθεση είναι πρωτίστως η αφοσίωση του εκπαιδευτικού και η αγάπη του στο έργο της παιδείας που επιτελεί. Χωρίς την παιδαγωγική αφοσίωση και αγάπη όλα οδηγούνται στο κενό. Στη ματαίωση. Στη διαστροφή και την πλάνη.

Μια δεύτερη ουσιαστική παράμετρος είναι η ανάδειξη ενός παιδαγωγικού οράματος. Ενός οράματος παιδείας. Παιδαγωγοί χωρίς όραμα και χωρίς στόχους οδηγούνται και οδηγούν στην ισοπέδωση, τη ματαίωση, στη σύγχυση.

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει μια ουσιαστική εμπλοκή και ανάμεξη και ρόλο στα δρώμενα της σχολικής μονάδας. Αδιάφοροι εκπαιδευτικοί, ανυποψίαστοι και παροπλισμένοι δεν μπορούν να οδηγήσουν στην διαμόρφωση μιας δυναμικής και αυτονομημένης σχολικής μονάδας.

Στέκομαι ιδιαίτερα σε μια άλλη καίρια και βασική παράμετρο ανανέωσης και εκσυγχρονισμού και αποτελεσματικότητας, που έχει να κάνει με τον κρίσιμο τομέα της επιμόρφωσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στην εποχή των κατακλυσμιαίων γνώσεων, της έκρηξης της τεχνολογίας, η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι συνεχής και ουσιαστικά αναβαθμισμένη. Η διάβια παιδεία δεν μπορεί να παραμένει σχήμα και λόγος κενός. Απαιτεί μεθοδευμένο σχεδιασμό και προγραμματισμό, συνεχή εμπλοκή και ανάπτυξη σχετικών επιμορφωτικών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θα πρέπει να αναβαθμισθεί πλήρως, με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η πανεπιστημιακή κοινότητα και η πανεπιστημιακή παιδεία. Δεν θα σταθώ στα προτεινόμενα σχέδια επιμόρφωσης και ανάπτυξης του προσωπικού ούτε και στα σύγχρονα, προτεινόμενα μοντέλα επιμόρφωσης, που συνδυάζουν ένα σύστημα μαθητείας με αξιοποίηση της εμπειρίας των παλαιότερων ούτε και στο αντίστοιχο σύστημα ακαδημαϊκής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Επί τούτου υπάρχει εκτενής επιστημονική βιβλιογραφία καθώς και συνα-

κόλουθοι σχεδιασμοί και ολοκληρωμένα προγράμματα που προτείνονται εσχάτως από την Ευρωπαϊκή Ένωση και φορείς της παιδείας στην Ευρώπη. Θα σταθώ μόνο στις πιο κάτω γενικές θέσεις και τοποθετήσεις:

Είναι κρίσιμη κατ' αρχήν η αναβάθμιση της ίδιας της σχολικής μονάδας, με τη σχετική αυτονομία και αυτοδιοίκηση της και συνακόλουθα κρίσιμη η αναβάθμιση του αναπτυξιακού έργου και ρόλου της αυτονομημένης σχολικής μονάδας. Έτσι, στα μέτρα της σχολικής μονάδας είναι επιτακτικό και κρίσιμο να αναδειχθεί ο ρόλος του Παιδαγωγικού Συμβούλου αλλά και του Συντονιστή Βοηθού Διευθυντή, όσον αφορά τη Μέση Εκπαίδευση. Ανάλογος ρόλος θα πρέπει να δοθεί ή να τεθεί στον Β. Διευθυντή στη Δημοτική εκπαίδευση. Κρίσιμος για μια ουσιαστική αλλαγή και βελτίωση είναι ο αναπτυξιακός ρόλος της σχολικής μονάδας, με ενδοσχολικά και ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης σε σχολική βάση. Με τον τρόπο αυτό και στα μέτρα των στρατηγικών στόχων, των ιδιομορφιών και των αναγκών κάθε αυτονομημένης, από αυτή την άποψη, σχολικής μονάδας θα καταστεί δυνατή η συνεχής ανάπτυξη του προσωπικού, ο επιστημονικός διάλογος, ο παιδαγωγικός προβληματισμός, η ανανέωση και η συνακόλουθη συλλογικότητα.

Στα μέτρα αυτής της επιμόρφωσης και ανάπτυξης σε σχολική βάση κρίσιμος και αποφασιστικός καθίσταται ο ρόλος του εποπτεύοντος επιθεωρητή, ο οποίος, αναλαμβάνοντας τα συμβουλευτικά του καθήκοντα και τον συμβουλευτικό του ρόλο, σε συνεργασία και με την αξιοποίηση ειδικών συμβούλων, με εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση και εμπειρία, θα μπορέσουν να προωθήσουν ένα συγκροτημένο πρόγραμμα ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.

Βασική θέση και άποψη είναι η ανάληψη από μέρους της σχολικής μονάδας ενός συστηματικού, αναπτυξιακού ρόλου, πέραν της επικέντρωσης στα θέματα της τρέχουσας διοίκησης. Γιατί ο ρόλος του σχολείου και της σχολικής μονάδας είναι εξόχως παιδαγωγικός. Και ο ρόλος αυτός ο παιδαγωγικός αναφέρεται και πρέπει να αναφέρεται στην ανάπτυξη, την κατάρτιση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

Στα μέτρα της διά βίου παιδείας είναι σημαντικό να προωθηθούν προγράμματα επιμόρφωσης πέραν των προσφερομένων από το Π.Ι., με την αξιοποίηση της επιστημονικής κοινότητας, πανεπιστημιακής και μη. Η ενθάρρυνση και προώθηση σεμιναρίων, συνεδρίων και άλλων δραστηριοτήτων διαλόγου και επιμόρφωσης θα διαφοροποιήσει το όλο τοπίο της στασιμότητας, της γενικότερης αδιαφορίας και εσωστρέφειας που μας χαρακτηρίζει. Ο πρόσφατος διάλογος

για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, με τα επαναλαμβανόμενα συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες, δημόσιες συζητήσεις, ανέδειξε αυτή τη ζωτική δυναμική του παιδαγωγικού αλλά και του ευρύτερου επιστημονικού διαλόγου και προβληματισμού.

Κρίσιμος, όμως, παραμένει ο επανασχεδιασμός της προσέγγισης και της φιλοσοφίας της μετεκπαίδευσης και των συνακόλουθων μεταπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών. Πλήρης επανασχεδιασμός και επαναδιατύπωση των σχεδίων υπηρεσίας, επαναξιολόγηση των τίτλων σπουδών, που πολλές φορές στερούνται ουσιαστικού αντικρύσματος, προώθηση ενός συγκροτημένου σχεδίου μεταπτυχιακών σπουδών με την αξιοποίηση του Πανεπιστημίου Κύπρου ή άλλων Πανεπιστημίων, εκπόνηση ενός βραχυπρόθεσμου και μακροπρόθεσμου προγράμματος υποτροφιών για μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, θα οδηγούσε σε μια διαφοροποίηση του όλου τοπίου. Η εκπαίδευση και μετεκπαίδευση για την ανέλιξη των στελεχών της εκπαίδευσης δεν μπορεί, επίσης, να είναι προαιρετική. Θα πρέπει ένα μέρος του σχεδιασμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να οδηγεί στην υποχρεωτική επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης που προωθούνται ή επιθυμούν να προωθηθούν και να ανελιχθούν υπηρεσιακά. Σε κάποιες περιπτώσεις η επιμόρφωση θα πρέπει να συνιστά προαπαιτούμενο ανάληψης διοικητικής ή άλλης γενικότερης υπηρεσιακής ευθύνης. Όμως, και στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος της πολιτείας θα πρέπει να είναι αποφασιστικός, με τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών ή την εκπόνηση ενός σχεδίου υποτροφιών.

Καμιά αλλαγή, ανανέωση, εκσυγχρονισμός, καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς, χωρίς εκπαιδευτικούς με όραμα. Γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι πρωτίστως και εξόχως παιδαγωγοί. Γι' αυτό και καλούνται να οικοδομήσουν τις ψυχές των ανθρώπων. Ο όποιος εφησυχασμός και η αδιαφορία, ο κακώς νοούμενος επαγγελματισμός, η έλλειψη αγάπης και στοργής οδηγούν στον μαρασμό και τη συνακόλουθη αποτυχία και την κατάρρευση της παιδείας και της αγωγής. Ο εκπαιδευτικός, όσο κι αν φαίνεται ξεπερασμένο και κοινότυπο, εξακολουθεί μέσα στους αιώνες, και οφείλει, να επιτελεί έργο αποστολικό, όπως μας το περιέγραψε ο αρχαίος ελληνικός ανθρωπισμός. Γιατί ζητούμενο παραμένει πάντοτε η επιμέλεια των ψυχών, για να θυμηθούμε τον Σωκράτη.

Από τις εργασίες του Προσωπικού

Μεταμοντέρνες Θεωρίες Διοίκησης: Αποτελεσματικό σχολείο είναι το δημοκρατικά οργανωμένο σχολείο

Γαβριήλ Καράλλη,
Προϊσταμένου Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης Π.Ι.

Τον τελευταίο καιρό, με αφορμή και τη συζήτηση που αναπτύσσεται σχετικά με τη μεταρρύθμιση του Εκπαιδευτικού μας Συστήματος, γίνεται φανερό ότι βρισκόμαστε μπροστά σε ένα κυρίαρχο ερώτημα: μπορεί ένα σχολείο οργανωμένο με κέντρο τον άνθρωπο να είναι η απάντηση στις προκλήσεις μιας εποχής της οποίας η ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης αποτελεί υπέρτατο στόχο;

Αυτό, βέβαια, είναι απότοκο της ευρύτερης αναζήτησης, και της, φανεράς ή υφέρπουσας, διαφωνίας, σε ό, τι αφορά στους σκοπούς και το γενικότερο προσανατολισμό της Παιδείας. Είναι δηλαδή μέρος του ευρύτερου προβληματισμού για το εάν μια ανθρωπιστικού προσανατολισμού Παιδεία μπορεί να απαντήσει στις προτεραιότητες της, ανταγωνιστικού χαρακτήρα, εποχής μας.

Οι θεωρίες της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, που είναι το θέμα του παρόντος άρθρου, δεν επιχειρούν να απαντήσουν σε τέτοιας υφής ερωτήματα που αφορούν στη Φιλοσοφία της Παιδείας ούτε εξετάζουν ποιοι πρέπει να είναι οι σκοποί της Παιδείας. Εκείνο που επιχειρούν είναι να προτείνουν τρόπους, ώστε ο σχολικός οργανισμός να επιτύχει τους όποιους σκοπούς και στόχους του με τον πιο αποτελεσματικό και παραγωγικό τρόπο. Παρά ταύτα ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων και ο τρόπος διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών συστημάτων, που είναι θέματα που εξετάζει η Εκπαιδευτική Διοίκηση, αν και δεν απαντά άμεσα στο ερώτημα ποιοι πρέπει να είναι οι σκοποί της Παιδείας, σχετίζεται, όμως, ουσιαστικά με την ποιότητα των σχολικών μονάδων και την κουλτούρα τους και αυτό με τη σειρά του δρα καταλυτικά στη διαμόρφωση της ποιότητας των ανθρώπων οι οποίοι παιδεύονται στο σχολείο, δηλαδή των μαθητών. Υπ' αυτήν την έννοια λοιπόν είναι κεφαλαιώδους σημασίας η επιλογή του τρόπου διοίκησης των σχολείων και των μεθόδων ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού του.

Το θέμα της αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών

Από την άλλη πλευρά, η έννοια της αποτελεσμα-

τικότητας των σχολείων έχει καταστεί σήμερα κεντρικό σημείο αναφοράς για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής σε κάθε χώρα, εξαιτίας του γεγονότος ότι η παιδεία συνδέεται άμεσα με την ανταγωνιστικότητα σε οικονομικό κυρίως επίπεδο. Η σύνδεση αυτή γίνεται ακόμα πιο έντονη λόγω της παγκοσμιοποίησης. Είναι, λοιπόν, φυσικό οι πολιτείες να αναζητούν τρόπους προκειμένου να διασφαλίσουν ότι τα σχολεία είναι αποδοτικοί οργανισμοί.

Με ποιο τρόπο θα επιτευχθεί αυτό; Μόνο, απαντούν μερικοί, αν βρεθούν τρόποι να λογοδοτούν τα σχολεία και να αποδεικνύουν ότι πράγματι είναι αποτελεσματικά. Η έννοια της λογοδοσίας παραπέμπει και εδώ σε αυτό που η λέξη γλωσσικά εκφράζει: «κάνω απολογισμό ενώπιον ενός κρίνοντος σώματος για το πόσα παραδίδω σε αντιδιαστολή με το πόσα παρέλαβα, για να κριθεί, έτσι, αν ήταν επιτυχής η διαχείριση των πόρων μιας μερικώς ή ολικώς ξένης υπόθεσης». Αυτή η θέση είναι πολύ ελκυστική για τις πολιτείες και μάλιστα εκείνες που είναι περισσότερο προσανατολισμένες στην οικονομία της αγοράς (Preedy et al, 2004).

Οι υπέρμαχοι μιας τέτοιας άποψης θεωρούν ότι η αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών συναρτάται άμεσα προς την έννοια της λογοδοσίας των σχολείων. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στην ανάδειξη εννοιών, όπως: ο αυστηρός κεντρικός έλεγχος των σχολείων (άμεσος ή, τις πιο πολλές φορές, έμμεσος) μέσα από την καθιέρωση επιπέδων μάθησης σε εθνικό επίπεδο, τα οποία θα μπορούν να μετρηθούν από συγκεκριμένου τύπου εξετάσεις, η συνεχής και αυστηρά εποπτευόμενη αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, η θέσπιση αυστηρών κανόνων και κανονισμών που θα διέπουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αυτή η άποψη για τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα των σχολείων οδήγησε σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και στη σύνδεση του ύψους του μισθού των εκπαιδευτικών με την απόδοση των μαθητών σε συγκεκριμένες εξετάσεις.

Στη θέση αυτή κάποιοι από τους υπέρμαχους της

ανθρωπιστικής παιδείας αντιτείνουν την απειλή της κατάρρευσης του «ανθρωπίνου προσώπου» εξαιτίας της φρενήρους θήρευσης της αποτελεσματικότητας που θα οδηγεί σε οικονομικά ανταγωνιστική κοινωνία. Επιπλέον, πολλοί επισημαίνουν πως η έννοια της λογοδοσίας καθιστά, εν τέλει, τους εκπαιδευτικούς απλούς διεκπεραιωτές και δημιουργεί ένα μη φιλικό περιβάλλον για μαθητές και δασκάλους. Πάντως, όμως, τις περισσότερες φορές, αποφεύγουν να απαντήσουν επί της ουσίας. Αν, δηλαδή, ένα σχολείο θα μπορούσε να είναι αποτελεσματικό (πράγμα που όλοι αποδέχονται ότι πρέπει να συμβαίνει) μέσα στις δεδομένες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στη βάση ενός εκτεταμένου εκδημοκρατισμού της λειτουργίας του και με τη διαμόρφωση ενός κλίματος που θα διασφαλίζει τα αισθήματα της ικανοποίησης και της αυτοπραγμάτωσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Η νέα σχολή σκέψης στη Διοίκηση

Για τη διατύπωση των όποιων προβληματισμών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και, πολύ περισσότερο, για την κατάθεση θέσεων σχετικά με τον τρόπο που θα πρέπει να οργανωθούν τα σχολεία για να είναι πραγματικά αποτελεσματικά θα βοηθούσε, ίσως, η ανασκόπηση των εκπροσώπων των απόψεων των σύγχρονων θεωριών Διοίκησης επειδή, πιθανότατα, γίνεται μια παρανόηση:

Το γεγονός ότι η γνώση συνδέεται σήμερα, όπως άλλωστε και πολλές φορές στο παρελθόν, με την έννοια της οικονομίας και της ανταγωνιστικότητας οδηγεί πολλούς στον εξής συλλογισμό: Τα σχολεία πρέπει να είναι ανταγωνιστικοί οργανισμοί και μεταξύ τους αλλά και στο εσωτερικό τους. Το παραγόμενο έργο πρέπει να αποτιμάται με ακρίβεια. Οι σχολικές μονάδες πρέπει να αποδεικνύουν ότι είναι μια αποδοτική επένδυση. Έτσι η έννοια της λογοδοσίας των σχολείων καθίσταται κυρίαρχη έννοια και τονίζεται και αναδεικνύεται η σημασία του ανταγωνισμού σε όλα τα επίπεδα. Αυτό μάλιστα προβάλλεται, συγκαλυμμένα τις πιο πολλές φορές, αποκάλυπτα κάποτε, ως η μόνη οδός προκειμένου να είναι το εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεσματικό μέσα στις δεδομένες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής μας.

Είναι όμως αυτό η μόνη ή, πολύ περισσότερο, η πιο σύγχρονη αντίληψη για τον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών οργανισμών και της ανάπτυξης του προσωπικού τους ώστε αυτοί να είναι αποτελεσματικοί;

Η απάντηση δίνεται από τη νέα σχολή σκέψης στη

Διοίκηση, η οποία εκφράζεται από τις θεωρίες που είναι γνωστές ως Μεταμοντέρνες Θεωρίες Διοίκησης ή Θεωρίες της Αποδόμησης. Αυτές αναδεικνύουν τη δημοκρατική λειτουργία ενός οργανισμού, ενός σχολείου στην προκειμένη περίπτωση, ως την κυρίαρχη έννοια-δράση προκειμένου ο οργανισμός αυτός να είναι αποτελεσματικός.

Η νέα αυτή σχολή σκέψης, η οποία εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 1980, κεφαλαιοποιώντας τις κατακτήσεις των θεωριών των κοινωνικών επιστημών, που κυριάρχησαν από το 1950 μέχρι το 1980 και βοήθησαν στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στους οργανισμούς, προτείνει την κοινωνική αναδόμηση με βασικούς άξονες την καινοτομία, την αλλαγή, την ποικιλία. Η σημασία των νέων αυτών απόψεων είναι τόσο μεγάλη ώστε οι Webb και Norton δε διστάζουν να τις παραλληλίσουν, κατά κάποιο τρόπο, με τις καινοτόμες προτάσεις του Πλάτωνα του Αυγουστίνου, του Μαρξ, του Ένγκελ και του Λένιν (Webb and Norton, 2001).

Οι νέες αυτές θεωρίες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη δημοκρατική οργάνωση των οργανισμών και αποκηρύττουν κάθε μορφή αποκλεισμού. Η εφαρμογή των αρχών των θεωριών αυτών και στην εκπαίδευση φαίνεται να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα. Η βασική θέση που ασπάζονται όλοι οι υποστηρικτές των Μεταμοντέρνων Θεωριών είναι η εξής: **«Το ανθρώπινο δυναμικό είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας (ατού) για κάθε οργανισμό που επιδιώκει την εκπλήρωση κάποιου σκοπού...έτσι η αποκέντρωση, η αυτοδιοίκηση, η συμμετοχική διοίκηση, η παροχή κινήτρων και ο εκτεταμένος εκδημοκρατισμός του εργασιακού χώρου είναι ουσιαστικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και, κατ'επέκταση, τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας, της ποιότητας και της αποδοτικότητας του οργανισμού»** (Sudit, 1996, σελ. 83).

Ο Tyson (1995) για να προλάβει την παρανόηση, επισημαίνει πως αποδόμηση δε σημαίνει καθόλου την κατάρρευση της ορθής διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων. Αντίθετα, σημαίνει την εισαγωγή νέων μορφών διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού κατά τρόπο ώστε να αναδιαμορφώνεται το εργασιακό περιβάλλον.

Η παραδοσιακή διοίκηση δεν είναι η πιο αποτελεσματική διοίκηση των οργανισμών, είναι, ίσως, πιο απλή στην εφαρμογή της και μπορεί να διασφαλίσει τη μετρίότητα, καθώς οι εργαζόμενοι αναγκάζονται, από φόβο, να φτάσουν σε κάποιο βαθμό απόδοσης. Ποτέ, όμως, οι εργαζόμενοι δεν αποδίδουν, υπό τέτοιες προϋποθέσεις, το μέγιστο των

δυνατοτήτων τους. Αντίθετα, οι νέες θεωρίες διοίκησης απορρίπτουν την έννοια του εξαναγκασμού και του φόβου ως αποτελεσματικών τρόπων για την αποδοτικότητα των οργανισμών και μάλιστα των σχολικών οργανισμών. «Ο φόβος, αναφέρεται χαρακτηριστικά, δεν έχει θέση στα σχολεία». Πρέπει να δημιουργούνται συνθήκες τέτοιες ώστε «οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να πηγαίνουν στα σχολεία επειδή το θέλουν (τους ικανοποιεί) και όχι επειδή πρέπει να βρίσκονται εκεί». Αυτές είναι οι συνθήκες που δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τα μέγιστα δυνατά ποιοτικά αποτελέσματα.

Η φιλοσοφία των οργανισμών διαμορφώνεται πλέον σε νέα βάση και εδράζεται στην από κοινού επιδίωξη της συνεχούς αναβάθμισης και της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου έργου. Η έννοια της αποτελεσματικότητας των οργανισμών, κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν ταυτίζεται πια με τη λογοδοσία που νοείται ως αναφορά-απολογία, αλλά με αυτήν που νοείται περισσότερο ως συνειδητή επιλογή- αποδοχή της συλλογικής και ατομικής ευθύνης για συνεχή βελτίωση των σχολικών μονάδων.

Η ομαδική-συνεργατική αυτή προσπάθεια για να είναι επιτυχής χρειάζεται αλλαγή και μεταρρύθμιση μέσω μιας διαδικασίας, όμως, κατά την οποία δεν πρωταγωνιστούν οι ειδικοί τεχνοκράτες αλλά το σύνολο των μελών του οργανισμού. Οι μεταρρυθμίσεις στη νέα χλιετία θα μπορούν να πραγματοποιηθούν σύμφωνα με τον Tyson (1995) όχι όταν απλά οι εργαζόμενοι αποδέχονται την αλλαγή αλλά όταν, επίσης, την επηρεάζουν και τη διαμορφώνουν.

Οι αλλαγές σε μια τέτοια μεταρρυθμιστική διαδικασία πρέπει να αναφέρονται στη δομή, στην τεχνολογία και στους ανθρώπους των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Σε ό,τι αφορά στη δομή, οι αλλαγές αναφέρονται στις σχέσεις εξουσίας, στους μηχανισμούς συντονισμού και στον ανασχεδιασμό των καθηκόντων. Οι Μεταμοντέρνες Θεωρίες Διοίκησης προβάλλουν ως πιο αποτελεσματικούς οργανισμούς, αυτούς οι οποίοι έχουν πιο επίπεδες δομές, οι αποφάσεις λαμβάνονται περισσότερο συλλογικά και η άτυπη μορφή επικοινωνίας είναι αποδεκτή και καλλιεργείται ως μέσο βελτίωσης της απόδοσης. Καταρρίπτονται οι φραγμοί που υπάρχουν ανάμεσα στους διάφορους τομείς ή τα τμήματα ή τις ειδικότητες και προάγεται η διατμηματική συνεργασία και η διαθεματική διδασκαλία.

Αναφορικά με τις αλλαγές στην τεχνολογία (με τον όρο τεχνολογία νοούνται οι διαδικασίες εργασίας, οι μέθοδοι εργασίας και τα μέσα και υλικά που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού), οι Μεταμοντέρνες Θεωρίες Διοί-

κησης ευνοούν τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, τη συμμετοχικότητα, τον αυτοέλεγχο, την εμπλοκή της βάσης στη διαδικασία της αλλαγής και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των αποτελεσμάτων. «Το σχολείο είναι εργαστήριο μάθησης για όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές».

Το πιο σημαντικό, όμως, μέρος της διαδικασίας της αλλαγής αναφέρεται στο ανθρώπινο δυναμικό ενός οργανισμού, μιας σχολικής μονάδας. Αναφέρεται στις τάσεις, τις αντιλήψεις τις προσδοκίες, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές των ανθρώπων.

Οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να πετύχουν τα πιο καλά αποτελέσματα σε ένα σχολείο, σύμφωνα με τις νέες αυτές θεωρίες, είναι αυτοί που θεωρούν τους στόχους του οργανισμού ως κοινούς στόχους όλων των μελών του οργανισμού, αυτοί που αποκτούν την κουλτούρα της συνεργασίας, της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, του ηγέτη, του καινοτόμου, αυτοί που αποδέχονται και αναζητούν νέες ιδέες για τη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας τους και θεωρούν ότι το επίκεντρο της προσοχής είναι ο μαθητής και ότι οι ανάγκες των μαθητών, όλων των μαθητών, πρέπει πρωτίστως να υπηρετούνται (Slavin, 1992, Hoy and Miskel, 1999, Webb and Norton, 2000).

Για τη διαμόρφωση μιας τέτοιας νοοτροπίας είναι αναγκαία η δημιουργία ανάλογης σχολικής κουλτούρας και κλίματος με συγκεκριμένη πρακτική (που περιγράφεται από τις Μεταμοντέρνες Θεωρίες Διοίκησης) αλλά και συνεχή επιμόρφωση η οποία θα εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως προσωπική επιλογή για την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και θα διέπεται από συγκεκριμένες αρχές. Κατ' αρχήν η ανάπτυξη του προσωπικού πρέπει να θεωρείται δραστηριότητα προληπτική και όχι θεραπευτική. Η αποτελεσματική επιμόρφωση-επαγγελματική ανάπτυξη είναι εκείνη η οποία εστιάζεται στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων και ταλέντων των εκπαιδευτικών και όχι τόσο στη θεραπεία των αδυναμιών του. Η έμφαση μεταφέρεται στη συνεχή προσωπική ανάπτυξη και εστιάζεται σε ανάγκες και θέματα που βοηθούν τη σχολική μονάδα να παραμένει δημιουργική και παραγωγική και ταυτόχρονα δημιουργεί τις συνθήκες για προσωπική αυτοεκπλήρωση. Η ανάπτυξη του προσωπικού είναι αυτο-ανάπτυξη, αυτο-επιμόρφωση, ξεκινά από τις ιδιαίτερες επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και καθίσταται προσωπική ευθύνη του καθενός για την επαγγελματική του βελτίωση.

Τέλος, κατά την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρ-

φωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις που ήδη κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο ενήλικας. Τα κυριάρχα στοιχεία μιας τέτοιας επιμόρφωσης είναι η εμπλοκή των επιμορφουμένων σε όλες τις φάσεις του προγράμματος, η αξιοποίηση της εμπειρίας τους, η εστίαση στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων και κυρίως, σύμφωνα με τα συμπεράσματα των ερευνών στον τομέα της επιμόρφωσης ενηλίκων, η δημιουργία ενός ανθρωπιστικού μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος. Σε αντίθετη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί απλώς παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσης αλλά δε συμμετέχουν σε αυτά, όπως προσφυώς λέχθηκε (Knowels, et. al. 2005).

Σύνοψη

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να πει κανείς πως σύμφωνα με τις Μεταμοντέρνες Θεωρίες Διοίκησης οι πιο αποτελεσματικοί σχολικά (μεταξύ άλλων) οργανισμοί είναι εκείνοι που:

- Υιοθετούν μια νέα αντίληψη, μια νέα λογική στη διοίκηση, η οποία ανατρέπει την παλιά άποψη ότι ο γραφειοκρατικός έλεγχος είναι ο πιο αποτελεσματικός έλεγχος και εισάγει τη διαδικασία της συμμετοχής ως τρόπο βελτίωσης αλλά και ελέγχου της αποτελεσματικότητας.
- Θεωρούν ότι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών είναι το σύνολο των μελών του οργανισμού και όχι η ανώτατη ιεραρχία ή οι ειδικοί εμπειρογνώμονες.
- Διαθέτουν στελέχη που αντιλαμβάνονται ότι τα ηγετικά προσόντα (και όχι η γραφειοκρατική διοίκηση) είναι εκείνο που διασφαλίζει την ποιοτική αναβάθμιση και επομένως την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Σημαντικό δεν είναι πια να διασφαλίζει κάποιος μέσα από κανόνες και κανονισμούς τον έλεγχο και την υπακοή, ώστε να παράγεται ικανοποιητικό έργο. Αντίθετα, «ο καλύτερος ηγέτης είναι εκείνος, που όταν φύγει οι άλλοι μπορούν να πουν ότι το έργο που έγινε είναι δικό μας έργο». Αυτός ο ηγέτης είναι εκείνος που παρέχει στρατηγική κατεύθυνση στον οργανισμό και δημιουργεί την αίσθηση ότι υπάρχει αποστολή, όραμα και προσανατολισμός.
- Ενθαρρύνουν την ανάληψη ηγετικών καθοδηγητικών ρόλων όχι μόνο στην κορυφή της ιεραρχίας αλλά και στη βάση.
- Διαμορφώνουν πιο επίπεδη οργανωτική δομή και προάγουν την ανάπτυξη των διαδικασιών λειτουργίας του οργανισμού σε οριζόντια παρά σε κάθετα ιεραρχημένο επίπεδο.
- Διαμορφώνουν κλίμα και κουλτούρα που επιτρέπει στη σχολική μονάδα να λειτουργεί ως

«μανθάνουσα κοινότητα», της οποίας τα μέλη αναζητούν τη συνεχή βελτίωση.

- Θέτουν τον μαθητή και τις ανάγκες του (μαθησιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές) στο ύψιστο σημείο της ιεράρχησης των προτεραιοτήτων τους.

Ένα λοιπόν ανθρωπιστικό περιβάλλον εκπαίδευσης δεν αποτελεί μια ουτοπική προσέγγιση. Αντίθετα, σύμφωνα με τις Μεταμοντέρνες Θεωρίες Εκπαιδευτικής Διοίκησης, που θεωρούνται η αιχμή του δόρατος στη σύγχρονη Διοίκηση, αυτό διασφαλίζει τη μέγιστη δυνατή απόδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τα οποία μπορούν να διαμορφώσουν ανθρώπους ικανούς όχι μόνο να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στις επαγγελματικές και οικονομικές προκλήσεις αλλά και να διαμορφώσουν νέες συνθήκες ζωής και να αμφισβητήσουν αμφιβόλου αξίας κοινωνικές επιλογές.

Αυτός βέβαια ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των σχολείων απαιτεί μακροχρόνιο σχεδιασμό και επιμονή σε πρακτικές που προωθούν συστηματικά την εμπλοκή όλων στη διαδικασία της αλλαγής

Αναφορές

Hoy, W. and Miskel, C. (1999). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York : McGraw Hill

Knowles, M., Holton, E. and Swason, R. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classics in Adult Education and Human Resources Development* (6th ed.). S.D. California: Elsevier Inc.

Preedy, M., Glatter, R. and Wise, C. (2004). *Strategic Leadership and Educational Improvement*. London: P.C.P.

Slavin, R. (1992) Synthesis on Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 48,(5), 71-72.

Sudit, E. (1996). *Effectiveness, Quality and Efficiency: A Management Oriented Approach*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Tyson, S. (1995): *Strategic Prospects for HRM*. London: I. P. D.

Webb, L. and Norton S. (2001). *Human Resource Administration: Personnel Issues and Needs in Education*. New Jersey: Prentice Hall

Η Νοηματική Χαρτογράφηση στην προσφορά του νέου περιεχομένου του μαθήματος

Δρος Ανδρέα Π. Παπανδρέου
Προϊσταμένου Τομέα Επιμόρφωσης Π.Ι.

Ένα είδος ενίσχυσης του μαθητή επιπρόσθετα από τον προοργανωτή (Παπανδρέου, 2003) και τη σκαλωσιά (Παπανδρέου, 2005) στη διδασκαλία είναι και η νοηματική χαρτογράφηση.

Η νοηματική χαρτογράφηση αφορά τη χρήση του νοηματικού χάρτη, ο οποίος επινοήθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1960 από τον Τόνι Πάζαν (Tony Buzan) και είναι ιδιαίτερα χρήσιμος κατά το στάδιο της προσφοράς του νέου περιεχομένου του μαθήματος (Παπανδρέου, 2001)

Ορισμός Νοηματικού Χάρτη

Νοηματικός χάρτης είναι μια δυναμική γραφική τεχνική η οποία προμηθεύει ένα γενικά κατάλληλο κλειδί για ξεκλειδωμά των δυνατοτήτων του εγκεφάλου (<http://www.buzancentres.com>).

Τρόπος Λειτουργίας του Νοηματικού Χάρτη

Ο νοηματικός χάρτης δημιουργείται από τη δυναμική και μοναδική ζεύξη διαφόρων δεξιοτήτων/μέσων, όπως είναι η λέξη, η εικόνα, ο αριθμός, η λογική, ο ρυθμός, το χρώμα και η χωρική αντίληψη. Με αυτή την πράξη ο εγκέφαλος αποκτά τη δυναμική για λειτουργία με αόριστο αριθμό επεκτάσεων στη λειτουργία του (<http://www.buzancentres.com/EN/mindmaps/definition.html>).

Η Έννοια της Νοηματικής Χαρτογράφησης

Περαιτέρω, η νοηματική χαρτογράφηση αναφέρεται σε μια κεντρική ιδέα ή έννοια, η οποία καταγράφεται με μια λέξη, ή σύντομη φράση, η οποία συνδέεται σχηματικά με τα διάφορα υποσύνολα εννοιών ή ιδεών. Κατά τη σχηματική σύνδεση των εννοιών, κατά την οποία δεικνύεται η σχέση μιας πρωτεύουσας έννοιας ή ιδέας με μια δευτερεύουσα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το χρώμα. Αυτό διευκολύνει τους μαθητές περιληπτικά να αντιληφθούν τις διάφορες έννοιες που καλύπτονται ή αναφέρονται στο μάθημα.

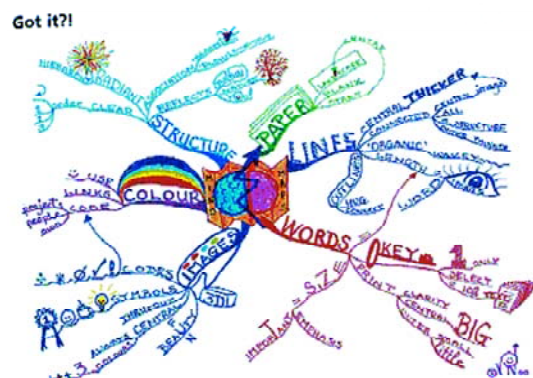
Η Νοηματική Χαρτογράφηση ως Τεχνική της Μάθησης

Νοηματική χαρτογράφηση (mind mapping) είναι ένα είδος προοργανωτή από πλευράς του μαθητή. Δηλαδή, η διδακτέα ύλη οργανώνεται και προσφέρεται περιληπτικά προτού γίνει ανάπτυξη του όλου θέματος, ώστε το νέο περιεχόμενο να γίνει, σε γενικές γραμμές, αντιληπτό από την αρχή της παρουσίας, και στη συνέχεια, με τη χρήση των διαφόρων συνδετικών κρίκων της χαρτογράφησης, να καθίσταται πιο εύκολη, για τον μαθητή, η περαιτέρω ανάλυση και / ή σύνδεση των διαφόρων μερών της ύλης.

Η νοηματική χαρτογράφηση αποτελεί, επίσης, ένα πλαίσιο, ή σχήμα, το οποίο απεικονίζει τα διάφορα μέρη του περιεχομένου της διδασκαλίας σε μια τέτοια δομή που μπορεί εύκολα, και σε σύντομο χρονικό διάστημα, να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές. Η νοηματική χαρτογράφηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή μιας ιδέας ή έννοιας, ενός γεγονότος, μιας περιοχής (π.χ. Βαλκάνια), μιας διαδικασίας, και μιας εισήγησης.

