

Απρίλιος - Δεκέμβριος 2007

Αρ. τεύχους 9



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΚΥΠΡΟΥ

δελτίο
Παιδαγωγικού
Ινστιτούτου Κύπρου



Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονόμησής της

Γαβριήλ Καράλην,
Προϊσταμένου Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης

Εισαγωγή

Η Διεύθυνση (αλλιά και το προσωπικό) των οργανισμών με διοικητική αυτονομία αναλαμβάνει και την ευθύνη για την ανάπτυξη και τη συνεχή βελτίωση του οργανισμού κατά τρόπο σχεδιασμένο και οργανωμένο. Στο βαθμό που σταδιακά θα πραγματώνεται ο διακηρυγμένος στόχος της κυπριακής πολιτείας για αυτονόμηση της σχολικής μονάδας, θα αναδεικνύεται και η ανάγκη για την ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου σχεδίου βελτίωσης του σχολικού οργανισμού και η ανάληψη δράσεων για την επίτευξη των στόχων του. Η Διεύθυνση, δηλαδή, της σχολικής μονάδας θα κινείται προς μια κατεύθυνση «στρατηγικής διοίκησης» του οργανισμού και επομένως στην ανάπτυξη ενός «στρατηγικού σχεδίου δράσης», λαμβανομένων βέβαια υπόψη των ορίων της σχολικής μονάδας και των ευρύτερων περιορισμών που την προσδιορίζουν ως υποσυστήματος του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό η ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπόνησης ολοκληρωμένου σχεδιασμού θα είναι εκ των ων ουκ άνευ για την αποτελεσματική άσκηση διευθυντικού ρόλου στη σχολική μονάδα. Στο παρόν άρθρο θα εξετάσουμε την έννοια και τη σημασία του σχεδιασμού σε σχέση με την αυτονομία της σχολικής μονάδας και θα καταγράψουμε τον τρόπο ανάπτυξής του.

Διασαφήνιση των όρων «διοίκηση», «στρατηγική διοίκηση», «στρατηγικός σχεδιασμός»

Σε ότι αφορά την έννοια του όρου «διοίκηση» ένας αποδεκτός ορισμός είναι ο εξής: «Διοίκηση είναι η διαδικασία πραγμάτωσης των στόχων ενός οργανισμού κατά τρόπο παραγωγικό και αποτελεσματικό διά μέσου και μαζί με άλλα άτομα» (Robbins and Decenzo, 2005). Αυτή η διαδικασία νοείται ως μια αδιάλειπτη πορεία που διακρίνεται σε τέσσερα στάδια : το σχεδιασμό, την οργάνωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων. Η διαδικασία που αναφέρεται στη σχεδιασμένη και οργανωμένη προσπάθεια να επιτευχθεί η βελτίωση του οργανισμού μέσα σε μια σχετικά μεγάλη περίοδο χρόνου (2, 3 ή 5 χρόνια), καταγράφεται στη βιβλιογραφία ως «στρατηγική διοίκηση» και το σχέδιο που αναπτύ-

σεται στα πλαίσια αυτά ως «στρατηγικό σχέδιο» (Webb and Norton, 2003).

Ο όρος στρατηγικός σχεδιασμός αναφέρεται συχνά στο σχεδιασμό που αναπτύσσεται σε ανώτατο επίπεδο (π.χ., το Υπουργείο Παιδείας) και είναι μακροπρόθεσμος σχεδιασμός (3,5, ή και 10 χρόνια.) Εν τούτοις η δομή και η οργάνωση του σχεδιασμού αυτού μπορεί να χρησιμεύσει (και χρησιμεύει) ως πρότυπο για την ανάπτυξη σχεδίου δράσης και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση αυτή πρέπει να ληφθεί υπόψη από τη μια ο γενικός και μακροπρόθεσμος σχεδιασμός της πολιτείας και από την άλλη οι συγκεκριμένες ανάγκες και προτεραιότητες της μονάδας, στις οποίες το σχέδιο πρέπει να εστιάζει κατά τρόπο συγκεκριμένο και σαφή.

Η σημασία του σχεδιασμού

Το στάδιο του σχεδιασμού θεωρείται ως ιδιαίτερα σημαντικό καθώς αποτελεί την πυξίδα που διασφαλίζει το σωστό προσανατολισμό των οργανισμών. Όπως, μάλιστα, προσφυώς λέχθηκε οι οργανισμοί που δε σχεδιάζουν , σχεδιάζουν να αποτύχουν. Στο βαθμό που αυτά ισχύουν για όλους τους οργανισμούς ισχύουν, βέβαια, και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Πρέπει εδώ να αναφέρουμε την επιφύλαξη πως στην εποχή μας, εποχή ταχύτατων μεταβολών, η εμμονή σε μακροπρόθεσμους στόχους μπορεί να μας αποπροσανατολίσει από τις αενάως αναδυόμενες νέες ανάγκες και νέες προοπτικές. Για το λόγο αυτό η ευελιξία και ο επανασχεδιασμός πρέπει να αποτελούν μέλημα του Διευθυντή.

Σχεδιασμός στη σχολική μονάδα και αυτονομία: αμφίδρομη σχέση

Η έννοια του σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας σχετίζεται με το βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Όσο, δηλαδή, πιο αυτόνομη είναι μια σχολική μονάδα τόσο πιο μακροχρόνιος και ουσιαστικός (και απαραίτητος) μπορεί να είναι ο σχεδιασμός.

Ωστόσο, ακόμα και σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως το κυπριακό, η ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης είναι απαραίτητη διαδικασία, καθώς το κάθε σχολείο αποτελεί μια μονάδα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διαφορετικές δυνατότητες και διαφορετικές ανάγκες. Αν αυτά τα χαρακτηριστικά αγνοηθούν, ο όποιος κεντρικός σχεδιασμός για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθίσταται αναποτελεσματικός. Επιπλέον, ο σχεδιασμός και, κατ' επέκταση, η δράση που αναπτύσσεται στη βάση του σχεδιασμού αυτού αναβαθμίζουν και ενισχύουν εκ των πραγμάτων την αυτονομία της σχολικής μονάδας ακόμα και στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Οι έρευνες δείχνουν και η εμπειρία επιβεβαιώνει ότι οι σχολικές μονάδες που λειτουργούν μέσα στο ίδιο συγκεντρωτικό σύστημα αναπτύσσουν διαφορετικές δράσεις και απολαμβάνουν διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ανάλογα με τον τρόπο διοίκησής τους (Hoy and Miskel, 2004)

Εξάλλου ο σχεδιασμός (και οι δράσεις που αναλαμβάνονται στη βάση του) δημιουργούν τις συνθήκες για να λειτουργήσει το σχολείο ως ενιαίο σύνολο και να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης ομάδας με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους. Αυτό από μόνο του διαφοροποιεί τη σχολική κοινότητα και ωθεί τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν λύσεις για συνεχή βελτίωση. Μια τέτοια μορφή δραστηριότητα είναι στην πραγματικότητα ένας ιδιαίτερα σημαντικός τρόπος για να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και η σχολική μονάδα τη δυνατότητα της αυτονομίας αλλήλ και την ικανότητα να πιέσει προς αυτή την κατεύθυνση.

Όπως έχει προαναφερθεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο δράσης είναι το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Ένας τέτοιου είδους σχεδιασμός αποτελεί μέρος μιας διαδικασίας που αναφέρεται στη σχεδιασμένη και οργανωμένη προσπάθεια να επιτευχθεί η βελτίωση του σχολείου μέσα σε μια σχετικά μεγάλη περίοδο χρόνου.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου παρά τις εγγενείς αδυναμίες που δυσκολεύουν μια τέτοια προσπάθεια στη σχολική μονάδα (π.χ. η συχνή αλλαγή της διευθυντικής ομάδας και του προσωπικού του σχολείου ή η ανάληψη του σχεδιασμού σε κεντρικό επίπεδο) μπορεί και στο σχολείο, στις πιο πολλές περιπτώσεις, να αναπτυχθεί ένα στρατηγικό σχέδιο για τα επόμενα δύο ή τρία χρόνια. Αυτού του είδους τα προβλήματα αναμένεται, βέβαια, να αντιμετωπιστούν με την αναμενόμενη θεσμοθέτηση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Εν πάση όμως περιπτώσει το όποιο σχέδιο δράσης που, ούτως ή άλλως, είναι απαραίτητο για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας θα μπορούσε να αναπτυχθεί στα πρότυπα της δομής του στρατηγικού σχεδιασμού. Επιπλέον, ο σχεδιασμός δίνει τη δυνατότητα στους Διευθυντές να προβλέψουν και να αντιμετωπίσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και τα εγγενή προς το σύστημα προβλήματα.