Δημιουργία Νοηματικού Χάρτη

Η νοηματική χαρτογράφηση είναι έργο του δασκάλου/ καθηγητή, καθώς και καθήκον των μαθητών. Αυτό που είναι σίγουρα έργο του δασκάλου/ καθηγητή είναι η προσφορά τρόπων χαρτογράφησης, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να επιλέξουν αυτό που ανταποκρίνεται στον ιδιόμορφο ατομικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Ο τρόπος δημιουργίας νοηματικού χάρτη εξηγείται με νοηματική χαρτογράφηση από τον Τόνι Πάζαν, που ακολουθεί στη συνέχεια (http://www.buzancentres.com/EN/mindmaps/how_to.html).



Κατά στάδιο, η δημιουργία ενός νοηματικού χάρτη μπορεί να ακολουθήσει την πιο κάτω διαδικασία:

1. Εξασφάλιση χαρτιού
2. Συλλογή από χρωματιστές λεπτές και χρωματιστές πένες
3. Επιλογή θέματος για χαρτογράφηση
4. Συλλογή πληροφοριών για το θέμα
5. Έναρξη από το κέντρο
6. Χρήση διαστάσεων και χρώματος
7. Χρήση εικόνων
8. Αναδιοργάνωση σχέσεων
9. Αισθητική παρουσίαση.

Νόμοι Νοηματικής Χαρτογράφησης

Νόμοι που διέπουν την όλη λειτουργία ενός νοηματικού χάρτη είναι και οι ακόλουθοι (http://www.buzancentres.com/EN/mindmaps/how_to.html):

1. Χρήση ποικιλίας χρωμάτων
2. Χρήση εικόνων, συμβόλων, διαστάσεων
3. Επιλογή λέξεων-κλειδιών
4. Χρήση κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων
5. Ένωση των γραμμών που χρησιμοποιούνται
6. Οι κεντρικές γραμμές είναι πιο χοντρές
7. Ανάπτυξη προσωπικού στυλ
8. Χρήση έμφασης και σχέσεων στο χάρτη.

Χρήση του Νοηματικού Χάρτη

Ο νοηματικός χάρτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε είδους δραστηριότητα, όπου απαιτείται καθαρότητα σκέψης και αντίληψης για αυξημένη εκτέλεση. Ο νοηματικός χάρτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ομαδική και/εξατομικευμένη εργασία, στον προγραμματισμό, την εκτέλεση πρότζεκτ, την επικοινωνία, την οργάνωση και την αντίληψη και / ή τη λύση προβλήματος.

Ο νοηματικός χάρτης μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να θυμάται πληροφορίες και ενέργειες και/ή διαδικασίες, να παίρνει σημειώσεις, να ετοιμάζει εκθέσεις και αναφορές, να κάνει παρουσιάσεις, να μελετά, και να συγκεντρώνεται.

Η νοηματική χαρτογράφηση μπορεί να βοηθήσει και τις εξής περιπτώσεις (Buzan, 2003):

- Παροχή πλαισίου ενός μεγάλου θέματος
- Διευκόλυνση στον προγραμματισμό διαδικασίας
- Διευκόλυνση σε περιπτώσεις επιλογής

- Συγκέντρωση μεγάλου αριθμού δεδομένων
- Επίδειξη δρόμων στη δημιουργική λύση προβλήματος
- Εγκαθίδρυση λειτουργικότητας / αποτελεσματικότητας
- Παροχή χαράς στην ανάγνωση, τη θεώρηση, και την απομνημόνευση του περιεχομένου
- Προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής
- Παροχή ευκαιρίας ταυτόχρονης θεώρησης του όλου και των λεπτομερειών.

Οι μαθητές βοηθούνται να αναπτύξουν αυτόν τον τρόπο οργάνωσης για διεκπεραίωση των μαθησιακών τους καθηκόντων. Όμως, τουλάχιστο στην αρχή, αλλά και σε αρκετές άλλες φορές, ο σχηματικός εννοιολογικός συσχετισμός των ιδεών προσφέρεται έτοιμος από τον δάσκαλο.

Πλεονεκτήματα Χρήσης της Νοηματικής Χαρτογράφησης

Η χρήση της νοηματικής χαρτογράφησης ενδέχεται να περιλάβει και τα εξής πλεονεκτήματα:

- Σύνοψη όγκου εργασίας
- Αναθεώρηση ύλης
- Αυτοσυγκέντρωση
- Πιο εύκολη ανάκληση γνώσεων
- Οργανωτικό βοήθημα και πλαίσιο
- Καθαρότητα στην επικοινωνία, όπως, για παράδειγμα, σε παρουσιάσεις
- Πλαίσιο καθορισμού και ανάλυσης της σκέψης
- Βάση δημιουργικότητας
- Αποτελεσματικός τρόπος λήψης σημειώσεων.

Το Διαδίκτυο στη Νοηματική Χαρτογράφηση

Το διαδίκτυο προσφέρει ευκαιρίες για κατανόηση του όρου «νοηματική χαρτογράφηση». Ως παράδειγμα, αναφέρεται η ιστοσελίδα Mind Map Web Sites: www.mind-map.com Tony Buzan's official web site.

Στο διαδίκτυο, επίσης, προσφέρονται ευκαιρίες για δημιουργία προοργανωτή με την παράθεση των προδιαγραφών του μαθήματος. Για παράδειγμα μπορεί να γίνει επίσκεψη στην ιστοσελίδα [Teachnology.com](http://teachers.teachnology.com/web_tools/graphic_org/concept_web/).

http://teachers.teachnology.com/web_tools/graphic_org/concept_web/

Παράδειγμα Νοηματικής Χαρτογράφησης

Ένα παράδειγμα νοηματικής χαρτογράφησης αναφέρεται στη διδασκαλία των εκθέσεων, όπου τα νοήματα της έκθεσης χαρτογραφούνται πρώτα και στη συνέχεια καταγράφονται σε γραπτό λόγο. Η σχετική ιστοσελίδα βρίσκεται στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://www.mind-map.com/mindmaps_gallery.htm

Συμπεράσματα

Νοηματική χαρτογράφηση αναφέρεται σε μια κεντρική ιδέα ή έννοια η οποία καταγράφεται με μια λέξη, ή σύντομη φράση, η οποία συνδέεται σχηματικά με τα διάφορα υποσύνολα εννοιών ή ιδεών με σκοπό την προσφορά κλειδιού για ξεκλείδωμα των δυνατοτήτων του εγκεφάλου του μαθητή.

Κατά τη σχηματική σύνδεση των εννοιών δεικνύεται η σχέση μιας πρωτεύουσας με μια δευτερεύουσα έννοια ή ιδέα, ώστε να υπάρχει μια δυναμική σύζευξη αυτών των εννοιών.

Η χαρτογράφηση αποτελεί, επίσης, ένα πλαίσιο, ή σχήμα, το οποίο απεικονίζει τα διάφορα μέρη του περιεχομένου της διδασκαλίας σε μια τέτοια δομή που μπορεί εύκολα, και σε σύντομο χρονικό διάστημα, να γίνει αντιληπτή από τους μαθητές. Η νοηματική χαρτογράφηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή μιας ιδέας ή έννοιας, ενός γεγονότος, μιας περιοχής (π.χ. Βαλκάνια), μιας διαδικασίας, και μιας εισήγησης.

Η νοηματική χαρτογράφηση είναι έργο του δασκάλου/ καθηγητή αλλά και καθήκον των μαθητών.

Αναφορές

Buzan centers [accessed 2003]. http://www.mindmap.com/mindmaps_definition.htm

Παπανδρέου, Α. (2002). *Αποτελεσματική διδασκαλία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Παπανδρέου, Α. (2005). Η σκαλωσιά στη διδασκαλία. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 6, 5–8.

Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπανδρέου, Α. (2003). Ο προοργανωτής στην παρουσίαση του νέου περιεχομένου του μαθήματος. *Παιδαγωγικοί Παλμοί*, 2, 19-26.

Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού

Δρος Αθηνάς Μιχαηλίδου- Ευριπίδου,
Προϊσταμένης Τομέα Εκπαιδευτικής Έρευνας
και Αξιολόγησης Π.Ι.

Είναι πια αποδεδειγμένο ότι η βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετή για να τους καταστήσει ικανούς να ανταποκριθούν στα συνεχώς πιο απαιτητικά καθήκοντά τους αλλά και στον πραγματικό ρόλο τους μέσα στο σχολείο, στα πλαίσια μιας ποιοτικής εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα. Αν ο στόχος των εκπαιδευτικών συστημάτων, και γενικότερα της κοινωνίας, είναι σήμερα η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η καλλιέργεια δημιουργικής σκέψης, καθώς και καινοτόμου και αυτόνομης δράσης στην εκπαίδευση, τότε η επένδυση στην ποιότητα των εκπαιδευτικών είναι επιβεβλημένη. Συνεπώς, προβάλλει σήμερα επιτακτικά η ανάγκη προώθησης μηχανισμών συνεχούς επιμόρφωσης και στήριξης των εκπαιδευτικών, η οποία θα τους προσφέρει σημαντικά "εφόδια", ώστε να είναι ενημερωμένοι τόσο για τις εξελίξεις στο αντικείμενό τους και σε άλλα πολύ σύγχρονα θέματα που αναπτύσσονται με γοργούς ρυθμούς (π.χ. τεχνολογία, διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.ά.), όσο και σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους λειτουργίας μέσα στην τάξη, στο σχολείο και στις σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία.

Με τον όρο «Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη» (ΣΕΑ) εννοούμε κυρίως τη στήριξη του εκπαιδευτικού, ώστε να καταστεί ικανός να αξιοποιεί ευκαιρίες εσωτερικής ανάπτυξης σε θέματα επαγγελματικού ενδιαφέροντος με σκοπό τη βελτίωσή του ως εκπαιδευτικού και, σαφέστατα, την ποιοτική αναβάθμιση της εργασίας του. Η ΣΕΑ αποτελεί ή πρέπει να αποτελεί μια συνέχεια από τη βασική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (π.χ. πανεπιστημιακή εκπαίδευση), σε όλο το φάσμα και τα στάδια της επαγγελματικής του καριέρας. Για τη ΣΕΑ υπάρχουν πολλοί ορισμοί. Επιλέγω τον ορισμό των Bredeson & Johanson (2000) ο οποίος αποδίδει περισσότερο τα πιο πάνω: Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται σε μαθησιακές ευκαιρίες οι οποίες εμπλέκουν τις δημιουργικές και αναστοχαστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών για να ενδυναμώσουν την πρακτική τους. Ο ίδιος ο ορισμός παραπέμπει σε αναγκαιότητα μαθησιακής φύσης, η οποία ενισχύει πρακτικές του εκπαιδευτικού μέσα από μοντέλα ενδυνάμωσής του.

Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι θέμα που αποτελεί προτεραιότητα για τα ευρωπαϊκά δεδομένα στην εκπαίδευση, αφού έχει τεθεί ως δείκτης ποιότητας στα πλαίσια χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (European Commission, 2000). Έχει επίσης τεθεί ως προτεραιότητα για τα θέματα της διά βίου μάθησης. Το θέμα δεν απασχολεί μόνο την Ε.Ε. αλλά και διεθνείς οργανισμούς, όπως τον ΟΟΣΑ, την ΟΥΝΕΣΚΟ κ.ά.

Οι χώρες – μέλη της Ε.Ε. έχουν εργαστεί, κατά τα τρία τελευταία κυρίως χρόνια, προς την κατεύθυνση καταξίωσης του εκπαιδευτικού μέσα από μηχανισμούς ΣΕΑ. Η ΣΕΑ πηγάζει ως αναγκαιότητα από τους στόχους της Λισαβόνας και καταλήγει στην εργασία της ομάδας Α για τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές, ως βασική παράμετρος για ποιοτική εκπαίδευση. Η ΣΕΑ έχει περιληφθεί στις βασικές προτεραιότητες – δείκτες ποιότητας για την εκπαίδευση, αφού περιλήφθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ως ένας από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (European Commission, 2000), καθώς και στους δεκαπέντε δείκτες για συμμετοχή στη διά βίου εκπαίδευση (European Commission, 2002).

Το 2003 το ποσοστό των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών σε συνεχόμενη επιμόρφωση περιλήφθηκε στους δείκτες για την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» στα πλαίσια της στρατηγικής της Λισαβόνας, για να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης (European Commission, 2003). Στην παρούσα φάση, μικρότερες ομάδες εμπειρογνομώνων από τις χώρες-μέλη ασχολούνται με το θέμα της ΣΕΑ και το έχουν αναγάγει σε βασική προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (εργασία Cluster 2). Είναι επίσης ενδεικτικό της σημασίας, που αποδίδεται στη συνεχή επιμόρφωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι στο προτεινόμενο «προφίλ» του εκπαιδευτικού σήμερα διαφαίνονται καθαρά τα χαρακτηριστικά της συνεχούς επιμόρφωσης και της συνεχούς ανάπτυξης και στήριξης του μέσα από δεξιότητες αυτομόρφωσης. Σε πολύ πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτρο-

πής για τις βασικές δεξιότητες στα πλαίσια της διά βίου μάθησης, η ΣΕΑ κατέχει πρωτεύοντα ρόλο. Η πρόοδος των κρατών – μελών στον τομέα αυτό αποτελεί ένδειξη για ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Council of the European Union, 2005).

Στα πλαίσια της ΣΕΑ του εκπαιδευτικού τονίζεται ιδιαίτερα η σχέση και άρρηκτη σύνδεση της βασικής κατάρτισής του με τις όποιες ευκαιρίες επιμόρφωσης και ανάπτυξής του μέσα στο επάγγελμα. Η προώθηση και λειτουργία δικτύων σχολείων ή/ και σχολικών συμπράξεων με εκπαιδευτικά ιδρύματα του τόπου (π.χ. Παν/μιο, Π.Ι.), προάγουν την ανάπτυξη συνεργατικών μηχανισμών με συγκεκριμένους στόχους, μέσα από αποκεντρωτικά μοντέλα διοίκησης στη σχολική μονάδα. Ήδη, το Π.Ι., ως Διεύθυνση του ΥΠΠ, έχει προχωρήσει σε δημιουργία δικτύου σχολείων στη Λευκωσία με θέμα την προαγωγή της «Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής». Το δίκτυο είναι το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται η αυτόνομη μάθηση από εκπαιδευτικούς και μαθητές για το συγκεκριμένο θέμα, η προαγωγή και ανταλλαγή πετυχημένων "παραδειγμάτων καλής πρακτικής", η ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης στο θέμα, καθώς και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης.

Η έρευνα δράσης αποτελεί εξαιρετική ευκαιρία για αποκεντρωτικές διαδικασίες δράσης μέσα στο σχολείο, με σκοπό την ικανοποίηση αναγκών της σχολικής μονάδας αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικά προγράμματα στο σχολείο τους προωθεί και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ικανοποιεί το σύγχρονο προφίλ του εκπαιδευτικού στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και βεβαίως θέτει εκπαιδευτικούς και μαθητές υπεράνω των μέσων μάθησης (διαδικασιών και αναλυτικών προγραμμάτων). Πραγματική μεταρρύθμιση σε επίπεδο αντιλήψεων και πεποιθήσεων των ίδιων των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εμπλοκή τους σε προγράμματα, ως δημιουργών της γνώσης και όχι ως αναπαγωγών της.

Σημαντικό παράδειγμα στήριξης του εκπαιδευτικού αποτελούν και τα προγράμματα ένταξης των νεοεισερχομένων στο επάγγελμα. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αναπτύχθηκαν μοντέλα στήριξης νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών σε διάφορες βαθμίδες, με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξή τους στο πραγματικό περιβάλλον της τάξης. Τα

προγράμματα αυτά έχουν έντονο πρακτικό χαρακτήρα και στηρίζονται στην ανάπτυξη και λειτουργία μεντορικού μηχανισμού (όπου έμπειροι και ικανοί εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως μέντορες για τους νέους), καθώς και στη συνεχή πρόκληση για επίλυση «προβληματικών» καταστάσεων στο σχολείο. Τα προγράμματα στήριξης, σε οποιαδήποτε φάση της καριέρας του εκπαιδευτικού, έχουν συμβουλευτικό κυρίως χαρακτήρα.

Έχει τεθεί ήδη και σε ευρωπαϊκό επίπεδο το ερώτημα κατά πόσο η ΣΕΑ είναι ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού ή του κράτους – με δεδομένη την απάντηση σε μια μέση λύση. Ευκαιρίες πρέπει να οργανώνονται τόσο κεντρικά από το κράτος όσο και αποκεντρωμένα από τη σχολική μονάδα. Επίσης, τονίζεται η προσωπική προσπάθεια του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη δική του ανάπτυξη. Συνεπώς, για το θέμα της ΣΕΑ η ανάπτυξη μηχανισμών πρέπει να γίνεται σε τρία επίπεδα: ικανοποίηση αναγκών του ίδιου του εκπαιδευτικού, αναγκών της σχολικής μονάδας και αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το κράτος θα πρέπει να διασφαλίσει ότι παρέχονται οι ευκαιρίες επιμόρφωσης και βελτίωσης του ανθρώπινου δυναμικού του μέσα στο σύστημα και ότι υπάρχουν οι διευκολύνσεις και η πιστοποίηση των προσπαθειών αυτών. Από την άλλη, στη σύγχρονη εποχή, οι ευκαιρίες που προσφέρονται στο άτομο, εκτός του συστήματος, για επιμόρφωση και ανάπτυξη είναι πάμπολλες και είναι στα χέρια του να τις αξιοποιήσει. Άρρηκτα συνυφασμένο με το πιο πάνω είναι και το θέμα της 'αναγνώρισης' των όποιων προσπαθειών του εκπαιδευτικού για επαγγελματική ανάπτυξη. Η κάθε χώρα-μέλος της Ε.Ε. καταβάλλει πολλές προσπάθειες για εξεύρεση μηχανισμών 'αναγνώρισης' τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης των πολιτών της και αυτό αφορά άμεσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών.

Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο υπάρχουν ή τροχοδρομούνται μηχανισμοί εντοπισμού των αναγκών αυτών και μηχανισμοί ικανοποίησής τους. Στην Κύπρο έχουν αρχίσει, μέσα από ερευνητικά προγράμματα κυρίως, προσπάθειες εντοπισμού των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης, στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, τροχοδρομούνται προσπάθειες για οργάνωση και καθιέρωση συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

Τίθεται πλέον ξεκάθαρα το θέμα της προώθησης συγκεκριμένου στρατηγικού σχεδιασμού για τη συνεχή στήριξη του εκπαιδευτικού. Ο Fullan (2001) τονίζει ότι "όσο υπάρχει ανάγκη για βελτίωση υπάρχει ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη". Η ποιοτική Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θα επιτευχθεί με την προσφορά

ευέλικτων μοντέλων στήριξής του, επικεντρωμένων σε πρακτικούς και δυναμικούς μηχανισμούς εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, οι οποίοι θα επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό, σε διάφορες φάσεις της καριέρας του και σε συνεχή βάση, να ενισχύεται τόσο σε παιδαγωγικά θέματα όσο και στο αντικείμενό του.

Αναφορές

Ελληνικές

Κατσαρού, Ε. & Τσάφου, Β., (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία – Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Ξένες

Bredeson, P.V. and Johanson, O., (2000). 'The School principal's role in teacher professional Development' *Journal of In Service Education*, 23, No 2.

Carr, W. & Kemmis, S., (1986). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (μετάφραση: Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ε., Ροδιάδου & Αλμπάνη, Κ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας.

Council of the European Union (November, 2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key Competences for lifelong Learning*.

European Commission (May 2000). *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf

European Commission (June 2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Available at: europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/report/quality/report_en.pdf

European Commission (July 2003). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Standing Group on Indicators and Benchmarks*. Available at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/indicators-and-benchmarks_en.pdf

European Commission (November 2003). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Working Group "Improving Education of Teachers & Trainers" (Progress Report)* Available at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf

European Commission (March 2005). *Progress towards the Lisbon Objective in Education and Training (Working Paper)* Brussels: Commission of The European Communities Available at: <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassell http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html

Τα διαθεματικά προγράμματα είναι πανάκεια για τον σύγχρονο μαθητή;

Γεωργίας Κούμα,
Φιλολόγου, Β.Δ, Λειτουργού Π.Ι..

Στις μέρες μας γίνονται εκτεταμένες συζητήσεις στον ελλαδικό, κυρίως, χώρο γύρω από το θέμα διεπιστημονικότητα – διαθεματικότητα, εξαιτίας κυρίως της απόφασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ελλάδας για αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών, της δημοσίευσης του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και, εν συνεχεία, της συγγραφής νέων σχολικών εγχειριδίων και συνοδευτικού υλικού για την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα οποία αναμένεται να εισαχθούν στην εκπαίδευση το 2006 – 2007. Επειδή αυτή η αλλαγή θα επηρεάσει άμεσα και την κυπριακή εκπαίδευση, στο παρόν άρθρο επιχειρούμε μια πολύ σύντομη ιστορική αναφορά στην εμφάνιση της έννοιας της διαθεματικότητας, προσπαθούμε να προσδιορίσουμε τι καλείται “διαθεματική προσέγγιση”, αναφερόμαστε σε κάποιες κριτικές τοποθετήσεις πάνω στο ΔΕΠΠΣ, καταγράφουμε κάποια πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης και, τέλος, εκφράζουμε κάποιες επιφυλάξεις και προβαίνουμε σε εισηγήσεις επί του θέματος.

Σύντομη ιστορική αναφορά

Η έννοια της διαθεματικότητας απασχόλησε διεθνώς τους παιδαγωγούς, καθόλη τη διάρκεια του 20ού αι., κάτω από διαφορετικούς όρους και για διαφορετικούς λόγους. Η διαθεματική προσέγγιση έχει τις ρίζες της στην Προοδευτική Αγωγή, που άνθισε στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά το δεύτερο τέταρτο του 20ού αι., και στο «Σχολείο Εργασίας» που κυριάρχησε στην Ευρώπη κατά το μεσοδιάστημα των δύο Παγκοσμίων Πολέμων. Αυτοί αμφισβήτησαν την παραδοσιακή οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος σε ανεξάρτητα μεταξύ τους διδακτικά αντικείμενα, διότι θεωρήθηκε γνωσιοκεντρική και εξέφραζε τις πρακτικές της επιστημονικής κοινότητας και όχι τα βιώματα, τις αντιλήψεις και τις ανάγκες των μαθητών.

Από την παιδαγωγική κίνηση του Dewey και των μαθητών του, προέκυψαν δύο μορφές διαθεματικής προσέγγισης, η “μέθοδος των προβλημάτων” και η μέθοδος των projects, με εισηγητή τον Kilpatrick. Το αίτημα για ενιαιοποιημένο πρόγραμμα επανεμφανίστηκε τις τελευταίες δεκαετίες με επιτακτικότερο τρόπο και με πληρέστερη επιχειρηματολογία,

κυρίως από εκπροσώπους της ουμανιστικής και της κριτικής και χειραφετικής παιδαγωγικής. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 επανεμφανίστηκε δυναμικά το αίτημα για διαθεματική ενιαιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτικής πράξης. Στην επανεμφάνισή του συνέβαλαν μια σειρά από επιστημολογικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικοοικονομικούς και παιδαγωγικούς λόγους.

Στην κυπριακή εκπαιδευτική παράδοση, η διαθεματική προσέγγιση πήρε τη μορφή των Κέντρων Ενδιαφέροντος στην περίοδο 1950 -70. Μετά το 1970, η διαθεματική προσέγγιση πήρε τη μορφή Ενότητες Διδασκαλίας και αργότερα τη μορφή Περιβαλλοντική Μελέτη, χωρίς όμως αυτές να εκφράζουν το ακριβές νόημα της διαθεματικής προσέγγισης (Θεοφιλίδης, 1987).

Τι είναι η διαθεματική προσέγγιση;

Κατά τον Θεοφιλίδη (1987), με τον όρο διαθεματική προσέγγιση εννοείται εκείνη η μορφή διδασκαλίας της οποίας το περιεχόμενο ενιαιοποιείται και αποκτά εργαστηριακή και ευρηματική μορφή.

Ήδη ο Πλάτων υποστηρίζει ότι “τα χύδην μαθήματα συναπτεόν εις σύνοψιν αλλήλων των μαθημάτων και της του όντος φύσεως” (Πρωταγόρας, 735C), πιστεύοντας στο ενιαίο της φύσης και θέτοντας την πρώτη θεωρητική βάση της διαθεματικότητάς.

Η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τα σύνορα μεταξύ των μαθημάτων ως αυτοτελών κλάδων διδασκαλίας και ενιαιοποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας με μια ολόπλευρη εξέταση φαινομένων και προβλημάτων της ζωής.

Ο Clark (1988) και ο Beane (1991), μεταξύ άλλων μελετητών, υποστήριξαν ότι οι πολυκερματισμένες γνώσεις που προσφέρει το ωρολόγιο πρόγραμμα μοιάζουν με παιγνίδι παζλ στα τυφλά, κατά το οποίο οι μαθητές καλούνται να συναρμολογήσουν τις ψηφίδες της γνώσης, χωρίς να έχουν προ οφθαλμών την εικόνα του κόσμου που καλούνται να συνθέσουν. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η αυτονομία και η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων στρέφει την

εκπαίδευση σε αυστηρά ακαδημαϊκούς προσανατολισμούς, που προωθούν τις ακαδημαϊκές επιδιώξεις των επιμέρους κλάδων και δεν συμβάλλουν στην πραγμάτωση των παιδαγωγικών σκοπών της εκπαίδευσης που αφορούν στην ανάπτυξη του παιδιού και τις κοινωνικές ανάγκες.

Έτσι, οι προοδευτικοί παιδαγωγοί πρότειναν να οργανωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα γύρω από κεντρικά θέματα που έχουν άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του παιδιού, καθώς και με τα κοινωνικά ζητήματα. Τις απόψεις και τις προτάσεις των προοδευτικών παιδαγωγών για ενιαία προσέγγιση της γνώσης στήριξαν εκπρόσωποι της Μορφολογικής Ψυχολογίας, που υποστήριξαν την ολιστική λειτουργία της αντίληψης, και της Ψυχολογίας του Παιδιού, που αναφέρθηκαν στο ενιαίο και αδιαίρετο του ψυχικού κόσμου του παιδιού. Στα (δια)θεματικά προγράμματα η γνώση δεν εμφανίζεται πολυμερισμένη και περιχαρακωμένη στα πλαίσια ανεξάρτητων διδακτικών αντικειμένων, αλλά ενιαιοποιημένη γύρω από ερωτήματα, ζητήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2003). Οι νέες αντιλήψεις για το περιεχόμενο, τη μορφή και τη φύση της σχολικής γνώσης, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διαδικασία της μάθησης που διατύπωσαν οι γνωστικές και οι εποικοδομητικές σχολές Ψυχολογίας Μάθησης, οδήγησαν στην αμφισβήτηση των διδακτικών μεθόδων του παραδοσιακού σχολείου.

Η αρχή της ολιστικής προσέγγισης είναι ιδιαίτερα σημαντική στα διαθεματικά προγράμματα, επειδή υποστηρίζει ότι η μάθηση νέων στοιχείων πρέπει να γίνεται σε συνεχή αναφορά και συσχέτιση με τα σύνολα και τις ολότητες στις οποίες ανήκουν.

Κριτικές τοποθετήσεις

Κατά τον Αλαχιώτη (2001), η εξωσχολική πληροφορία και γνώση, που είναι από τη φύση της αποσπασματική, προσθέτει περισσότερη σύγχυση στην προσπάθεια του μαθητή να δομήσει το δικό του υγιές κοσμοείδωλο, να αναπτύξει την προσωπικότητά του, να προσεγγίσει τους στόχους του. Γι' αυτό οι κατακερματισμένες γνώσεις δεν συνιστούν γνώση. Η γνώση είναι μία πολύπλευρη κατάκτηση, η οποία απαιτεί συγκεκριμένη διαδικασία για να δομηθεί σωστά. Και η διαδικασία αυτή βασίζεται εν πολλοίς στη σφαιρική και διαθεματική προσέγγιση του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας έχει εισαγάγει, σε πιλοτικό επίπεδο, στην υποχρεωτική εκπαίδευση τη *ζώνη καινοτόμων δράσεων*.

Έτσι προώθησε τη συγγραφή βιβλίων για καθηγητή και μαθητή, με ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες οι οποίες υποστηρίζουν αποτελεσματικά την έννοια της δημιουργικότητας και της διαθεματικότητας, στοιχεία που αξιοποιούνται στην ευέλικτη ζώνη, η οποία εντάσσεται αρμονικά στο ΔΕΠΠΣ. Τα βιβλία αυτά περιέχουν ποικιλία θεμάτων επίκαιρων ή διαχρονικού ενδιαφέροντος και προκαλούν μαθητές και εκπαιδευτικούς να γίνουν συνερευνητές, αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες και συνεργασίες.

Η διαθεματική διδασκαλία έχει δύο βασικά γνωρίσματα: προωθεί τις παιδαγωγικές αρχές του παιδοκεντρισμού και του διαλογοκεντρισμού και παράλληλα προάγει τη δεξιότητα της αυτομόρφωσης.

Ο τρόπος οργάνωσης της διδακτέας ύλης οδηγεί, κατά τον Ματσαγγούρα, (2003, σ. 141) ανάλογα σε παραδοσιακού τύπου αναλυτικά προγράμματα με ανεξάρτητα και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα ή σε διεπιστημονικά και διαθεματικά προγράμματα σπουδών. Στα πρώτα, υπάρχει αυστηρή οριοθέτηση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, ενώ στα δεύτερα επιδιώκονται πάσης φύσεως και παντός βαθμού συσχετίσεις και συμπράξεις. Για παράδειγμα, το ΔΕΠΠΣ επιδιώκει να διασφαλίσει την ενδο-κλαδική συνοχή της γνώσης, τις δια-κλαδικές συσχετίσεις και τις διαθεματικές προεκτάσεις.

Κατά τον Αγγελάκο (2004), η ταχύτητα της αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, που συντάχθηκαν το 1999, και κυρίως η πλήρης σύγχυση της έννοιας « διαθεματικότητα », οδήγησε στη δημοσίευση του ΔΕΠΠΣ στα ΦΕΚ 1366/τ.Β', 1373/τ.Β'/, 1376/τ.Β' στις 18-10-2001. Όμως αποδείχθηκε ερευνητικά πως αυτό δεν έχει "διαθεματικό" χαρακτήρα. Το 2003 παρουσιάστηκε νέο ΔΕΠΠΣ (στα ΦΕΚ 303/τ.Β' και 304/τ.Β/2003) στο οποίο, κατά τον Αγγελάκο και πάλι (2003), η ένταξη της διαθεματικότητας είναι ιδιαίτερα πρόχειρη και γι' αυτό προβληματική.

Κατά τον ίδιο μελετητή (2003), αρκετά από τα projects που προτείνονται ως παραδείγματα-προτάσεις είναι ατυχή και ο χρόνος, μόνο 10% του διδακτικού χρόνου τους διατίθεται, ιδιαίτερα ανεπαρκής. Επιπλέον, οι θεματικές έννοιες που εισηγούνται εντάσσονται με τρόπο πρόχειρο και ασαφή, και θα δημιουργήσει ή τη σύγχυση στους συγγραφείς-δημιουργούς του νέου διδακτικού υλικού ή θα οδηγήσει σε συνειδητή αγνόηση αυτών των εννοιών από συγγραφείς και διδάσκοντες. Το

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας επιχειρεί να παρουσιάσει την ένταξη της διαθεματικότητας ως πανάκεια για την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι ως μία ακόμη διδακτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να λειτουργήσει βελτιωτικά στη διδακτική πράξη.

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών επιδιώκουν τη σύνθεση των μεμονωμένων γνώσεων σε ολότητες, τονίζουν τη σημασία που έχει η εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης, γι' αυτό επιλέγουν μεθοδολογικές προσεγγίσεις που εμπλέκουν γνωστικά, συναισθηματικά και πραξιακά τους μαθητές.

Πλεονεκτήματα της διαθεματικής προσέγγισης

Κατά τον Θεοφιλίδη (1987, σ. 9) με την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης "ο μαθητής εργάζεται ως άτομο και ως μέλος της ομάδας, αναλαμβάνει ποικίλες δραστηριότητες και εργάζεται για την επίτευξη σκοπών που διάλεξε αυτόβουλα, ασχολείται με έργα που έχουν ιδιαίτερο νόημα για τον ίδιο, αυτοπραγματώνεται μέσα από την εργασία του. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής γίνεται αυθεντική παρουσία, αποβαίνει δημιουργική οντότητα, ενεργεί ως εκπρόσωπος του εαυτού του".

Η διαθεματική προσέγγιση προάγει την αυτενεργό μάθηση. Για να αποκτήσει ο μαθητής αληθινή μόρφωση, πρέπει να δραστηριοποιηθεί, δηλαδή να παρατηρήσει, να σκεφτεί, να συγκρίνει, να βγάλει συμπεράσματα, να δοκιμάσει λύσεις, να δώσει απαντήσεις, να δοκιμάσει ενθουσιασμούς και απογοητεύσεις. Η αυτενεργός διδασκαλία προάγει το συναίσθημα της υπευθυνότητας. Με τη διαθεματική διδασκαλία ο μαθητής οδηγείται στην αυτομόρφωση, αφού μαθαίνει να συλλέγει, να κατατάσσει και να ταξινομεί δεδομένα.

Η διαθεματική προσέγγιση στηρίζεται στα πορίσματα της Μορφολογικής Ψυχολογίας, η οποία υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τα πράγματα ως ολότητες, που τις διακρίνει ορισμένη δομή και οργάνωση και όχι ως σύνολα άσχετων στοιχείων. Κατ' αυτούς, η μάθηση δεν είναι αθροιστικού τύπου, μια συνένωση επιμέρους λεπτομερειών σε συνθετότερα σχήματα, αλλά διείσδυση στην ουσία των πραγμάτων που επισυμβαίνει ως ενόραση, ως σύλληψη των σχέσεων που υπάρχουν, ως έμπνευση. Στη διαθεματική προσέγγιση η μάθηση στηρίζεται στην ολική σύλληψη των πραγμάτων και προχωρεί από το όλο προς τα επιμέρους και μετά στην ανασύνθεση. Κατά τον Θεοφιλίδη (1987, σ. 41), "ο μαθητής δραματίζει ενεργητικό ρόλο είτε ως άτομο είτε ως

μέλος μιας ομάδας που αναζητεί λύση σε κάποιο πρόβλημα, ζει σε ένα κλίμα αλληλεπίδρασης και γίνεται δέκτης αλλά και πομπός ερεθισμών. Ο εκπαιδευτικός ενεργεί ως πρόσωπο αναφοράς, συνεργεί στην πορεία της μάθησης και ενορχηστρώνει την προσπάθεια της αναζήτησης λύσεων στα διάφορα προβλήματα."

Οι παραδοσιακοί ρόλοι δασκάλου – μαθητή αναπροσδιορίζονται και αναβαθμίζονται οι διαμαθητικές σχέσεις.

Στη διαθεματική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός φέρνει σε επαφή τον μαθητή με το αντικείμενο της διδασκαλίας. Τον θέτει μπροστά στο πρόβλημα και σε κατάσταση μάθησης που έχει νόημα για τον ίδιο. Διαρρυθμίζει το περιβάλλον και δημιουργεί τις συνθήκες που θα συνεργήσουν στην ανάπτυξη του μαθητή. Στόχος είναι να εμπλουτίσει ο ίδιος ο μαθητής την πείρα του και να οικοδομήσει τα δικά του πνευματικά σχήματα. Ο μαθητής δεν είναι θεατής των διαδραματιζομένων αλλά δρών και ενεργούν πρόσωπο.

Η μέθοδος την οποία αξιοποιεί η διαθεματική προσέγγιση εμπλέκει τους μαθητές σε μεθοδευμένη δράση για τη μελέτη ενός θέματος ή την αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Τα projects, ως σκόπιμη και μεθοδευμένη δράση, αποδίδουν μεγάλη σημασία στον προγραμματισμό, κατά τον οποίο τίθενται οι στόχοι, γίνεται η εξακτίνωση του θέματος σε υποθέματα και η κατανομή τους σε μαθητικές ομάδες. Για την εξακτίνωση του θέματος μπορούν να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένα πλαίσια, όπως είναι τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και οι οκτώ τύποι νοημοσύνης του H. Gardner.