Επομένως, ένας τοπικής εμβέλειας σχεδιασμός ο οποίος θα συνάδει με τον κεντρικό στρατηγικό σχεδιασμό της πολιτείας αλλήλ θα εναρμονίζεται προς τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, θα λαμβάνει υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας, θα αποτρέπει τους ιδιαίτερους κινδύνους και θα αξιοποιεί τις ευκαιρίες και προοπτικές, μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό, να επικεντρωθεί στις πραγματικές ανάγκες της τοπικής μαθητικής κοινότητας αλλήλ και να αποκτήσει συνοχή και κατεύθυνση.

Τρόπος ανάπτυξης του στρατηγικού σχεδίου

Το στρατηγικό σχέδιο θα μπορούσε να αναπτυχθεί στα εξής στάδια:

1. Διαμόρφωση του οράματος του οργανισμού ύστερα από μια πρώτη επαφή με τους εμπλεκόμενους φορείς και αφού ληφθεί υπόψη η ευρύτερη εκπαιδευτική πραγματικότητα
2. Διερεύνηση της υφιστάμενης δήλωσης αποστολής του σχολείου, των σκοπών και των στρατηγικών που ακολουθεί προκειμένου να επιτύχει τους καθορισμένους σκοπούς
3. Ανάλυση του περιβάλλοντος ISWOT Analysis (Strengths – Weaknesses / Opportunities – Threats)
 - Ανάλυση εσωτερικού περιβάλλοντος (ανθρώπινο δυναμικό – μέσα)
 - Επισήμανση των δυνατοτήτων και πλεονεκτημάτων του οργανισμού
 - Επισήμανση αδυναμιών του οργανισμού
 - Ανάλυση εξωτερικού περιβάλλοντος
 - Εντοπισμός και ανάλυση των ευκαιριών που παρέχονται στον οργανισμό
 - Εντοπισμός και ανάλυση των απειλών που ελλοχεύουν
4. Αναδιατύπωση της αποστολής και των στρατηγικών στόχων του οργανισμού σύμφωνα με το όραμα όπως έχει παγιωθεί ύστερα από την ανάλυση του περιβάλλοντος.
5. Ανάπτυξη στρατηγικής και σχεδίων δράσης

Τα χαρακτηριστικά του στρατηγικού σχεδίου

Το Στρατηγικό Σχέδιο αφορά το σύνολο του οργανισμού και αποτελεί την «πυξίδα» του. Βασικά χαρακτηριστικά του σχεδιασμού αυτού είναι τα εξής :

- Συγκροτεί τα μέρη σε ενιαίο σύνολο
- Είναι διαδικασία συνεχής
- Διαμορφώνεται με συμμετοχικές δραστηριότητες, ώστε να διασφαρίζεται η δέσμευση των ατόμων για την επιτυχή υλοποίησή του
- Εμπεριέχει πρόνοια για διαφοροποιήσεις και αλλαγές και διασφαρίζει την ευελιξία.

Η έννοια του οράματος

Το όραμα ουσιαστικά είναι μια πρώτη απάντηση στο ερώτημα, πώς θα θέλαμε να είναι η σχολική μας μονάδα σε δύο, τρία, ή περισσότερα χρόνια. Το όραμα διαμορφώνεται ύστερα από μια πρώτη επαφή με τους εμπλεκόμενους φορείς. Αποτελεί στην ουσία το σκοπό του οργανισμού για αυτό το διάστημα χρόνου. Η λέξη όραμα δεν πρέπει να παραπέμπει σε κάτι υπερβολικά μεγαλειώδες ή κάτι νεφελώδες. Πρέπει, βέβαια, να αποτελεί πρόκληση για τα μέλη του οργανισμού και να είναι κάτι που μπορεί να εμπνεύσει, αλλιώς ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι σκοπός επιτεύξιμος και να μπορεί να διασφαλίσει την αποδοχή της πλειοψηφίας των μελών του οργανισμού. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μεγαλύτερες και ασαφείς διακηρύξεις περί οράματος δημιουργούν αρνητική παρά θετική αντίδραση των εμπλεκόμενων.

Διερεύνηση της παρούσας δήλωσης αποστολής του σχολείου

Κάθε σχολείο κανονικά πρέπει να καταγράφει τους σκοπούς, τους στόχους και τις βασικές στρατηγικές που ακολουθεί προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του. Στην περίπτωση που υπάρχει μια τέτοια δήλωση θα πρέπει να εξεταστεί προκειμένου να διαμορφωθούν, αν είναι δυνατό, συνθήκες συνέχειας ή αξιοποίησης επιτυχημένων στρατηγικών.

Ανάλυση περιβάλλοντος (SWOT Analysis)

Η πιο σημαντική, ίσως, ενέργεια πριν από την ανάπτυξη των όποιων στρατηγικών είναι από τη μια η διερεύνηση και ανάλυση του σχολικού οργανισμού και ο εντοπισμός των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του και από την άλλη η ανάλυση του εξωτερικού του περιβάλλοντος και ο εντοπισμός των ευκαιριών που παρουσιάζονται και των απειλών που ελλοχεύουν.

Σημεία αιχμής στη διερεύνηση του οργανισμού (πλεονεκτήματα – αδυναμίες) μπορεί να είναι:

- Η δομή του οργανισμού και ο τρόπος λειτουργίας του (σχέσεις εξουσίας, μορφές συντονισμού, μορφές επικοινωνίας)
- Η κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου
- Οι δυνατότητες και αδυναμίες του ανθρώπινου δυναμικού
- Τα μέσα και τα υλικά που διαθέτει το σχολείο
- Προβλήματα που εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και πλεονεκτήματα που μπορούν να αξιοποιηθούν

Σημεία αιχμής στη διερεύνηση του εξωτερικού περιβάλλοντος μπορεί να είναι:

- Το κοινωνικό- πολιτισμικό περιβάλλον
- Η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών
- Οι οικονομικές συνθήκες
- Τα οργανωμένα σύνολα που δυνατό να επηρεάσουν το σχολείο
- Η δημογραφική κατάσταση της περιοχής
- Η κρατική στήριξη
- Η τεχνολογία

Η δήλωση του σκοπού (της αποστολής) του σχολείου

Κάθε σχολείο, και όταν ακόμα λειτουργεί μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι μια ιδιαίτερη μονάδα και γι' αυτό, ύστερα από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ανάπτυξης του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος του οργανισμού, διατυπώνεται η δήλωση της αποστολής του.

Η δήλωση αποστολής του σχολείου:

- Διαποτίζεται από το όραμα για το μέλλον του σχολείου, όπως αυτό διαμορφώθηκε υπό το φως της ανάπτυξης του περιβάλλοντος
- Αποτελεί σημείο αναφοράς για το προσωπικό και διασφαλίζει την εστίαση των προσπαθειών όλων στους κοινούς στόχους
- Κινητοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό και προνοεί την αξιοποίηση των μέσων
- Απαντά στα ερωτήματα: «ποιες εκπαιδευτικές ανάγκες της κοινότητας εξυπηρετεί το σχολείο;», «πώς το σχολείο σκοπεύει να φέρει σε πέρας την αποστολή του;»

Διαμόρφωση στρατηγικής

Ύστερα από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης που προηγήθηκε αναπτύσσονται οι στρατηγικοί στόχοι, οι οποίοι :

- Εστιάζονται σε σημαντικούς δείκτες ποιότητας
- Είναι θετικά διατυπωμένοι
- Λειτουργούν ως δείκτες κατεύθυνσης

Τέτοιοι στόχοι μπορεί να είναι , ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, οι εξής:

- Μείωση του αριθμού των μαθητών που απορρίπτονται ή αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο
- Βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών
- Αντιμετώπιση προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς
- Βελτίωση των αποτελεσμάτων στις εξετάσεις
- Μείωση του αριθμού των λειτουργικά αναλήφπτων

Ανάπτυξη στρατηγικών

Οι στρατηγικές αναπτύσσονται κατά τρόπο που να απαντούν στο ερώτημα, πώς θα επιτευχθούν οι στρατηγικοί στόχοι.