Τα διαθεματικά προγράμματα θεωρούν ότι σημαντικό μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης δεν είναι μόνο οι γνώσεις που αποκτά ο μαθητής, αλλά και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες τις αποκτά. Πρόκειται για τη διαδικαστική πλευρά της σχολικής γνώσης, η οποία καθιστά τους μαθητές ικανούς να προβαίνουν σε διεπιστημονικές συσχετίσεις και διαθεματικές προεκτάσεις και, αργότερα, ικανούς να συνεχίσουν την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στο πλαίσιο της διά βίου εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση δεν συμφωνεί με την κατάτμηση της επιστημονικής γνώσης σε ανεξάρτητα και αυτοτελώς διδασκόμενα μαθήματα. Αναζητεί κριτήρια επιλογής και τρόπους οργάνωσης της σχολικής γνώσης, προτείνοντας ποικί-

λους τύπους προγραμμάτων σπουδών, εκ των οποίων άλλοι επιχειρούν διεπιστημονικές διασυνδέσεις και άλλοι διαθεματικές ενιαιοποιήσεις. Θεωρεί ανεπαρκή τη διδασκαλία που επιδίδεται στη γραμμική παράθεση πληροφοριών, γι' αυτό προτείνει τη χρήση σχεδίων εργασίας για τη συστηματική μελέτη ποικίλων θεμάτων / καταστάσεων. Με αυτό τον τρόπο η σχολική γνώση συνδέεται έμμεσα και φυσικά με αυθεντικές καταστάσεις. Ο μαθητής αυτενεργεί, αφού παρατηρεί, διερευνά, ταξινομεί, ερμηνεύει, επιλύει, επιλέγει, αξιολογεί, και καθίσταται σταδιακά υπεύθυνο άτομο. Έτσι κινητοποιείται το ενδιαφέρον και ενεργοποιείται η εμπλοκή όλων των μαθητών.

Επιλογικά

Κατά τον Ματσαγγούρα (2003), η έλλειψη μεγάλης κλίμακας ερευνών, που να τεκμηριώνουν και να εξηγούν την αποτελεσματικότητα των διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων, οδηγούν πολλούς σε συγκρατημένα σχήματα συνδυασμών και άλλους σε σκεπτικισμό, αν όχι σε αρνητικότητα έναντι της διαθεματικότητας.

Ακόμη δεν έχουν απαντηθεί ικανοποιητικά ερωτήματα, όπως πότε και κάτω από ποιες συνθήκες είναι προτιμότερα τα διεπιστημονικά από τα διαθεματικά σχήματα, ποια πρέπει να είναι η θέση των αυτοτελών μαθημάτων στα αναλυτικά προγράμματα, πώς αξιοποιούνται οι διακριτές δομές κάθε γνωστικού αντικειμένου στα διεπιστημονικά σχήματα κ.ά.

Σε ποιο βαθμό είναι εφικτή και επιθυμητή η διαθεματικότητα; Πώς επιτυγχάνεται ο επιθυμητός βαθμός της διαθεματικότητας, χωρίς να χαθούν τα πλεονεκτήματα των παραδοσιακών προσεγγίσεων, πώς διδάσκονται στην πράξη και πώς αξιολογούνται τα αναλυτικά προγράμματα;

Θεωρείται μεγάλο πρόβλημα η εξασφάλιση της εσωτερικής συνοχής και της συστηματοποίησης

της γνώσης. Γι' αυτό, ίσως συνιστάται η συμπληρωματική χρήση των διαθεματικών προγραμμάτων στο πλαίσιο των συμβατικών αναλυτικών προγραμμάτων, αφού ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί ένα πλούσιο ρεπερτόριο διδακτικών τεχνικών, μεθόδων και στρατηγικών. Παράλληλα, επιβάλλεται να ενημερωθεί ο εκπαιδευτικός έγκαιρα για τη φιλοσοφία των νέων διαθεματικών προγραμμάτων και των διδακτικών εγχειριδίων, να ληφθούν υπόψιν οι όποιες επιφυλάξεις ή τοποθετήσεις / εισηγήσεις του, να πεισθεί για την αναγκαιότητά τους και ακολούθως να επιμορφωθεί ώστε να συμβάλει στην όσο το δυνατόν πιο επιτυχή εφαρμογή/ αξιοποίησή τους.

Αναφορές

Αγγελάκου, Κ., (2004). Η διαθεματικότητα και τα "νέα" προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: Κριτική προσέγγιση μιας ασύμβατης σχέσης. *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα.

Αλαχιώτη, Στ., (2001). *Ανιχνεύοντας το Σήμερα, Προετοιμάζουμε το Αύριο, Πολυθεματικό Βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*, Αθήνα.

Θεοφιλίδη, Χρ., (1987). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Λευκωσία.

Ματσαγγούρα, Η., (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση –Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα.

Beane, J., (1991). *The Middle School: The Natural Home of Integrated Curriculum, Educational Leadership*, vol. 49(2).

Clarke, E., (1988). *The Search for a New Educational Paradigm, Holistic Educational Review*, vol. 1(1).

Επιμόρφωση πέρα από τα σεμινάρια: Στο δρόμο για εναλλακτικές μορφές ανάπτυξης

Δρος Γιασεμίνας Καραγιώργη, Λειτουργού Π.Ι.,
Δρος Λοΐζου Συμεού

Εισαγωγή

Το ζήτημα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατέχει σημαντική θέση στον εκπαιδευτικό διάλογο στον ευρωπαϊκό χώρο. Η ιδέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, υπό τη μορφή δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρία και άλλα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (Organization for Economic Co-Operation and Development, 1998), υποδεικνύει την ανάγκη για ποικιλία ευκαιριών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διά βίου μάθησης (Eurydice, 2003).

Στην περίπτωση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαιδευτικής υπηρεσίας προσφέρεται κυρίως από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και σε μικρότερη έκταση από τους επιθεωρητές των σχολικών μονάδων. Τα σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, είναι κυρίως προαιρετικά και οργανώνονται σε κέντρα επιμόρφωσης ανά επαρχία. Σε πολύ περιορισμένο βαθμό προσφέρονται επίσης σεμινάρια σε σχολική βάση, σε θέματα που ενδιαφέρουν το προσωπικό των σχολικών μονάδων. Υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς που έχουν προαχθεί σε διοικητικές θέσεις (Βοηθούς Διευθυντές Μέσης Εκπαίδευσης και Διευθυντές Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης). Υποχρεωτικά σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης διοργανώνονται, επίσης, από τους επιθεωρητές σε περιφερειακό επίπεδο.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, στα πλαίσια της συμμετοχής του στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ - Grundtvig 2 "Diagnosis of teachers' needs and evaluation of teachers' development forms in partner countries-comparison and looking for the most effective solutions", διεξήγαγε έρευνα, η οποία επικεντρώθηκε στην αποτίμηση των τρέχουσών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο τετράμηνο του 2005 με τη στήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Για τη διερεύνηση του θέματος αποστάλθηκε ερωτηματολόγιο σε παγκύπριο δείγμα σχολικών μονάδων, το οποίο

επιλέγηκε με τη μέθοδο της αναλογικής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, στη βάση της βαθμίδας των σχολικών μονάδων, της επαρχίας και της περιοχής στην οποία βρίσκονται (αστικής, ημιαστικής και αγροτικής). Επιστράφηκαν συνολικά 765 ερωτηματολόγια από τα 1497 που αποστάλθηκαν (ποσοστό 51%), τα οποία προέρχονταν από 71 από τις 104 σχολικές μονάδες του δείγματος (68%).

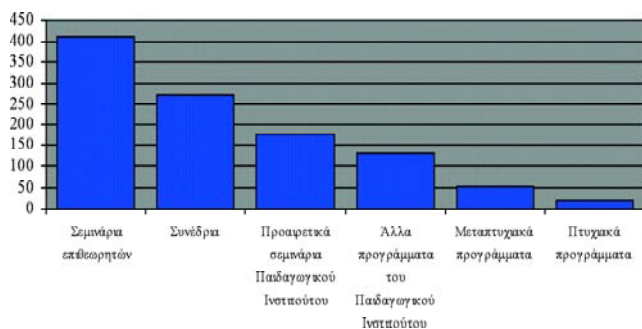
Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν και επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο προέρχονταν κατά 8.1% από την προδημοτική εκπαίδευση, 30.7% από τη δημοτική, 26.9% από τη γυμνασιακή, 20.8% από τη λυκειακή και 13.5% από την τεχνική εκπαίδευση. Ποσοστό 24.6% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν είχαν λιγότερα από 3 χρόνια υπηρεσίας, 29% είχαν 4-10 χρόνια υπηρεσίας, 25.1% είχαν 11-20 χρόνια υπηρεσίας και 19% περισσότερα από 21 χρόνια υπηρεσίας. Οι περισσότεροι ήταν απλοί εκπαιδευτικοί (79.7%), ενώ 14.5% ήταν βοηθοί διευθυντές και 1.8% διευθυντές σχολικών μονάδων.

Το άρθρο αυτό επικεντρώνεται στην παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας που περιγράφουν την τρέχουσα εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και τη διάγνωση των περαιτέρω επιμορφωτικών αναγκών τους σε σχέση με μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τρέχουσα Εμπλοκή των Εκπαιδευτικών σε Επιμορφωτικές Δραστηριότητες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να δηλώσουν τα είδη των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στα οποία ενεπλάκησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2004-05. Το μεγαλύτερο ποσοστό (53.7%) δήλωσε ότι παρακολούθησε σεμινάρια επιθεωρητών, τα οποία προσφέρονται κυρίως σε πρωινό χρόνο και είναι υποχρεωτικά. Επιπλέον, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (35.5%) παρακολούθησε κάποιο συνέδριο και σχεδόν περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (23.4%) παρακολούθησε προαιρετικά σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τα οποία διοργανώνονται σε απογευματινό, μη εργάσιμο χρόνο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι δύο αυτές μορφές δραστηριότητας (συνέδρια, προαιρετικά σεμινάρια) λειτουργούν σε εθελοντική βάση, καταδεικνύεται ότι ένας σεβαστός αριθμός εκπαιδευτικών αφιερώνει προσωπικό χρόνο για την επαγγελματική του ανάπτυξη σε προαιρετικές επιμορφωτικές δραστηριότητες.



ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Τρέχουσα εμπλοκή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες

Μορφές Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης που προτιμούν οι Εκπαιδευτικοί

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τέσσερις μορφές επιμόρφωσης που προτιμούν από ένα κατάλογο δεκατεσσάρων επιλογών που ετοιμάστηκε με βάση τη σχετική βιβλιογραφία. Τα αποτελέσματα (Πίνακας 1) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο τις σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας (59.6%), την ανταλλαγή εμπειριών (50.8%), τα εργαστήρια (48.1%), τα συνέδρια (37.1%) και τις συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο (30.6%). Σημαντικό εύρημα υπήρξε, επίσης, ότι εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, όπως η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα, η εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα και η ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας θεωρήθηκαν επιθυμητές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης από το 26.9%, 24.6% και 20.4% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αντίστοιχα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Μορφές επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί

Ποιες μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προτιμάτε; (βάλτε ✓ σε 4)	N	%
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	456	59.6
Ανταλλαγή εμπειριών	389	50.8
Εργαστήρια	368	48.1
Συνέδρια	284	37.1
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	234	30.6
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	206	26.9
Μεταπτυχιακές σπουδές	188	24.6
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	188	24.6
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	156	20.4
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	121	15.8
Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο	99	12.9
Συνεδριάσεις προσωπικού	96	12.5
Μάθηση εξ αποστάσεως	72	9.4
Άλλες μορφές	5	0.7

Λόγοι για τους οποίους οι Εκπαιδευτικοί προτιμούν τις συγκεκριμένες μορφές

Σε ανοικτή ερώτηση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν, επίσης, να εντοπίσουν τη μορφή επιμορφωτικής δραστηριότητας που προτιμούν και να επεξηγήσουν αναλυτικότερα την επιλογή τους.

Από την ανάλυση της ερώτησης αυτής διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που καθόρισαν ως πρώτη τους προτίμηση τα *εργαστήρια* (15.6%) αναφέρθηκαν συγκεκριμένα στην πρακτικότητά τους (“προσεγγίζουν την πράξη και δεν μένουν στο θεωρητικό υπόβαθρο” #38, “στα εργαστήρια δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για πρακτική εφαρμογή της θεωρίας” #122, “στα εργαστήρια εφαρμόζεις ο ίδιος στην πράξη κάποια θεωρητικά στοιχεία και σε βοηθά πολύ στην εφαρμογή τους στην τάξη”, #264), στην ενεργητικότερη μάθηση των εμπλεκόμενων (“η άμεση επαφή/συμμετοχή των συνέδρων με το θέμα, η εμπλοκή τους και η ανάληψη ρόλων” #264, “ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και διαπιστώνει τις ειδικότερες ανάγκες και ελλείψεις που ενδεχομένως υπάρχουν” #562) και στη συμμετοχικότητα που επιτρέπουν (“τα εργαστήρια αποτελούν ένα πρακτικό και σίγουρα πιο ευχάριστο και αβίαστο τρόπο για να μάθουμε μέσω της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης”, #614, “στα εργαστήρια υπάρχει προσωπική εμπλοκή, ανταλλαγή εμπειριών και μάθηση ταυτόχρονα” #653). Επιπλέον, τόνισαν τις δυνατότητες που παρέχουν τα εργαστηριακά μαθήματα για εφαρμογή και εμπέδωση της θεωρίας, δίνοντας έμφαση στη βιωματική διάσταση.

Όσοι επέλεξαν την *ανταλλαγή εμπειριών* (13.5%) αναφέρθηκαν σε συντονισμό και συνεργασία με συναδέλφους σε καθημερινή βάση. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο σχόλιο: “Είναι η πιο αυθεντική μορφή επιμόρφωσης, κατά την οποία συζητάς με τους συναδέλφους για αυτά που σε προβληματίζουν και εμπλουτίζεις το υλικό σου” (#114). Η ανταλλαγή εμπειριών, επίσης, συζητήθηκε σε συνάρτηση με την πρακτικότητα που εισάγει: “Η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών που διδάσκουν το ίδιο θέμα δίνει τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής ιδεών” (#296), “Μέσα από την πράξη βγαίνουν πολύ χρήσιμα συμπεράσματα, προκύπτει νέα γνώση και καινοτομίες, αφού το περιβάλλον της αίθουσας διδασκαλίας είναι δυναμικό” (#611). Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δυνατότητα ανάπτυξης αλληλεπίδρασης μεταξύ νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών: “η ανταλλαγή εμπειριών, ιδιαίτερα η συναναστροφή με πιο έμπειρους συναδέλφους οδηγούν τους νεότερους σε λιγότερα λάθη” (#481), “η εμπειρία ορισμένων συναδέλφων, προλαμβάνει περιπέτειες” (#641).

Τα άτομα που έδειξαν προτίμηση στις *σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας* (12.7%) αναφέρθηκαν στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να έχει έλεγχο της επιλογής του. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν στην ευελιξία εμπλοκής (“με δυνατότητα επιλογής του χρόνου, τόπου, θέματος” #101, “μπορούν να συνδυαστούν ευκολότερα με τις άλλες υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού” #202)

και επιλογής θέματος (“...να υπάρχει ποικιλία θεμάτων ώστε να επιλέγουν το αντικείμενο που τους ενδιαφέρει” #691, “επιλέγεις αυτό που ακριβώς χρειάζεσαι και έχεις την ευχέρεια να εμβαθύνεις, όταν εσύ κρίνεις ότι το χρειάζεσαι” #408). Η δυνατότητα συνδυασμού της θεωρίας με την πρακτική αναφέρθηκε ως πλεονέκτημα και αυτής της μορφής επιμόρφωσης: “τα μαθήματα αυτά να περιλαμβάνουν εκτός από το θεωρητικό μέρος και ενεργητική συμμετοχή δασκάλων, π.χ. εργαστήρια, εργασία σε ομάδες” #50, “χρησιμοποιούμε και τη γνώση και την ανταλλαγή εμπειριών για βελτίωση” #163, “στις μικρές σειρές μαθημάτων δίνεται η ευκαιρία για ολοκληρωμένη και σφαιρική κάλυψη ενός θέματος με παράλληλη ανταλλαγή εμπειριών” #650. Τέλος, η εμπλοκή σε τέτοιας μορφής επιμόρφωση κρίθηκε αναγκαία από αυτούς που την επέλεξαν και λόγω των συνεχών αλλαγών στην εκπαίδευση: “με τα μαθήματα μικρής διάρκειας πληροφορείσαι για καινούργια προγράμματα, καινοτομίες...” #182, “είναι αποτελεσματική και αναγκαία λόγω των συχνών αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα” #522, “τα μαθήματα αυτά ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για νέα θέματα και μεθόδους και βοηθούν στον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας” #621.

Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν ως πλέον χρήσιμη μορφή επιμόρφωσης τις *μεταπτυχιακές σπουδές* (9.2%) αναφέρθηκαν στην ανάγκη για εμβάθυνση (“βαθύτερη γνώση του θέματος” #54, “...η πιο σημαντική μορφή επιμόρφωσης για ένα εκπαιδευτικό που θέλει να ειδικευθεί στο θέμα που τον ενδιαφέρει” #104). Αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν σε αυτή την περίπτωση τη δυνατότητα πιστοποίησης γνώσης που προσφέρουν τέτοιες σπουδές (“είναι και η μόνη εξάλλου ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση που αναγνωρίζεται και επίσημα” #41, “προσφέρει αναγνωρισμένες γνώσεις και προσόντα” #168, “τουλάχιστον υπάρχει ο πιστοποιημένος τίτλος που μετρά, ενώ τα άλλα σεμινάρια δεν σου αναγνωρίζουν κάτι επίσημο” #223). Τονίστηκε, επίσης, η δυνατότητα υψηλότερου επιπέδου μάθησης: “διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες, βαθαίνει τις γνώσεις σε θέματα που πραγματικά ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς” #160, “συνδυάζει προσωπική μελέτη, ερευνητική δραστηριότητα, ανταλλαγή εμπειριών και παραγωγή έργου” #203.

Όσοι εκπαιδευτικοί (6.7%) αναφέρθηκαν στις *συμβουλευτικές υπηρεσίες και τη στήριξη στο διδακτικό έργο*, αναφέρθηκαν στην πρακτική διάσταση αυτής της μορφής επιμόρφωσης (“...προσφέρεται βοήθεια «εδώ και τώρα» στο «πεδίο της μάχης», την τάξη και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο” #22,

“είναι πρακτικής φύσης και επικεντρώνεται στη διδασκαλία” #102, “...εφαρμόζονται στην πράξη νέες διδακτικές προσεγγίσεις κι έτσι ο εκπαιδευτικός θα πεισθεί να τις εφαρμόσει και ο ίδιος” #303). Ιδιαίτερη αναφορά έγινε σε σχέση με τη σημαντικότητα της συμβουλευτικής στην επίλυση προβλημάτων: “θα ήθελα η επιμόρφωση να ήταν συμβουλευτική για τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε και να δίνεται βοηθητικό υλικό και ιδέες όταν η επιμόρφωση αφορά τα διάφορα μαθήματα” #289. Δόθηκε, επίσης, έμφαση στη δυνατότητα που πιθανό να παρέχει η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης για βελτίωση της διδασκαλίας: “Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και εμπλουτισμός υλικού” #43, “ο δάσκαλος χρειάζεται συστηματική και συγκεκριμένη συμβουλευτική αρωγή στο δικό του έργο, ώστε να βελτιώνει διαρκώς τη διδασκαλία του” #58, “πιστεύω ότι μόνο με αυτό τον τρόπο προχωρεί κάποιος εκπαιδευτικός μπροστά και μπορεί να προσφέρει στο σύστημα πιο πολλά” #509. Κάποιοι, τέλος, αναφέρθηκαν στη σημαντικότητα επικοινωνίας με εκπαιδευτικό σύμβουλο (“η παρουσία του επιθεωρητή πρέπει να είναι συχνότερη και να είναι συμβουλευτική και με εισηγήσεις για αποτελεσματικότερη διδασκαλία” #180, “να υπάρχουν σύμβουλοι οι οποίοι να επισκέπτονται τον δάσκαλο συχνά στο σχολείο και να τον καθοδηγούν στο έργο του” #191, “μετατροπή των επιθεωρητών σε συμβούλους και άσκηση από αυτούς συμβουλευτικού έργου, παροχή βιβλιογραφίας, στενή επαφή και συνεργασία με καθηγητές” #511).

Οι εκπαιδευτικοί που κατέδειξαν τα *συνέδρια* ως τη σημαντικότερη μορφή επιμόρφωσης (5.6%), τα προτίμησαν λόγω της μικρής τους διάρκειας (“διαρκούν μια μέρα και γίνεται εκτενής επιμόρφωση πάνω στο θέμα που αναφέρονται, χωρίς να είναι κουραστικά” #248, “σύντομη και ουσιαστική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση” #125). Παράλληλα, αναφέρθηκαν στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν σε αυτή την περίπτωση οι εισηγητές (“έχουν περιεχόμενο, συγκεκριμένους στόχους, χρησιμοποιούν διάφορα μέσα, δίνεται υλικό, αρκεί να έχουν τα συνέδρια και καλούς ομιλητές” #183, “υψηλού επιπέδου συνέδρια, από ακαδημαϊκούς” #470, “διοργάνωση από έμπειρους και επαγγελματίες του κλάδου” #487). Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν και τη σημαντικότητα πρακτικής διάστασης των συνεδρίων: “συνέδρια που να περιλαμβάνουν δειγματικά μαθήματα στην τάξη” #81, “συνέδρια με δειγματικά μαθήματα από δασκάλους των ιδίων τάξεων με αυτά που διδάσκουμε” #108, “πρακτικές εφαρμογές τους σε εργαστήρια και πραγματικές συνθήκες τάξης” #470, “παρα-

κολούθηση δειγματικών μαθημάτων και ακολούθως συζήτηση και σχολιασμός του μαθήματος” #695.

Η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς θεωρήθηκε ως η καλύτερη μορφή επιμόρφωσης από το 3.5% των εκπαιδευτικών. Αυτοί αναφέρθηκαν στη δυνατότητα του διαδικτύου να λειτουργήσει ως πλατφόρμα ανταλλαγής εμπειριών και πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών (“δυνατότητα πρόσβασης σε δίκτυα τα οποία θα μπορούν να αποβούν χρήσιμα στους στόχους του εκπαιδευτικού έργου” #400).

Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί (3.4%) θεώρησαν ως σημαντικότερη την *εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα* εφόσον ενεργοποιεί το ενδιαφέρον (“η άμεση εμπλοκή δραστηριοποιεί περισσότερο το ενδιαφέρον και φέρνει καλύτερα αποτελέσματα μέσα από προσωπικά βιώματα” #103, “ενδιαφέροντα σύγχρονα θέματα για το μάθημά μας” #600). Με τη δραστηριότητα αυτή επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς συνδυασμός θεωρίας και πράξης: “συνδυασμός θεωρίας και έρευνας οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα” #164, “Είναι μια μορφή η οποία έχει να κάνει με όλους τους τομείς διδασκαλίας και προσφέρει ολόπλευρη μελέτη” #224.

Η ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας θεωρήθηκε ως η σημαντικότερη μορφή επιμόρφωσης από το 3.1% των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρθηκαν στη σημασία της ενεργού εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (“θέλω οι μαθητές να ανακαλύπτουν μόνοι τους αυτό που θεωρείται η πυρηνική γνώση” #271, “πιστεύω ότι πρέπει η μάθηση, εκτός από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, να επιτυγχάνεται και μέσω της έρευνας από τους ίδιους τους μαθητές” #309).

Μερικοί εκπαιδευτικοί (2.9%) προτίμησαν την *προσωπική μελέτη και τον αναστοχασμό*. Επισήμαναν την προσωπική επιλογή των θεμάτων και του χρόνου επιμόρφωσής τους: “μπορώ να μελετήσω όποτε μου το επιτρέπουν οι υποχρεώσεις μου και όσο μπορώ” #152, “προγραμματίζω την προσωπική μου μελέτη σύμφωνα με τις δικές μου ανάγκες” #155. Επίσης, αναφέρθηκαν στη μελέτη βιβλίων: “μελέτη βιβλίων για νέες μεθόδους και παιδαγωγικά θέματα σε χρόνο που με βολεύει” #696, “εύρεση καταλλήλων βιβλίων και εφαρμογή προγραμμάτων για καλύτερευση της ποιότητας” #369, “η σύγχρονη βιβλιογραφία πρέπει να υπάρχει στη διάθεση κάθε εκπαιδευτικού έτσι ώστε να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται διαρκώς” #106. Οι ατομικές συναντήσεις στο

σχολείο θεωρήθηκαν η σημαντικότερη μορφή επιμόρφωσης από 2.1% των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στην αλληλεπίδραση με επιθεωρητές/συμβούλους για βελτίωση της πρακτικής: “η προσωπική επαφή με τους επιθεωρητές-εισηγητές βοηθά” #424, “τακτικές επισκέψεις των συμβούλων στα σχολεία και η εμπλοκή τους στο μάθημα μέσα στην τάξη” #540.

Ένα μικρό ποσοστό (0.9%) των εκπαιδευτικών προτίμησε τη *μάθηση εξ αποστάσεως* λόγω του ευέλικτου της σχήματος. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας εκπαιδευτικός (#605) “δίνει την ευκαιρία σε όλους και από οπουδήποτε να επιμορφωθούν όποτε και όπως θέλουν και μπορούν”.

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τις *συνεδριάσεις προσωπικού* (0.9%), αναφερόμενοι στις δυνατότητες που παρέχουν για προώθηση του συντονισμού και της συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα (“οι συνεδριάσεις προσωπικού όταν γίνονται πιο τακτικά καλλιεργούν το συλλογικό κλίμα” #656, “άμεση ικανοποίηση αναγκών της μονάδας” #192).

Συζήτηση και Συνεπαγωγές

Η έρευνα αυτή έχει καταδείξει την προτίμηση των Κυπρίων εκπαιδευτικών σε ποικιλία μορφών επιμόρφωσης με δημοφιλέστερες τις σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας, την ανταλλαγή εμπειριών, τα εργαστήρια, τα συνέδρια και τις συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν βιωματικές μορφές μάθησης με αυξημένα επίπεδα αλληλεπίδρασης.

Οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται ότι δεν περιορίζονται μόνο σε παραδοσιακά σχήματα “άμεσης διδασκαλίας” (direct teaching), όπως είναι τα συνέδρια, τα μαθήματα και τα εργαστήρια. Οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου, με τον τρόπο αυτό, εμφανίζονται να αποζητούν εναλλακτικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, παρά το ότι το υφιστάμενο σχήμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσής τους επικεντρώνεται κυρίως σε συνέδρια και σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας. Μορφές επιμόρφωσης που επισημαίνονται από τους εκπαιδευτικούς ως χρήσιμες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη λόγω του βιωματικού τους χαρακτήρα, όπως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και η στήριξη στο διδακτικό έργο, καθώς και η ανταλλαγή εμπειριών, δεν προωθούνται σε μεγάλο βαθμό. Το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται για τον λόγο αυτό να προ-

χωρήσει σε ένα πολυδιάστατο επιμορφωτικό σχήμα, με συμπερίληψη διαφορετικών μορφών μάθησης, όπως προκύπτουν από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες μορφές επιμορφωτικής δραστηριότητας θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη από την πολιτεία στην προσπάθεια σχεδιασμού ενός προγράμματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, στα πλαίσια του διαλόγου για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Στα πλαίσια της μεταρρύθμισης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και άλλες μορφές επιμόρφωσης, όπως για παράδειγμα η προσωπική μελέτη και ο αναστοχασμός. Οι επιμορφωτές από την πλευρά τους μπορούν, όχι μόνο να “διδάσκουν”, αλλά και να εμπλέκονται σε συμβουλευτικές διαδικασίες. Μπορούν να προσφέρονται και να αξιοποιούνται, επίσης, οι ευκαιρίες για ανεξάρτητη μελέτη, σχολική εμπειρία και εμπλοκή σε προγράμματα σχολικής ανάπτυξης. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης στην τάξη θα μπορούσε να ενθαρρύνεται, ούτως ώστε να υπάρχει συνεισφορά των εκπαιδευτικών στη δημιουργία γνώσης για τη μάθηση των παιδιών και την ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών, παρά τον συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (Καραγιώργη, 2002, Karagiorgi & Symeou, υπό εκτύπωση). Η ενίσχυση της έρευνας στη σχολική βάση και ο αναβαθμισμένος ρόλος της έρευνας στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θα βοηθούσαν την Κύπρο να υιοθετήσει ευρωπαϊκούς προσανατολισμούς (European Commission, November 2003). Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται να περιλάβει μορφές συνεργατικής προσέγγισης, όπως η αλληλεπίδραση μεταξύ συναδέλφων, καθώς και μια σειρά από δραστηριότητες, όπως η παρατήρηση, η συνεργασία, η ανταλλαγή ιδεών και η συζήτηση της εφαρμογής προγραμμάτων (Duncombe & Armour, 2004). Τέλος, τα ηλεκτρονικά δίκτυα ομάδων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών οργανισμών είναι μια άλλη μορφή ανάπτυξης που έχει εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες και που δίνει έναυσμα για εναλλακτικά συστήματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Delannoy, 2000). Η παροχή ευκαιριών για ανταλλαγή εμπειριών σε σχέση με προσπάθειες για ανάπτυξη νέων πρακτικών ή στρατηγικών, ομάδων εργασιών -δομημένων ως δίκτυα εκπαιδευτικών- μπορεί να καταστεί δυναμικό εργαλείο μάθησης (Navarro & Verdisco, 2000). Ιδιαίτερα, οι σχετικές εισηγήσεις του Day (1999), που παρατίθενται πιο κάτω, θα μπορούσαν να ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες για την οργάνωση ενός νέου σχήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης: (α) “μάθηση

εντός σχολείου” (learning in schools), μέσα από ανταλλαγή εμπειριών, ανάπτυξη δικτύων μεταξύ εκπαιδευτικών, έρευνα δράσης, εκτιμήσεις για την ποιότητα και συνεργατική προσπάθεια (β) “μάθηση εκτός της τάξης” (learning out of the classroom), μέσα από συμπράξεις σχολείων και ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίκτυα, κέντρα επαγγελματικής ανάπτυξης και ομάδες ενδιαφερόντων, και (γ) “μάθηση εντός της τάξης” (learning in the classroom).

Στην προσπάθεια σχεδιασμού ενός πιθανού σχήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη βασικοί άξονες σε σχέση με τη μεθοδολογία των προγραμμάτων, όπως προκύπτουν μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις δραστηριότητες που προτιμούν. Πρώτον, καταδεικνύεται η ανάγκη ενεργού εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία. Δεύτερον, τονίζεται η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εμπλεκόμενων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ευκαιρίες να ανταλλάξουν απόψεις, να συζητήσουν για τις εμπειρίες τους και να μοιραστούν παραδείγματα καλής πρακτικής (Walsh and Gamage, 2003). Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί έχουν καταστήσει σαφές ότι η επιμόρφωσή τους πρέπει να σχετίζεται με τις εμπειρίες τους. Η έμφαση στην προϋπάρχουσα συσσωρευμένη εμπειρία είναι καθοριστικό χαρακτηριστικό της μάθησης ενηλίκων (Brookfield, 1995). Τέταρτον, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να χρειάζονται σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη σχολική πραγματικότητα. Αυτό το εύρημα συνάδει και προς τις διεθνείς τάσεις, εφόσον κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση με τη μορφή παραδοσιακών σεμιναρίων στα οποία διάφοροι ειδικοί μεταφέρουν πληροφορίες σε παθητικά ακροατήρια, έχει αντικατασταθεί σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα από συστηματική επιμόρφωση που παρέχεται στα πλαίσια προσπαθειών για σχολική βελτίωση και συστημική αλλαγή. Οι Garet κ.ά. (2001) αναφέρονται στις τάσεις μετακίνησης από το παραδοσιακό μοντέλο, όπου οι δραστηριότητες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών γίνονται σε συγκεκριμένο χρόνο, συνήθως σε απομόνωση από τη σχολική μονάδα και παρέχουν ελάχιστες ευκαιρίες για στήριξη των εκπαιδευτικών και συμπερίληψη της νέας μάθησης στη διδακτική πρακτική στο μεταρρυθμιστικό μοντέλο όπου οι επιμορφωτικές δραστηριότητες διεξάγονται σε εργάσιμο χρόνο, περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας ή σχολικής περιφέρειας και παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες για εφαρμογές στην πράξη.

Η βελτίωση και αναδόμηση του συστήματος ενδο-

υπηρεσιακής επιμόρφωσης στον τόπο μας αποτελεί έναν από τους επτά βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο (Ministry of Education and Culture, 2005). Συνοπτικά, τα ευρήματα της έρευνας αυτής υποδεικνύουν την ανάγκη δημιουργίας ενός πολυδιάστατου σχήματος συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που να ανταποκρίνεται

στις ανάγκες τους. Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες που προβληματίζονται κριτικά τόσο ως προς την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και τρεχουσών θεμάτων πρακτικής, ως αυτόνομα άτομα που μπορούν και πρέπει να εμπλέκονται ενεργά στον προσδιορισμό τόσο του *τι* χρειάζεται να μάθουν όσο και του *πώς* θέλουν να μάθουν.

Αναφορές

Brookfield, S., (1995). *International Encyclopaedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

Ministry of Education and Culture, (2005). *Cyprus National Report on the Modernisation of the Education and Training Systems Towards the 2010 Common Goals: Cyprus Contribution to the Preparation of the 2006 Joint Council/Commission Report*.

Day, C., (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.

Delannoy, F., (2000). Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges, *TechKnowLogia*, 10-13. Available at: www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/193.pdf

Duncombe, R. & Armour, K., (2004). Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice, *Journal of In-Service Education*, 30 (1), 141-166.

European Commission (November 2003). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Working Group "Improving Education of Teachers & Trainers"*. Available at:

www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf

Eurydice (2003). *Key topics in education in Europe* (Vol. 3) Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.

Garet, S. M., Porter, C. A., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S., (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers, *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.

Καραγιώργη, Γ., (2002). Έρευνα Δράσης σε Καινοτομικές Πρακτικές: Προοπτικές Ανάπτυξης στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 11, 11-12.

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (in press). Teacher Professional Development in Cyprus: Reflections on Current Trends and Challenges in Policy and Practices, *Journal of In-Service Education*.

Navarro, J.C. & Verdisco, A., (2000). *Teacher Training in Latin America: Innovation and Trends*. Washington: Inter-American Development Bank.

Organization for Economic Co-Operation and Development, (1998). *Staying Ahead: In-Service Training and Professional Development*. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.

Walsh, F. and Gamage, D., (2003). The Significance of Professional Development and Practice: towards a better public education system, *Teacher Development*, 7 (3), pp. 363-383.

Η επίδειξη πειράματος για τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής

Ανδρέα Παπαστυλιανού,
καθηγητή Φυσικής, Β.Δ.,
Λειτουργού Π.Ι.

Πειράματα στο εργαστήριο

Έχει αναφερθεί σε πολλές περιπτώσεις στη βιβλιογραφία (Etkina et al. 2002 και Arons 1990) ότι τα πειράματα που πραγματοποιούνται στο εργαστήριο Φυσικής και στα οποία ο μαθητής ακολουθεί πληθώρα οδηγιών για την εκτέλεσή τους, ελάχιστα ή και καθόλου βοηθούν στην ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών των μαθητών μας. Τα πιο πολλά πειράματα στο εργαστήριο είναι συνήθως πειράματα-συνταγές. Τα πειράματα αυτά διδάσκονται παραδοσιακά με φύλλα εργασίας τα οποία ωθούν τον μαθητή σε μηχανιστικές διαδικασίες.