Ανάλογα με τις ανάγκες κάθε συγκεκριμένου σχολείου μπορεί να σχεδιαστεί η δράση σε τομείς όπως:

- η επιμόρφωση του προσωπικού σε συγκεκριμένα θέματα
- η χρησιμοποίηση νέων μεθόδων διδασκαλίας
- η χρήση νέας τεχνολογίας
- η επαναξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών
- η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης
- η ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης

Οι καθημερινές αποφάσεις λαμβάνονται πάντα με σημείο αναφοράς τις στρατηγικές που αποφασίστηκαν.

Επίλογος

Συμπερασματικά η δομή και ο χαρακτήρας του στρατηγικού σχεδίου μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για την ανάπτυξη του σχεδιασμού στις σχολικές μονάδες. Η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας θα δημιουργήσει την ανάγκη για την ανάπτυξη ενός σχεδίου σχετικά μακροπρόθεσμου, ενδελεχούς και επικεντρωμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Αυτό θα αποτελέσει το στρατηγικό σχέδιο της σχολικής μονάδας και θα λειτουργεί ως πυξίδα , θα προδιαγράφει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του σχολείου, θα εμπεδώνει την αυτονομία του και θα βελτιώνει την αποτελεσματικότητά του. Η γνώση του τρόπου ανάπτυξης του στρατηγικού σχεδίου αποτελεί, για τους λόγους αυτούς, σημαντικό πλεονέκτημα σε ό, τι αφορά στην άσκηση αποτελεσματικής διεύθυνσης στη σχολική μονάδα.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

DeCenzo, A.D. & Robbins, P.S. (2004). *Fundamentals of Management: Essential Concepts and Applications*. New York: Wiley

Hoy, W.K. & Miskel C.G.(2004). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw Hill.

Webb, L.D. & Norton N.S.(2003). *Human Resources Administration: Personnel Issues and Needs in Education*. New Jersey: Prentice- Hal, Inc.

Η έρευνα ως εργαλείο στη λήψη αποφάσεων για θέματα πολιτικής στην εκπαίδευση

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

Η έρευνα πολιτικής (policy research) αποτελεί ένα από τα είδη εκπαιδευτικής έρευνας με συγκεκριμένο σκοπό και στόχους, βασική μεθοδολογία και τρόπο δράσης, τα οποία αποτελούν τα βασικά στάδια διεξαγωγής μιας επιστημονικής διερεύνησης. Η έρευνα πολιτικής σχεδιάζεται, υλοποιείται και παρουσιάζεται με σκοπό την ενημέρωση των αρμοδίων, της Αρχής (π.χ. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού), σχετικά με ένα μέτρο το οποίο εφαρμόζεται ή θα εφαρμοστεί στην εκπαίδευση. Ο απώτερος σκοπός του είδους αυτού της έρευνας είναι να ληφθούν αποφάσεις για θέματα που άπτονται της πολιτικής στην εκπαίδευση (Nisbet, 1997). Θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι πρόκειται για την ερευνητική εκείνη προσπάθεια που αποσκοπεί στη σύζευξη της θεωρίας της έρευνας με την πράξη και την πολιτική. Η έρευνα πολιτικής αφορά κυρίως σε αξιολόγηση προγραμμάτων που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση ενός τόπου, αξιολόγηση καινοτομιών, εφαρμογές παρεμβατικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση, κ.ά.

Αξίζει ν' αναφερθεί ότι, εντός του είδους αυτού της έρευνας (έρευνα πολιτικής) ενυπάρχουν διάφορα μοντέλα, όπως μοντέλα έρευνας που στοχεύουν στη λύση προβλήματος, που στοχεύουν στην εμπλοκή ερευνητών και τεχνοκρατών σε από κοινού ερευνητικές προσπάθειες 'ανακάλυψης' της αλήθειας κ.ά. Μέσα από διάφορες μελέτες παιδιό-τερων ετών, τονίστηκε η σύγκρουση μεταξύ έρευνας και πολιτικής, λόγω φυσικά της διαφορετικής 'θεώρησης' των πραγμάτων και των διαφορετικών 'συμφερόντων' στα υπό διερεύνηση θέματα. Σύμφωνα με τους Bell & Raffe (1991) η σύγκρουση αυτή μπορεί να 'εξισορροπηθεί' μέσα από τα στάδια διαμόρφωσης πολιτικής, τα οποία ορίζονται από (α) την αναγνώριση του προβλήματος και διαμόρφωση πολιτικής, (β) την υλοποίηση – εφαρμογή πολιτικής και (γ) την αξιολόγηση αποτελεσμάτων και επανα-σχεδιασμό της πολιτικής.

Η έρευνα αποτελεί σήμερα προτεραιότητα πολλών χωρών, κυρίως στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως βασικό εργαλείο για τη λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση. Η χρηματοδότηση για έρευνα

είναι μεγαλύτερη, όταν αυτή αφορά σε θέματα που σχετίζονται με δράση πολιτικής. Πρόσφατο συνέδριο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στα πλαίσια της Γερμανικής Προεδρίας (Μάρτης 2007), ανέδειξε τη σημασία που αποδίδεται στην τεκμηριωμένη και στηριζόμενη σε δεδομένα λήψη απόφασης και όχι στην περιστασιακή και υποκειμενική λήψη αποφάσεων σε θέματα εκπαίδευσης. Υποστηρίχθηκε η άποψη ότι σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λειτουργεί 'σύστημα παρακολούθησης' της εκπαίδευσης (monitoring system) για σκοπούς τόσο ανατροφοδότησης της Αρχής για την πορεία και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης (μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών, τρόπος εφαρμογής καινοτομιών, κ.ά.), όσο και για σκοπούς πρόληψης και έγκαιρης διάγνωσης προβλημάτων. Τονίστηκε επίσης η ανάγκη σύνδεσης της έρευνας με την πρακτική, της εσωτερικής με την εξωτερική αξιολόγηση, καθώς και η ενθάρρυνση για συμμετοχή σε διεθνείς και διεπιστημονικές έρευνες. Σε ότι αφορά σε θέματα πολιτικής, τονίστηκε επίσης η σημασία του έγκαιρου σχεδιασμού, με βάση τις ανάγκες, τα χρονοδιαγράμματα και το κόστος υλοποίησης αλληλαγών ή δράσεων γενικά.

‘Τοποθετώντας’ την έρευνα πολιτικής στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, και ειδικά στα πλαίσια του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ), ο Τομέας Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως λειτουργεί σήμερα, εξυπηρετεί σχεδόν εξολοκλήρου τις ανάγκες του ΥΠΠ σε θέματα ανάπτυξης ή αξιολόγησης δράσεων πολιτικής. Συγκεκριμένα, μέσα από τις διαγνωσμένες ανάγκες του ΥΠΠ, ο Τομέας δέχεται εισηγήσεις για ερευνητικά προγράμματα (μικρής ή μεγάλης κλίμακας), συνήθως αξιολογητικού χαρακτήρα, με σκοπό την ανατροφοδότηση της Αρχής σχετικά με δράσεις που εφαρμόζονται ή θα εφαρμοστούν. Ο ρόλος της έρευνας σε θέματα πιλοτικών προγραμμάτων, τα οποία εφαρμόζονται από το ΥΠΠ, είναι καταλυτικός (Husen, 1997). Η μεθοδολογία που ακολουθείται στις έρευνές μας αφορά τις περισσότερες φορές τη ‘μικτή’ προσέγγιση της αξιοποίησης δεδομένων ποσοτικού αλλά και ποιοτικού χαρακτήρα. Ο ρόλος του Π.Ι. (ενδιάμεσος φορέας μεταξύ ΥΠΠ και σχο-

λείων) το βοηθά στο να εμπλέκεται ενεργά στη σχολική μονάδα (παρατήρηση τάξης, περιπτωσιακές μελέτες, κ.ά.) και να συλλέγει όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα για την τροφοδότηση του ΥΠΠ.