Όπως έχω αναφέρει και σε προηγούμενό μου άρθρο (Παπαστυλιανού 2004), τα πειράματα αυτά μπορεί να έχουν τη θέση τους στο αναλυτικό πρόγραμμα της Φυσικής, δεν είναι όμως δυνατόν να κυριαρχούν στη διδασκαλία μας. Η εισήγησή μου ήταν να πραγματοποιούνται και πειράματα υπό μορφή λύσης προβλήματος. Στα πειράματα αυτά, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ένα πρόβλημα, να σχεδιάσουν την πορεία επίλυσής του, να προχωρήσουν στην επαλήθευση του σχεδιασμού τους με πείραμα και στη συνέχεια να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους. Δυστυχώς, οι μαθητές μας είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν στα αρχικά στάδια της μάθησης με τη μέθοδο λύσης προβλήματος. Ο καθηγητής χρειάζεται να καταβάλει σκληρή προσπάθεια για να πετύχει τον σκοπό του και να μυήσει τους μαθητές του στην πορεία αυτού του προβληματισμού. Οι δυσκολίες της μεθόδου αυτής είναι δυνατόν να υπερπηδηθούν μόνο όταν υπάρχει η κατάλληλη προπαιδεία των μαθητών από πολύ νωρίς στο Δημοτικό, η οποία θα συνεχιστεί στο Γυμνάσιο και αργότερα στο Λύκειο.

Η επίδειξη απλών πειραμάτων στην αίθουσα διδασκαλίας

Όλα τα πιο πάνω αναφέρονται στις πειραματικές διαδικασίες, οι οποίες πραγματοποιούνται στο εργαστήριο της Φυσικής, διαρκούν συνήθως 90 λεπτά στο Λύκειο και 45 λεπτά στο Γυμνάσιο και διερευνούν φυσικά φαινόμενα σε βάθος.

Πέρα όμως από τις διερευνήσεις αυτές, πώς εισάγονται νέες φυσικές έννοιες στους μαθητές μας,

όταν μάλιστα ο καθηγητής δεν έχει τη δυνατότητα να διδάσκει συνεχώς στο εργαστήριο της Φυσικής; Θεωρητικά, στον πίνακα και με κιμωλία; Έννοιες, που χρειάζεται να διδαχτούν στο Γυμνάσιο, όπως η ενέργεια, η πίεση, η άνωση, οι ηλεκτρικές δυνάμεις είναι δύσκολο να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές. Ο καθηγητής χρειάζεται να καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια για να βρει την κατάλληλη πορεία που θα τον οδηγήσει στην επιτυχία των στόχων του. Στο Λύκειο οι έννοιες δεν γίνονται απλούστερες. Πώς μπορεί να συνειδητοποιήσει ο μαθητής την ταχύτητα ροής των ηλεκτρονίων στο ηλεκτρικό ρεύμα; Πώς μπορεί να αντιληφθεί ότι ο ήχος είναι διάμηκες κύμα; Πώς εισάγεται η έννοια της συχνότητας και της έντασης του ήχου; Πώς διδάσκεται το στάσιμο κύμα; Πώς αντιλαμβάνεται ο μαθητής τη δύσκολη έννοια της επαγωγικής τάσης; Πώς κατανοεί τον νόμο του Lenz;

Οι δύσκολες φυσικές έννοιες που πρέπει να διδαχθούν είναι πολλές. Είναι, λοιπόν, δυνατόν να επιχειρήντας καθηγητής με τόσα μέσα που έχει σήμερα στη διάθεσή του (κλασικά όργανα και σύγχρονη τεχνολογία) να διδάξει τις έννοιες αυτές με διαλέξεις; Η απάντηση είναι ασφαλώς, όχι.

Θα εισηγηθώ στους νέους μας καθηγητές αλλά και σε όσους άλλους ενδιαφέρονται, το πείραμα-επίδειξη στην τάξη ως τρόπο εισαγωγής νέων εννοιών στη Φυσική. Αυτό θα επιτρέψει στους ιδίους να αναβαθμίσουν και να απολαύσουν τη διδασκαλία τους και στους μαθητές τους να αντιληφθούν ευκολότερα τις έννοιες και κατά συνέπεια να ενδιαφερθούν και να χαρούν περισσότερο το μάθημα της Φυσικής.

Είμαι βέβαιος ότι ήδη χρησιμοποιείται ο τρόπος αυτός στο Γυμνάσιο. Η εισήγησή μου εδώ είναι να χρησιμοποιείται ακόμα περισσότερο και προπαιδευτών να εισαχθεί και στο Λύκειο.

Η επίδειξη πειράματος μπορεί εύκολα να πραγματοποιείται μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όταν οι συσκευές που απαιτούνται είναι λίγες και είναι εύκολο να μεταφερθούν από την οργανοθήκη στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο καθηγητής πάντα θα βρίσκει πρόθυμους μαθητές για να τον βοηθήσουν στη μεταφορά των συσκευών. Για τον σκο-

πό αυτό μπορεί να οριστούν, μηνιαία ή και ετήσια ακόμα, δύο μαθητές οι οποίοι θα περιμένουν τον καθηγητή τους έξω από την οργανοθήκη λίγο πριν αρχίσει το μάθημα για να μεταφέρουν τις συσκευές.

Η πραγματοποίηση απλών πειραμάτων στην αίθουσα διδασκαλίας θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να δουν, να ακούσουν, να συζητήσουν, να εκφραστούν, να συνεργαστούν, να δώσουν εξηγήσεις και να διευκρινίσουν τις νέες έννοιες αντί να τις ακούν απλώς από το στόμα του καθηγητή. Ο καθηγητής παράλληλα θα έχει την ευκαιρία να μιλήσει με τους μαθητές του, να αντιληφθεί τυχόν παρανοήσεις που έχουν και να διεξαγάγει διαμορφωτική αξιολόγηση.

Παραδείγματα

Θα αναφέρω μερικά μόνο παραδείγματα, ώστε να διευκρινιστεί τότε ακριβώς το πείραμα-επίδειξη μπορεί να χρησιμοποιείται.

Εισαγωγή στην αδράνεια: Για τη δύσκολη έννοια της αδράνειας, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε διάφορα απλά υλικά. Τέτοια είναι, κλωστή δεμένη σε μεταλλική σφαίρα, κέρμα, ποτήρι και χαρτί, κουτί αναψυκτικού γεμάτο και άδειο με μια μπάλα του τένις κ.ά. Με την κλωστή μπορούν οι μαθητές να τραβήξουν αργά-αργά ή και απότομα τη σφαίρα και να παρατηρήσουν τη διαφορά στην αντοχή της κλωστής. Το γνωστό πείραμα με το ποτήρι και το χαρτί, το οποίο τραβούμε απότομα με αποτέλεσμα το κέρμα που βρίσκεται στο χαρτί να πέφτει μέσα στο ποτήρι. Επίσης, η εκδήλωση της αδράνειας γίνεται φανερή όταν ρίξουμε μια μπάλα του τένις πάνω σε άδειο και γεμάτο κουτί αναψυκτικού. Τα πειράματα αυτά συχνά τα εξηγούμε θεωρητικά σχεδιάζοντας στον πίνακα ή περιμένουμε να τα πραγματοποιήσουμε στο εργαστήριο, μετά από τη θεωρητική εισαγωγή τους στην τάξη. Δοκιμάστε τα πειράματα στην αίθουσα διδασκαλίας και αποφύγετε τις πολλές κουβέντες. Αφήστε τους μαθητές σας να οδηγηθούν μέσα από το πείραμα στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Εισαγωγή στις κρούσεις: Για την εισαγωγή της έννοιας της κρούσης, θα ήταν πολύ βοηθητικό αν ο καθηγητής αρχίσει το μάθημά του χρησιμοποιώντας μια μεταλλική ή άλλη τροχιά πάνω στην οποία μεταλλικές ή άλλες μπίλιες κυλούν και συγκρούονται. Η πρόβλεψη του τι θα συμβεί αν επιτρέψουμε σε δύο μπίλιες να συγκρουστούν και μετά η πραγματοποίηση της επίδειξης για την επαλήθευση της πρόβλεψης δημιουργεί μια ζωντάνια και ένα ενδιαφέρον από μέρους των μαθητών για το θέμα αυτό. Ερωτήσεις όπως, πώς θα κινηθούν μετά τη σύγκρουσή τους δύο όμοιες ή δύο διαφο-

ρετικές μπίλιες δίνουν την ευκαιρία στον καθηγητή να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα στην τάξη, στην οποία οι μαθητές συζητούν μεταξύ τους και υποστηρίζουν τις ιδέες τους. Η πραγματοποίηση του απλού αυτού πειράματος δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να δει τι είναι κρούση, ποια είναι τα αποτελέσματά της και πάνω στην εμπειρία του αυτή να οικοδομήσει τις γνώσεις του για το θέμα αυτό.

Πειράματα με απλά κυκλώματα: Απλά κυκλώματα με μπαταρία, λαμπτήρα, ροοστάτη και άλλες ηλεκτρικές συνιστώσες μπορούν να πραγματοποιηθούν και στην αίθουσα διδασκαλίας. Η αύξηση της φωτεινότητας ενός λαμπτήρα σε ένα κύκλωμα, η διαφορά του διαιρέτη τάσης με τη ρυθμιστική αντίσταση μπορούν να εξηγηθούν πολύ καλύτερα μέσα από απλά πειράματα αντί να δίνονται διαλέξεις.

Αρμονικοί ταλαντωτές: Είναι καλό όταν εισάγετε τους μαθητές σας στην έννοια της ταλάντωσης, να δείξετε αρμονικούς ταλαντωτές, όπως είναι το σύστημα ελατήριο-μάζα, το εκκρεμές, η μπίλια σε μια υοειδή τροχιά, ένας υοειδής σωλήνας με νερό, ένα αμαξάκι δεμένο με δύο ελατήρια κ.ά.

Πριν πραγματοποιήσετε το πείραμα για τους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η περίοδος ενός εκκρεμούς, ενδείκνυται να συζητήσετε με τους μαθητές σας για το σύστημα αυτό και να το μελετήσετε στην τάξη σας ποιοτικά. Πιστεύω ότι η ποιοτική μελέτη είναι απαραίτητη, ώστε όταν αποδείξετε ποσοτικά τη σχέση περιόδου – μήκους του εκκρεμούς, ο μαθητής θα είναι σε θέση να αντιληφθεί βαθύτερα τη σχέση μεταξύ των φυσικών μεγεθών.

Εισαγωγή στην κυματική: Η εισαγωγή στην κυματική θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να γίνει με επιτυχία, αν δεν χρησιμοποιηθούν κάποια υλικά ή η τεχνολογία που έχουμε σήμερα στη διάθεσή μας. Στην αίθουσα διδασκαλίας μπορεί εύκολα να μεταφερθεί ελατήριο (slinky) για την πραγματοποίηση επίδειξης εγκάρσιου και διαμήκους κύματος.

Η εξήγηση του μηχανισμού διάδοσης των κυμάτων γίνεται πολύ ευκολότερα με τη βοήθεια προσομοιώσεων. Ένας φορητός υπολογιστής και ένας βιντεοπροβολέας είναι απαραίτητα εργαλεία στα χέρια του καθηγητή. Δεν είναι πολυτέλεια σήμερα. Ζητήστε από το σχολείο σας να εξοπλιστεί με τα πολυτίμα αυτά μηχανήματα. Να εξηγήσετε και αν χρειαστεί να δείξετε τη χρήση των μηχανημάτων αυτών, ώστε να πείσετε για τη χρησιμότητά τους.

Εισαγωγή στο στάσιμο κύμα: Για τη διδασκαλία του στάσιμου κύματος θα χρειαστείτε μια γεννήτρια συχνοτήτων, ένα δονητή, καλώδια, νήμα και ένα σταθερό σημείο στήριξης για το νήμα (έναν

ορθοστάτης είναι μια καλή λύση). Δείξτε στους μαθητές σας τι είναι βρόχος, δεσμός και κοιλία σε ένα στάσιμο κύμα. Ο μηχανισμός της δημιουργίας του στάσιμου κύματος μπορεί να εξηγηθεί σε μεταγενέστερο στάδιο και με τη χρήση προσομοιώσεων.

Εισαγωγή στον ήχο: Συνήθως θεωρούμε ότι ο μαθητής ξέρει τι είναι συχνότητα και ένταση του ήχου, γι' αυτό και προχωρούμε στη θεωρητική μελέτη του κύματος αυτού. Θα ήταν φρονιμότερο πριν ξεκινήσουμε τη θεωρία να χρησιμοποιήσουμε μια γεννήτρια συχνοτήτων, καλώδια και μεγάφωνο, για να κατανοήσουν οι μαθητές τι σημαίνει συχνότητα και ένταση στον ήχο.

Αντί να μιλήσουμε απλώς και να πούμε ότι ο ήχος είναι διάμηκες κύμα, είναι καλύτερα να τοποθετήσουμε τη φλόγα ενός αναμμένου κεριού μπροστά σε ένα μεγάφωνο το οποίο λειτουργεί σε χαμηλές συχνότητες (π.χ. 10 Hz) και να επιτρέψουμε στους μαθητές μας να παρατηρήσουν την ταλάντωση της φλόγας και να την εξηγήσουν.

Εισαγωγή στην επαγωγή: Ίσως είναι η δυσκολότερη έννοια για τους μαθητές της Γ' Λυκείου. Χρησιμοποιήστε πηνία, μαγνήτες, καλώδια και γαλβανόμετρα για να εισαγάγετε την έννοια της επαγωγικής τάσης. Το μάθημα αυτό είναι καλό να πραγματοποιείται από μαθητές σε ομάδες. Τα μικρά σε μέγεθος υλικά μπορεί εύκολα να χωριστούν εκ των προτέρων και να δοθούν σε ομάδες μαθητών.

Ορθή χρήση της επίδειξης πειράματος

Στην περίπτωση που γίνεται επίδειξη πειράματος

στην αίθουσα διδασκαλίας, είναι σημαντικό να γίνεται η σωστή χρήση της μεθόδου. Μέσα από τη διαδικασία αυτή οι μαθητές παρατηρούν το φαινόμενο, συνδέουν διάφορα στάδια του πειράματος μεταξύ τους ή δίνουν εξηγήσεις για το φαινόμενο.

Ο καθηγητής θα πρέπει:

1. Να επιλέγει απλό πείραμα, δίνοντας σύντομες και ξεκάθαρες οδηγίες.
2. Να μη δίνει ο ίδιος εξηγήσεις οι οποίες μπορούν να δοθούν από τους ίδιους τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
3. Να εστιάζει την προσοχή των μαθητών στα απαραίτητα μόνο σημεία του πειράματος.
4. Να ερωτά τους μαθητές τι παρατήρησαν. Να επιμένει, ώστε οι μαθητές να διατυπώνουν τι παρατήρησαν στο πείραμα και όχι πώς εξηγούν αυτά που παρατήρησαν. Στο τέλος, όταν όλοι οι μαθητές συμφωνούν για τα αποτελέσματα της παρατήρησής τους, ο καθηγητής ερωτά για την πιθανή εξήγηση του φαινομένου.

Η πιο πάνω διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε μέσα από συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη, είτε μέσα από συμπλήρωση απλών φύλλων εργασίας από τους μαθητές οι οποίοι χωρίζονται σε ομάδες. Λέγοντας απλά φύλλα εργασίας, εννοώ σύντομα κείμενα τα οποία όμως θα απαιτούν από τον μαθητή βαθιά σκέψη, μέσα από την οποία θα συνθέσει και θα αναλύσει τις προηγούμενες γνώσεις του για να καταλήξει ο ίδιος σε συμπεράσματα.

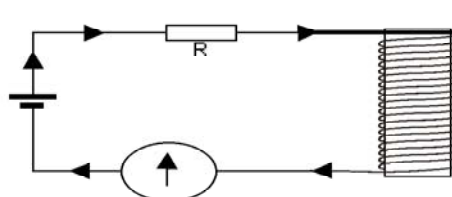
Δίνεται πιο κάτω, ως παράδειγμα, ένα φύλλο εργασίας για την ανακάλυψη του νόμου του Lenz. Υπάρχουν πολλά τέτοια φύλλα εργασίας στη σειρά των βιβλίων NAS (Ellse & Honeywill 2001).

Z Να συνδέσετε μια μπαταρία, μια αντίσταση, ένα γαλβανόμετρο και ένα πηνίο όπως δείχνει το σχήμα α. Να σημειώσετε τη φορά του ρεύματος στο πηνίο και να δείξετε τον μαγνητικό βορρά του πηνίου. Να σημειώσετε τη φορά απόκλισης του γαλβανόμετρου.

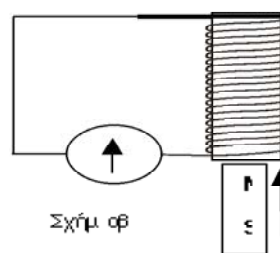
Z Να αφαιρέσετε την μπαταρία και την αντίσταση (σχήμα β). Να εισάγετε το βόρειο πόλο ενός ραβδόμορφου μαγνήτη στην άκρη του πηνίου η οποία προηγουμένως ήταν ο μαγνητικός βορράς. Να πραγματοποιήσετε το πείραμα και να σημειώσετε τη φορά απόκλισης του γαλβανόμετρου. Τι παρατηρείτε όταν απομακρύνετε τον μαγνήτη από το πηνίο;

Συμπεράσματα...

.....
.....
.....
.....



Σχήμα α



Σχήμα β

Στην πιο πάνω διαδικασία, ο χρόνος που απαιτείται είναι σημαντικά μεγαλύτερος από τον χρόνο που χρειάζεται ένας καθηγητής ο οποίος παραδοσιακά εξηγεί το φαινόμενο. Ο μαθητής πρέπει να σκεφτεί και να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του για να φτάσει σε συμπεράσματα.

Είναι γι' αυτό τον λόγο που τα αναλυτικά μας προγράμματα πρέπει να γραφτούν με μεγάλη προσοχή, ώστε να επιτρέπουν στον καθηγητή και στους μαθητές να ακολουθήσουν μια πορεία διερεύνησης.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα δεν μπορεί να επικεντρώνει την προσπάθειά του μόνο στη μετάδοση στείρας γνώσης στους μαθητές. Οι καιροί έχουν

αλλάξει. Οι στόχοι της εκπαίδευσης έχουν διαφοροποιηθεί. Το σχολείο, σήμερα, πρέπει να είναι εκκολαπτήριο σκεπτόμενων ανθρώπων, οι οποίοι να μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους, να αποδέχονται τις ιδέες των άλλων, να δημιουργούν εποικοδομητικά, να επιλύουν προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή και να έχουν άποψη για τον κόσμο που τους περιβάλλει. Η επίτευξη των στόχων αυτών απαιτεί αλλαγές, οι οποίες δύσκολα γίνονται αποδεκτές και δύσκολα ολοκληρώνονται όταν τεθούν σε εφαρμογή. Χρειάζεται, όμως, να πάρουμε αποφάσεις για βήματα αλλαγής στις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής.

Αναφορές

Etkina, E., Van Heuvelen, A., Brookes, D.T., Mills, D., (2002). *Role of experiments in physics instruction- a process approach*. The Physics Teacher, 40, 351-355.

Arons, A. B., (1990). *Οδηγός διδασκαλίας της Φυσικής*. Εκδόσεις Τροχαλία, Γρ. Τρουφάκος & Σία Ε.Ε., 1992.

Παπαστυλιανού, Α., (2004). *Οι εργαστηριακές ασκήσεις στη διδασκαλία της Φυσικής*. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 4, 26-29.

Else, M., Honeywill, C., (2001). *Nelson Advanced Science*. U.K Nelson Thornes Ltd.



Στιγμιότυπο από τα Προγράμματα Επιμόρφωσης του Π.Ι.

Η διοίκηση της σχολικής τάξης υπό το φως της κοινωνικής της χαρτογράφησης

Σιμάκη Συμεού,
Φιλολόγου, Β.Δ., Λειτουργού Π.Ι.

Εισαγωγή

Δραττόμενος ευκαιριών που παρείχαν αρκετές φορές ειδικές παιδαγωγικές συνεδρίες των καθηγητικών συλλόγων των σχολείων όπου υπηρετούσα, είχα μοιραστεί μαζί με τους συναδέλφους μου κάποιες σκέψεις αναφορικά με προβλήματα ή και προσκόμματα που καθημερινά σχεδόν συναντούμε κατά την επιτέλεση του παιδαγωγικού μας έργου. Ενός έργου που προσδιορίζεται χαρακτηριστικά από μια δραματική διάσταση, αλλά και που αντί της φαινομενικής οδύνης ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υφίσταται απλώς τη γόνιμη δοκιμασία των ωδίνων της αγωγής. Τέρμα της διαδικασίας αυτής δεν είναι ο οιοσδήποτε γοερός θρήνος, αλλά ο εύηχος ενθουσιασμός που προκαλεί ο δημιουργικός εκπαιδευτικός τοκετός!

Ανέτρεξα τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία και εξέθεσα αρκετές φορές ενώπιον ομάδων εκπαιδευτικών τις απόψεις που έχουν εκφραστεί για το κεφαλαιώδες ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας.

Ειδικότερα, είχα μιλήσει για την οφειλόμενη - από μέρους ημών των εκπαιδευτικών - προσφορά ενός μαθήματος ελκυστικού που, καθώς δεν θα μειώνει ούτε στο ελάχιστο την επιστημονικότητά του, θα είναι εύληπτο από τον μαθητή και θα περιορίσει στο ελάχιστο την «προβληματική» - όπως συνηθίσαμε να την αποκαλούμε - συμπεριφορά κατά τη διάρκειά του.

Βεβαίως, δεν παρέλειψα να τονίσω με έμφαση την αναγκαιότητα της πειστικής επιχειρηματολογίας, θεωρητικά αλλά και κυρίως πρακτικά, για να στήσει ο εκπαιδευτικός τρόφιμος, το παιδί, ευήκοον στην παροχή του απαραίτητου γνωστικού υλικού. Το άρχειν διά της πειθούς είναι επομένως η ελάχιστη πλην αναγκαία προϋπόθεση για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

Τέλος ας μην λησμονούμε τη ρήση του Χάρολντ Χούμπερτ: **«Τα παιδιά έχουν ανάγκη την αγάπη μας ιδίως όταν δεν την αξίζουν»!**

Θέσαμε, κοντολογίς, μια μόνο πτυχή της διοίκησης της σχολικής τάξης, που έχει να κάνει με τη μέθοδο προσφοράς του μαθήματος, όπου βεβαιότατα η σύγχρονη πρακτική της αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων υπόσχεται θετικότερη προοπτική.

Αναμφίβολα για να ελέγξεις ως εκπαιδευτικός τα δρώμενα σε μια σχολική τάξη, δεν φτάνει να είσαι απλά άριστα καταρτισμένος όσον αφορά το γνωσιολογικό μέρος της διδασκίας ύλης. Ασφαλώς τούτο είναι απαραίτητο, αλλά πέραν αυτού οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προαπαιτούν τη μετατροπή σου σε **προβολέα** που θα φωτίζει τις περιοχές της γνώσης και **όχι υποβολέα** τους, ωσάν να είσαι η από καθ' έδρας και εξ ύψους αυθεντία! Η **ανακάλυψη** της γνώσης και όχι η αποκάλυψή της θα πρέπει να είναι ο αποκλειστικός γνώμονας των ενεργειών ενός σύγχρονου δασκάλου.

Εξάλλου, ας μη λησμονούμε ποτέ πως δεν διαχειριζόμαστε μόνο μια κατάσταση που παραλαμβάνουμε και με την πρώτη ευκαιρία αναθεματίζουμε τον προηγούμενο συνάδελφο για ό,τι μας παρέδωσε! Αυτή είναι συνήθης πρακτική των πολιτικών, που πάντα παραλαμβάνουν καμένη γη και παραδίδουν παραδείσους, όπως και ο λαϊκισμός - όσον αφορά τα καθ' ημάς «μαθητοπατερισμός» - ας μου επιτραπεί αυτός ο αδόκιμος αλλά χαρακτηριστικός και καθοριστικός στην επικοινωνία μας όρος.

Δεν διαχειριζόμαστε, λοιπόν, μια κατάσταση αλλά την προλαμβάνουμε. Η πρόληψη είναι αδιαμφισβήτητη πλέον ο απαραίτητος όρος θεραπείας προβλημάτων. Τα λύνουμε με το να μην επιτρέψουμε τη γέννησή τους! Τούτο βέβαια σημαίνει και προαπαιτεί κόπο και προσπάθεια πολλή για την ανακάλυψη των αιτιών, έτσι ώστε η αντιμετώπιση των προβλημάτων να είναι ιδιαιτέρως αποτελεσματική προτού αυτά αναβλαστήσουν ή και πολλαπλασιαστούν. Με άλλα λόγια προτείνεται εδώ να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στα προδιδασκτικά καθήκοντα, συχνά το ίδιο ή και σημαντικότερα, αν μου επιτρέπεται να το πω με το απαραίτητο ρίσκο της ελλιπούς κατανόησης της φράσης μέσα από την υπερβολή της - από τα καθαρώς διδακτικά.

Η κοινωνική χαρτογράφηση της τάξης

Είναι με αυτή τη θεωρητική σκευή που - επιχειρώντας να τεκμηριώσω κάποιες πρώτες εκτιμήσεις και βεβαίως μετά να αξιοποιήσω προς όφελος της διδακτικής πρακτικής - διεξήγαγα μια μικρή έρευνα σε συγκεκριμένο σχολείο στην οποία επιχείρησα να αντιστοιχήσω κατ' αρχήν την επίδοση των

παιδιών με την κοινωνική τους προέλευση και με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Με πιο απλά λόγια προσπάθησα να δω κατά πόσο και αν επηρεάζεται η επίδοση αλλά και η όλη σχολική παρουσία των παιδιών από το επάγγελμα των γονέων τους, το μορφωτικό τους επίπεδο και γενικά τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που «κουβαλούν» μαζί τους ερχόμενα στο σχολείο. Τέλος, με απασχόλησε και το πλαίσιο προσδοκιών που η οικογένεια αναπτύσσει σε σχέση με το μορφωτικό αγαθό. Φυσικά αντιλαμβάνεται κανείς πως έπρεπε αρχικά να χρησιμοποιήσω αποκλειστικά και μόνο μετρήσιμα στοιχεία. Έτσι περιορίστηκα σε μια μόνο τάξη, την πρώτη που για πρώτη φορά αντιμετώπιζε την καινοτομία του Ενιαίου Λυκείου, όχι σε επίπεδο κοινού κορμού - άρα απέφυγα την Α' τάξη - και αξιοποίησα μόνο στοιχεία από τη Β'.

Μπορεί κάποιος να συναγάγει εύλογα συμπεράσματα καθώς «διαβάζει» σχετικά εύκολα το αποτέλεσμα. Γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο - π.χ. απόφοιτοι Δημοτικού σχολείου - πολύ δύσκολα αναπτύσσουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, δεν τους είναι καθόλου εύκολο να τα βοηθήσουν και βεβαιότατα να τα εμπνεύσουν, όσο γερό κομπόδεμα κι αν διαθέτουν και όσο υψηλό ποσό κι αν τους παραχωρούν για «χαρτζιλίκι». Το όραμα και οι προσδοκίες δεν υποκαθίστανται σε καμιά περίπτωση με οικονομικές παροχές. Υπάρχουν γονείς που διαθέτουν τεράστια ποσά για προπαρασκευή αλλά τα αποτελέσματα των παιδιών τους στο σχολείο δεν είναι αρκούντως ικανοποιητικά. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως δεν παρατηρούνται και εξαιρέσεις. Για παράδειγμα, εντοπίστηκαν περιπτώσεις παιδιών με γονείς που είχαν πανεπιστημιακή μόρφωση και «καλά επαγγέλματα», όπως λέμε, αλλά τα αποτελέσματα των παιδιών τους ήταν πενιχρά. Κάποιες φορές διαπιστώθηκε μάλιστα σχολική αποτυχία.

Ο πολυάσχολος γονιός που δεν έχει ή δεν συνηθίζει να τηρεί ζεστή ψυχική επαφή με το παιδί του είναι η πιο εγγυημένη δυστυχώς συνταγή σχολικής αποτυχίας...

Συμπέρασμα

Ανακεφαλαιώνοντας θα ήθελα να τονιστεί με την αρμόζουσα έμφαση ότι αξιοποιώντας ανάλογα στοιχεία, φυσικά με ιδιαίτερη προσοχή και χωρίς να αφεθεί η παραμικρή έστω υπόνοια για παραβίαση προσωπικών δεδομένων, μπορούμε να προλάβουμε ανεπιθύμητες καταστάσεις, αφού θα ξέρουμε και επομένως θα προβλέπουμε το πρόβλημα πριν αυτό εμφανιστεί. Άρα θα έχουμε τη δυνατότητα να το σταματήσουμε προτού αρχίσει. Η διοίκηση της τάξης μας θα είναι έτσι πιο αποτελεσματική. Μια διεξοδικότερη συζήτηση - βάσει των ερεθισμάτων που έχουν προσληφθεί και των ζητημάτων που

ακροθιγώς έστω έχουν εκτεθεί - μπορεί τώρα να ακολουθήσει και ίσως έτσι πεισθούν και όσοι διατηρούν ακόμα μέσα τους ψήγματα αμφιβολίας.

Επιλογή Βιβλιογραφίας

Ελληνόγλωσση

Βακαλιού Θ. (1994). Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Banks O. - Δαρβέρη, Τ., (1987). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Banks O. (1987). Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

[Επιμέλεια Δέκα επιστημόνων], (1995). P. BOURDIEU, Κοινωνιολογία της Παιδείας, Αθήνα : Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Μιχαλακοπούλου, Γ. Σ., (1990). Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην Κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αφών Κυριακίδη.

[Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος - Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων - Επιμέλεια: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειού], (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Henecka H. P. - Κακαλέτρη Γ.Σ., (1989). Βασική Κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Κοινωνιολογία και παιδαγωγική πράξη. Εξελικτική διαδικασία της κοινωνικοπολιτισμικής προσωπικότητας. Κοινωνικός ρόλος και ταυτότητα στη ζωή του παιδιού. Βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, Αθήνα: Καστανιώτης.

Ξενόγλωσση

Ball J. St., (2003). Class strategies and the education market. The middle classes and social advantage, London and New York: Roudledge Falmer.

Foster P., Gomm R., Hammersley Martyn, (1996). Constructing educational inequality, London: The Falmer press, Educational Studies, Series: 15.

Gewirtz S. - Ball J. S. - Bowe R., (1995), Markets, Choice and Equity in Education, Buckingham-Philadelphia. Open University Press.

Reay D., (1998). "Always knowing" and "never being sure": familiar and institutional habitudes and higher education choice" στο "Journal Education Policy", vol. 13 No. 4, 515-529.

Vincent C. (2001). "Social Class and Parental Agency", στο "Journal of Education Policy", volume 16, issue 4,, σελ. 347-364, London: Taylor and Francis LTD.

Whitty G., (2001). "Education, Social Class and Social Exclusion", στο "Journal of Education Policy", Volume 16, issue 4, σελ. 287-295, London: Taylor and Francis LTD].

Μια Διαχρονική Πρόταση: Ο Ολυμπισμός είναι τρόπος ζωής

Νεόφυτου Παπαϊωάννου,
Καθηγήτῃ Φυσικῆς Αγωγῆς,
Λειτουργού Π.Ι.

Ο Ολυμπισμός στα σχολεία

Ο Ολυμπισμός δεν περιορίζεται μόνο στην αγωνιστική έκφραση του ανθρώπου και στο μεγαλείο των Ολυμπιακών Αγώνων. Αποτελεί ένα ιδεολογικό σύστημα αξιών, όπως το ευ αγωνίζεσθαι, ο σεβασμός, η αμεροληψία, η ευγενική άμιλλα και όλες οι άλλες αξίες που στοχεύουν στην εξύψωση του ανθρώπου ως μίας ενιαίας ψυχοσωματικής και πνευματικής οντότητας. Είναι η εφαρμογή της φιλοσοφίας του μέτρου. Γενικά, είναι έκφραση και τρόπος ζωής που προάγει την ειρηνική συνύπαρξη ατόμων και λαών. Γίνεται βίωμα κυρίως μέσω της παιδείας και προστατεύεται από ειδικούς κανονισμούς.

Οι λαμπρές εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων κάθε τέσσερα χρόνια φέρνουν στο προσκήνιο τις ιδέες και το πνεύμα του Ολυμπισμού. Οι θρύλοι των Ολυμπιακών Αγώνων άντεξαν στο πέρασμα του χρόνου και βοήθησαν στην επανασύστασή τους. Κατά την αρχαιότητα, οι αθλητές Ολυμπιακών Αγώνων αντιπροσώπευαν την πόλη τους και έπρεπε να είναι υγιείς ηθικά και άριστοι αθλητές. Όπως αναφέρει ο Καμίτσης (1993), η ελληνική φράση «καλός καγαθός» αναφέρεται σ' αυτή την αρμονία του σώματος, του πνεύματος και της ψυχής. Δεν είναι τυχαίο που οι αρχαίοι Έλληνες πίστευαν ότι ένας αθλητής Ολυμπιακών Αγώνων έπρεπε να έχει «νουν υγιή εν σώματι υγιεί».

Κατά τον Tulloh (1976), οι αρχαίοι Έλληνες συντηρούσαν τη φιλοσοφία ότι το πνεύμα των Ολυμπιακών Αγώνων σήμαινε να είσαι ο καλύτερος που μπορείς να είσαι. Πίστευαν ότι η ευγενική προσπάθεια ήταν πιο σημαντική από τον θρίαμβο του να είσαι ο νικητής. Η συνεργασία και η συμμετοχή καθώς επίσης η δικαιοσύνη και η αθλητοπρέπεια, ήταν σημαντικοί παράγοντες που συνέβαλλαν στην επιτυχία των Ολυμπιακών Αγώνων. Όπως αναφέρει ο Αλμπανίδης (2002), κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων οι πόλεμοι σταματούσαν και η ειρήνη βασιλευε. Παρόλον ότι ο εθνικισμός έπαιζε κάποιο ρόλο, ήταν η προσπάθεια για αρίστευση που κέρδιζε τις εντυπώσεις. Ο πολυεθιμικός χαρακτήρας των αγώνων ήταν φανερός στην ιστορική πορεία του Ολυμπισμού. Ακόμη και σήμερα αντανακλά το πνεύμα

της συγκέντρωσης ανθρώπων μαζί από όλο τον κόσμο για να διαγωνιστούν σε ένα ειρηνικό περιβάλλον.

Η φράση «είθε να αριστεύσεις» προσφέρει στον κάθε εκπαιδευτικό την ευκαιρία να συμπεριλάβει και να εμφυσήσει τις Ολυμπιακές ιδέες και το πνεύμα του Ολυμπισμού σε κάθε μάθημα. Πολλά σχολεία, σε παγκόσμια κλίμακα, γιορτάζουν τη συμπλήρωση των ολυμπιακών δραστηριοτήτων μέσω μίας εκδήλωσης ή μίας σειράς εορταστικών εκδηλώσεων ολυμπιακού περιεχομένου. Είτε, οι εκδηλώσεις αυτές γίνονται σε μία μέρα μόνο, είτε σε πολλές μέρες, είτε σε πολλές εβδομάδες, η Ολυμπιακή Ημέρα στα σχολεία, ως αποκορύφωμα μιας μεγαλύτερης προσπάθειας, μπορεί να λειτουργήσει ως άξονας οργάνωσης και παρουσίας μίας ευρύτερης προσπάθειας συνεργασίας, συμμετοχής και δίκαιου παιχνιδιού στο σχολείο.

Η Ολυμπιακή Ημέρα στα σχολεία, προσφέρεται για εμπέδωση της ιδέας της συνεργασίας, της κατανόησης και της ισότητας των φύλων. Οι νέοι μας χρειάζεται να συνεργαστούν για να αναγνωρίσουν σκοπούς και στόχους, να εργαστούν για να τους επιτύχουν, ώστε να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση. Η επιτυχία σε κάθε δραστηριότητα μέσα στην τάξη, καθώς επίσης και η επιτυχία σε οποιονδήποτε συναγωνισμό, αντιπροσωπεύει τις ιδέες της Ολυμπιακής κίνησης και το πνεύμα του Ολυμπισμού.