Με τους σχεδιασμούς στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, αναμένεται να υπάρξει αναβάθμιση δομών εκπαιδευτικής έρευνας και αξιολόγησης, ειδικά μετά από τη δεδηλωμένη απόφαση για ενίσχυση της ερευνητικής υποδομής γενικά στον τόπο μας (βλ. Πρόταση δημιουργίας Κέντρου Εκπαιδευτικής έρευνας και Αξιολόγησης). Η πορεία που διαγράφεται για το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ειδικά μετά την ένταξη στην Ε.Ε., προϋποθέτει την τήρηση συγκεκριμένων ερευνητικών διαδικασιών συλλογής και μελέτης δεδομένων καθώς και τη συμμετοχή και ενεργό δράση σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα στην εκπαίδευση. Οι συνθήκες της σημερινής εποχής, αλλιά περισσότερο οι συνθήκες που διαγράφονται για το μέλλον, επιβάλλουν την ύπαρξη ενός ευέλικτου, εξειδικευμένου και επιστημονικού οργανισμού - κέντρου ο οποίος:

α) θα τροφοδοτεί το ΥΠΠ με τα δεδομένα εκείνα που αξιολογούν όλα τα προγράμματα και τις καινοτομίες του Υπουργείου για σκοπούς εσωτερικής τουλάχιστον αξιολόγησης και θα βοηθούν στη λήψη επιστημονικά τεκμηριωμένων αποφάσεων και τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής,

β) θα λειτουργεί ως η μονάδα εκείνη που θα τροφοδοτεί το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό (π.χ. όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης) με τα απαραίτητα εκείνα δεδομένα διαχρονικής μορφής που διασφαλίζουν την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος,

γ) θα είναι υπεύθυνη για την ενίσχυση της ερευνητικής υποδομής στα σχολεία (έρευνα δράσης) και τη στήριξη της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

Οι λειτουργίες, τα καθήκοντα, οι αρμοδιότητες του οργανισμού - κέντρου αυτού, θα μπορούσαν να αφορούν στα πιο κάτω:

- Ανάληψη ερευνών και αξιολογήσεων μετά από οδηγίες της Αρμόδιας Αρχής
- Ανάληψη ερευνών και αξιολογήσεων με βάση τις σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης του τόπου μας
- Συμμετοχή σε διεθνείς έρευνες και ιδιαίτερα στα ευρωπαϊκά δίκτυα ερευνών, όπως αναμένεται από την Ε.Ε.
- Διατήρηση τράπεζας δεδομένων για σκοπούς συνέχειας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς και για σκοπούς συνεχούς, εσωτερικής αξιολόγησης και αυτοβελτίωσης
- Προώθηση και στήριξη ερευνητικών προγραμμάτων μέσα στα σχολεία
- Προώθηση και στήριξη των καινοτομικών προγραμμάτων του Π.Ι.Κ. (επιμόρφωσης, τεχνολογίας κ.ά.)
- Προώθηση και δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων ερευνών, μετά από έγκριση της Αρμόδιας Αρχής, για σκοπούς προβολής του έργου του ΥΠΠ.

Η μεθοδολογία ανάληψης ερευνητικού έργου θα πρέπει να προνοεί τόσο την διεξαγωγή εσωτερικής έρευνας – αξιολόγησης (κάλυψη αναγκών ΥΠΠ) όσο και την ανοικτή πρόσκληση προς άτομα και φορείς (εκπαιδευτικοί, ακαδημαϊκοί, ομάδες κ.ά.), ώστε να διασφαλίζεται η ποιοτική αναβάθμιση του ερευνητικού έργου.

Ας θεωρηθεί λοιπόν ότι η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί και πρέπει να αποτελέσει βασικό εργαλείο για λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα. Το μέγεθος της χώρας μας, οι αριθμοί των πληθυσμών που σχετίζονται με την εκπαίδευση (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, τεχνοκράτες, κ.ά.), καθώς και η υφιστάμενη δομή και η εμπειρογνωμοσύνη που ήδη υπάρχει, αποτελούν εχέγγυα για επιτυχημένη προσπάθεια.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bell, C. & Raffe, D. (1991). Working Together. Research, Policy, and Practice. In Walford, G. (ed.) *Doing Educational Research*. Routledge, London.

Husen, T. (1997). Educational Research and Policy Making. In J. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement*. Pergamon, London.

Nisbet, J. (1997). Policy – Oriented Research. In J. Keeves (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement*. Pergamon, London.

Αξιολόγηση του θεσμού των Αιθουσών Γλωσσών στο Ενιαίο Λύκειο

Τομέας Έρευνας και Αξιολόγησης Π.Ι.

Η δημιουργία των Αιθουσών Γλωσσών χαρακτηρίστηκε ως μια από τις κύριες καινοτομίες του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου (Υ.Π.Π., 2005). Είναι αξιοσημείωτο ότι θεωρείται καινοτομία όχι μόνο για το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, αλλά και για το εξωτερικό, μια που σε εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών θα συναντήσουμε εργαστήρια γλωσσών (labs) όχι όμως αίθουσες με τέσσερα εργαστήρια: έντυπου υλικού, ακρόασης, οπτικής παρακολούθησης, Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και διαδίκτυου.

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά τη φετινή σχολική χρονιά το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ανέθεσε στον Τομέα Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου την αξιολόγηση του καινοτόμου αυτού θεσμού. Η έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει: α) τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το θεσμό των Αιθουσών Γλωσσών, β) τη λειτουργία του θεσμού στο Ενιαίο Λύκειο και το βαθμό επίτευξης των στόχων του, γ) τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού και δ) τους παράγοντες που διαφοροποιούν τη στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στις Αίθουσες Γλωσσών.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Τα κύρια μέσα συλλογής δεδομένων στην έρευνα αυτή ήταν το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα κατασκευάστηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους εκπαιδευτικούς και ένα για τους μαθητές. Με τη μέθοδο αυτή, επιτεύχθηκε η διερεύνηση των απόψεων των ομάδων αυτών σε βάθος και διατυπώθηκαν κάποια συμπεράσματα τα οποία θα μπορούσαν να γενικευτούν. Πριν από την κατασκευή των ερωτηματολογίων πάρθηκαν συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις Αίθουσες Γλωσσών (Καθηγητές Φιλολογικών Μαθημάτων και Ξένων Γλωσσών) καθώς και από επιθεωρητές των μαθημάτων αυτών. Οι συνεντεύξεις αυτές συνέβαλαν από τη μια στη βαθύτερη κατανόηση του θέματος και από την άλλη στον εντοπισμό των βασικών στοιχείων που θα έπρεπε να περιληφθούν στο τελικό ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που δίδασκαν ή διδάσκονταν αντίστοιχα στις Αίθουσες Γλωσσών κατά τη

σχολική χρονιά 2006-07. Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν 482 εκπαιδευτικοί και το δείγμα των μαθητών/τριών αποτέλεσαν 342 μαθητές / τριες.

ΚΥΡΙΟΤΕΡΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Όπως φάνηκε μέσα από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στις Αίθουσες Γλωσσών και προτιμούν να κάνουν μάθημα σε αυτές αντί στη συνηθισμένη αίθουσα μαθημάτων. Οι στόχοι των Αιθουσών Γλωσσών επιτυγχάνονται, σύμφωνα με εκπαιδευτικούς και μαθητές, σε σημαντικό βαθμό, ενώ ο χώρος της Αίθουσας Γλωσσών αποτελεί για αυτούς συνήθως ένα ευχάριστο περιβάλλον.

Τα προβλήματα που διαφάνηκαν αφορούσαν κυρίως στην απουσία του κατάλληλου εξοπλισμού (Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, Διαδικτύου, ανακλαστικών επιδιασκοπίων, βιντεοπροβολέων κτλ), καθώς και στην απουσία πλούσιου έντυπου υλικού (π.χ. Γραμματικές, Λεξικά, Εγκυκλοπαίδειες, περιοδικά και εφημερίδες) από τις Αίθουσες Γλωσσών. Αυτά τα προβλήματα, καθώς και ο φόβος που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην τεχνολογία ή γενικότερα σε κάτι νέο, είναι και οι αιτίες της μειωμένης χρήσης των μέσων αυτών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ανεπαρκής φάνηκε, επίσης, να είναι η τεχνολογική στήριξη που έχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Αίθουσες Γλωσσών, καθώς και ο χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο υπεύθυνος καθηγητής της Αίθουσας Γλωσσών. Όσον αφορά στα τέσσερα εργαστήρια των Αιθουσών Γλωσσών, φάνηκε ότι χρησιμοποιείται κάπως το εργαστήριο Οπτικής Παρακολούθησης, ενώ λιγότερο χρησιμοποιούνται αυτά της Ακρόασης, του Έντυπου Υλικού και κυρίως των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Ένας άλλος παράγοντας που φάνηκε να δυσκολεύει την αποτελεσματική διδασκαλία στις Αίθουσες Γλωσσών ήταν και ο αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν στο μάθημα σε αυτές, γι' αυτό και ζητήθηκε μείωσή του.

Όσον αφορά στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν στις Αίθουσες Γλωσσών, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν από την αρμόδια αρχή συστηματικότερη επιμόρφωση για την αξιοποίηση της Αίθουσας Γλωσσών, περισσότερο υλικό (π.χ. CDs, DVDs, εποπτικό υλικό, φύλλα εργασίας, σχέδια μαθήματος)

καθώς και περισσότερες δειγματικές διδασκαλίες στην Αίθουσα Γλωσσών.

Οι παράγοντες που φάνηκαν να διαφοροποιούν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις Αίθουσες Γλωσσών ήταν η ειδικότητα και τα χρόνια υπηρεσίας τους. Συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι καθηγητές των μαθημάτων των Ξένων Γλωσσών έχουν πιο θετική στάση, χρησιμοποιούν περισσότερο τις Αίθουσες Γλωσσών και νιώθουν ότι έχουν περισσότερη τεχνολογική στήριξη και εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία σε αυτές από ότι οι Φιλολόγοι. Επίσης, οι καθηγητές με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας φάνηκαν να είναι πιο θετικοί και έτοιμοι να διδάξουν στις Αίθουσες Γλωσσών από αυτούς που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Τέλος, έγινε φανερό ότι ο θεσμός των Αιθουσών Γλωσσών λειτουργεί καλύτερα στα σχολεία με περισσότερες από μια Αίθουσες Γλωσσών, σε σχέση με τα σχολεία με μόνο μια Αίθουσα Γλωσσών. Όσον αφορά στους μαθητές διαπιστώθηκε ότι η στάση τους απέναντι στις Αίθουσες Γλωσσών είναι θετικότερη όσο περισσότερες διδακτικές περιόδους τις αξιοποιούν.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Μέσα από τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα αυτή, η ερευνητική ομάδα κατέληξε στις ακόλουθες εισηγήσεις για βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού των Αιθουσών Γλωσσών.

- Είναι αναγκαία η ενημέρωση των εκπαιδευτικών (Φιλολόγων και Καθηγητών Ξένων γλωσσών) από το ίδιο το σχολείο τους για τις Αίθουσες Γλωσσών που διαθέτει. Συγκεκριμένα το σχολείο πρέπει να φροντίζει, ώστε να έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευτικοί με τις Αίθουσες Γλωσσών, να ενθαρρύνονται να διδάξουν σε αυτές, αληθιά και να αναπτύσσεται η συνεργασία μεταξύ τους, ώστε να έχουν την κατάλληλη στήριξη, για να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.
- Απαιτείται, επίσης, συστηματικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Αν και έχουν ήδη οργα-

νωθεί αρκετά επιμορφωτικά σεμινάρια και δειγματικές διδασκαλίες, πρέπει να προσφερθεί επιμόρφωση σε συστηματική βάση, μια και οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να τη ζητούν έντονα. Επίσης, έμφαση πρέπει να δοθεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας και των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα.

- Η στήριξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να επικεντρώνεται και σε κάποια πολύ πρακτικά θέματα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, όπως τη διοχέτευση υλικού που θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις Αίθουσες Γλωσσών (CDs, DVDs, φύλλα εργασίας, λογισμικά, χάρτες, λεξικά κτλ.), καθώς και τη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων στην οποία να ανατρέχουν οι εκπαιδευτικοί για την εξεύρεση υλικού για χρήση στις Αίθουσες Γλωσσών. Στα αρχικά στάδια της χρησιμοποίησης των Αιθουσών Γλωσσών από τους εκπαιδευτικούς, πιθανόν να χρειάζεται συγκεκριμένη καθοδήγησή τους, με έτοιμες δραστηριότητες και σχέδια μαθήματος, από τα οποία θα μπορούν με την πάροδο του χρόνου και την απόκτηση εμπειρίας να αποδεσμεύονται.
- Απαιτείται η επιμόρφωση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση του τεχνικού εξοπλισμού που υπάρχει στην Αίθουσα Γλωσσών.
- Χρειάζεται εκσυγχρονισμός και συντήρηση του τεχνολογικού εξοπλισμού που υπάρχει στις Αίθουσες Γλωσσών, καθώς και παροχή συνεχούς και γρήγορης σύνδεσης στο διαδίκτυο.
- Ενδείκνυται η λειτουργία δύο και περισσότερων Αιθουσών Γλωσσών σε όλα τα σχολεία.
- Απαιτείται η παροχή περισσότερης και πιο αποτελεσματικής τεχνολογικής στήριξης στις Αίθουσες Γλωσσών και στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτές από άτομο στο σχολείο το οποίο θα αναλαμβάνει το ρόλο αυτό ως μέρος των καθηκόντων του.
- Ο αριθμός των μαθητών που συμμετέχουν στο μάθημα στην Αίθουσα Γλωσσών πρέπει να μειωθεί, ώστε το μάθημα σε αυτές να είναι πιο αποτελεσματικό.

Πρόγραμμα MustLearnIT: Ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως μάθηση εξειδικευμένων μαθημάτων σε μικρά σχολεία

Αναστασίας Οικονόμου,
Προϊσταμένης Τομέα Τεχνολογίας
Σοφίας Ιωάννου-Γεωργίου,
Δασκάλας, Β.Δ., Λειτουργού Π.Ι.

Η Κυπριακή εμπειρία

Το Πρόγραμμα με τίτλο “MustLearnIT: Using ICT for special subject distance learning in Multigrade Schools” χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Socrates / Δράση Minerva. Στόχος του Προγράμματος είναι να προσεγγίσει συγκεκριμένες ανάγκες που σχετίζονται με την πληρότητα και ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα μικρά και απομακρυσμένα σχολεία (ολιγοθέσια σχολεία) σε ευρωπαϊκό επίπεδο, εφαρμόζοντας πιλοτικά ένα μοντέλο εξ’ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Στο Πρόγραμμα συμμετέχουν επιστημονικοί φορείς και σχολεία από την Ελλάδα και από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες όπως η Φιλανδία, η Αγγλία, η Κύπρος και η Πολωνία (Φιλανδία: Chydenius Institute-Kokkola University, Αγγλία: University of Warwick, Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πολωνία: National In-Service Teachers’ Training Centre, Ελλάδα: Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

Υλοποίηση του Προγράμματος στην Κύπρο

Προσδοκίες / στόχοι

Όταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (ΠΙΚ) προσκλήθηκε να συμμετέχει στο έργο MustLearnIT, είδε το Πρόγραμμα σαν μια πραγματική ευκαιρία να βοηθήσει μικρά επαρχιακά σχολεία και τους εκπαιδευτικούς που τα στελεχώνουν. Παρόλο που η Κύπρος είναι μικρή σε μέγεθος χώρα και οι αποστάσεις είναι σχετικά κοντινές, υπάρχουν μικρά απομακρυσμένα σχολεία με συμπλέγματα τάξεων. Το Πρόγραμμα, επομένως, θα στήριζε και θα ενίσχυε τα σχολεία αυτά, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και κατ’ επέκταση τις κοινότητες στις οποίες ανήκουν.

Η διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας επι-

λέγηκε ως θέμα για υλοποίηση στο Πρόγραμμα για τους πιο κάτω λόγους:

- Οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της καριέρας τους διορίζονται στην επαρχία και συνήθως σε μικρά ολιγοθέσια σχολεία. Επομένως, τα σχολεία αυτά στελεχώνονται με νεαρούς και άπειρους εκπαιδευτικούς.
- Τα μικρά ολιγοθέσια σχολεία συνήθως δεν έχουν εκπαιδευτικούς με επιμόρφωση στη διδασκαλία των Αγγλικών. Παρόλο αυτά ο δάσκαλος του ολιγοθέσιου σχολείου υποχρεώνεται να διδάξει όλα τα μαθήματα συμπεριλαμβανομένου και του μαθήματος των Αγγλικών.
- Στα ολιγοθέσια σχολεία το μάθημα των Αγγλικών διδάσκεται μόνο για 40 λεπτά την εβδομάδα, το μισό χρόνο από ότι διδάσκεται στα μεγάλα σχολεία.
- Τα παιδιά σε αστικές περιοχές έχουν περισσότερες ευκαιρίες και εμπειρίες για επαφή με την Αγγλική γλώσσα και αυτό δημιουργεί χάσμα μεταξύ των παιδιών όσον αφορά στην εκμάθηση των Αγγλικών.