Ένταξη του εορτασμού της Ολυμπιακής Ημέρας μέσα στο Πρόγραμμα του Σχολείου

Η Φιλοσοφία του Σχολείου

Ο εορτασμός της Ολυμπιακής Ημέρας στα σχολεία πρέπει να οργανώνεται και να ταυτίζεται με τη φιλοσοφία του σχολείου. Οι ιδέες και η εφευρετικότητα μπορούν να εναρμονίζονται με τη φράση «Έμφαση στο Άριστο» και επίσης να συνάδουν προς τους σκοπούς και επιδιώξεις της σχολικής χρονιάς. Η Διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ετοιμάσουν και οργανώσουν πολλές δραστηριότητες και προγράμματα που να συνάδουν προς το Ολυμπιακό πνεύμα και τις Ολυμπιακές

ιδέες. Η Οργανωτική Επιτροπή μπορεί να αφιερώσει μία ημέρα ή πολλές βδομάδες ή ένα τρίμηνο σε Ολυμπιακές δραστηριότητες σε κάθε μάθημα ξεχωριστά. Ένα Ολυμπιακό Φεστιβάλ μπορεί να είναι και η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων σε χρόνο που θα επιλέξει η Οργανωτική Επιτροπή.

Σκοποί

Είτε η Ολυμπιακή μέρα οργανώνεται για μια μέρα ή για μια εβδομάδα ή για ένα μήνα ή τρίμηνο, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στα πιο κάτω σημεία που εύκολα μπορούν να τροποποιηθούν, ώστε να ταιριάζουν στο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας:

- Στην προσπάθεια για αρίστευση του κάθε μαθητή/τριας (να γίνει ο/η καλύτερος/η σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες).
- Στην υιοθέτηση της διδασκαλίας των Ολυμπιακών αξιών και ιδεωδών σε όλα τα μαθήματα.
- Στην οργάνωση μίας τουλάχιστον σχολικής εκδήλωσης στην οποία να λαμβάνει μέρος όλο το σχολείο. Η εκδήλωση να είναι βασισμένη σε Ολυμπιακές αρχές και αξίες που προβάλλουν τη συνεργασία, τη συμμετοχή και το τίμιο παιχνίδι (fair play).

Η εκτέλεση

Το επίπεδο συμμετοχής μπορεί να διαφέρει από σχολείο σε σχολείο για τους εξής λόγους:

- Ο πληθυσμός των σχολείων διαφέρει.
- Τα τμήματα είναι χωρισμένα διαφορετικά.
- Ο χρόνος που δίνεται για το πρόγραμμα διαφέρει.

Το μοντέλο-πρόγραμμα της παρούσας πρότασης είναι προσαρμοσμένο για ολοκλήρωση σε τέσσερις εβδομάδες. Οι πρώτες τρεις εβδομάδες είναι αφιερωμένες σε δραστηριότητες και εργασίες και η τέταρτη εβδομάδα στην αξιολόγηση, στην κριτική των δημιουργημάτων και στην οργάνωση δραστηριοτήτων με τελετουργικό λήξης (όπως και στους Ολυμπιακούς Αγώνες).

I. Εργασίες για τις επιτροπές

Οι επιτροπές αυτές οργανώνουν μια εισηγητική συγκέντρωση όλου του σχολείου με γενικές πληροφορίες και εισηγήσεις βασισμένες στο ολυμπιακό έθιμο, π.χ. προβολή μιας ταινίας ολυμπιακού περιεχομένου, επίδειξη ενός τοπικού χορού ή,

ακόμη, σύντομη εισήγηση από έναν Ολυμπιακό αθλητή ή απλώς από ένα γνωστό και αποδεκτό από όλους αθλητή. Σ' αυτή τη συγκέντρωση μπορεί ο διευθυντής, με κάποιο πανηγυρικό τρόπο, να παρουσιάσει και να συστήσει τα μέλη της οργανωτικής και των υπόλοιπων επιτροπών και να τους ενθαρρύνει για το έργο που θα επιτελέσουν. Οι επιτροπές αυτές είναι υπεύθυνες για την επιλογή των διαφόρων δραστηριοτήτων της Ολυμπιακής ημέρας. Προαποφασίζεται πού και ποιος θα είναι επικεφαλής της κάθε δραστηριότητας, ο οποίος πρέπει να είναι γνώστης όλων των λεπτομερειών της δραστηριότητας.

II. Παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στην αρχική οργάνωση

- Η επιλογή Οργανωτικής Επιτροπής, η οποία πρέπει να γίνεται όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα. Η Οργανωτική Επιτροπή ενδείκνυται να αποτελείται από ανθρώπους όλων των ειδικοτήτων που θα είναι στους αγώνες και ένα μαθητή/τρια από κάθε τάξη. Η κάθε τάξη θα πρέπει να επιλέγει τον/την αντιπρόσωπο, που θα παρευρίσκεται σε όλες τις συγκεντρώσεις της Οργανωτικής Επιτροπής. Ο μαθητής/τρια θα έχει την ευθύνη της ενημέρωσης του τμήματός του για την όλη προσπάθεια. Η Επιτροπή αυτή θα είναι υπεύθυνη για τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και την εκτέλεση του προγράμματος για όλο το σχολείο.
- Η επιλογή ενός γενικού συντονιστή του προγράμματος. Ο συντονιστής της Ολυμπιακής ημέρας μπορεί να είναι διαφορετικό άτομο από τον γενικό συντονιστή του προγράμματος.
- Η επιλογή της ημέρας και ώρας της Ολυμπιακής δραστηριότητας. Είναι καλό να ορίζεται έγκαιρα και να καθορίζεται εφεδρική ημέρα, σε περίπτωση άσχημων καιρικών συνθηκών.

Επιτροπή Τελετουργικού

Η Επιτροπή Τελετουργικού μελετά και υιοθετεί την τελετή έναρξης που περιλαμβάνει παρέλαση αθλητών, άφιξη φλόγας, άναμμα βωμού, μουσική για την παρέλαση, ορκωμοσία αθλητών, επίσημη έναρξη αγώνων, ελευθέρωση περιστερών ή μπαλονιών, γυμναστικές επιδείξεις και χορούς. Συνήθως η μουσική επένδυση γίνεται με τη συμμετοχή της σχολικής ορχήστρας ή της χορωδίας. Εκπαιδευτικοί του μαθήματος της Τεχνολογίας ετοιμάζουν τα σκηνικά και τον βωμό, ενώ συνάδελφοι της Οικιακής Οικονομίας φτιάχνουν τις σημαίες

των διαφόρων χωρών για την παρέλαση. Εκπαιδευτικοί της ειδικότητας των Καλλιτεχνικών φτιάχνουν τα μετάλλια ή κορδέλες, ετοιμάζουν πιστοποιητικά, επιμελούνται των αφισών, και αναλαμβάνουν το στόλισμα των κτηρίων με υλικό ολυμπιακού περιεχομένου. Τέλος, εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής αναλαμβάνουν τις κύριες αθλητικές και κινητικές δραστηριότητες. Συνήθως, αυτές οργανώνονται αποκλειστικά από τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Η οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων πρέπει να συμπεριλαμβάνει εκπαίδευση, απόκτηση δεξιοτήτων, όργανα, συμμετοχές, πρόγραμμα αγωνισμάτων προκριματικών, κριτές, μαθήματα και αξιολόγηση.

Τελετή έναρξης:

Η τελετή έναρξης είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την επιδιωκόμενη ατμόσφαιρα. Πρέπει να χαρακτηρίζεται από αξιοπρέπεια, ποιότητα και να δίνεται έμφαση στη λεπτομέρεια. Άτομα-κλειδιά της τελετής έναρξης πρέπει να ενημερωθούν πλήρως για τις λεπτομέρειες των καθηκόντων και ευθυνών τους, ούτως ώστε να μην υπάρχουν κενά και σοβαρά λάθη. Η επιτροπή πρέπει να έχει υπόψη της και τα ακόλουθα:

- Να επιλέξει έναν αθλητή/τρια ή μαθητή/τρια για να μεταφέρει τη φλόγα στον βωμό.
- Να φροντίσει για την ανάρτηση σημαιών. Σε περίοπτο σημείο μπορεί να υπάρχει ειδικό σκηνικό με όλες τις σημαίες του κόσμου.
- Να φροντίσει για την παρέλαση των αθλητών που θα φέρουν τις σημαίες των διαφόρων χωρών.
- Να φροντίσει για το καλωσόρισμα που γίνεται, συνήθως, από τον γενικό υπεύθυνο οργάνωσης ή από τον παρουσιαστή.
- Να οργανώσει την Ολυμπιακή ορκωμοσία η οποία γίνεται από τον διευθυντή ή από έναν ξεχωριστό επισκέπτη.
- Να μεριμνήσει για το άτομο που θα διαβάσει τον Ολυμπιακό χαιρετισμό, ενώ ταυτόχρονα η ορχήστρα ή η χορωδία θα εκτελεί τον Ολυμπιακό Ύμνο.
- Να φροντίσει για την απελευθέρωση περιστερών ή μπαλονιών.
- Τέλος, να μεριμνήσει για την ολοκλήρωση της γιορτής με χορούς από τα παιδιά, ασκήσεις ακριβείας και ομαδικές δραστηριότητες.
- Να αναθέσει στον διευθυντή ή τον δήμαρχο ή

τον κοινοτάρχη την ευθύνη για την επίσημη κήρυξη των αγώνων.

Τελετή Λήξης

- Απονομή επάθλων στους νικητές
- Μεταφορά της δάδας εκτός σταδίου
- Κήρυξη της λήξης των αγώνων
- Πρόσκληση για τους επόμενους αγώνες
- Υποστολή σημαίας με τη συνοδεία του Ολυμπιακού Ύμνου
- Αποχώρηση αθλητών.

Επιτροπή Βραβεύσεων και Γραμματεία

Η επιτροπή αυτή αποφασίζει για τις κατηγορίες για τις οποίες θα δοθούν βραβεία ή έπαθλα. Συνιστάται να δίδονται βραβεία ή έπαθλα μόνο στους νικητές. Περαιτέρω, η επιτροπή πρέπει να εξασφαλίζει την ετοιμασία και έγκαιρη παράδοση των βραβείων ή επάθλων. Επίσης, πρέπει να αποφασίζει για το πώς θα επιδίδονται τα βραβεία ή έπαθλα στους διαγωνιζομένους, σε ποια στιγμή, από ποιους και να ελέγχει τη συνοδευτική μουσική των βραβεύσεων. Οι εκπαιδευτικοί Μαθηματικών και Φυσικών μπορούν να βοηθήσουν ως κριτές και να επεξεργαστούν τα τελικά αποτελέσματα. Όλες οι μετρήσεις μπορούν να γίνουν από αυτή την ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί των Ελληνικών μπορούν να αναλάβουν τις παρουσιάσεις από τα μικρόφωνα, για όλες τις ανακοινώσεις. Εάν, π.χ., τα κείμενα είναι μέρος του εορταστικού προγράμματος, τότε το διάβασμα του νικητήριου κειμένου μπορεί να είναι μέρος της όλης γιορτής. Οι εκπαιδευτικοί των Κοινωνικών Θεμάτων μπορούν να μεριμνήσουν για τεκμήρια και δημοσιότητα και για τεκμηριωμένες παρουσιάσεις των νικητών.

Επιτροπή Δημοσίων Σχέσεων

Αυτή η επιτροπή είναι υπεύθυνη για να προσκαλεί προσωπικότητες, όπως τον δήμαρχο, βουλευτές, Ολυμπιονίκες, αθλητές και άλλους. Επίσης, να επικοινωνεί και να ενημερώνει τα μέσα ενημέρωσης και άλλους φορείς. Να εκδίδουν μικρές ανακοινώσεις και να χρησιμοποιούν βιντεοταινίες, διαφάνειες και αφίσες με τις οποίες να προβάλλουν στο σχολείο και στους οργανωμένους γονείς τις εξελίξεις για τις σχολικές Ολυμπιακές δραστηριότητες.

Επιτροπή Βοηθητικών Εργασιών

Η Επιτροπή Βοηθητικών Εργασιών ενθαρρύνει τις καντίνες του σχολείου να πωλούν εθνικά φαγητά

και παροτρύνει τις καθαρίστριες να έχουν τους χώρους του σχολείου σε λειτουργική κατάσταση. Την ημέρα του φεστιβάλ να φροντίσουν για την εξασφάλιση στελεχωμένου Σταθμού Πρώτων Βοηθειών, χώρων με σκιά, νερού και άλλων ποτών για τους συμμετέχοντες. Τέτοιοι σταθμοί μπορεί να εξυπηρετούν και τους μη συμμετέχοντες στο πρόγραμμα με σκοπό τη συλλογή χρημάτων που συμβάλει στο πρόγραμμα.

Επιτροπή Υποδοχής, Φιλοξενίας και Φιλοφρόσυνης

Τα μέλη αυτής της Επιτροπής πρέπει να γνωρίζουν πού βρίσκονται τα αποχωρητήρια, οι καντίνες, το νερό, οι σταθμοί Πρώτων Βοηθειών, οι αιθουσες δραστηριοτήτων και τα γήπεδα. Επίσης, να είναι καλά ενημερωμένοι για το πρόγραμμα και να έχουν την ευθύνη για τη διανομή του. Έχουν την ευθύνη για την υποδοχή και καθοδήγηση των επισήμων και επισκεπτών. Φροντίζουν για τους οργανωμένους χώρους ξεκούρασης και φιλοφρόνησης για τους διαγωνιζομένους και τους επισκέπτες.

Παραδείγματα Δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη

Ο καθηγητής του κάθε μαθήματος μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες μέσα στα πλαίσια του εορτασμού της Ολυμπιακής ημέρας στα σχολεία. Το κάθε σχολείο γιορτάζει την ημέρα αυτή με τρόπο που να ταιριάζει στις επιδιώξεις και τη φιλοσοφία του. Οι πιο κάτω ιδέες - εισηγήσεις μπορούν φυσικά να τροποποιηθούν:

ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Στις αρχές του τριμήνου, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνουν την προσοχή των παιδιών σε θέματα υγείας, φυσικής κατάστασης και πρακτικής εξάσκησης (προπονήσεις) και σε προγράμματα που ακολουθούν Ολυμπιακοί Αθλητές. Οι μαθητές μπορεί να επιλέξουν ποιο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης επιθυμούν να ακολουθήσουν ως μέρος της εξέτασης της φυσικής κατάστασης που γίνεται κάθε χρόνο από το σχολείο.

Εισηγήσεις για Δραστηριότητες

- Γίνεται μελέτη για τους τρόπους μέτρησης του πάχους των αθλητών. Η ποσότητα του πάχους μπορεί να μετρηθεί με μέτρηση της δερματοπτυχής (skin fold caliber) ή με μέτρημα στο νερό, εάν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Να

μελετήσουν τις διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών σε διάφορα αθλήματα.

- Γίνεται μελέτη για το καρδιοαναπνευστικό σύστημα και το πώς αυτό επηρεάζεται από την εξάσκηση (παλμός ξεκούρασης των παιδιών, παλμός εξάσκησης, ποιος είναι ο ιδανικός παλμός της καρδιάς για την τάξη στην οποία διδάσκουν). Σχεδιάζουν προγράμματα εξάσκησης.
- Το κάθε τμήμα επιλέγει μια χώρα την οποία θα αντιπροσωπεύει. Οι μαθητές μελετούν το εθνικό άθλημα της χώρας αυτής. Επίσης, μελετούν τις μεθόδους προπόνησης, τα όργανα και τους Ολυμπιονίκες της.
- Μαθαίνουν τους εθνικούς χορούς των χωρών, για να τους διδάξουν στους άλλους. Συνεργάζονται με τους καθηγητές Μουσικής, για να μάθουν τους αυθεντικούς ήχους και τον τρόπο έκφρασής τους. Επαγγελματικά χορευτικά συγκροτήματα μπορεί να προσκληθούν για να κάνουν παρουσίαση σε σχολική συγκέντρωση και, έτσι, να κινήσουν το ενδιαφέρον.
- Γίνεται έρευνα για τη διαδικασία ένταξης νέων αθλημάτων στους Ολυμπιακούς Αγώνες. Τι είναι οι αγώνες επίδειξης και πότε γίνονται.
- Γίνεται σύγκριση αποτελεσμάτων του σχολείου με αυτά που φέρνουν Ολυμπιονίκες. Καταγράφουν τις ξεχωριστές επιδόσεις για κάθε αγώνισμα: στίβο, κολύμβηση, σκοποβολή, άρση βαρών.
- Γίνεται επιλογή ενός δημοφιλούς Ολυμπιονίκη και γράφουν την ιστορία του ή διαλέγουν ένα σεβαστό αθλητή της πόλης ή του χωριού τους και μελετούν την ιστορία της ζωής του.
- Γίνονται πειραματισμοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής στις πιο κάτω καταστάσεις:
 - α) Παιζουν παιχνίδι χωρίς διαιτητές, κανονισμούς ή και αρχηγούς.
 - β) Παιζουν καινούρια παιχνίδια με έμφαση στη συνεργασία και ακολούθως:
 - Παιζουν με καλούς διαιτητές, αρχηγούς και κανονισμούς.
 - Συζητούν για τις διαφορές.
 - Παιζουν ένα πολύ συναγωνιστικό παιχνίδι και σημειώνουν τις διαφορές.
- Οργανώνεται εκπαιδευτικό σεμινάριο για διαιτητές για τους τελικούς, ούτως ώστε ο συναγωνισμός να είναι δίκαιος και κατοχυρωμένος.

Διοργανώνουν ημερίδες ενημέρωσης για τους κανονισμούς και τις αλλαγές, εάν χρειάζεται. Δίνουν κίνητρα για καλές διαιτησίες π.χ. χρυσό σφυρί.

- Οργανώνεται πρόγραμμα «Fair Play» και επιβραβεύονται παιδιά που παρουσιάζουν εξαιρετική τιμιότητα και αθλητοπρέπεια. Τονίζεται η αναγκαιότητα επίδειξης αθλητοπρέπειας και από τους θεατές. Οργανώνεται εκστρατεία στο σχολείο για συνεργασία και «τίμιο παιχνίδι» «Fair Play».
- Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αποφασίσουν σε ποια αγωνίσματα θα λάβουν μέρος κατά την ημέρα των ενδοσχολικών αγώνων, να μάθουν όλους τους κανονισμούς και να ελέγξουν ότι δήλωσαν σωστά συμμετοχή στα αγωνίσματα. Τα Ολυμπιακά αγωνίσματα πρέπει να μελετηθούν καλά.
- Οργανώνονται σεμινάρια ή επιδείξεις για τα λιγότερο γνωστά αγωνίσματα, όπως το πένταθλο, δέκαθλο και άλλα.
- Οργανώνονται ανταγωνιστικές δραστηριότητες για τις οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ακόλουθα:
 - Τα αγόρια/κορίτσια μπορούν να λάβουν μέρος σε όχι περισσότερα από δύο αγωνίσματα και μία σκυταλοδρομία. Όλες οι συμμετοχές πρέπει να παραδοθούν στο γραφείο Φυσικής Αγωγής τουλάχιστον μία εβδομάδα πριν από την έναρξη. Όλα τα τμήματα δικαιούνται δύο συμμετοχές στο κάθε αγώνισμα και μια ομάδα σκυταλοδρομίας Χ 4.
 - Οι μαθητές πρέπει να είναι στον χώρο του αγωνίσματος αμέσως μετά την ανακοίνωσή του.
 - Ο κάθε συμμετέχων πρέπει να ακολουθεί όλους τους κανονισμούς και εντολές που δίδουν το αγώνισμά του.
 - Οι μαθητές που δεν λαμβάνουν μέρος ενθαρρύνονται να βοηθήσουν ως κριτές, διαιτητές κτλ.
 - Η αθλητική επιτροπή του σχολείου θα αποφασίσει για τα αγωνίσματα που θα συμπεριληφθούν στο πρόγραμμα.

ΓΛΩΣΣΑ

Στην Αρχαία Ελλάδα η καλλιέργεια του διαλογισμού ήταν εξίσου σημαντική όσο και η άσκηση. Έτσι στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος μπορεί να ενταχθούν ποικίλες δραστηριότητες. Ενδει-

κτικά αναφέρονται οι ακόλουθες:

- Διοργανώνεται ποιητικός διαγωνισμός και ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών. Συγκεντρώνονται, διαβάζονται και συζητούνται κείμενα, εργασίες και ποίηση που έχουν σχέση με τους Ολυμπιακούς Αγώνες.
- Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν κείμενα για τον Ολυμπισμό, για τους Ολυμπιονίκες και άλλες πτυχές της Ολυμπιακής κίνησης. Ίσως θα ήταν καλό κάποια από αυτά τα κείμενα να διαβάζονται καθημερινά από τα μεγάφωνα του σχολείου. Επίσης, θα ήταν εξίσου καλό να διαβάζονται και κάποιες φράσεις για τους Ολυμπιακούς Αγώνες.
- Διοργανώνεται διαγωνισμός κειμένων μέσα στο σχολείο ως μία ευκαιρία για να επεκτείνουν τα παιδιά τις δημιουργικές προσπάθειές τους.
- Διοργανώνεται μία συζήτηση που θα επικεντρώνεται σε τυχόν διαφωνίες ή επίμαχα σημεία που έχουν σχέση με τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Αυτό αποτελεί μία καλή ευκαιρία για να ακουστούν οι αντίθετες απόψεις. Οι μαθητές υποδύονται τον ρόλο της διεθνούς Ολυμπιακής Επιτροπής και, καθώς μελετούν επίμαχα σημεία, τους δίνεται η ευκαιρία για ρεαλιστική αντιμετώπιση των καταστάσεων. Εισηγήσεις για θέματα μπορεί να είναι: Επαγγελματίες αθλητές Vs Ερασιτέχνες, Εθνικισμός και Ολυμπιακοί Αγώνες, εμπορευματοποίηση των Ολυμπιακών Αγώνων, προγράμματα ελέγχου ντοπαρίσματος ντοπαρίσματος (doping) και άλλα.
- Καθιερώνεται η χρησιμοποίηση φράσεων ή χαιρετισμών, όπως «καλημέρα», «γεια σου», «ευχαριστώ», «παρακαλώ», «συγχαρητήρια» κτλ. σε διάφορες γλώσσες, εκ περιτροπής.
 Η γλώσσα για κάθε ημέρα μπορεί να ανακοινώνεται το πρωί από τα μεγάφωνα του σχολείου. Μπορεί να αναρτώνται και πινακίδες σε κεντρικά σημεία του σχολείου. Κάθε τάξη διαλέγει μία χώρα την οποία αντιπροσωπεύει και αναλαμβάνει την ευθύνη να κάνει αντιληπτή τη γλώσσα εκείνης της χώρας τη συγκεκριμένη μέρα.
 Μπορούν να προσκληθούν ομιλητές από άλλες χώρες για να μιλήσουν για τη χώρα τους, τα έθιμά τους, τη γλώσσα τους κτλ.
- Διαβάζονται βιβλία για τους Ολυμπιακούς Αγώνες, την Ολυμπιακή κίνηση, τον Ολυμπισμό. Οι εκπαιδευτικοί της Γλώσσας πρέπει να εξασφαλίσουν για τη Βιβλιοθήκη του σχολείου

βιβλία ολυμπιακού περιεχομένου. Μπορούν να καθιερωθούν επίπεδα για βράβευση της προσπάθειας μελέτης.

- Δημιουργείται μία σειρά από ερωτήσεις και θέματα για έρευνα και μελέτη στη Βιβλιοθήκη και διασφαλίζεται ότι οι πηγές πληροφοριών ευρίσκονται στο σωστό μέρος της Βιβλιοθήκης.
- Κατασκευάζονται σταυρόλεξα ή και άλλα παρόμοια παιχνίδια, βασισμένα σε λεξιλόγιο ολυμπιακού περιεχομένου.
- Οργανώνεται αρχαίο ελληνικό δείπνο με αυθεντικό ελληνικό φαγητό, πρόγραμμα και μουσική.

ΕΠΙΣΤΗΜΗ

Στο πλαίσιο των Φυσικών Επιστημών μπορούν να επιλέξουν δραστηριότητες, όπως αυτές που αναφέρονται ενδεικτικά πιο κάτω:

- Ερευνώνται οι κλιματολογικές διαφορές, η τοποθεσία και η μορφολογία των διαφόρων τοποθεσιών όπου έγιναν οι Ολυμπιακοί αγώνες (ποια η διαφορά οργάνωσης των Ολυμπιακών Αγώνων στο Μεξικό, στην Ατλάντα, στη Βαρκελώνη, στη Ρώμη, στο Τόκιο, στην Αθήνα; Ποια διαφοροποίηση επιφέρεται στα προγράμματα προετοιμασίας των αθλητών;).
- Ερευνάται η αντίσταση του αέρα στον αθλητή, η γωνιά εκτόξευσης του ακοντίου ή του δίσκου, το πάτημα στο μήκος ή στο τριπλούν και πολλά άλλα.
- Ερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους η Ολυμπιακή Επιτροπή των Η.Π.Α. δημιούργησε Τμήμα Επιστημονικών Μελετών και οι συστάσεις που γίνονται στις μελέτες αυτές.
- Ερευνάται τι επίδραση έχει η ψυχολογία στην προετοιμασία των αθλητών - τι είναι η πνευματική επανάληψη ή πνευματική προπόνηση ή προετοιμασία;
- Ερευνάται τι ρόλο παίζει η επιστημονική τεχνολογία στις αλλαγές οργάνων, (παραδείγματα πρωτοποριακά).
- Ερευνάται το πώς ξεπεράστηκαν οι ανθρωπίνες αδυναμίες ξανά και ξανά. Τι συνέβαλε στην κατάρριψη ρεκόρ (Βιοφυσική).
- Ερευνάται τι είδους άλογα έχουν ιππευτεί στους Ολυμπιακούς Αγώνες. Ποια τα αγωνίσματα γι' αυτά τα άλογα. Ποιες ράτσες αλόγων χρησιμοποιούνται και για ποια αγωνίσματα (Ζωολογία).

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

- Κατασκευάζεται πίνακας με τις μονάδες μέτρησης των διαφόρων αγωνισμάτων.
- Οργανώνεται πρόγραμμα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τα στατιστικά της τελικής ημέρας εορτής. Γίνεται επεξεργασία του τρόπου μετάδοσης των στατιστικών στοιχείων.
- Δημιουργούνται δελτία αναφοράς ή καταγραφής αποτελεσμάτων, για να χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια των αγωνισμάτων.
- Κατασκευάζονται απομιμήσεις χρημάτων των διαφόρων χωρών και χρησιμοποιούνται για κάποιο παιχνίδι ενδοτηματικό ή για να μάθουν τη σχέση των ξένων χρημάτων με τα δικά μας, π.χ. μετατροπή \$ U.S. σε CY. £. και σε ευρώ.
- Ενθαρρύνεται η απομνημόνευση των ονομάτων των ξένων χρημάτων, ειδικά της χώρας που αντιπροσωπεύει η τάξη τους.
- Οι μαθητές μελετούν και συζητούν ποιο ήταν το κόστος των τελευταίων Ολυμπιακών Αγώνων. Πώς οργανώνονται οικονομικά σε άλλες χώρες; Ποια είναι τα προτερήματα και τα μειονεκτήματα αυτών των οργανωτικών μεθόδων.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

- Κατασκευάζεται η σημαία της χώρας που επέλεξε το τμήμα να αντιπροσωπεύει. Μελετάται ο συμβολισμός που παρουσιάζει η σημαία και τι αντιπροσωπεύουν τα χρώματα.
- Διερευνάται η σειρά τοποθέτησης των διαφόρων χωρών στην παρέλαση των Ολυμπιακών Αγώνων. Ποιο είναι το Πρωτόκολλο που ακολουθείται.
- Συγκεντρώνονται όσο πιο πολλές πληροφορίες γίνεται για τη χώρα επιλογής, όπως: ήθη και έθιμα, φαγητό, γραμματόσημα, τοποθεσία και Πολιτική Ιστορία.
- Προετοιμάζεται ή κατασκευάζεται διαφημιστικό ή ενημερωτικό φυλλάδιο για τον συμβολισμό των Ολυμπιακών Αγώνων: σκοποί ή επιδιώξεις, φλόγα, δάδα, λευκά περιστέρια, ορκωμοσία, Ολυμπιακός Ύμνος κτλ.
- Οι μαθητές συζητούν αμφιλεγόμενα θέματα που έχουν σχέση με τους Ολυμπιακούς Αγώνες.
- Διερευνάται η καθιέρωση της Ολυμπιακής

φλόγας και ο τρόπος μεταφοράς της στην εκάστοτε διοργανώτρια πόλη.

- Διερευνάται ο ρόλος της Διεθνούς Ολυμπιακής Επιτροπής, το πώς λύνουν προβλήματα που κατά καιρούς ανακύπτουν και μελετώνται μερικά πρόσφατα πολιτικά προβλήματα που αντιμετωπίσαν.
- Μελετώνται τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν και είχαν σχέση με το μπουκοτάρισμα των Ολυμπιακών Αγώνων κατά τα προηγούμενα χρόνια.
- Μελετώνται, συζητούνται και αναλύονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διοργάνωσης των Ολυμπιακών Αγώνων πάντα στην ίδια πόλη.
- Διερευνάται το πώς η πολιτική ιστορία επηρεάζει την όλη ατμόσφαιρα των Ολυμπιακών Αγώνων.

ΤΕΧΝΗ - ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

- Σχεδιάζονται διαφημιστικές αφίσες που θα χρησιμοποιηθούν από κάθε τάξη για την κάθε χώρα.
- Σχεδιάζεται κάποιο αναγνωριστικό σήμα "LOGO" για κάθε ομάδα που θα λάβει μέρος στην τελική γιορτή για την Ολυμπιακή μέρα. Αυτό το σήμα μπορεί να μπει και σε φανέλες.
- Κατασκευάζονται μετάλλια που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βραβεία για τους νικητές.
- Δημιουργούνται και τοποθετούνται στις πινακίδες του σχολείου, κατά τη διάρκεια του τριμήνου, εργασίες που έχουν σχέση με τους Ολυμπιακούς Αγώνες.
- Κατασκευάζονται αφίσες ολυμπιακού περιεχομένου για να τοποθετηθούν σε όλο το σχολείο.
- Οργανώνεται διαγωνισμός «Αφίσας» και χρησιμοποιούνται οι καλύτερες ως επίσημες αφίσες της Ολυμπιακής ημέρας.
- Κατασκευάζονται «name tags», πινακίδια με τα ονόματα όλων που λαμβάνουν μέρος στη γιορτή της ολυμπιακής ημέρας, σε διαφορετική γραφή για την κάθε ομάδα.
- Οργανώνονται και καταγράφονται τα προγράμματα όλων των εκδηλώσεων της Ολυμπιακής ημέρας και τοποθετούνται στο σχολικό πρόγραμμα.

- Μελετάται η Αρχαία Ελληνική Τέχνη και γίνεται προσπάθεια ανακατασκευής αυτής της Τέχνης σε διαφημιστικά, αφίσες κτλ.
- Σχεδιάζεται το Ελληνικό Αλφάβητο στην αρχική του μορφή.
- Σχεδιάζονται και κατασκευάζονται τα σκηνικά για την τελική τελετή και τις απονομές.
- Σχεδιάζεται και κατασκευάζεται η «δάδα».

ΜΟΥΣΙΚΗ

- Μελετάται ο ρόλος της μουσικής στους αρχαίους και σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες.
- Μελετώνται οι διάφοροι διαγωνισμοί που διενεργούνταν κατά τη διάρκεια των αγώνων.
- Μελετώνται η μουσική και οι χοροί της χώρας που επέλεξαν.
- Διδάσκεται ο Ολυμπιακός Ύμνος σε όλες τις τάξεις, για να μπορέσουν να τον τραγουδήσουν όλοι μαζί την ημέρα της γιορτής της Ολυμπιακής ημέρας.
- Διδάσκεται ο Ολυμπιακός Ύμνος στη χορωδία ή ορχήστρα του σχολείου και παρουσιάζεται σε συγκεντρώσεις του σχολείου.
- Μελετάται από πού προήλθε η ιδέα της χρησιμοποίησης μουσικής στην έναρξη και λήξη των αγώνων και ποιος είναι ο συμβολισμός.

ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ

- Συζητείται το θέμα των αναβολικών και των ναρκωτικών σε σχέση με τον αθλητισμό (ποια φάρμακα είναι απαγορευμένα και ποια η επίδρασή τους στο ανθρώπινο σώμα και μυαλό).
- Διαπιστώνονται οι αλλαγές του καρδιακού ρυθμού κατά την προπόνηση.
- Μελετάται τι πρέπει να επιλέξει το άτομο, ούτως ώστε να έχει την καλύτερη δυνατή υγεία.
- Αναφέρονται μερικοί πιθανοί κίνδυνοι που πρέπει να λαμβάνει υπόψη της η Ολυμπιακή Επιτροπή, όταν οι αθλητές αγωνίζονται σε ξένη χώρα.
- Μελετώνται τα ακόλουθα ζητήματα:
 - Πώς επηρεάζεται η απόδοση από τη ζέστη, το υψόμετρο και το επίπεδο της θάλασσας;

- Ποιοι ψυχολογικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση αθλητών, και πώς αντιμετωπίζονται οι εξωτερικοί παράγοντες αυτού του είδους;
- Τι ρόλο παίζει στην προπόνηση και τον αγώνα η πνευματική και συναισθηματική υγεία;
- Ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν οι αθλητές για να ηρεμούν;
- Ποιοι είναι μερικοί συνήθεις τραυματισμοί από τους οποίους υποφέρουν οι αθλητές, όταν προπονούνται ή αγωνίζονται;

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Το πιο πάνω πρόγραμμα είναι κατάλληλο για να εφαρμοστεί σε επίπεδο σχολείου. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να καταρτιστούν χρονοδιαγράμματα για την εφαρμογή του. Εισηγούμαι το πιο κάτω χρονοδιάγραμμα:

- Εισηγητική συγκέντρωση για παρουσίαση της Οργανωτικής και των άλλων Επιτροπών μέχρι τέλος Σεπτεμβρίου.
- Επίσημη τελετή έναρξης Ολυμπιακών δραστηριοτήτων και διαφόρων διαγωνισμών μέχρι τέλος Οκτωβρίου.
- Ενδοσχολική Ημερίδα Στίβου και άλλων αθλημάτων με έμφαση στην Ολυμπιακή κουλτούρα. Ταυτόχρονα με αυτή την Ημερίδα, που μπορεί να διαρκεί και δύο ή περισσότερες μέρες, μπορεί να γίνονται οι τελικοί των άλλων διαγωνισμών πολιτιστικού περιεχομένου.

- Μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα προκύψουν οι άριστοι από κάθε σχολείο και θα διεκδικήσουν πλέον, σε επαρχιακό επίπεδο, σε προκριματικούς, την είσοδό τους στους Παγκύπριους Αγώνες και Παγκύπριους Διαγωνισμούς.
- Οι Επαρχιακοί Αγώνες και Διαγωνισμοί θα πρέπει να οργανωθούν και να διεξαχθούν με ολυμπιακή λαμπρότητα και στην παρουσία γονιών και μαθητών.
- Οι Παγκύπριοι Αγώνες και διαγωνισμοί θα πρέπει να οργανωθούν και να διεξαχθούν με τη μεγαλύτερη δυνατή Ολυμπιακή λαμπρότητα, με τελετή έναρξης και τελετή λήξης. Θα πρέπει να είναι μια μικρογραφία των πραγματικών Ολυμπιακών Αγώνων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αλμπανίδη, Ε., (2002). «Αρχαίοι και Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες», Συνέδριο Φυσικής Αγωγής, Λάρισα.

«Η Χρυσή Ολυμπιάδα», (1996). Επίσημο Πρόγραμμα Αγώνων 19 Ιουλίου – 4 Αυγούστου.

Καμίτση, Χ., (1993). «Αίτια και Παρακμή των Αρχαίων Ολυμπιακών Αγώνων», Ολυμπιακή Ακαδημία Κύπρου, Αρχαία Ολυμπία.