Εφαρμογή

Εμπλεκόμενα σχολεία

Για την εφαρμογή του Προγράμματος, αποφασίστηκε να συμμετέχουν 3 σχολεία, ένα σχολείο αστικής περιοχής και δύο ολιγοθέσια σχολεία της υπαίθρου. Για την επιλογή λήφθηκαν υπόψη οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, η υλικοτεχνική υποδομή (ηλεκτρονικοί υπολογιστές και πρόσβαση στο διαδίκτυο) και εισηγήσεις της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τα σχολεία που έλαβαν μέρος ήταν τα Δημοτικό Σχολείο Ορούντας, Αγροκηπιάς και Καιμακλίου Β’.

Μοντέλο υλοποίησης

Το μοντέλο που εφαρμόστηκε στην τελική φάση υλοποίησης του προγράμματος περιελάμβανε τη

χρήση του περιβάλλοντος Centra για τη σύγχρονη διαδικασία μάθησης (εξ' αποστάσεως διδασκαλία), ενώ παράλληλα ετοιμάζονταν και ασύγχρονες δραστηριότητες στο διαδίκτυο για περαιτέρω εμπέδωση των μαθησιακών στόχων. Τα σχολεία συνδέονταν ταυτόχρονα για τα σύγχρονα μαθήματα μέσω του περιβάλλοντος Centra, ενώ μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις ασύγχρονες δραστηριότητες όποτε τους βόλευε το πρόγραμμά τους ή κατά τη διάρκεια των σιωπηρών εργασιών.

Εδώ φαίνεται ποιος μιλά

Οι ομάδες που ζητούν το λόγο, ενώ η εκπαιδευτικός δίνει το λόγο παραχωρώντας το μικροφωνάκι.

Οι ομάδες που συμμετέχουν στο μάθημα



Ο ασπροπίνακας που χρησιμοποιείται για παρουσίαση του μαθήματος, αλλά και για χρήση από τους μαθητές, αν τους ζητηθεί από την εκπαιδευτικό

Εικόνα 1: Το εικονικό περιβάλλον Centra.

Στο κεντρικό σχολείο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε βιντεοπροβολέα και το μάθημα προβληόταν σε μεγάλη οθόνη. Οι μαθητές του κεντρικού σχολείου παρακολουθούσαν και συμμετείχαν στο μάθημα σε ομάδες των 3-4 μαθητών μέσα από το περιβάλλον Centra στον Η.Υ. της ομάδας τους, ενώ παράλληλα μπορούσαν να παρακολουθούν τη δασκάλα τους και μέσω της μεγάλης οθόνης όπου προβληόταν το μάθημα.

Οι μαθητές στα απομακρυσμένα σχολεία μοιράζονταν και πάλη ένα Η.Υ. σε κάθε ομάδα 3-4 μαθητών. Η εκπαιδευτικός έκανε το μάθημα και συντόνιζε τη συμμετοχή των μαθητών και των 3 σχολείων μέσα από το περιβάλλον Centra στο δικό της Η.Υ.

Βήματα πριν την υλοποίηση

Α. Θέματα τεχνικής φύσης

Πριν την υλοποίηση του Προγράμματος διευθετήθηκαν τα θέματα που αφορούσαν στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και επιτεύχθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση της τεχνολογίας. Το Π.Ι. εφοδίασε τα σχολεία με μικρές κάμερες, μικρό-

φωνα και εγκατέστησε το περιβάλλον Centra στους Η.Υ. των τριών σχολείων.

Β. Θέματα επιμόρφωσης

Το Π.Ι. πρόσφερε εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς και μαθητές στη σχολική τους μονάδα καθώς επίσης και στους χώρους του Π.Ι., όσον αφορά στη χρήση του περιβάλλοντος Centra.

Γ. Θέματα περιεχομένου

Το περιεχόμενο των μαθημάτων αποφασίστηκε μετά από συνδιαλέξεις με τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη του Π.Ι. Συμφωνήθηκε να εφαρμοστεί το Πρόγραμμα στην Πέμπτη (Ε') τάξη, όπου τα παιδιά βρίσκονται στο δεύτερο χρόνο εκμάθησης των Αγγλικών στο σχολείο.

Δ. Θέματα παιδαγωγικής

Ήταν δεδομένο ότι η διεξαγωγή των μαθημάτων θα αξιοποιούσε την προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ και παράλληλα θα κάλυπτε τα κενά της απόστασης. Για να γίνει αυτό εφικτό, τα σχολικά βιβλία δεν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν αυτούσια, παρόλο που το Αναλυτικό Πρόγραμμα έπρεπε να ακολουθηθεί.

Ως αποτέλεσμα, με βάση τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος αναπτύχθηκαν δραστηριότητες που αξιοποιούσαν τις ΤΠΕ λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του εξ αποστάσεως περιβάλλοντος και προσπαθώντας να καθημερινεύσουν όλες τις δεξιότητες για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (ακρόαση, ανάγνωση, γραφή και ομιλία).

Τα σχολικά βιβλία χρησιμοποιούνταν από τους

εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που δεν γίνονταν μαζί με τα υπόλοιπα σχολεία αλλά και για ασκήσεις μετά από τα σύγχρονα μαθήματα του MustLearnIT.

Τα σύγχρονα μαθήματα σχεδιάστηκαν με βάση τις αρχές για:

- Ενισχυμένη εποπτικοποίηση με γραφικά και πολυμέσα
- Μέγιστη εμπλοκή των μαθητών
- Συχνή εναλλαγή των δραστηριοτήτων

Τα ασύγχρονα μαθήματα στόχευαν στο να προσφέρουν ευκαιρίες για περαιτέρω εξάσκηση και εμπέδωση με στόχο οι μαθητές, κυρίως των απομακρυσμένων σχολείων, να αυξήσουν την επαφή τους με τα Αγγλικά. Οι δραστηριότητες των ασύγχρονων μαθημάτων είχαν σχεδιαστεί, για να έχουν ενδιαφέρον και νόημα για όλους τους μαθητές. Αποτελούνταν από έτοιμες δραστηριότητες από το διαδίκτυο ή από δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν από την ομάδα του προγράμματος με τη χρήση απλών ηλεκτρονικών εργαλείων όπως το 'Hot Potatoes' και 'Quia'.

Έμφαση δόθηκε ούτως ώστε και τα σύγχρονα και τα ασύγχρονα μαθήματα να ικανοποιούν τις ανάγκες και το ενδιαφέρον των μαθητών τόσο των απομακρυσμένων σχολείων όσο και του κεντρικού σχολείου.

Αποτελέσματα

Α. Το πρόγραμμα βοήθησε τους μαθητές στο διδασκόμενο θέμα (Αγγλικά);

Το πιο πάνω είναι ένα αρκετά πολύπλοκο ερώτημα. Αποφασίστηκε, λοιπόν, να απαντηθεί μέσα από τη διερεύνηση πτυχών που ήταν πρακτικά δυνατές και ρεαλιστικές μέσα στο πλαίσιο του υφιστάμενου προγράμματος. Δόθηκε λοιπόν έμφαση στις στάσεις και τα κίνητρα των παιδιών όσον αφορά στη μάθηση μέσα από το πρόγραμμα και ενισχύθηκε η συλλογή δεδομένων με βιντεογραφήσεις μαθημάτων, παρακολούθηση τάξης, ημερολόγια εκπαιδευτικών, ερωτηματολόγια για μαθητές και εκπαιδευτικούς και συνεντεύξεις εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα ήταν θετικά. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μέσα από τις δικές τους παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος, πρόσεξαν ότι οι στάσεις των μαθητών τους προς το μάθημα των Αγγλικών άλλαξαν, ότι οι μαθητές τους απολάμβαναν πολύ τα μαθήματα και ότι τα περίμεναν με ενθουσιασμό.

«Οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, δηλαδή το ενδιαφέρον τους δεν μειώθηκε – παρέμεινε το ίδιο μέχρι το τέλος. Κάθε φορά ανυπομονούσαν για το μάθημα».

(αποσπάσματα από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό του αστικού σχολείου)

«Έτρεχαν μετά το διάλειμμα να ετοιμαστούν για το μάθημα. Είχαν αγωνία και έρχονταν να με ρωτήσουν αν ήταν όλα έτοιμα: 'Κυρία, θα ετοιμάσουμε τους υπολογιστές; Έχουμε μάθημα σήμερα».