Ξένη:

Tulloh, B., (1976). The Olympic Games. London: Heinemann Educational Books.



Από την καλλιτεχνική παράσταση μαθητών και μαθητριών του Λυκείου Αρχιεπισκόπου Μακαρίου Γ' Λευκωσίας κατά την έναρξη του 1B' Σεμιναρίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Απελευθέρωση ή στράτευση;

Έλενας Περικλέους, Β.Δ.,

Λειτουργού Π.Ι. για θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Από τότε που η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) έκανε την εμφάνισή της, διεκδίκησε ως έναν από τους ρόλους της, πέρα από την ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των μαθητών στην προστασία και διαφύλαξη του περιβάλλοντος, την απελευθέρωση του ατόμου σε πρώτη φάση και τη χειραφέτηση του πολίτη στη συνέχεια.

Πόσο όμως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία μετουσιώνεται σε πράξη, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με πολύ συγκεκριμένη δομή, μπορεί να είναι απελευθερωτική; Μήπως σε τελική ανάλυση, η απελευθέρωση την οποία ευαγγελίζεται δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια μορφή στράτευσης, η οποία, καθώς συνοδεύεται από εύηχα συνθήματα και εξυπηρετεί ευγενείς σκοπούς, παίρνει από τους θιασώτες της άφεση αμαρτιών; Η στράτευση, αναμφίβολα, εμπερικλείει από τη φύση της την άρνηση κάθε μορφής ελευθερίας, καθώς διοχετεύει τη σκέψη και τη δράση της σε συγκεκριμένες και προκαθορισμένες κατευθύνσεις, οι οποίες αξιολογούμενες κρίνονται ως οι ορθότερες.

Για να επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε το θέμα, θα πρέπει να το αντικρίσουμε σφαιρικά, τόσο από την πλευρά του γενικού πλαισίου υλοποίησης, όσο και από την πλευρά του σκοπού και των μοντέλων που μπορεί να υιοθετήσει η Π.Ε.

Παρούσα κατάσταση: Εκπαίδευση και Ανελευθερία

Ο Freire (1996) είχε μιλήσει για την κουλτούρα της σιωπής των αναλφάβητων του τρίτου κόσμου (culture of silence). Εύκολα αυτή η κουλτούρα μπορεί να παραλληλιστεί με την κουλτούρα της σιωπής, της απάθειας και της αδράνειας του πολίτη των ανεπτυγμένων χωρών, τον οποίο η τεχνολογικά ανεπτυγμένη κοινωνία έχει μετατρέψει σε αντικείμενο (object = are known and acted upon) και έχει προγραμματίσει την απόλυτη παράδοσή του στη λογική του συστήματος, καταδικάζοντάς τον σε ένα άλλο είδος κουλτούρας της σιωπής. Το ερώτημα είναι πώς θα μπορέσουμε να ξεφύγουμε από αυτή την κουλτούρα της σιωπής και να οδηγηθούμε στην κουλτούρα της ελευθερίας και της διεκδίκησης. Μπορεί να λειτουργήσει απελευθερωτικά ένα σχολείο, το οποίο αναμφισβήτητα βιώνει τη δική του ανελευθερία, μέσα από μια σειρά από γραφειοκρατικές διαδικασίες, τον συγκεντρωτισμό και τον συνδικαλισμό που το χαρακτηρίζουν; Μπορεί το scho-

λείο της «αυθεντίας» να οδηγήσει στην απελευθέρωση; Μήπως απλά οδηγεί σε μια άλλη αυθεντία με ένα δήθεν απελευθερωτικό προσωπείο; Μπορεί σε τελική ανάλυση η εκπαίδευση σήμερα να εξυπηρετήσει τους όποιους απελευθερωτικούς στόχους;

Εκπαιδεύουμε τους μαθητές μας για να ζήσουν σε ένα κόσμο ανεξάρτητων κρατών, σε ένα κόσμο σταθερότητας στηριζόμενης στις υπερδυνάμεις, σε ένα κόσμο αναπτυσσόμενης οικονομίας, με πλήρη εργοδότηση και εργασίες που κρατούν μια ζωή, σε ένα κόσμο παγκόσμιας ανάπτυξης, και ανεξάντλητων φυσικών πόρων, σε ένα κόσμο επιστημονικής και ηθικής βεβαιότητας. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως αυτός ο κόσμος έχει κυριολεκτικά εξαφανιστεί (Sterling, 1996). Εκπαιδεύουμε με άλλα λόγια τα παιδιά μας για να ζήσουν σε ένα κόσμο που δεν υπάρχει πια.

Η εκπαίδευση λειτουργεί περισσότερο προς την κατεύθυνση διατήρησης ενός πλασματικού status-quo, αντί να γίνεται πρωταγωνίστρια στον καθορισμό του κοινωνικού περιεχομένου του μέλλοντος. Η συστηματική εμμονή στην παροχή γνώσεων, η εξειδίκευση και ο κατακερματισμός των θεμάτων, η έμφαση στη μετάδοση γνώσης από τον «ειδικό»/δάσκαλο και όχι στον κριτικό χειρισμό της γνώσης από μέρους των μαθητών, καθώς και η επικράτηση της από πάνω προς τα κάτω επικοινωνίας, αποθαρρύνει τις πρωτοβουλίες, τον αυτοκαθορισμό, την οριζόντια επικοινωνία, την κριτική σκέψη.

Τα σχολεία φαίνεται να αποτυγχάνουν στη μετάδοση εκείνων των στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αλλαγή, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Κάθε άτομο έχει μια κοσμοαντίληψη, η οποία είναι τόσο ατομική (διαφορετική), όσο και κοινωνική (κοινή). Η κοσμοαντίληψη αυτή καθορίζει τα πιστεύω, τις σκέψεις και τη δράση. Κοινωνικά αυτή η κοσμοαντίληψη, διαχέεται μέσα από ινστιτούτα και καθιερωμένες πρακτικές, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Το να ξεφύγουμε από καθιερωμένα μοτίβα προϋποθέτει την αμφισβήτηση της ίδιας της συνολικής φιλοσοφικής βάσης με την οποία αξιολογούμε ιδέες και πράξεις (Sterling, στο Abraham, Lacey, Williams, 1990). Η εκπαίδευση σε μια διαδικασία απελευθερωτική και ανανεωτική οφείλει να αμφισβητήσει τον ίδιο τον τρόπο λειτουργίας της.

Αν θεωρούμε την εκπαίδευση ως βασικό εργαλείο απελευθέρωσης γιατί έχει τη δύναμη να αλλάζει το άτομο μέσα από την προσφορά γνώσεων, δεξιο-

τήτων, αξιών και στάσεων, θα πρέπει να μελετήσουμε τον βαθμό στον οποίο σήμερα η εκπαίδευση λειτουργεί ως παράγοντας προσωπικής και κοινωνικής απελευθέρωσης, ερώτημα που έχει πρωτίστως να κάνει με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις στάσεις τις οποίες η εκπαίδευση επιλέγει να διοχετεύσει. Δεν πρέπει φυσικά στο σημείο αυτό να προσπεράσουμε χωρίς επαρκή προβληματισμό την πιθανότητα αυτή η προεπιλογή να στερεί από το άτομο ένα μέρος της ελευθερίας, την οποία ευαγγελίζεται πως του προσφέρει.

Η επιδίωξη για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (personal and social development PSD) μέσα από την εκπαίδευση προϋποθέτει τη συνεκτική στόχευση τόσο της επίσημης εκπαίδευσης, όσο και των εκπαιδευτικών, στην απόκτηση από μέρους των μαθητών ανεξαρτησίας, ικανότητας λήψης θέσης και απόφασης, συνεργασία, ικανότητα συσχετισμού των προσωπικών συμφερόντων με τα αντίστοιχα εκείνων της άμεσης κοινότητας, ικανότητας προγραμματισμού και δράσης σε κοινωνικά και ηθικά θέματα και ανάπτυξη κατανόησης για το ρόλο των μέσων, των πολιτικών συστημάτων και των ομάδων πίεσης (Jones in Inman et al., 1998).

Δεν υπάρχει αυτό που λέμε ουδέτερη εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαίδευση, είτε διευκολύνει την ενσωμάτωση στο σύστημα, είτε τη μετατρέπει σε διαδικασία απελευθέρωσης, μέσω της οποίας το άτομο χειρίζεται κριτικά και δημιουργικά την πραγματικότητα και ανακαλύπτει τρόπους συμμετοχής στον μετασχηματισμό του κόσμου.

Η ευθύνη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι και θα ετοιμάσουν τις μελλοντικές γενιές των πολιτών, είναι τεράστια. Η αναγκαιότητα για μετατροπή των μαθητών από πειθήνια εκπαιδευμένα «ανθρωπάκια» σε ελεύθερα άτομα με κριτική σκέψη, φαντασία, δημιουργικότητα, και ορμή για δράση είναι κάτι περισσότερο από επείγουσα.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Προθάλαμος απελευθέρωσης;

Για να λειτουργήσει το σημερινό σχολείο απελευθερωτικά είναι πεπιοίθησέ μας πως θα μπορούσε να το πετύχει χρησιμοποιώντας ως εφαλτήριο, ως εναλλακτική λύση, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Γιατί ενυπάρχουν στην Π.Ε τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα επιτρέψουν στο σχολείο να μπει σε μια διαδικασία συμμετοχική και απελευθερωτική.

Η Π.Ε. έχει κάποιες ιδιαιτερότητες που τη διακρίνουν από άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Είναι θεμελιωμένη στη διεπιστημονικότητα, είναι μαθητοκεντρική, στηρίζεται σε πειραματικές μαθησιακές διαδικασίες, έχει υιοθετήσει ως σαφή στόχο της πως η μάθηση πρέπει να οδηγεί στη δράση και εμφαντικά ασχολείται με την ανάπτυξη αξιών και στάσεων (Maher M., 1986).

Δυνητικά η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θα μπορούσε να κινηθεί προς δύο κατευθύνσεις. Να λειτουργήσει εκ των έσω για να μετασχηματίσει την ίδια την εκπαίδευση, της οποίας αποτελεί μέρος και στη συνέχεια μέσα από την εκπαίδευση να επιχειρήσει τον μετασχηματισμό της κοινωνίας διαφοροποιώντας την προσωπική κουλτούρα. Ο μετασχηματισμός της κοινωνίας συντελείται αναντίλεκτα από τα ελεύθερα εκείνα άτομα που μετέχουν στα του οίκου τους. Από τους ενεργούς πολίτες που ελεύθερα αναλαμβάνουν δράση για να μετασχηματίσουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Η Π.Ε τόσο γνωστικά όσο και πρακτικά θα μπορούσε να οδηγήσει στην ενεργό πολιτότητα, μέσα από αυτό που ονομάζουμε «Περιβαλλοντικό αλφαριθμητισμό»:

«τις γνώσεις για, και τις διαθέσεις απέναντι στο περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά θέματα, δεξιότητες και κίνητρα να εργαστεί για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και ενεργό εμπλοκή στην προσπάθεια διατήρησης μιας δυναμικής σχέσης ανάμεσα και ισορροπίας, ανάμεσα στη ποιότητα ζωής και την ποιότητα του περιβάλλοντος»

(Disinger & Roth, as cited in Scoullos & Malotidi, 2004, p.36)

Αξίζει να γίνει αναφορά και στο γεγονός πως στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης προσεγγίζουμε τον μαθητή ως ολοκληρωμένο πρόσωπο (whole person) που πρέπει με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας να διαθέτει γνώση, κατανόηση, πνευματικές αρετές, φαντασία, πνευματικές ικανότητες, ηθικές αξίες και συνήθειες, κοινωνική και πολιτική συμμετοχή, ομοιογένεια και αυθεντικότητα.

Αν δεχτούμε κατ' αρχήν πως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, υπό τους όρους που την περιγράψαμε, εμπερικλείει απελευθερωτικές δυνατότητες, θα πρέπει στη συνέχεια να επικεντρωθούμε στις στρατηγικές εφαρμογής της, στην ανάπτυξη δηλαδή μοντέλων Π.Ε. που να κινούνται στην απελευθερωτική κατεύθυνση

Οι Knapp, Volk και Hungerford (1997) ανέπτυξαν ένα μοντέλο συμπεριφοράς σε σχέση με την «Περιβαλλοντική Πολιτότητα», όπου οι διάφορες μεταβλητές λειτουργούν σε τρία επίπεδα:

Μεταβλητές εισαγωγικού επιπέδου: Περιβαλλοντική ευαισθησία, Γνώσεις οικολογίας, Στάσεις απέναντι στο περιβάλλον

Μεταβλητές ιδιοκτησίας: Προσωπική δέσμευση σε θέματα περιβάλλοντος, Εις βάθος γνώση των θεμάτων, Γνώση των θετικών και αρνητικών συνεπειών της συμπεριφοράς, Προσωπική δέσμευση για επίλυση προβλημάτων

Μεταβλητές ενδυνάμωσης: Γνώσεις χρήσης στρατηγικών περιβαλλοντικής δράσης, Δεξιότητες χρήσης στρατηγικών περιβαλλοντικής δράσης, Έλεγχος και Πρόθεση δράσης.

Ένα τέτοιο μοντέλο, όταν ενυπάρχει σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τότε, το πρόγραμμα συνεισφέρει στην ενδυνάμωση της περιβαλλοντικά, και όχι μόνο, υπεύθυνης συμπεριφοράς. Ένα άλλο μοντέλο που περιγράφει μια τέτοια εκπαίδευση και τονίζει το στοιχείο της δράσης στηρίζεται στις πιο κάτω τρεις απλές αρχές: Περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση (πρέπει να δράσω)- Δεξιότητες (γνωρίζω πώς να το κάνω)- Δέσμευση (θα δράσω) (Cooper, 1998).

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Στράτευσή στην Απελευθέρωση

Επιστρέφοντας όμως στο σημείο αυτό στον αρχικό μας προβληματισμό, κατά πόσο δηλαδή η Π.Ε. είναι απελευθερωτική, ή αν απλά είναι μια άλλη μορφή στράτευσης, με απελευθερωτικό προσώπιο, θα μπορούσαμε να δηλώσουμε ευθαρσώς πως η Π.Ε. είναι, όπως έχει περιγραφεί πιο πάνω, είτε απελευθερωτική είτε στρατευμένη στην απελευθέρωση!

Κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί πως από τη στιγμή που επιλέγουμε αξίες, στάσεις, ευαισθησίες, δεξιότητες συγκεκριμένες που οδηγούν σε μια κατεύθυνση, τότε δεν είναι παρά άλλη μια μορφή στράτευσης. Στράτευση όμως στην κατεύθυνση της προσωπικής και της κοινωνικής απελευθέρωσης. Πολίτες με ευαισθησία, κριτική σκέψη, αλληλεγγύη, σεβασμό στην ελευθερία και στα δικαιώματα των άλλων, με δεξιότητες διεκδίκησης και αποτελεσματικής δράσης, συνειδητοποιημένοι σε σχέση με την πραγματικότητα και με ικανότητες δημοκρατικής συμμετοχής, λήψης και εφαρμογής απόφασης, με αναπτυγμένη κοινωνική συνείδηση δεν μπορεί παρά να έχουν καταλήξει μέσα από τις απελευθερωτικές διαδικασίες της αμφισβήτησης της αυθεντίας, της κριτικής, της αναδόμησης εκείνου που θεωρούν ανεπαρκές, άτομα πρωτίστως ελεύθερα, που δεν ελέγχονται από κανένα σύστημα, από κανένα μηχανισμό, ακόμα κι αν ο

μηχανισμός αυτός είναι ο μηχανισμός που τους έχει «δημιουργήσει».

Στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπως έχει ταχθεί από τη διεθνή θεσμοθέτησή της και όπως επιβάλλεται από τις ανάγκες των καιρών, είναι να οδηγεί στον ελεύθερο, κριτικό, περιβαλλοντικά υπεύθυνο πολίτη που αναλαμβάνει δράση. Και ποιός αλήθεια μπορεί να ελέγξει τη δράση, το πώς και το γιατί της εμπλοκής εκείνων των πολιτών που «έμαθαν» να αμφισβητούν και να σέβονται, να εκπαιδούνται και να κρίνουν, να χαλούν και να κτίζουν μέσα από διαδικασίες συλλογικές και συμμετοχικές;

Αν μπορούμε να αντέξουμε ως κοινωνία την πρόκληση της απελευθέρωσης τότε δεν έχουμε παρά να επενδύσουμε στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα μπορεί να εκπλήξει και τους πιο μελετημένους ερευνητές του θέματος.

Επιλογές

Από τον πρώτο ορισμό της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που δόθηκε και που διατυπώθηκε το 1970 στη Νεβάδα των Η.Π.Α. στη διάρκεια ενός συνεδρίου της I.U.C.N. (Φλογαΐτη, 1993, στο Καλαϊτζίδης κ.ά., 1999) η μορφή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πορεία του χρόνου έχει αλλάξει άρδην. Με την τριβή της τις τελευταίες δεκαετίες στις συμπληγάδες των παγκόσμιων διασκέψεων για το περιβάλλον, με την ποικιλομορφία των όρων και των ορισμών της, με την πληθώρα των προγραμμάτων που έχουν αναπτυχθεί στο όνομά της, έχει σήμερα φτάσει στο σημείο, μέσα από την κριτική σκέψη, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό στην ελευθερία και τα δικαιώματα των άλλων, μέσα από τη διεκδίκηση και την αποτελεσματική δράση, μέσα από τη δημοκρατική συμμετοχή και την ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης που καλλιεργεί, να μας δίνει το δικαίωμα να δηλώσουμε πως έχει κατορθώσει να εξωτερικεύσει και να υλοποιήσει την απελευθερωτική της φύση, στέλνοντας έναν αέρα ελευθερίας και στην υπόλοιπη εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abraham J., Lacey C., Williams R., (1990). *Deception, Demonstration and Debate: Towards a critical environment and development education*. London: Kogan Page.

Cooper G., (1998). *Outdoors with Young People*. London: Russell House Publishing Ltd.

Freire P., (1996). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.

Inman S., Buck M., Burke H., (1998). *Assessing Personal and Social Development*. London: Falmer Press.

Knapp D., Volk T., Hungerford H., (1997). The identification of empirically derived goals for programme development in environmental interpretation. *The journal of environmental education*, 28 (3) 24-34.

Maher M., (1986). What are we fighting for? *Geographical Education* 5 (2): 21-25.

Scoullios M., Malotidi V., (2004). *Handbook on methods used in Environmental Education and Education for Sustainable Development* Athens: Mio-Ecsde

Sterling S., (1996). Education in change. In Huckle J., Sterling S., *Education for Sustainability* (18-39). London: Earthscan.

Καλαϊτζίδης Δ., Ουζούνη Κ., (1999). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδης.

Φλογαΐτη Ε., (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην επίτευξη της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη: η περίπτωση του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά

Δρος Αραβέλλας Ζαχαρίου,
Λειτουργού Π.Ι. για θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η καθιέρωση της βιώσιμης ανάπτυξης ως κεντρικής έννοιας για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και η ανάδειξη της Εκπαίδευσης για την Αειφορία ως επίκεντρου των πρωτοβουλιών που πρέπει να αναληφθούν για αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, αποτελούν το «νέο παράδειγμα» της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Μέσα από αυτό επιδιώκεται η ανάδειξη του κοινωνικού-κριτικού χαρακτήρα του θεσμού που αποβλέπει στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά «εγγράμματων» πολιτών, οι οποίοι με αίσθημα κοινωνικής υπευθυνότητας και οικολογικής ακεραιότητας θα αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της κοινότητάς τους (Γεωργόπουλος, 2002, UN, 2005).

Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη

Πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών αποτελεί η «σύζευξη» των θεωρητικών επιλογών του θεσμού με τις πρακτικές υλοποίησής του στη βάση της από κοινού συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας, με στόχο όχι την «εγχάραξη» μοντέλων βιωσιμότητας αλλά την αναζήτηση κοινών μαθησιακών μοντέλων, μέσω των οποίων η εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στη βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων που διέπουν τη μάθηση, την κοινωνία και την Αειφορία. Σε μια τέτοια περίπτωση βασικό ζητούμενο δεν αποτελεί η «Μάθηση για την Οικολογία» (“Learning of Ecology”) αλλά η «Οικολογία της Μάθησης» (“Ecology of Learning”) (Sterling, 2002), σημεία επικέντρωσης της οποίας αποτελούν α) η βαθιά κριτική ως προς τις κυρίαρχες και επικρατούσες εκπαιδευτικές αξίες και σκοπούς β) η προοπτική των κοινωνικών αλλαγών με γνώμονα την Αειφορία γ) η προώθηση και καθιέρωση αποτελεσματικών στρατηγικών δράσης στις οποίες η συμμετοχή των πολιτών και η ενεργός εμπλοκή τους θα αποτελεί την κεντρική επιδίωξη για τη διαμόρφωση βιώσιμων κοινωνιών (Christie & Warburton, 2001; Sterling, 2002).

Με βάση τα παραπάνω, το σχολείο ως φορέας αγωγής και κοινωνικοποίησης των μαθητών-αυριανών πολιτών, καλείται να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις του θεσμού οι οποίες θεμελιώνονται μέσα από την υιοθέτηση - από το σύνολο των χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας - της «Στρατηγικής για την Εκπαίδευση και την Αειφορία στην Ευρώπη: 2005-2015» (UN, 2005).

Η αναγνώριση, μέσα από τα διεθνή κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφορία, της εκπαίδευσης ως σημαντικού εργαλείου για τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών, απαιτεί την εκ βάθρων αναδόμηση των σχολικών δομών και τη μετάβασή τους από μια δασκαλοκεντρικού τύπου Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία εξαντλείται σε θυμικού τύπου εκδηλώσεις, σε μια κοινωνικού τύπου εκπαίδευση, η οποία λαμβάνοντας υπόψη τα νέα κοινωνικά δεδομένα και ανάγκες θα επικεντρωθεί πέρα από τα όρια της απλής συμμετοχής σε δράσεις για την προάσπιση του περιβάλλοντος, στη βαθύτερη ανάλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων που συνδέονται άμεσα με την κατανόηση της ίδιας της ανθρώπινης ύπαρξης (Κατσίκης & Ζαχαρίου, 2005, Ζαχαρίου., 2005).

Σε σχέση με τα πιο πάνω και λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών που έχουν αναληφθεί σε διάφορες χώρες σχετικά με τη διερεύνηση της επίδρασης των διαφόρων περιβαλλοντικών πρωτοβουλιών που εφαρμόζονται στα σχολεία (Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, περιβαλλοντικές επισκέψεις, έξω-διδασκικές δραστηριότητες), διαπιστώνεται ότι ενώ οι μαθητές βελτιώνουν τις περιβαλλοντικές τους γνώσεις μαθαίνοντας για τα διάφορα ζητήματα του περιβάλλοντος, αξιοποιώντας πολλές φορές και το ίδιο ως μέσο μελέτης, εντούτοις οι στάσεις τους σε ό,τι αφορά την προστασία του περιβάλλοντος, καθώς επίσης και η κινητοποίησή τους για ενεργό συμμετοχή τους σε δράσεις για την προστασία και διατήρησή του δεν είναι η αναμενόμενη (Zelezny, 1999, Filho & Pace, 2002, Kadji & Zachariou, 2004). Στο πλαίσιο των πιο πάνω διαπιστώσεων προκύπτει ότι η διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών συνιστά μια

μακρόχρονη και επίπονη διαδικασία η οποία προϋποθέτει αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας σε πλαίσια τέτοια που θα κατευθύνουν τους μαθητές σε συνειδητές αποφάσεις και ενέργειες σχετικές με την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων.

Η καθιέρωση δικτύων επικοινωνίας του σχολείου με την κοινότητα, η αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας των τοπικών πληθυσμών, η βιωματική και εμπειρική ενασχόληση των μαθητών με το περιβάλλον, η αξιοποίηση του συνόλου των θεματικών πεδίων του Αναλυτικού Προγράμματος στο πλαίσιο της ολιστικής θεώρησης του περιβάλλοντος, η ενασχόληση των μαθητών με πολύπλοκα ζητήματα απορρέοντα από καταστάσεις της πραγματικής ζωής, η αλληλεπίδραση των μαθητών και η συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της ποιότητας ζωής τους κατά τρόπο εποικοδομητικό και δημιουργικό, η επαναξιολόγηση του προσωπικού κώδικα αξιών των μαθητών μέσα από διαδικασίες κριτικής διερεύνησης, ανάλυσης και επιλογής, συνιστούν μερικές μόνο από τις παραμέτρους οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την αναδιοργάνωση των σχολείων στα πλαίσια της εκπαίδευσης για την Αειφορία. Η μετάβαση από τη νατουραλιστική διερεύνηση του περιβάλλοντος σε μια κοινωνικού κριτικού χαρακτήρα διερεύνηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, προϋποθέτει τη σύνδεση της τυπικής με τη μη-τυπική εκπαίδευση, στα πλαίσια της διαμόρφωσης ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία και στα προβλήματα της. Η προώθηση μιας τέτοιας φιλελεύθερης ανοιχτής παιδαγωγικής διαδικασίας προϋποθέτει τη σύνδεση του σχολείου με οργανισμούς, όπως τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, μέσω των οποίων μπορούν να αναδειχθούν τα δυναμικά ποιοτικά χαρακτηριστικά του θεσμού τα οποία συνοψίζονται στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και η συμβολή τους στην επίτευξη Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ως χώροι πολύπλευρων δράσεων και ανάπτυξης πρωτοβουλιών για την προώθηση της φιλοσοφίας και των προσανατολισμών της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, έχουν μια μακροχρόνια παράδοση στον χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέονται με το φιλελεύθερο και ανανεωτικό πνεύμα της «Νέας Αγωγής» (Παπαδημητρίου, 1994), της οποίας οι βασικές παιδαγωγικές αρχές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις συνιστούν τη

βάση θεμελίωσης της Π.Ε., καθώς επίσης και τις βασικές καθοδηγητικές αρχές της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Η ανάπτυξη διδακτικών μέσων και παιδαγωγικών προσεγγίσεων πέρα από τα παραδοσιακά και συμβατικά μέσα διδασκαλίας, η παροχή δυνατοτήτων άμεσης εμπλοκής και αλληλεπίδρασης των μαθητών με διάφορα περιβάλλοντα, η παροχή ευκαιριών για αναζήτηση λύσεων σε μια προβληματική κατάσταση, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, η παροχή δυνατοτήτων για υιοθέτηση αειφορικών συνθηκών ζωής μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα της καθημερινής ζωής, η αφύπνιση του ενδιαφέροντος, της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών, μέσα από ελεύθερες αλλά καλά δομημένες δραστηριότητες στο πεδίο, η ανάπτυξη του προβληματισμού και της κριτικής διερεύνησης, μέσα από την παράλληλη διασαφήνιση του προσωπικού κώδικα αξιών των μαθητών, η αξιοποίηση του περιβάλλοντος ως βασικού εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού εργαλείου, αποτελούν βασικά συστατικά του πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αναδεικνύοντάς τα παράλληλα σε βασικούς πυρήνες διαμόρφωσης περιβαλλοντικά «εγγράμματων» πολιτών.

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αν και διαφέρουν από χώρα σε χώρα εξαιτίας κυρίως των ιδιαίτερων συνθηκών, προβλημάτων και ιδιοτεροτήτων τους, εντούτοις οι προσανατολισμοί και οι επιδιώξεις τους επικεντρώνονται στη σύνδεση του σχολείου με το περιβάλλον, στα πλαίσια μιας κοινωνικής, ανθρωπιστικής, ενεργητικής μάθησης, η οποία μέσω της διαθεματικής και ολιστικής διερεύνησης του περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλει στην ανάληψη, από μέρους των μελλοντικών πολιτών, προσωπικής ευθύνης για την ποιοτική υποβάθμιση του περιβάλλοντος, δράσης και συμμετοχής για την αντιμετώπισή της.

Η αναγνώριση του ρόλου που τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν να επιτελέσουν στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών, φαίνεται από το μεγάλο αριθμό ερευνητικών πρωτοβουλιών που αναπτύσσονται σε διάφορες χώρες, προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση των προγραμμάτων τους, μέσω της προώθησης μιας μαθησιακής διαδικασίας πέρα από τα πλαίσια της σχολικής αίθουσας, στον γνωστικό, συναισθηματικό, διαπροσωπικό-κοινωνικό τομέα, καθώς επίσης και στη συμπεριφορά τους (Rickinson, Dillon, Teamy Morris, Choi, Sanders & Benefield, 2004). Συγκεκριμένα μέσα από τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών προκύπτει ότι τα προγράμματα αυτά, δεδομένου ότι προωθούν μια μάθηση

πέρα από τα πλαίσια της σχολικής αίθουσας, ενισχύουν την περιβαλλοντική αντίληψη των μαθητών, βελτιώνουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ η παράλληλη ενίσχυση του γνωστικού και συναισθηματικού τους πεδίου οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα μάθησης (Bogner, 2002).

Κύπρος και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Στην περίπτωση της Κύπρου, αν και αυτή ανήκει στην κατηγορία των χωρών οι οποίες, σύμφωνα με τον Filho (1994), βρίσκονται σε εξελικτική πορεία ως προς την ουσιαστική ενσωμάτωση του θεσμού στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, εντούτοις κατά τη δεκαετία του 2000 καταγράφονται σημαντικές προσπάθειες στο πεδίο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η υιοθέτηση από την Κύπρο της Στρατηγικής για την Εκπαίδευση για την Αειφορία - όπως επίσης και η συστηματική προσπάθεια που καταβάλλεται από τις διάφορες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με συντονιστικό φορέα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου για σχεδιασμό και σταδιακή εφαρμογή, στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων του τόπου, του Εθνικού Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με γνώμονα την Αειφόρο Ανάπτυξη (Υ.Π.Π., 2005) - αποτελούν ενδείξεις της σημασίας που δίνεται στα πλαίσια της επίσημης εκπαίδευσης για προώθηση συστηματικών και συλλογικά οργανωμένων δράσεων, μέσω των οποίων θα είναι δυνατή η διαμόρφωση περιβαλλοντικά «εγγράμματων» πολιτών.

Ιδιαίτερα καινοτόμο στοιχείο του Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη, αποτελεί η προσπάθεια σύνδεσης της τυπικής με τη μη-τυπική εκπαίδευση στα πλαίσια της δημιουργίας ενός δικτύου Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στόχος των οποίων είναι η παροχή ευκαιριών τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς για προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα συνδυάζουν τη μάθηση εντός της σχολικής αίθουσας με την αξιοποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος και των ποικίλων πεδίων μελέτης που διαθέτει.

Το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά αποτελεί το πρώτο κρατικό Εκπαιδευτικό Περιβαλλοντικό Κέντρο, το οποίο δημιουργήθηκε με γνώμονα την ανάδειξη του κοινωνικού-κριτικού χαρακτήρα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και επικεντρώνεται στην Εκπαίδευση για την Αειφορία.

Προγράμματα Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά: Βασικό πλαίσιο σχεδίασμού τους

Η δημιουργία του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά είναι αποτέλεσμα των διαπιστώσεων και των γενικότερων προβληματισμών που προέκυψαν σε σχέση με την πορεία εξέλιξης του θεσμού της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο, κατά την τελευταία κυρίως δεκαετία. Επιπρόσθετα, η εμπειρία που αποκτήθηκε σε σχέση με τον σχεδιασμό και την οργάνωση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνητικών πρωτοβουλιών με στόχο τη διερεύνηση της συμβολής των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην επίτευξη του κοινωνικού κριτικού χαρακτήρα της Π.Ε. (Zachariou, Valanides, Kadji & Hrodotou 2003; Kadji & Zachariou, 2004), αποτέλεσαν τη βάση για τη λειτουργία του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά και τον σχεδιασμό μιας «νέας γενιάς προγραμμάτων» τα οποία στηρίζονται στους κεντρικούς προσανατολισμούς της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και σε συνδυασμό με κάποιες επισημάνσεις που διατυπώνονται, σε διεθνές επίπεδο, σε σχέση με το ενδεχόμενο τα προγράμματα αυτού του είδους να αποτελούν, ίσως, το άλλοθι σε ό,τι αφορά την ανάληψη από τους μαθητές μη επαρκούς δράσης για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων (Uzzell & al., 1995), τα προγράμματα του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά σχεδιάστηκαν με σημείο αναφοράς τρεις βασικές κεντρικές έννοιες: την επέκταση, τη σύνδεση και την υλοποίηση. Μέσα από αυτές αντανakλάται η φιλοσοφία των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο Κέντρο και η οποία συνοψίζεται στη βασική θέση ότι «...το περιεχόμενο της μάθησης είναι η Βιώσιμη Ανάπτυξη και η διαδικασία για την επίτευξη της Βιώσιμης Ανάπτυξης είναι η μάθηση» (Sterling, 2002, p. 38).

Τα προγράμματα του Κέντρου δομούνται λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις κεντρικές έννοιες που αναφέρονται παραπάνω και οργανώνονται σε τρεις διακριτές φάσεις: α) Την πρώτη φάση η οποία περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος του προγράμματος και την προετοιμασία των μαθητών για τη μελέτη πεδίου β) Τη δεύτερη φάση που περιλαμβάνει τη μελέτη πεδίου. Τα πεδία μελέτης ποικίλουν και είναι ανάλογα του προγράμματος που η κάθε ομάδα επιλέγει για να συμμετάσχει. Στο πεδίο οι μαθητές εισάγονται σε δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα και πειραματικής διε-

ρεύνησης, στο πλαίσιο μιας κριτικής και ερμηνευτικής προσέγγισης στην οποία επιδιώκεται η σε βάθος και ολιστική εξέταση του περιβαλλοντικού ζητήματος που προσεγγίζουν μέσα από το συγκεκριμένο πεδίο, γ) Την τρίτη φάση η οποία περιλαμβάνει την επέκταση του προγράμματος στις σχολικές μονάδες. Η επέκταση των προγραμμάτων ποικίλει και είναι ανάλογη των ιδιοτήτων της σχολικής μονάδας, των άμεσων ενδιαφερόντων των μαθητών και των αναγκών της τοπικής κοινότητας στην οποία το πρόγραμμα θα επεκταθεί.

Τα προγράμματα του Κέντρου προσεγγίζουν θέματα σύγχρονου κοινωνικού ενδιαφέροντος και συνδέονται άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του συνόλου των εκπαιδευτικών βαθμίδων του τόπου. Ακολουθούν τη σπειροειδή διάταξη της ύλης και επιδιώκουν να δώσουν την ευκαιρία σε όλους τους συμμετέχοντες σε αυτά να ασχοληθούν συστηματικά και οργανωμένα με τα θέματα του περιβάλλοντος, τόσο μέσα από την αξιοποίηση του πεδίου όσο και του επίσημου προγράμματος εκπαίδευσής μας.

Αντί επιλόγου

Η αξιοποίηση των διαφόρων πεδίων μελέτης του Πεδουλά και της ευρύτερης περιοχής του Τροόδους, η ενεργός συμμετοχή του τοπικού πληθυσμού στα προγράμματα του Κέντρου, με την παράλληλη αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας τους, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών από μαθητές και εκπαιδευτικούς για συμμετοχή τους σε δράσεις προσανατολισμένες στην από κοινού εξέταση και διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού προβλήματος, η εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και η εισαγωγή των εκπαιδευτικών σε εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της μαθησιακής πορείας, καταδεικνύουν τον θεμελιώδη ρόλο που τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης έχουν να επιτελέσουν στην αποτελεσματική προώθηση και εφαρμογή της Π.Ε. και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία στην επίσημη εκπαίδευση του τόπου. Η σύνδεση, μέσω αυτών, της τυπικής με τη μη τυπική εκπαίδευση αποτελεί βασική επιδίωξη του σχολείου του μέλλοντος και μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη διαμόρφωση ενός φιλελεύθερου και δημοκρατικού σχολείου, ικανού να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και επιταγές.

Βιβλιογραφία

- Bogner F., (2002). The influence of a residential outdoor program to pupil's Environmental Perception. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 19-34 .
- Christie I., & Warburton D., (2001). *From here to Sustainability-Politics in the Real World*. London: Earth Scan.
- Filho W.L., & Pace P., (2002). Challenges to Environmental Education in the 21st Century. In M Alderweireldt (Ed.). *Learning for a Sustainable Future: The role of communication, ethics and social learning in environmental education* (pp. 18-27). Gent.
- Kadji-Beltran C., & Zachariou, A., (2004). Experiential and Active Learning as a Means of Environmental Cognition Enhancement: The Contribution of the Environmental Education Centers in the Development of Environmentally Responsible Citizens. In W. L. Filho & M. Littleldyke (Eds.). *International Perspectives in Environmental Education* (pp. 167- 182), Peter Lang.
- Rickinson M., Dillon J, Teamey K., Moris M., Choi M Y., Sanders D., & Benefield P., (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. London: NFER & King's College.
- Sterling S. (2002). Towards Sustainable education: re-visioning, learning and Change. In M Alderweireldt (Ed.). *Learning for a Sustainable Future: The role of communication, ethics and social learning in environmental education* (pp. 28-38). Gent.
- UN (United Nations), (2005). *Unece Strategy for Education for Sustainable Development*, CEP/A C. 13/ 2005/ 3/ Rev. 1, High Level Meeting of Environmental Education and Ministries, Vilnius, 17- 18 March 2005.
- Uzell D.L., Rutland A., & Whistance D., (1995). Questioning Values in Environmental Education. In Y. Guerrier, N. Alexander, J. Chase & M O' Brien (Eds.). *Values and the Environment: A social Science Perspective*. Chichester: John Willey and Sons.
- Zachariou A., Valanides N., Kadji-Beltran C., & Hrodoutou H., (2003). The Social Critical Character of Environmental Education and Environmental Centers: A Case from Cyprus. *Proceedings of the International Symposium: "Environment 2010: Situations and Perspectives for the European Union"*. 6-10/5, University of Porto, Portugal.
- Zelezny L.C., (1999). Educational Interventions that improve environmental behaviors. A Meta- Analysis. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 5- 14.
- Γεωργόπουλος Α., (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαχαρίου Α., (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικό Πλαίσιο και Αρχές στη Δημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου*. Αθήνα: «ΕΛΛΗΝ».
- Κατσίκη Α., & Ζαχαρίου Α., (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ευρώπη: Πορεία και Προοπτικές. Στο Α. Γεωργοπούλου (επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σελ. 253-278). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρίου Β., (1994). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Περιβαλλοντικά Κέντρα: Μια κριτική Προσέγγιση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ.χ. 2(3).

Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την ασφάλεια στα χημικά εργαστήρια

Chemical Laboratory Safety Training Systems (Chlasts) Leonardo da Vinci

Νίκου Βαλανίδη,
Καθηγητή Πανεπιστημίου Κύπρου,
Μιχάλη Νικολάου,
Ανώτερου Λειτουργού Εκπαίδευσης, ΔΑΑΕ,
Λουκίας Αναστασιάδου,
Β.Δ., Π. Ι

Τα χημικά προϊόντα έχουν εισβάλει στη ζωή μας, βρίσκονται παντού και οι κίνδυνοι από τις χημικές ουσίες ελλοχεύουν σε κάθε δραστηριότητά μας. Η ασφάλεια δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τις χημικές ουσίες, αλλά είναι ένα σημαντικό στοιχείο κάθε δραστηριότητας που συνήθως αναλαμβάνουμε.

Αναγκαίο για το εργαστηριακό μάθημα της Χημείας είναι, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη εργαστηριακών δεξιοτήτων για τον ορθό χειρισμό οργάνων και την εφαρμογή των κανόνων ασφάλειας. Θεωρείται απαραίτητο να εκπαιδευτούν οι μαθητές / φοιτητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξοικειωθούν σε θέματα ασφάλειας, να μπορούν να λαμβάνουν τις σωστές αποφάσεις και τα κατάλληλα μέτρα, ελαχιστοποιώντας έτσι πιθανούς κινδύνους στους χώρους εργασίας αλλά και στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα *Chemical Laboratory Safety Training System (CHLASTS)*, *Leonardo da Vinci*, έχει θέσει ως στόχο την ανάπτυξη, παραγωγή και αξιολόγηση υλικού, κατάλληλου για εκπαίδευση σε θέματα ασφάλειας και υγείας σε χημικά εργαστήρια. Το υλικό αυτό απευθύνεται σε εργοδότες, καθηγητές, ερευνητές και φοιτητές / μαθητές για ενημέρωσή τους με στόχο την εφαρμογή ορθής πρακτικής κατά την εργασία τους σε χημικά εργαστήρια σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Σε αυτό συμμετέχουν οι διεθνείς οργανισμοί *The International Council of Associations for Science Education* και *The European Chemistry Thematic Network*, καθώς επίσης επτά πανεπιστήμια από την Πολωνία, δύο από την Πορτογαλία, δύο από την Ισπανία, ένα από τη Λιθουανία, ένα από την Κύπρο και ένα από τη Γερμανία. Από την Κύπρο λαμβάνει μέρος το Πανεπιστήμιο Κύπρου σε συνεργασία με τη Μέση Εκπαίδευση και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στην κυπριακή ομάδα εργα-

σίας συμμετέχουν ο Νίκος Βαλανίδης, Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κύπρου, ο Μιχάλης Νικολάου, ΒΔ Α' από τη Μέση Εκπαίδευση και η Λουκία Αναστασιάδου, Β.Δ. από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Στα πλαίσια του προγράμματος είχαν σχηματιστεί οι ακόλουθες οκτώ ομάδες εργασίας:

WP1: Αξιολόγηση (Evaluation). Αυτή η ομάδα έχει αναλάβει την οργάνωση, παρακολούθηση και αξιολόγηση της όλης εργασίας του προγράμματος.

WP 2.1: Νομοθεσία για θέματα ασφάλειας (Safety legislation for decision makers). Στόχος της ομάδας αυτής είναι η ετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού στο οποίο να παρουσιάζεται συνοπτικά η ευρωπαϊκή νομοθεσία που αφορά θέματα ασφάλειας στα χημικά εργαστήρια.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια ετοιμάζεται:

- Σειρά από 200 διαφάνειες στις οποίες συνοψίζονται και ταξινομούνται οι ευρωπαϊκές οδηγίες για θέματα ασφάλειας σε εργαστήρια Χημείας.
- Τρίπτυχο φυλλάδιο με αναφορά στις ευθύνες του εργοδότη και των εργαζομένων σε χημικά εργαστήρια.

WP 2.2: Διαδικασίες ασφάλειας για χημικά εργαστήρια σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Safety procedures for chemical laboratories & HEIs (Higher Education Institutions)). Η ομάδα αυτή επεξεργάζεται πληροφορίες σχετικές με τα μέτρα ασφάλειας που εφαρμόζονται σε ερευνητικά εργαστήρια και μελετά την αντίστοιχη νομοθεσία, με σκοπό την ετοιμασία υλικού για ορθή πρακτική σε ερευνητικά χημικά εργαστήρια.

Το υλικό που ετοιμάζεται συμπεριλαμβάνει:

- Έντυπο εκτίμησης κινδύνου για ερευνητικά

εργαστήρια. Ο σκοπός αυτού του ειδικού εντύπου εκτίμησης κινδύνων είναι να προσφέρει ένα απλό πλαίσιο για καταγραφή των σημαντικών εκτιμήσεων κινδύνου, να παρέχει επαρκείς πληροφορίες που αφορούν τους κινδύνους που περιγράφονται στο πρόγραμμα εργασίας, καθώς επίσης και τα απαραίτητα μέτρα για να μειωθούν ή να ελαχιστοποιηθούν οι επιδράσεις των κινδύνων.

- Βίντεο για ορθή και ασφαλή πρακτική σε ερευνητικό εργαστήριο.

WP 2.3: Ασφάλεια σχολικών εργαστηρίων (Laboratory safety in schools). Η ομάδα αυτή έχει ως στόχο να προωθήσει την ασφαλή πρακτική στα σχολικά εργαστήρια με τρόπο ώστε η Χημεία να παρουσιάζεται ως ένα μάθημα ευχάριστο, χρήσιμο και ενδιαφέρον.

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια:

- Έχει διοργανωθεί σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης των χωρών που συμμετέχουν διαγωνισμός αφίσας με θέμα: «Η Χημεία είναι θαυμάσια επιστήμη, Η Χημεία είναι βασική και απαραίτητη στη ζωή μας, Χαρείτε την με ασφάλεια». Στο διαγωνισμό αυτό η Κύπρος πήρε το πρώτο και το τρίτο βραβείο στον Λυκειακό κύκλο και το δεύτερο στον Γυμνασιακό κύκλο.

Περαιτέρω ετοιμάζονται:

- Φυλλάδιο με οδηγίες για περιπτώσεις επείγουσας ανάγκης στο σχολικό εργαστήριο.
- Βιβλιαράκι που απευθύνεται στον μαθητή και αφορά θέματα ασφάλειας στο σχολικό εργαστήριο, με τρόπο ώστε να αποφεύγεται ο εκφοβισμός.
- Κατάλογος με όλα τα χημικά αντιδραστήρια που χρησιμοποιούνται στα σχολεία της Πολωνίας, Γερμανίας και Κύπρου με αναφορά στις φράσεις R και S καθώς και στη συμβατότητά τους.
- Κατάλογος με ηλεκτρονικές διευθύνσεις που παρέχουν πληροφορίες για θέματα ασφάλειας σε σχολικά εργαστήρια.

WP 2.4: Ενημέρωση του κοινού για θέματα ασφάλειας (Awareness of safety issues in society). Στόχος αυτής της ομάδας εργασίας είναι να

παρουσιαστεί στο κοινό η Χημεία ως ένα μάθημα ευχάριστο, χρήσιμο και ενδιαφέρον. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια έχει διοργανωθεί έκθεση που πραγματοποιήθηκε στην Πορτογαλία και σε άλλες χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

WP 3: Σύμβολα (Symbols). Στόχος της ομάδας εργασίας είναι να εντοπιστούν όλα τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στην Ευρώπη, να ταξινομηθούν και να γίνει κατάλογος στον οποίο θα έχει πρόσβαση κάποιος μέσω του διαδικτύου. Επίσης σε περίπτωση που εντοπιστούν ανάγκες για νέα σύμβολα, να γίνουν εισηγήσεις για τα σύμβολα αυτά. Η ομάδα αυτή ετοιμάζει:

- Κάρτες ασφάλειας για 60 χημικές ουσίες
- Αφίσα και διαφάνειες με όλα τα σύμβολα ασφάλειας
- Εισήγηση για ομοιόμορφη σήμανση αποβλήτων
- Εισήγηση στην Ευρωπαϊκή Ένωση για υιοθέτηση συμβόλων για το σχολικό χημικό εργαστήριο.

WP 4: Ιστοσελίδα (Website). Η ομάδα εργασίας έχει αναλάβει την ετοιμασία της ιστοσελίδας του προγράμματος, όπου δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης και αντιγραφής ολόκληρου ή μέρους του υλικού που ετοιμάζεται μέσα στα πλαίσια του προγράμματος. Η ηλεκτρονική διεύθυνση είναι www.chlasts.org

WP 5: Γλωσσάριο για όρους ασφάλειας (Multilingual glossary of safety terms). Στόχος είναι η ετοιμασία ενός γλωσσαρίου με λέξεις σχετικές με θέματα ασφάλειας σε χημικά εργαστήρια. Στο γλωσσάριο θα υπάρχει πρόσβαση μέσω του δικτύου από την ιστοσελίδα του προγράμματος. Το γλωσσάριο θα είναι στα Αγγλικά, Πολωνικά, Ισπανικά, Καταλωνικά, Λιθουανικά, Πορτογαλλικά, Γερμανικά, Γαλλικά και Ελληνικά. Στο γλωσσάριο αυτό θα δίνονται ορισμοί όπως αυτοί αναφέρονται στις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν ορισμοί στις ευρωπαϊκές οδηγίες, θα δίνονται ορισμοί στα Αγγλικά, όπως αυτοί καταγράφονται σε επίσημα επιστημονικά λεξικά.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος η ιστοσελίδα του προγράμματος, www.chlasts.org, θα είναι διαθέσιμη για πρόσβαση και αντιγραφή του υλικού που έχει ετοιμαστεί.

Γιατί επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση;

Ζωής Οδυσσέως-Πολυδώρου, Φιλολόγου, Β.Δ.,
Λειτουργού Π.Ι.
Άντρου Πολυδώρου, καθηγητή Πληροφορικής
Λειτουργού Π.Ι.

Ως στόχος της σχολικής χρονιάς 2005-2006 ορίζεται, σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού ημερομηνίας 23 Αυγούστου 2005, «η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση».

Η επιχειρηματικότητα αναγνωρίζεται σήμερα ως βασική δεξιότητα, η οποία αποκτάται μέσω της διά βίου μάθησης. Το σημείο αυτό τονίστηκε τόσο στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, όσο και στον ευρωπαϊκό χάρτη των μικρών επιχειρήσεων. Στρατηγικός στόχος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Λισαβόνα, Μάρτιος του 2000) είναι να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης στον κόσμο.

Η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ενθάρρυνση της επιχειρηματικότητας και του επιχειρηματικού πνεύματος, υιοθετώντας την κατάλληλη νοοτροπία και προσφέροντας γνώσεις σχετικά με τις ευκαιρίες δραστηριοποίησης των νέων είτε ως επιχειρηματιών ή αυτοαπασχολούμενων επαγγελματιών είτε ως δημόσιων ή ιδιωτικών υπαλλήλων, καλλιεργώντας τις κατάλληλες επιχειρηματικές δεξιότητες.

Οι επιχειρηματικές δεξιότητες και το επιχειρηματικό πνεύμα παρέχουν οφέλη στην κοινωνία, ακόμη και όταν δεν εφαρμόζονται σε επιχειρηματικές δραστηριότητες. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα, όπως η δημιουργικότητα, το πνεύμα πρωτοβουλίας και η ορθή κρίση, μπορούν να είναι χρήσιμα για οποιονδήποτε, τόσο στις επαγγελματικές του δραστηριότητες όσο και στην καθημερινή του ζωή (Sachs, 2001).

Ωστόσο, είναι η πρώτη φορά που γίνεται λόγος για επιχειρηματικότητα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών (Ελλάδα, Γαλλία, Αγγλία) και δεν έχει μέχρι στιγμής αναπτυχθεί η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς να εισάγουν την έννοια της επιχειρηματικότητας στην τάξη.

Η έννοια της επιχειρηματικότητας

Στον ορισμό της επιχειρηματικότητας πρέπει να περιληφθούν δύο διαφορετικές έννοιες:

- η ευρύτερη έννοια της εκπαίδευσης στο επιχειρηματικό πνεύμα και τις επιχειρηματικές δεξιότητες, η οποία περιλαμβάνει την ανάπτυξη ορισμένων προσωπικών ικανοτήτων και δεν επικεντρώνεται άμεσα στη δημιουργία επιχειρήσεων.
- η ειδικότερη έννοια της κατάρτισης για τη δημιουργία επιχειρήσεων (Edwards, 1997).

Συνεπώς οι στόχοι της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας πρέπει να περιλαμβάνουν τα πιο κάτω:

- Την προώθηση της ανάπτυξης προσωπικών ικανοτήτων που θα σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα, όπως δημιουργικότητα, πνεύμα πρωτοβουλίας, ανάλυση κινδύνων και υπευθυνότητα.
- Την ενημέρωση των μαθητών σχετικά με την αυτοαπασχόληση ως εναλλακτικής δυνατότητας επαγγελματικής δραστηριοποίησης.

Ποιες μπορεί να είναι οι επιχειρηματικές δεξιότητες που πρέπει να αποτελούν στόχους της διδασκαλίας – μάθησης; Είναι προτιμότερο να τις εξετάσουμε ξεχωριστά, στο επίπεδο των εκπαιδευτικών και στο επίπεδο των μαθητών.

Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν το αίσθημα του «ανήκειν» στον χώρο της εργασίας τους και να προσπαθούν για το καλύτερο σε όλα τα επίπεδα της δουλειάς τους (επίπεδο μαθητών, μαθησιακών αντικειμένων, χώρο και χρόνο εργασίας, ποιότητα εργασίας, αποτελέσματα). Ο κάθε ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι προσανατολισμένος στην επιτυχή έκβαση των προσπαθειών που καταβάλλει και να παλεύει για να το επιτύχει. Για να μπορέσει όμως να τα καταφέρει, είναι ανάγκη να συμμετέχει σε διαδικασίες λήψης απόφασης και να δρα ως φορέας αλλαγής. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να χαρακτηρίζεται από:

- δημιουργικότητα και πνεύμα πρωτοβουλίας
- θέληση για ανάληψη ευθυνών
- καλλιέργεια προγραμματισμού και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων
- δεξιότητες επικοινωνίας και θέλησης για κοινωνική αλληλεπίδραση
- ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και κριτική σκέψη
- ατομική πρωτοβουλία και δημιουργικότητα
- συνεχή αυτομόρφωση και αυτοανανέωση
- ενθουσιασμό, ευελιξία και θέληση για σκληρή δουλειά (Edwards, R., 1997).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να αποκτήσουν πνεύμα ομαδικότητας και αλληλεγγύης, δεξιότητες επικοινωνίας και ομαδικής συνύπαρξης (ένας από τους 4 πυλώνες εκπαίδευσης της Unesco), για να μπορέσουν πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά να επιτύχουν τους στόχους τους.

Μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πώς να παρέχουν κίνητρα στους μαθητές και πώς να ενθαρρύνουν την επιχειρηματική συμπεριφορά στις τάξεις, προσπαθώντας να συμπεριφέρονται οι ίδιοι με επιχειρηματικό τρόπο (Nixon et al. 2001), να φροντίσουν ώστε να δημιουργηθεί κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο θα βοηθήσει να αισθάνονται και να λειτουργούν άνετα, παρέχοντάς τους τα απαραίτητα εφόδια ώστε να είναι αποτελεσματικά. Πρέπει ο εκπαιδευτικός, του οποίου ο ρόλος είναι υποστηρικτικός και διευκολυντικός, να οργανώνει πολύ προσεκτικά το μαθησιακό περιβάλλον, ούτως ώστε να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να λειτουργούν ως μικροί «επιχειρηματίες» με το:

- Να κατανοούν και να αποκτούν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.
- Να αντιλαμβάνονται πώς δημιουργούνται οι ιδέες και πώς μπορούν να επιλύουν προβλήματα με δημιουργικό τρόπο.
- Να μάθουν πώς να σχεδιάζουν και πώς να οργανώνουν ένα project.
- να βάζουν τις ιδέες τους σε δράση και να μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες εργασίας.
- Να αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας.
- Να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να έχουν το αίσθημα του «ανήκειν» στο χώρο του σχολείου.
- Να θέτουν στόχους στη μαθητική αλλά και

την προσωπική τους. Ζωή και να είναι προσανατολισμένοι στην επίτευξη των στόχων αυτών.

- Να έχουν πρόγραμμα στη μαθητική αλλά και στην προσωπική τους ζωή.
- Να σέβονται και να αξιοποιούν τον χρόνο τους.
- Να αποκτούν δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεγγύης.
- Να μάθουν ξένες γλώσσες για να μπορούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με συνομήλικούς τους από άλλες χώρες.
- Να μάθουν πώς να μαθαίνουν και πώς να δημιουργούν.

Η εκπαίδευση πρέπει να εφοδιάσει τους νέους με εκείνες τις επιχειρηματικές δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να είναι επιτυχημένοι και ως μαθητές αλλά και ως πολίτες, ανεξάρτητα από το εάν θα είναι αυτοαπασχολούμενοι, δημόσιοι ή ιδιωτικοί υπάλληλοι. Σημασία έχει να συμπεριφέρονται ως επαγγελματίες (professional) σε αυτό που θα έχουν επιλέξει να κάνουν (Holford, J. & Black, T. (2001).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, επομένως, πρέπει να προετοιμαστεί για να αντιμετωπίσει την πρόκληση αυτή. Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία ενός ισχυρού πλαισίου με μακροπρόθεσμη προοπτική στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο αυτό. Κάτι πολύ σημαντικό που πρέπει να γνωρίζουμε, είναι ότι "η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση" είναι μια μακροχρόνια επένδυση, της οποίας τα αποτελέσματά της χρειάζονται χρόνο για να φανούν.

Αναφορές

Edwards, R., (1997). Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society. London, Routledge.

Holford, J. & Black, T., (2001). Implications for the delivery of learning materials, in Jarvis, P. (ed). The age of learning. Education and the knowledge society. London, Kogan Page.

Nixon, J., Marks, A., Rowlands, S. and Walker, M., (2000). Towards a new academic professionalism: a manifesto of hope, British Journal of Sociology of Education, 22, 2, 227- 244.

Sachs, J., (2001). Teacher professional Identity: competing discourses, competing outcomes, Journal of Education Policy, 16,2,149-161.

Διαφοροποίηση στην αίθουσα διδασκαλίας - Μια νέα πρόκληση στο Σχέδιο μαθήματος

Χρυσούλας Χατζηχρίστου
Μαθηματικού, Λειτουργού Π.Ι.

Διαφοροποίηση στην αίθουσα διδασκαλίας είναι η διδασκαλία που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή σε τάξεις μεικτής ικανότητας, με προσδοκία κάθε μαθητής να βελτιώσει το επίπεδο ετοιμότητάς του.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παίρνει όλο και περισσότερες διαστάσεις στις τάξεις μεικτής ικανότητας, στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν μέχρι το 2010 τους στόχους που έθεσαν για κάλυψη των αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Περίληπτικά παρατίθενται πιο κάτω τα βασικά σημεία που περιλαμβάνει ο κάθε ένας από τους τρεις στόχους στους οποίους πρέπει να στηριχτεί ο εκπαιδευτικός, ώστε να ετοιμάσει το σχέδιο μαθήματός του και να προετοιμάσει την τάξη του.

Τρεις βασικοί στόχοι που πρέπει να στηριχτεί ο εκπαιδευτικός είναι:

1. Η ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
Ανακάλυψη των ενδιαφερόντων του μαθητή και των δυνατών σημείων πάνω στα οποία οικοδομείται περαιτέρω η γνώση.

2. ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

- ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ (από τον καθηγητή στις ομάδες)
- ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ (ατομικά στους μαθητές των ομάδων)
- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ (εξετάζεται η σκέψη των μαθητών)
- ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ (σε όλη την τάξη των συμπερασμάτων των ομάδων)

Στην παρουσίαση διασαφηνίζονται και κατανοούνται οι έννοιες (όχι μόνο οι διαδικασίες), ανάλογα με το επίπεδο που μπορεί να φτάσει κάθε μαθητής.

3. ΠΩΣ ΒΟΗΘΟΥΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΤΗ ΝΑ ΦΤΑΣΕΙ ΣΤΟ ΑΝΩΤΕΡΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΤΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟ

- Με διάφορες στρατηγικές (φύλλα εργασίας, διδ/κα βιβλία, κατάλληλα λογισμικά, συνεργατικές διαδικασίες στις ομάδες)
- Με την εφαρμογή Λύσης Προβλήματος σε πραγματικές καταστάσεις
- Επισήμανση του επιπέδου ετοιμότητας με συνεχή αξιολόγηση.

Προγραμματισμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Τα τέσσερα βασικά στάδια στα οποία στηρίζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι σημαντικά για να προγραμματιστούν από τον εκπαιδευτικό με προσοχή και να πετύχει τον στόχο του. Αρχικά πρέπει να προκαθοριστεί ξεκάθαρα ο σκοπός και να αναλυθεί σε τρία βασικά επίπεδα γνώσης που το διαφοροποιούν από τα τετριμμένα σχέδια μαθήματος (Στάδιο 1). Αυτές οι γνώσεις διακρίνονται σε **Προϋπάρχουσες, Βασικές-πυρηνικές και Μετασχηματιστικές**. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του κατά την κατάρτιση του σχεδίου διδασκαλίας όχι μόνο τις προϋπάρχουσες γνώσεις πάνω στις οποίες θα στηριχτεί για να διδάξει τις βασικές-πυρηνικές, που είναι και ο στόχος του μαθήματος του, αλλά και τις μετασχηματιστικές γνώσεις. Οι γνώσεις αυτές βασίζονται στη διαφοροποίηση των διαφόρων επιπέδων ετοιμότητας του μαθητή, τις οποίες πρέπει ο εκπαιδευτικός να προβλέψει κατά την προετοιμασία του σχεδίου μαθήματος και να ετοιμάσει τις δραστηριότητές του έτσι ώστε να ικανοποιεί τουλάχιστον τρία επίπεδα μάθησης στην τάξη του σύμφωνα με την Κουτσελίνη. Παράδειγμα τέτοιων διδασκαλίας θα δοθεί στη συνέχεια. Πιο κάτω δίνεται περίληπτικά το περιεχόμενο των βασικών σημείων ενός σχεδίου μαθήματος στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σχέδιο μαθήματος στη διαφοροποιημένη διδασκαλία

ΣΤΑΔΙΟ 1

- Ξεκάθαρος σκοπός
- Ιεράρχηση στόχων διδασκαλίας
- Ανάλυση του σκοπού σε:
 - Προϋπάρχουσες γνώσεις
 - Βασικές-πυρηνικές γνώσεις
 - Μετασχηματιστικές γνώσεις.

ΣΤΑΔΙΟ 2: Καρδιά της διαφοροποίησης

- Επαναφορά γνώσεων
- Ατομική, αρχικά, εργασία
- Κάλυψη προαπαιτούμενων γνώσεων και

και πορεία μέχρι το ψηλότερο γνωστικό τους επίπεδο (συνεργατικά)

- Συζήτηση στην τάξη

ΣΤΑΔΙΟ 3: Διάφορα είδη της διαφοροποίησης

1. Διαφοροποίηση ως προς τον ρυθμό των μαθητών στην τάξη
2. Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα (διαφορετικό στυλ μάθησης μαθητών)
3. Διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών πάνω στα οποία εργάστηκαν οι μαθητές
4. Διαφορετικό στυλ μάθησης μαθητών

ΣΤΑΔΙΟ 4: Αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

- Συνεχής αξιολόγηση και αξιολόγηση μέσα από:
 - τις διαβαθμισμένες εργασίες του βιβλίου του μαθητή (ανάλογα με τη δυσκολία τους)
 - Την αξιολόγηση της ενότητας.

Παράδειγμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα Μαθηματικά Ε' Δημοτικού

ΘΕΜΑ: Κατασκευή και εμβαδόν τριγώνου

ΣΤΑΔΙΟ 1: ΣΤΟΧΟΙ

1. Να αναγνωρίζουν τις έννοιες του τριγώνου, της πλευράς τριγώνου, του ευθύγραμμου τμήματος, των cm και cm², της βάσης και του ύψους ορθογωνίου παραλληλογράμμου.
2. Να βρίσκουν το εμβαδόν ορθογωνίου παραλληλογράμμου.
3. Να κατασκευάζουν τρίγωνο με τυχαίες διαστάσεις χρησιμοποιώντας τη ρίγα τους.
4. Να μετρούν ευθύγραμμα τμήματα με ακρίβεια ± 3 χιλιοστών.

Βασικές-Πυρηνικές γνώσεις

1. Να κατασκευάζουν πειραματικά τρίγωνα με δοσμένες πλευρές (με καλαμάκια).
2. Να αναγνωρίζουν και να μπορούν να επεξηγούν τη σχέση που συνδέει τρία ευθύγραμμα τμήματα ώστε να σχηματίζουν τρίγωνο.
3. Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τους όρους «κάθετες πλευρές», «βάση» και «ύψος» ορθογωνίου τριγώνου.
4. Να βρίσκουν το εμβαδόν ορθογωνίου τριγώνου.
5. Να χαράζουν το ύψος ενός τυχαίου τριγώνου.

Μετασχηματιστικές γνώσεις

1. Να ανακαλύψουν τη σχέση που συνδέει τρία

ευθύγραμμα τμήματα ώστε να σχηματίζουν τρίγωνο.

2. Να ανακαλύψουν τον τρόπο εύρεσης του εμβαδού τυχαίου τριγώνου.
3. Να βρίσκουν το εμβαδόν τυχαίου τριγώνου εφαρμόζοντας τον τύπο.
4. Να χαράζουν τα ύψη που αντιστοιχούν και στις τρεις πλευρές τυχαίου τριγώνου.

ΣΤΑΔΙΟ 2

- Επαναφορά γνώσεων
- Ατομική εργασία (αρχικά)
- Συνεργατική μάθηση
- Συζήτηση στην τάξη.

Α' ογδοντάλεπτο μάθημα

Επαναφορά προϋπαρχουσών γνώσεων

- Οι μαθητές επαναφέρουν τις έννοιες πλευρά, ευθύγραμμο τμήμα, μήκος πλευράς, μέτρηση γωνιάς, ορθή γωνία, περίμετρος, εμβαδόν ενός τριγώνου.
- Εργάζονται ατομικά και ζωγραφίζουν τυχαία τρίγωνα σε τετραγωνισμένο χαρτί.
- Συνεργάζονται στην ομάδα μετρώντας τις πλευρές και στη συνέχεια την περίμετρο τριγώνου.

ΣΤΑΔΙΟ 3: Διάφορα είδη της διαφοροποίησης:

1. Διαφοροποίηση ως προς τον ρυθμό των μαθητών στη τάξη

- Πειραματική ανακάλυψη και επεξήγηση σχέσης που συνδέει τρία ευθύγραμμα τμήματα έτσι ώστε να σχηματίζουν τρίγωνο. (π.χ. με καλαμάκια).

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

- Σε αριθμό μαθητών ο στόχος πραγματοποιήθηκε μόνο στο επίπεδο να επεξηγούν τη σχέση.
- Τα παιδιά που ανακαλύπτουν τη σχέση ζωγραφίζουν στο χαρτί δυο παραδείγματα.
- Στη συνέχεια προχωρούν στην εργασία Α1 του βιβλίου τους.

2. Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα (διαφορετικό στυλ μάθησης μαθητών)

Κατασκευή τριγώνου και ανακάλυψη ανισοτικής σχέσης μεταξύ των πλευρών του με χρήση:

1. Της μεθόδου κόψε-κόλλα (cut & paste method). Κόβουν καλαμάκια για να φτιάξουν τρίγωνα.
2. Της αναπαράστασης σχήματος σε λευκό χαρτί.

3. Της συμβολικής αναπαράστασης της ανισοτικής σχέσης τριγώνων.

4. Των διαδικασιών – Λ.Π.

« Αν σας δώσω τρία οποιαδήποτε ευθύγραμμα τμήματα μπορείτε να μου φτιάξετε τρίγωνο; Ναι ή όχι και γιατί;»

ΕΜΒΑΔΟΝ-Μονάδες μέτρησης

- Ορθογώνιο παραλληλόγραμμο στο κάθε παιδί. Επαναφορά εννοιών: μήκος, πλάτος, διαστάσεις, βάση ορθογωνίου με την οδηγία: «Κάνετε μετρήσεις στο ορθογώνιό σας και μιλήστε στο ζευγάρι σας για αυτό!»
- Εύρεση εμβαδού ορθογωνίου παραλληλογράμμου.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

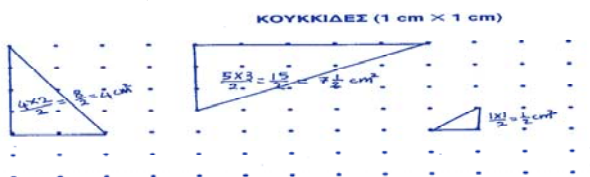
- Στην περίπτωση εύρεσης εμβαδού μικρού χαρτονιού σχήματος ορθογωνίου παραλληλογράμμου, τα παιδιά μιας ομάδας άρχισαν να χωρίζουν σε τετραγωνικές μονάδες για να βρουν το εμβαδόν. **Εκπαιδευτικός:** «Μήπως υπάρχει άλλος τρόπος πιο γρήγορος και πιο πρακτικός;»

Εμβαδόν-μονάδες μέτρησης

- Ορθογώνιο παραλληλόγραμμο στο κάθε παιδί. Επαναφορά εννοιών: μήκος, πλάτος, διαστάσεις, βάση ορθογωνίου με την οδηγία: «Κάνετε μετρήσεις στο ορθογώνιό σας και μιλήστε στο ζευγάρι σας γι' αυτό!»
- Εύρεση εμβαδού ορθογωνίου παραλληλογράμμου.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

- Στην περίπτωση εύρεσης εμβαδού ορθογωνίου, τα παιδιά κάποιας ομάδας άρχισαν να το χωρίζουν σε τετραγωνικές μονάδες. **Εκπαιδευτικός:** «Μήπως υπάρχει κι άλλος τρόπος πιο γρήγορος και πιο εύκολος;»



Παράδειγμα διαβαθμισμένων εργασιών από φύλλο εργασίας

Σχημάτισε κάθετες πλευρές στο τετραγωνισμένο σου τετράδιο (έλεγχος ορθής γωνίας). Να τις μετατρέψεις σε τρίγωνο. Αν έχει τελειώσει και ο

διπλανός σου, να του το δώσεις για να βρει το εμβαδόν του.

- Αν δεν έχει τελειώσει προχώρησε παρακάτω:
- Κατασκεύασε άλλα δυο τρίγωνα με διαφορετικό προσανατολισμό από αυτόν του προηγούμενου τριγώνου.
- Να πάρεις χαρτί με κουκκίδες και να σχηματίσεις σε αυτό τρίγωνα. Να βρεις το εμβαδόν τους χρησιμοποιώντας τον τύπο που έμαθες.
- Να βρεις το εμβαδόν των τριγώνων που σου δίνονται στην καρτέλα εργασίας. (ατομικά-ομάδα)
- Προχώρησε στις εργασίες Γ1 και Γ2 σελ 17 του βιβλίου.

Β' ογδοντάλεπτο μάθημα

- Αφόρμηση -προβληματισμός
- Σύνδεση με προηγούμενη γνώση
- Υπενθυμίζονται:
 - Εύρεση εμβαδού ορθογωνίου τριγώνου
 - Διαδικασία απόδειξης
 - Εφαρμογή τύπου
- Ομαδοποίηση ορθογωνίων και μη τριγώνων (αυτοέλεγχος- με γνώμονα-ατομικά, στην ομάδα, στην τάξη-χρήση προβολέα)
- Διαπιστώνεται αν αναγνωρίζουν τα ορθογώνια τρίγωνα -απαραίτητη γνώση για τις βασικές δραστηριότητες του μαθήματος.
- Τα ελάχιστα παιδιά που δεν έχουν ξεκαθαρισμένη την έννοια του ορθογωνίου τριγώνου θα βοηθηθούν από τις δραστηριότητες με τα τρίγωνα από χαρτόνι, τον έλεγχο που θα κάνουν τα ίδια με γνώμονα την επικοινωνία που θα έχουν με τους συμμαθητές της ομάδας, την παρακολούθηση από την παρουσίαση στον προβολέα.

3. Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα:

Διαφορετικό στυλ μάθησης μαθητών

Για παράδειγμα για τον στόχο:

- Να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τον όρο «**Κάθετες πλευρές**» έγιναν οι πιο κάτω δραστηριότητες:
 - Δοκιμή και πλάνη (βρίσκουν την ορθή γωνία συγκρίνοντας διάφορα τρίγωνα κομμένα σε χαρτόνια).

- Μέτρηση με γεωμετρικά όργανα (γνώμονα και μοιρογνώμονιο).
- Έλεγχος καθετότητας σε τυχαίο τρίγωνο (ύψος κάθετο σε αντίστοιχη πλευρά).

Κατασκευή τριών **τυχαίων** τριγώνων (ορθογωνίων και μη) με δεδομένο εμβαδόν.