(απόσπασμα από συνέντευξη με εκπαιδευτικό ολιγοθέσιου σχολείου)

Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι όλοι οι μαθητές αντέδρασαν θετικά ανεξαρτήτως του αν ήταν μαθητές σε ολιγοθέσιο σχολείο ή σε αστικό σχολείο. Αν και θα μπορούσε αυτός ο ενθουσιασμός να οφείλεται στον παράγοντα καινοτομία, οι θετικές στάσεις των μαθητών συνεχίστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, γεγονός που αντισταθμίζει την επίδραση της καινοτομίας.

Τα σχόλια των εκπαιδευτικών επαληθεύτηκαν και από τους ίδιους τους μαθητές. Όλοι οι μαθητές ερωτήθηκαν εάν θα ήθελαν να συνεχίσουν το πρόγραμμα μέσα από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και φιλικές συζητήσεις κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Όλοι οι μαθητές, ανεξαιρέτως, απάντησαν θετικά με τρόπο ενθουσιώδη: *«Θέλουμε να το συνεχίσουμε 100%»*, είπαν χαρακτηριστικά κάποια από τα παιδιά. Στην ερώτηση κατά πόσον προτιμούν τα συνηθισμένα τους μαθήματα ή αυτά που γίνονταν μέσα από το πρόγραμμα η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών απάντησε ότι προτιμούσε να έχει μαθήματα σύμφωνα με τη μέθοδο που εφαρμόζε το πρόγραμμα MustLearnIT.

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά διαφάνηκαν κάποιοι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά φαίνεται ότι προτιμούν το μάθημα με τη συγκεκριμένη μέθοδο:

«Και στην τάξη παίζουμε παιχνίδια αλλά είναι πιο ωραία στους υπολογιστές».

«Πιστεύω ότι είναι πιο ενδιαφέρον μέσω του υπολογιστή επειδή τα βιβλία δεν είναι και τόσο συναρπαστικά, ενώ μέσα από το πρόγραμμα μπορείς να δεις πράγματα, να παίξεις παιχνίδια και να εκφραστείς περισσότερο παρά με το βιβλίο».

(μαθητές από το αστικό σχολείο)

«Μου άρεσε. Ήταν πολύ ευχάριστο».

«Είχε παιχνίδια. Είχε πολλές δραστηριότητες. Βίντεο κτλ.. Ετραβούσε μας περισσότερο. Τραβούσε μας παραπάνω. Θέλαμε πιο πολύ να μάθουμε Αγγλικά».

(μαθητές από ολιγοθέσια σχολεία)

Οι απαντήσεις των παιδιών είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες καθώς οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπλακεί στο πρόγραμμα ήταν ενθουσιώδεις και αφοσιωμένοι στη δουλειά τους και ετοίμαζαν προσεκτικά και καλά σχεδιασμένα μαθήματα με πλούσιες δραστηριότητες. Παρόλα αυτά, οι μαθητές έδειξαν μεγάλη προτίμηση στα μαθήματα που διδάσκονταν μέσα στα πλαίσια του προγράμματος με την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και από τα σχόλια των ίδιων των εκπαιδευτικών:

«Οι μαθητές το προτιμούσαν παρά το συνηθισμένο μάθημα. Ήθε-
λαν να έχουν περισσότερα μαθήματα μέσω του προγράμματος».

(εκπαιδευτικός από ολιγοθέσιο σχολείο)

«Μου έκανε μεγάλη εντύπωση ότι κατά τη διάρκεια του μαθή-
ματος – που ήταν 35 / 40 λεπτά, η προσοχή τους δεν αποσπό-
ταν. Ήταν συνεχώς προσηλωμένοι, ενώ σε ένα συνηθισμένο
μάθημα η προσοχή τους αποσπάται.

Θα υπάρχουν κάποιοι που θα κοιτάζουν αλλού κτλ., θα φαίνε-
ται ότι δεν αντέχουν άλλο ενώ με το συγκεκριμένο πρόγραμ-
μα κανένας δεν το έκανε.»

(εκπαιδευτικός από ολιγοθέσιο σχολείο)

B. Αντιμετωπίστηκαν επιτυχώς οι παιδαγωγικές προκλήσεις του προγράμματος;

Οι κύριες παιδαγωγικές προκλήσεις που αντιμετώπισε το πρόγραμμα ήταν:

- i) ο σχεδιασμός μαθημάτων που να είναι χρήσι-
μα/ωφέλιμα και για τις δυο ομάδες μαθητών
(ολιγοθέσιων σχολείων και σχολείου πόλης).
- ii) η χρήση σωστών παιδαγωγικών μεθόδων για το
σχεδιασμό των μαθημάτων
- iii) η ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών γλωσσικών
δεξιοτήτων (ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και
γραφής).
- iv) η ανάπτυξη ευκαιριών για κοινωνικοποίηση
όλων των μαθητών στα πλαίσια του εικονικού
περιβάλλοντος.

Η εφαρμογή του Προγράμματος ήταν χρήσιμη / ωφέλιμη για όλους τους μαθητές;

Η απάντηση κατά πόσο η εφαρμογή του προγράμ-
ματος ανταποκρίθηκε σε αυτή τη πρόκληση δόθηκε
πιο πάνω μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών, το
ενδιαφέρον τους και τον ενθουσιασμό τους για το
μάθημα. Μια από τις πιο σημαντικές έγνοιες του
Προγράμματος ήταν μήπως οι μαθητές του αστικού
σχολείου θεωρήσουν ότι το πρόγραμμα δεν τους
πρόσφερε τίποτα καινούριο, ότι ήταν όλα πολύ
εύκολα για αυτούς.

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμε-
νο μέρος δείχνουν ότι ο κίνδυνος αυτός αποφεύ-
χθηκε. Περισσότερο ενισχύει το συμπέρασμα μας
αυτό το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός του κεντρικού
σχολείου θεωρούσε τις διαδραστικές ασύγχρονες
δραστηριότητες που σχεδιάζονταν για εμπέδωση
του γλωσσικού φαινομένου κατάλληλες και χρήσι-
μες για τους μαθητές της με αποτέλεσμα να τις χρη-
σιμοποιεί και για μαθητές άλλων τάξεων του αστικού
σχολείου, που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

**Χρησιμοποιήθηκαν σωστές παιδαγωγικές μέθοδοι
στο σχεδιασμό των μαθημάτων;**

Αυτή η πρόκληση ήταν επίσης πολύ σημαντική για
τους στόχους του προγράμματος οι οποίοι συμπερι-
λάμβαναν την εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαι-
δευτικών των ολιγοθέσιων σχολείων στη διδασκα-
λία των Αγγλικών μέσω μιας μεντορικής σχέσης με
την ομάδα του προγράμματος (εκπαιδευτικούς και
συντονιστές) και μέσω παρατήρησης και συμμετο-
χής σε μια σειρά μαθημάτων που θα διδάσκονταν
από εκπαιδευτικούς με ειδικευση ή/και πιο έμπει-
ρους στη διδασκαλία του θέματος.

Ο συγκεκριμένος στόχος είχε μεγάλη επίδραση στο
σχεδιασμό των μαθημάτων καθώς μέσα από την εξ'
αποστάσεως διδασκαλία θα έπρεπε να αξιοποιηθούν
οι δυνατότητες της τεχνολογίας, ούτως ώστε να ενι-
σχυθούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις
και μεθοδολογία για το συγκεκριμένο μάθημα.

Μέσα από τις απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών
αλλά και των ίδιων των μαθητών διαφαίνεται ότι
υπήρξε ένα καλό αποτέλεσμα.

«Τα μαθήματα ήταν πραγματικά πολύ καλά. Ο δάσκαλος σε ένα
μικρό, ολιγοθέσιο σχολείο ακόμη και αν έχει εξειδίκευση – δε
θα ετοίμαζε το μάθημα με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο προε-
τοιμάζονταν τα μαθήματα για μας. Αυτό είναι λόγω του αυξη-
μένου φόρτου εργασίας ειδικά αν ο εκπαιδευτικός έχει και διοι-
κητικά καθήκοντα στο σχολείο».