Η δραστηριότητα αυτή εμπίπτει στη Διαδικασία λύσης προβλήματος.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

- Η δραστηριότητα αυτή ανταποκρίνεται σε όλα τα επίπεδα μαθητών.
- Θα ήταν απλή άσκηση κι όχι λύση προβλήματος, αν δημιουργούσαν μόνο ορθογώνια τρίγωνα.
- Η προσθήκη του περιορισμού: «**να μην είναι όλα τα τρίγωνα ορθογώνια**» υποχρέωνε τους μαθητές να λύσουν ένα πρόβλημα
- Δεν έφτασαν όλα τα παιδιά στη λύση του προβλήματος παρόλο που προβληματίστηκαν.
- Κάποια παιδιά είχαν τελειώσει και την τρίτη περίπτωση ενώ μερικά, που ήταν λιγότερο εξοικειωμένα με τη χρήση της ρίγας και της δεξιοτήτας να σχεδιάζουν πάνω σε τετραγωνισμένο χαρτί, μόλις που είχαν προλάβει να σχεδιάσουν ένα.
- Όλα τα παιδιά σχεδίασαν ορθογώνια τρίγωνα.
- Τα πιο πολλά παιδιά σχεδίασαν και ισόπλευρα τρίγωνα.
- Λιγότερα παιδιά προχώρησαν στο πιο δύσκολο στάδιο να δημιουργήσουν τυχαία τρίγωνα.
- Η ενίσχυση από τον εκπαιδευτικό και η επικοινωνία που είχε με τον κάθε μαθητή ή την κάθε ομάδα ήταν διαφοροποιημένη.
- Λόγω πίεσης χρόνου, δεν πρόλαβαν όλα τα παιδιά να σχεδιάσουν τρεις περιπτώσεις, όμως είδαν και άκουσαν από το ζευγάρι τους και από τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης την περίπτωση που τους δυσκόλεψε.

Ανακάλυψη του τύπου του Εμβαδού τυχαίου τριγώνου

- Έγινε προσπάθεια μέσα από καθοδηγούμενη ανακάλυψη να βρεθεί ο τύπος ενός τυχαίου τριγώνου. (Τέσσερα στάδια: εύρεση εμβαδού ορθογωνίου, σχεδιάζουν το μεγαλύτερο τυχαίο τρίγωνο μέσα στο ορθογώνιο, βρίσκουν το εμβαδόν του, το συγκρίνουν με το εμβαδόν του ορθογωνίου)

- Δυο-τρία παιδιά έφτασαν μόνο μέχρι το δεύτερο στάδιο, ενώ άλλα είχαν ανακαλύψει και τη σχέση εμβαδού ορθογωνίου παραλληλογράμμου και τυχαίου τριγώνου.

ΣΤΑΔΙΟ 4:

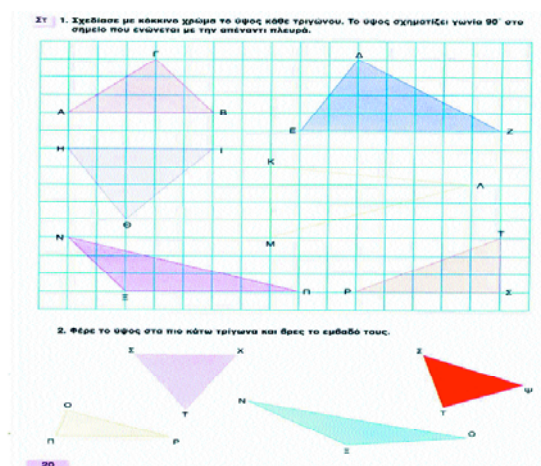
Αξιολόγηση αποτελεσμάτων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΤΟΧΟΥ ΕΥΡΕΣΗΣ ΤΟΥ ΕΜΒΑΔΟΥ ΟΡΘΟΓΩΝΙΟΥΤΡΙΓΩΝΟΥ

Εργασία στο διαγνωστικό: Εύρεση εμβαδού	Ποσοστό μαθητών που πέτυχαν
Ορθογωνίων τριγώνων σε 95% τετραγωνισμένο χαρτί	
Ορθογωνίων τριγώνων με δοσμένα 80% τα μήκη των κάθετων πλευρών	
Τυχαίων ορθογωνίων τριγώνων – χωρίς 60% έτοιμες μετρήσεις	

Παράδειγμα διαβαθμισμένων εργασιών βιβλίου
Εύρεση ύψους τυχαίου τριγώνου

- 1η άσκηση σε τετραγωνισμένο χαρτί
- 2η άσκηση· χρειάζεται να χαράξει το ύψος το ίδιο το παιδί.
- Οι ασκήσεις ζητούν ένα μόνο ύψος. Ο δάσκαλος μπορεί να διαφοροποιήσει την εργασία και να ζητήσει από τους μαθητές (όσοι είναι δυνατό να φτάσουν στο επίπεδο αυτής της διαφοροποίησης) να φέρουν και τα τρία ύψη του τριγώνου, με διαφορετικό χρώμα



Συμπεράσματα συνεδρίων

Περίληψη της Έκθεσης Συμπερασμάτων του 9^{ου} Σεμιναρίου: «Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού»

Γαβριήλ Καράλλη,
Προϊσταμένου Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης Π.Ι.

Το ένατο σεμινάριο « Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού» με ειδικό θέμα «Η Συμμετοχή στα δρώμενα του άστεως ως πράξη δημοκρατικής συνειδητοποίησης. Τα Αρχαία Ελληνικά ως μέσο απόκτησης δημοκρατικής ταυτότητας στη Σύγχρονη Ευρώπη» διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης και πραγματοποιήθηκε στην Πάφο από τις 18 έως τις 22 Απριλίου 2005.

Στο σεμινάριο συμμετείχαν εννέα εκπαιδευτικοί από διάφορες χώρες της Ευρώπης και εβδομήντα Κύπριοι εκπαιδευτικοί. Εισηγήσεις παρουσίασαν διακεκριμένοι ακαδημαϊκοί από την Κύπρο, την Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ισπανία. Μαθητές από όλη την Κύπρο παρουσίασαν σημαντικές εργασίες τους, όπως και εξαιρετικής ποιότητας θεατρικές παραστάσεις. Λειτουργήσαν, επίσης, ομάδες εργασίας των συνέδρων που επεξεργάστηκαν θέματα σχετικά με τους στόχους του σεμιναρίου

Οι συζητήσεις συνεδρίου περιστράφηκαν γύρω από τρεις βασικούς άξονες:

Τη σημασία της ελληνικής γλώσσας ως πολιτισμικού φαινομένου και την αξία του ελληνικού πολιτισμού ως πνευματικής κατάκτησης του ανθρώπου σε σχέση με τις διαδικασίες συμμετοχής των πολιτών στα πολιτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά δρώμενα.

Τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, τα προβλήματα, τις προτεινόμενες λύσεις και τις ενδεχόμενες προοπτικές.

Τη διερεύνηση της σημασίας που θα μπορούσε να έχει η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην ενίσχυση της συνειδητής συμμετοχής των πολιτών στην οργανωμένη κοινωνική και πολιτειακή ζωή στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην αναζήτηση κοινών ευρωπαϊκών αρχών και αξιών.

Σε ότι αφορά τον συνολικό ελληνικό πολιτισμό, ως πραγμάτωση αλλά κυρίως ως αναζήτηση, υπήρ-

ξε ομοφωνία στο συνέδριο ότι αυτός καταγράφει, προβάλλει και αναλύει τις μέγιστες πολιτικές αρετές και, ακόμα πιο πέρα, τις μέγιστες ανθρώπινες αξίες. Ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός πραγματεύτηκε και, σε μερικές περιπτώσεις, πραγμάτωσε έννοιες όπως αυτές της δημοκρατίας, της ισονομίας, της ισοπολιτείας, της συμμετοχής των πολιτών στα δρώμενα του άστεως, της παρρησίας, του νόμου, της πολυφωνίας και της ανοχής. Καθιέρωσε ταυτόχρονα τη λογική, τη διαλεκτική αναζήτηση της αλήθειας και γέννησε την έννοια του ανθρωπισμού. Η ελληνική γλώσσα, ως φορέας του πολιτισμού αυτού, καθίσταται κοινή κληρονομιά των ευρωπαϊκών λαών.

Όλοι οι βασικοί ομιλητές τόνισαν τη σημασία της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και υπέδειξαν ότι αυτό συνάδει με την προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των πολιτών στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα και στην προσπάθεια για ανάδειξη, μέσα από μια δημοκρατική και ανθρωπιστική παιδεία, μιας κοινωνίας πολυπολιτισμικής, η οποία θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα ανέχεται τη διαφορετικότητα.

Οι ομιλητές επισήμαναν, παρά ταύτα, ότι υπάρχουν προβλήματα σε ό, τι αφορά τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Τα βασικότερα από αυτά είναι :

Η συνεχιζόμενη μείωση του ενδιαφέροντος στις χώρες της Ευρώπης σε ό, τι αφορά τις κλασσικές σπουδές.

Το γεγονός ότι οι μαθητές δε θεωρούν ενδιαφέρον ή χρήσιμο το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Η έλλειψη συντονισμού στην προσπάθεια των διάφορων φορέων που προβάλλουν τη σημασία της διδασκαλίας του ελληνικού πολιτισμού.

Οι αναποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας. Ειδικά για την Κύπρο επισημάνθηκε ότι, παρά το γεγονός πως στην Ελλάδα αυξήθηκαν οι ώρες

διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου φαίνεται να συζητεί τη μείωσή τους.

Οι σύνεδροι κατέληξαν στο ομόφωνο συμπέρασμα ότι οι εισηγητές κατέδειξαν την αναγκαιότητα της αναβάθμισης της διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων και αποφάσισαν να απαιτήσουν αύξηση του χρόνου διδασκαλίας, αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων και την αναζήτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων.

Η αναβάθμιση εξάλλου των κλασικών σπουδών θα μπορούσε, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του συνεδρίου, να ενισχύσει την ανθρωπιστική-δημοκρατική παιδεία και να συμβάλει, έτσι, στην εμπέδωση κοινών αρχών και αξιών οι οποίες θα ενίσχυαν την κοινωνική συνοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και να βοηθήσει την προσπάθεια της κυπριακής πολιτείας για την επιτυχία της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος.



Στιγμιότυπο από τα Προγράμματα Επιμόρφωσης του Π.Ι.

Συνέδριο "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού" 18 και 19 Νοεμβρίου 2005

ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

*Δρος Αθηνάς Μιχαηλίδου- Ευριπίδου,
Προϊσταμένης Τομέα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης Π.Ι.,
Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου*

Το συνέδριο με τίτλο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010- Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού» αποτελεί την τελευταία διοργάνωση και το επιστέγασμα μιας σειράς δραστηριοτήτων, οι οποίες υποβλήθηκαν ως συνολική πρόταση στην Ευρωπαϊκή Ένωση (στη διεύθυνση διά βίου μάθησης) και έτυχαν συγχρηματοδότησης με το μέγιστο επιτρεπτό ποσό χρηματοδότησης για το είδος τους.

Ο γενικός στόχος των δραστηριοτήτων του συγκεκριμένου έργου ήταν η πρακτικοποίηση των στόχων της «Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2010» και η συγκεκριμενοποίησή τους στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Η πρώτη δραστηριότητα του προγράμματος ήταν η διοργάνωση τριήμερου σεμιναρίου με θέμα τη βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής του σχολείου, στο οποίο συμμετείχαν 150 Βοηθοί Διευθυντές από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το σεμινάριο επικεντρώθηκε στην ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας για σκοπούς μάθησης. Στη συνέχεια, ακολούθησαν συγκεκριμένες εφαρμογές προγραμμάτων σε σχολεία παγκύπρια. Στη διάρκεια του συνεδρίου δόθηκε η ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν δείγματα παρεμβάσεων στην τάξη τους. Το συνέδριο, το οποίο πραγματοποιήθηκε στις 18 και 19 Νοεμβρίου 2005, με τη συμμετοχή 520 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, είχε ως στόχο την επικοινωνία με μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών και τον προβληματισμό σε θέματα προτεραιοτήτων της Ε.Ε.

Οι ομιλητές του συνεδρίου μας, τους οποίους ευχαριστούμε ιδιαίτερα για τη συμμετοχή τους στο συνέδριο και την κατάθεση της άποψής τους, όλοι εμπειρογνώμονες σε θέματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2010, προέρχονται από τα γραφεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το Ην. Βασίλειο, τη Σουηδία, την Ιρλανδία, τη Δανία, την Ελλάδα και την Κύπρο. Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων και των ερωτήσεων – σχολίων των συνέδρων, δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιαστούν διάφορες πτυχές του υπό συζήτηση θέματος.

Το θέμα του συνεδρίου αποτελεί προτεραιότητα για την Ε.Ε., γι' αυτό και συζητείται έντονα μεταξύ των εκπροσώπων Υπουργείων Παιδείας των

χωρών μελών της Ε.Ε. σε επίπεδο συναντήσεων και ομάδων εργασίας, καθώς και ως προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και δείκτης ποιότητας στο χώρο αυτό. Το συνέδριο είχε διπλή διάσταση: κάλυψε βασικές προτεραιότητες της Ε.Ε., καθώς και τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από αυτές, όπως προτείνονται στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» της Ε.Ε. Ήταν μια εξαιρετική ευκαιρία να ακούσουμε και να προβληματιστούμε για διάφορες πτυχές του εξειδικευμένου θέματος της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Κατά την πρώτη μέρα του συνεδρίου, ο κ. Jones, εκπροσωπώντας τον Επίτροπο της Ε.Ε. σε θέματα Παιδείας, μας μετέφερε το πλαίσιο προτεραιοτήτων της Ε.Ε. στα θέματα «Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2010». Από την παρουσίασή του κρατάμε τον προβληματισμό για την επίτευξη των στόχων για το 2010, παρόλο που έχουμε διανύσει το μισό διάστημα από τότε που τέθηκαν οι στόχοι της Λισαβόνας μέχρι το 2010, το έτος κατά το οποίο αναμένεται να ικανοποιηθούν οι στόχοι αυτοί. Καταβάλλονται, όπως τόνισε, προσπάθειες, σε επίπεδο Ε.Ε., για συγκεκριμενοποίηση και απλοποίηση των στόχων για την εκπαίδευση.

Η κ. Μπότσαρη μας έδωσε τις βασικές παραμέτρους για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως πηγάζουν από τα προγράμματα "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010" και την εφαρμογή τους στην Ελλάδα. Παράλληλα, παρουσίασε τα βασικά προγράμματα, που επιχορηγούνται από την Ε.Ε. και υλοποιούνται στην Ελλάδα από το Π.Ι., σε θέματα κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Η κ. Smitt επικεντρώθηκε στο σύστημα βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη Σουηδία, ως το πρώτο βήμα στο συνεχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τόνισε ότι, στα πλαίσια του προγράμματος "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010" το σύστημα στις ανώτερες σχολές προετοιμασίας εκπαιδευτικών αναβαθμίστηκε και υπέστη αλλαγές με έμφαση στο περιεχόμενο, τις προτεραιότητες και τους στόχους της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2010, στον ερευνητικό χαρακτήρα.

Ο κ. Brumfitt αναφέρθηκε στο θέμα της ανάπτυξης ευρωπαϊκών δεξιοτήτων – ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την παρουσίασή του τόνισε ότι διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα ακολουθούν διαφορετικές οδούς για τη δημιουργία πλαισίου ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Κατέληξε με την προσέγγιση που εφαρμόζει σήμερα η Ε.Ε., η οποία αποτελεί συνδυασμό όλων των άλλων προσεγγίσεων, και αφορά στη λειτουργία ομάδων εργασίας, σε τέσσερις άξονες – προτεραιότητες: τη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη διά βίου μάθηση, την κινητικότητα στο επάγγελμα και τις συμπράξεις σχολείων (μεταξύ τους και με άλλα ιδρύματα). Ανέφερε τέλος ότι στην Αγγλία λειτουργεί μοντέλο το οποίο εφαρμόζει ποικιλία τρόπων κατάρτισης εκπαιδευτικών.

Η κ. Κουτσελίνη, εκπρόσωπος της Κύπρου στην ομάδα Α της Ε.Ε. τόνισε ότι, ανεξάρτητα από τις προτεραιότητες σε θέματα πολιτικής, ο άνθρωπος και οι αξίες που καλλιεργούνται στην εκπαίδευση πρέπει να είναι στο κέντρο των προσπαθειών μας. Ανέφερε τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει σήμερα ο εκπαιδευτικός για να αντεπεξέλθει στο ρόλο του στην ευρωπαϊκή οικογένεια. Συνέδεσε εύστοχα τους δείκτες και τις προτεραιότητες στο ρόλο του εκπαιδευτικού με την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης γενικότερα, προτείνοντας το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Τόνισε, τέλος, την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε όλες τις διαδικασίες λήψης απόφασης και σε παιδαγωγικά, όχι μόνο σε διοικητικής φύσης, θέματα.

Ο εκπρόσωπος της Ιρλανδίας κ. Lally μίλησε για τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας του και ειδικότερα για το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεχούς στήριξης του εκπαιδευτικού. Μίλησε για τις υποχρεώσεις της κάθε χώρας, όπως πηγάζουν από την "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010" και επικεντρώθηκε στην ευαίσθητη φάση της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού, την ένταξή του στο επάγγελμα. Ο κ. Lally περιέγραψε συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης / κατάρτισης εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά την περίοδο της ένταξής τους στο επάγγελμα. Τόνισε ότι το πρόγραμμα έχει πιλοτικό χαρακτήρα, με σκοπό την ενίσχυση της δυνατότητας βελτίωσής του πριν γίνει καθολικό – μια έννοια που θα έπρεπε να προβληματίσει και το δικό μας σύστημα. Μοιράστηκε μαζί μας αρκετές από τις προκλήσεις των προγραμμάτων ένταξης που εφαρμόζουν στην Ιρλανδία και έδωσε χρήσιμες ιδέες για προγράμματα παρόμοιας φύσης που υλοποιούνται και στη χώρα μας.

Ο κ. Breinholdt, από τη Δανία, κατέθεσε επίσης την άποψή του στο συνέδριο επικεντρώνοντας την έμφασή του στο ρόλο του εκπαιδευτικού σήμερα. Παραλλήλισε τη δουλειά του εκπαιδευτικού με την Τέχνη, στην οποία ενυπάρχει έντονα το στοιχείο της ενόρασης, της "ενορχήστρωσης", της δημιουργικότητας. Πρότεινε ένα προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού – καλλιτέχνη, ο οποίος πρέπει να προσδίδει στο ρόλο του τη διάσταση της Τέχνης.

Θεωρώ πολύ σημαντική την πρακτική διάσταση του συνεδρίου, η οποία σφραγίστηκε με τις τρεις παρουσιάσεις εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Οι παρουσιάσεις αφορούσαν σε παρεμβατικά προγράμματα τα οποία εφαρμόστηκαν σε σχολεία, μετά από τριήμερο συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ίδιας συγχρηματοδότησης από την Ε.Ε.

Τέλος, στο συνέδριο δόθηκε η ευκαιρία στους προέδρους των εκπαιδευτικών οργανώσεων (ΟΕΛΜΕΚ, ΟΛΤΕΚ, ΠΟΕΔ) να καταθέσουν τις απόψεις τους για το θέμα της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Και οι τρεις τόνισαν τη σημασία του θέματος και διέγραψαν τις προτεραιότητές τους για κάτι τέτοιο, οι οποίες αφορούν σε θεσμοθέτηση ευκαιριών επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών.

Το συνέδριο επιβεβαίωσε ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναγκαιότητα για το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ταυτόχρονα δείκτης για την ποιότητά του. Η μαζική συμμετοχή εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στο συνέδριο αποδεικνύει τη σημασία που αποδίδεται από όλους.

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι ταυτόχρονα ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού αλλά και της πολιτείας. Η ανάπτυξη αυτή δεν περιορίζεται, αλλά εκτείνεται σε μια συνέχεια από τη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σε όλες τις φάσεις της καριέρας τους. Είναι σημαντικό να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς, μέσα από συγκεκριμένο μηχανισμό, για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Είναι ταυτόχρονα σημαντικό να συνειδητοποιήσει ο κάθε εκπαιδευτικός ξεχωριστά ότι είναι και δική του υπόθεση η τροχοδρόμηση της επαγγελματικής του ανάπτυξης μέσα από την αξιοποίηση των ανοικτών οδών του διαδικτύου, των σχολικών συμπράξεων, της εμπλοκής του σε έρευνα δράσης κ.ά.

ΙΒ' Σεμινάριο Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας με θέμα:

Η Αρχαϊκή Επική Ποίηση της Κύπρου: υπό τη σκιά του Ομήρου

Γεωργίας Κούμα,
Φιλολόγου, Β.Δ.,
Λειτουργού Π.Ι.,

Το ΙΒ' Σεμινάριο Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας έγινε στις 10 και 11 Φεβρουαρίου 2006, στην Αίθουσα Εκδηλώσεων της Τράπεζας Κύπρου στη Λευκωσία, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Πολιτιστικές Υπηρεσίες, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεωρητές Φιλολογικών Μαθημάτων), με τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, το Τμήμα Κλασικών Σπουδών και Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, τον Σύνδεσμο Ελλήνων Φιλολόγων Κύπρου "Στασίνοσ" και τον Σύνδεσμο Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων ΣΕΚΦ –ΟΕΛΜΕΚ.

Τα Σεμινάρια για την Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία άρχισαν να διοργανώνονται στην Κύπρο από το 1991 σε συνεργασία με τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (υπό τη διεύθυνση του καθηγητή της Κλασικής Φιλολογίας Δρα Ανδρέα Βοσκού), του Συνδέσμου Ελλήνων Φιλολόγων Κύπρου "Στασίνοσ" και με τη στήριξη των Πολιτιστικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Από το 1998 στην παρουσίαση των Σεμιναρίων συνεργάζεται και η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Κύπρου, ενώ από το έτος 2004 μετέχει και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και η Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης (Επιθεωρητές Φιλολογικών Μαθημάτων). Φέτος μετείχε στη διοργάνωση και ο Σύνδεσμος Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων (ΣΕΚΦ –ΟΕΛΜΕΚ).

Για πρώτη φορά φέτος το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ανέθεσε τη διοργάνωση του Σεμιναρίου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το όλο πρόγραμμα αποτελείτο από δύο μέρη: το ακαδημαϊκό, το οποίο συμπεριλάμβανε εισηγήσεις ελλαδικών μεταπτυχιακών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, υπό την καθοδήγηση του Καθηγητή τους Ανδρέα Βοσκού, και το παιδαγωγικό – διδακτικό μέρος, το οποίο συμπεριλάμβανε προτάσεις για αξιοποίηση κειμένων της Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας στο μάθημα της Ιστορίας και των Αρχαίων Ελληνικών –Θεματογραφίας στο Λύκειο, από Κύπριες εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα, το πρωινό της Παρασκευής 10 Φεβρουαρίου, άρχισε με καλλιτεχνική παράσταση από μαθητές και μαθήτριες του Λυκείου Αρχιεπισκόπου Μακαρίου Γ' (Δασούπολη) Λευκωσίας, υπό την καθοδήγηση του Σπύρου Αντωνέλλου (σενάριο, σκηνοθεσία, κοστούμια), φιλολόγου του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), της Λίας Ιωαννίδου, καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής και των καθηγητών Μουσικής Άντρης Χατζηγεωργίου και Δημήτρη Ρεγγίνου και της γενικής υπευθύνου Μάρως Σκορδή, Επιθεωρητριας Μουσικής Μέσης Εκπαίδευσης. Το δρώμενο αναπαριστούσε τον ομηρικό Ύμνο εις Αφροδίτην (V) και συνδύαζε κίνηση, λόγο και μουσική.

Ακολούθως απηύθυναν Χαιρετισμό ο Αναπληρωτής Διευθυντής του Π.Ι. Δρ Κυριάκος Πιλλάς, η Πρόεδρος του Τμήματος Κλασικών Σπουδών και Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Κύπρου Δρ Άννα Παναγιώτου, ο Πρόεδρος του Συνδέσμου Ελλήνων Φιλολόγων Κύπρου "Στασίνοσ" Δρ Κωνσταντίνος Γιάλουκας και ο Πρόεδρος του Συνδέσμου Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων ΣΕΚΦ –ΟΕΛΜΕΚ κ. Κώστας Λυμπουρής. Ο έντιμος Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού κ. Πεύκιος Γεωργιάδης κήρυξε την έναρξη των εργασιών του Σεμιναρίου.

Ο Καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Ανδρέας Βοσκός με την ομιλία του *Εισαγωγή στην Αρχαϊκή Επική Ποίηση της Κύπρου*, έκλεισε το πρώτο μέρος του Σεμιναρίου.

Μετά το Διάλειμμα, κατά την Α' Συνάντηση, στην οποία προήδρευε η Δρ Άννα Παναγιώτου, ακούστηκαν οι εισηγήσεις των μεταπτυχιακών φοιτητών *Ο Κύπριος χρησμολόγος Εύκλος (F1) και ο Όμηρος από τη Μαρία Παπαβασιλείου, Ερμηνεία του επεισοδίου της νεμέσεως στα Κύπρια έπη (F7) σε σύγκριση με την παράδοση για το προοίμιο του έργου (F1) από τον Φοίβο Καραχάλιο και Ο έρωτας Αφροδίτης –Αγχίση στον Ομηρικό ΎμνοV (Y1) Εις Αφροδίτην, από τη Μαρία Παναγιωτοπούλου. Μετά από σύντομη Συζήτηση, ακολούθησε η Β' Συνάντηση της οποίας προήδρευε ο Γαβριήλ Καραλής, Προϊστάμενος του Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης του Π.Ι.*

Ακούστηκαν οι εισηγήσεις *Η παραλλαγή των Κυπρίων επών για την αιτία του γάμου Θέτιδος –Πηλέως από την Αμαλία Τσαλαγανίδη και Η και νωνιολογική διάσταση της βεντέτας κατά την αρχαιότητα και οι επιβιώσεις του σήμερα (με αφορμή το F14 των Κυπρίων επών) από τη Σουλτάνα Πλακίδα.*

Της Γ' Συνάντησης, το απόγευμα της Παρασκευής, προήδρευε ο Δρ Κωνσταντίνος Γιάλουκας. Ακούστηκαν οι εισηγήσεις *Κύπρια έπη F16: Το όνομα Νεοπτόλεμος*, από την Ευδοξία Γεράκη και *Ο Ηγησίας –Ηγησίνοος και η σχέση του με τα Κύπρια έπη και την Ατθίδα*, από την Παναγιώτα Παπακώστα.

Μετά τη Συζήτηση και το Διάλειμμα, ακολούθησε η Δ' Συνάντηση, με προεδρεύοντα τον Ιωάννη Βαρέλλα, Πρώτο Λειτουργό Εκπαίδευσης. Εισηγήσεις κατέθεσαν οι μεταπτυχιακοί Μαρία-Έλενα Ροζόκου, με θέμα *Αθηνά, Άρτεμις και Εστία: οι τρεις θεές που δεν υποκύπτουν στη δύναμη της Αφροδίτης (Ομηρικός ύμνος V) Εις Αφροδίτην*, στ. 7-35, η Κατερίνα Κατσιμπα με θέμα *Η παρέκβαση για τον Γανυμήδη και τον Τίθωνό στον Ομηρικό ύμνο V Εις Αφροδίτην* (στ.202 -238) και ο Πέτρος Μοσχολίτης με θέμα *Επίθετα θεών και ηρώων στον Ομηρικό ύμνο V Εις Αφροδίτην*.

Η απογευματινή συνάντηση έκλεισε με Συζήτηση.

Η Ε' Συνάντηση, το πρωινό του Σαββάτου, της οποίας προήδρευε η Γεωργία Κούμα, Γ. Γραμματέας του ΣΕΚΦ, άρχισε με δύο εισηγήσεις, του Ιωάννη Δούκα με θέμα *Οι μυθικές παραλλαγές των Κυπρίων επών και της Ερασμίας Στράτη με θέμα Ο Κύπριος ποιητής –χρησμολόγος Εύκλος και η προφητεία του για εκστρατεία επί την Ελλάδα από του βαρβάρου*.

Μετά τη Συζήτηση και το Διάλειμμα, άρχισε η Στ' Συνάντηση, στην οποία προήδρευε ο Πέτρος Μαυρίδης, Συντονιστής Επιθεωρητών Φιλολογικών Μαθημάτων. Στα πλαίσια αυτής της συνάντησης, ακούστηκαν οι εισηγήσεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών. Η Θεοδούλα Σταύρου –Ερωτοκρίτου κατέθεσε εισηγήση με θέμα *Μια πρόταση για αξιοποίηση κειμένων της Αρχαίας Κυπριακής Γραμμάτων στη διδασκαλία των Γραμμάτων της*

Κυπροαρχαϊκής Περιόδου στο μάθημα της Ιστορίας Α' Λυκείου. Οι Σύμβουλοι των Αρχαίων Ελληνικών Ειρήνη Παρασκευά –Ροδοσθένους και Μάρω Μελανίδου κατέθεσαν εισηγήση με θέμα *Αξιοποίηση αποσπασμάτων από την Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία κατά τη διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών Κατεύθυνσης Ι. στο μάθημα της Θεματογραφίας ΙΙ. των καθορισμένων κειμένων με βάση τα σχολικά εγχειρίδια*. Η Νεκταρία Ιωάννου μίλησε με θέμα *Η σχέση Αφροδίτης και Κύπρου: Μια διδακτική και επιστημονική προσέγγιση στην ιστορία Α' Λυκείου*.

Μετά τη Συζήτηση, ο Καθηγητής Ανδρέας Βοσκός ανακεφαλαίωσε τα Συμπεράσματα του Σεμιναρίου, τονίζοντας, μεταξύ άλλων, ότι αποσπάσματα της Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας μπορούν να ενταχθούν στα Αναλυτικά Προγράμματα των φιλολογικών μαθημάτων και να διδάσκονται, ποικιλότροπα, κατά τη διδακτική πράξη.

Οι εργασίες του Σεμιναρίου ολοκληρώθηκαν με σύντομο καλλιτεχνικό πρόγραμμα από μαθητές και μαθήτριες του Λυκείου Αποστόλου Βαρνάβα Λευκωσίας, οι οποίοι, καθοδηγούμενοι από την καθηγήτρια της Μουσικής Ιωάννα Σατραζάμη, συνέθεσαν και ερμήνευσαν τον Ύμνο προς την Αφροδίτη, με τη συνοδεία αρχαίων μουσικών οργάνων, χρησιμοποιώντας τον υπολύδιο τρόπο και ακολουθώντας τους κανόνες των μακρών και βραχέων φωνηέντων.

Κατά γενική ομολογία, το Σεμινάριο πέτυχε τους στόχους του, αφού οι άνω των 250 φιλόλογοι που το παρακολούθησαν είχαν την ευκαιρία να έλθουν πιο κοντά στην Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία, να ευαισθητοποιηθούν, να προβληματιστούν και να γνωρίσουν διάφορους τρόπους διδακτικής αξιοποίησης κειμένων της.



Κήρυξη των εργασιών του ΙΒ' σεμιναρίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού κ. Πεύκιο Γεωργιάδη

Ειδήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έλλης Χατζηγεωργίου, Μόνιμης Καθηγήτριας
Φιλολογικών Π.Ι.

● Στις 16 και 17 Νοεμβρίου 2005 πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τα ευρωπαϊκά προγράμματα επιμόρφωσης που βρίσκονται σε εξέλιξη στην Ελλάδα. Τις εισηγήσεις παρουσίασε ομάδα εκπαιδευτικών του Π.Ι. Ελλάδας αποτελούμενη από την κ. Εύη Μπότσαρη, πρόεδρο του Τμήματος Αξιολόγησης και Επιμόρφωσης του Π.Ι. της Ελλάδας, και τους συνεργάτες της. Τις εισηγήσεις παρακολούθησαν επιθεωρητές όλων των βαθμίδων και τα μέλη του Π.Ι. Μέρος της συνάντησης παρακολούθησαν οι Διευθυντές των Γυμνασίων στα πλαίσια του προγράμματος επιμόρφωσής τους στο Π.Ι.

Στις 19 και 20 Νοεμβρίου 2005 διεξήχθη με μεγάλη επιτυχία συνέδριο με θέμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010. Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού». Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα τελετών του ιδρύματος «Αρχάγγελος Μιχαήλ» της Ιεράς Μονής Κύκκου.

Στις 25 Νοεμβρίου 2005 πραγματοποιήθηκε σεμινάριο με θέμα «Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις στη Φυσική». Βασικός εισηγητής ήταν ο καθηγητής του Πανεπιστημίου της Μασαχουσέτης William Gerace.

● Το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά βρίσκεται στον πρώτο χρόνο λειτουργίας του και αποτελεί συνέχεια του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Λεμύθου, το οποίο έχει μεταστεγασθεί στην κοινότητα Πεδουλά. Στεγάζεται στο πρώην Δημοτικό Σχολείο της Κοινότητας, οι χώροι του οποίου έχουν αναμορφωθεί, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του Κέντρου. Πέρα από τα εργαστήρια και την αίθουσα διδασκαλίας, στο Κέντρο έχουν δημιουργηθεί δύο ξενώνες χωρητικότητας 30 ατόμων με κουζίνα, στους οποίους μπορούν να φιλοξενηθούν τόσο ομάδες μαθητών όσο και ομάδες εκπαιδευτικών από τις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά βρίσκεται υπό την εποπτεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο είναι και ο συντονιστικός φορέας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στόχος του Κέντρου είναι να καταστεί πολύπλευρος χώρος δραστηριοποίησης και δράσης μαθητών και εκπαιδευτικών σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επιδιώκει να συνδέσει τις σχολικές δραστηριότητες και το Αναλυτικό Πρόγραμμα με το περιβάλλον προωθώντας, παράλληλα με τη διε-

ρεύνηση των φυσικών του διαστάσεων, και την εξέταση των κοινωνικών, πολιτιστικών και οικονομικών του παραμέτρων.

● Τον Ιανουάριο του 2006 πραγματοποιήθηκε επίσκεψη εργασίας στην Κύπρο της Διευθύντριας της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης Ελλάδας κ. Καλλιόπης Κουτσούνά. Η επίσκεψη πραγματοποιήθηκε ύστερα από πρόσκληση που της απηύθυνε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου στα πλαίσια της ενεργοποίησης του Μνημονίου Συνεργασίας Κύπρου-Ελλάδας, η οποία υπεγράφη από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού κ. Πεύκιο Γεωργιάδη και την Ελληνίδα ομόλογό του κ. Μαριέτα Γιαννάκου.

Η κ. Κουτσούνά έγινε δεκτή από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού ο οποίος έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη συνεργασία μεταξύ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και διαβεβαίωσε για την στήριξή του σε μια κοινή προσπάθεια για τη δημιουργία οπτικοακουστικού παιδαγωγικού υλικού, το οποίο θα αξιοποιεί και θα προβάλλει την πολιτισμική παραγωγή του ευρύτερου Ελληνισμού.

Η Διευθύντρια της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης διαβίβασε τους χαιρετισμούς της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας και την επαναβεβαίωση του ζωηρού ενδιαφέροντός της για στενή συνεργασία των δύο Υπουργείων.

Τέλος, αποφασίστηκε η συγκεκριμενοποίηση και θεσμοθέτηση της συνεργασίας ανάμεσα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση. Ειδικές επιτροπές, υπό την προεδρία του Αν. Διευθυντή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Κυριάκου Πιλλά και της Διευθύντριας της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης κ. Καλλιόπης Κουτσούνά, ανέλαβαν την επεξεργασία συγκεκριμένων προτάσεων.

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης παρουσιάστηκαν από λειτουργούς των δύο ιδρυμάτων σε ανώτερα στελέχη των Διευθύνσεων όλων των βαθμίδων Εκπαίδευσης τα προγράμματα, που έχουν παραχθεί μέχρι τώρα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν τρόποι αξιοποίησης των υφιστάμενων παραγωγών κατά τη διδακτική διαδικασία και τρόποι εμπλοκής όλων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της δημιουργίας των νέων παραγωγών και στην πρακτική αξιοποίησή τους στις σχολικές μονάδες.