(εκπαιδευτικός ολιγοθέσιου σχολείου)

Αναπτύχθηκαν και οι τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες;

Αν και έγιναν προσπάθειες προς επίτευξη αυτού
του στόχου, τα μαθήματα δεν ανέπτυξαν ισότιμα
όλες τις γλωσσικές δεξιότητες. Αυτό ίσως να οφεί-
λεται στο γεγονός ότι τα μαθήματα προγραμματί-
στηκαν έτσι ώστε να παρουσιάζουν το καινούριο
γλωσσικό στοιχείο/στόχο και να προσφέρουν αρχι-
κή εξάσκηση. Με αυτό τον τρόπο θα επιτυχανόταν
η σωστή παρουσίαση του γλωσσικού φαινομένου
και η κατανόηση του από τους μαθητές, ενώ περαι-
τέρω εξάσκηση και εμπέδωση γινόταν είτε μέσω
των μαθημάτων που είχαν τα παιδιά με το δάσκαλο
του σχολείου τους είτε μέσω των διαδραστικών
ασύγχρονων δραστηριοτήτων που πρόσφερε το
πρόγραμμα, για να θυθούν από τα παιδιά σε μετέ-
πειτα χρόνο. Η απόφαση αυτή περιόριζε κάπως το
είδος των δραστηριοτήτων που μπορούσαν να
γίνουν και δημιουργήσε ίσως κάποιες δυσκολίες για
ισότιμη εξάσκηση όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων.

Παρόλα αυτά, έγινε προσπάθεια να συμπεριλη-
φθούν αρκετές ευκαιρίες για καλλιέργεια όλων των
δεξιοτήτων στα μαθήματα, αλλά θα μπορούσαν να
υπάρξουν περισσότερες ευκαιρίες.

Δημιουργήθηκαν ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών;

Φαίνεται ότι το πρόγραμμα κατάφερε να ενώσει όλους τους μαθητές σε μια εικονική τάξη στην οποία όλοι συμμετείχαν ενεργά. Μαθητές από τα ολιγοθέσια αλλιά και από το αστικό σχολείο ανέφεραν συχνά ότι ένα από τα στοιχεία που τους άρεσαν από το πρόγραμμα MustLearnIT ήταν το γεγονός ότι γνώρισαν νέους φίλους από άλλα σχολεία.

Μια δυναμική συνεργασίας δημιουργήθηκε ακόμη και μεταξύ των παιδιών του ίδιου σχολείου καθώς τα παιδιά έπρεπε να βρουν τρόπους συνεργασίας έτσι ώστε να λειτουργούν εύρυθμα τον υπολογιστή μέσα στις ομάδες τους (ένας υπολογιστής για κάθε 3, 4 παιδιά). Οι μαθητές έπρεπε να συνεργάζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις δραστηριότητες του μαθήματος και πράγματι υπήρχε συνήθως κλίμα συνεργασίας.

Βοήθησε το πρόγραμμα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε ως στόχο του και την επαγγελματική ανάπτυξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών οι οποίοι ανέφεραν στις συνεντεύξεις ότι η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ τους και της συντονιστικής ομάδας ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος επιμόρφωσης και ίσως ένας πιο αποτελεσματικός τρόπος από ένα παραδοσιακό σεμινάριο πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Η θετική στάση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλείου για εξ' αποστάσεως επιμόρφωση είναι σημαντική για την προώθηση περισσότερων προγραμμάτων σε σχολική βάση.

Διοίκηση τάξης

Η διοίκηση μιας τάξης που βρίσκεται μαζί με τον εκπαιδευτικό στον ίδιο φυσικό χώρο δεν είναι εύκολη. Η διοίκηση τριών διαφορετικών τάξεων σε ένα εικονικό περιβάλλον είναι πολύ πιο δύσκολη. Μια από τις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν ήταν ότι παρόλο που η εκπαιδευτικός του κεντρικού σχολείου είχε οπτική επαφή με τους δικούς της μαθητές, χρειαζόταν ακόμη ένας εκπαιδευτικός, έτσι ώστε να μη διασπάται η προσοχή της εκπαιδευτικού από το μάθημα για ζητήματα όπως επίλυση τεχνικών προβλημάτων ή εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές της τάξης. Τα ζητήματα αυτά λύθηκαν με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού της τάξης, ο οποίος ήταν παρών κατά τη διάρκεια των σύγχρονων μαθημάτων των Αγγλικών και υποστήριζε τη μαθησιακή διαδικασία.

Η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες μπροστά από κάθε υπολογιστή ήταν αποτελεσματική, αν και ο

αριθμός των παιδιών ανά ομάδα δεν θα έπρεπε να ήταν μεγαλύτερος των τριών. Οι μαθητές ανέφεραν ότι έπρεπε να περιμένουν σειρά, για να χρησιμοποιήσουν εργαλεία του υπολογιστή καθώς ήταν 4 – 5 σε κάθε ομάδα. Κάποιες ομάδες εξηλήχθηκαν σε αποτελεσματικές ομάδες εργασίας, ενώ άλλες ομάδες δεν κατάφεραν να φτάσουν σε αυτό το σημείο, πιθανώς λόγω έλλειψης εμπειρίας των μαθητών σε ομαδικές εργασίες. Εντούτοις, οι μαθητές δήλωσαν ότι δεν θα ήθελαν να εργάζονται μόνοι τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι το ιδανικό για αυτούς θα ήταν να εργάζονται σε δυάδες μπροστά από κάθε υπολογιστή.

Γενικά, και εκτός των μικρών προβλημάτων που αναφέρθηκαν πιο πάνω, το Πρόγραμμα κατάφερε να δημιουργήσει και να διατηρήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου όλοι οι μαθητές ένιωθαν άνετα και στο οποίο ήθελαν να συμμετέχουν. Μαθητές και εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι ανήκαν στην ίδια τάξη, ξεχνώντας τις γεωγραφικές αποστάσεις μεταξύ τους. Η σημασία την οποία έδιναν οι μαθητές στις εικονικές 'συναντήσεις' τους και στη συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες με τους καινούριους συμμαθητές τους φαίνεται και από πολλές ζωγραφιές των μαθητών στις οποίες απεικονίζονται οι εξ' αποστάσεως συμμαθητές τους μέσα από τις οθόνες των υπολογιστών.



Γ. Τεχνικά προβλήματα

Αν και οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό, όλοι οι συμμετέχοντες – εκπαιδευτικοί και μαθητές – εντόπισαν κάποιες τεχνικές αδυναμίες. Οι μαθητές ανέφεραν ότι ένιωθαν την ανάγκη να βλέπουν στην οθόνη τα πρόσωπα των παιδιών που τους μιλούσαν, αλλιά και να βλέπουν το όνομα του κάθε παιδιού. Η σύνδεση στο διαδίκτυο όμως, δεν επέτρεπε την ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Η χαμηλής ταχύτητας πρόσβαση στο

διαδίκτυο ήταν και ο λόγος των περισσότερων προβλημάτων που αντιμετωπίστηκαν, τα πιο σημαντικά των οποίων ήταν προβλήματα με τον ήχο και την εικόνα βίντεο. «Δε μπορούσαμε να ακούμε τι έλεγαν οι άλλοι μαθητές» ήταν ένα σχόλιο που ειπώθηκε πολλές φορές από τους μαθητές.

Υπήρχαν φορές που το βίντεο και άλλες πληροφορίες που μεταδίδονταν σε μορφή εικόνας καθυστέρουσαν και ενώ η εκπαιδευτικός έδινε μια οδηγία για μια δραστηριότητα τα παιδιά δεν έβλεπαν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα στις οθόνες τους την ίδια στιγμή που άκουαν τις σχετικές οδηγίες.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, στόχος της εφαρμογής ήταν να επισημανθούν τέτοιες αδυναμίες. Το γεγονός ότι είναι σημαντική η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών ως μέρος του παιδαγωγικού σχεδιασμού τέτοιων μαθημάτων, φανερώνει την ανάγκη για ένα πιο ισχυρό εργαλείο που να στηρίζει καλύτερη οπτικοακουστική διαχείριση των μαθητών. Ευτυχώς η τεχνολογία προχωρεί με πολύ μεγάλα βήματα και πιστεύουμε ότι σύντομα θα μπορούν να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες.

Συμπεράσματα

Παρόλη τα τεχνικά προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν, το πρόγραμμα ήταν επιτυχές καθώς οι κύριοι στόχοι του επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Τα ολιγοθέσια σχολεία αύξησαν το χρόνο επαφής των μαθητών με τη ξένη γλώσσα, τόσο μέσω της εξ' αποστάσεως σύγχρονης διδασκαλίας όσο και μέσω των διαδραστικών και άλλων ασύγχρονων δραστηριοτήτων που ετοιμάζονταν για τους μαθητές.

- Η ποιότητα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στα ολιγοθέσια σχολεία βελτιώθηκε μέσω του σχεδιασμού κατάλληλων μαθημάτων σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς.
- Αξιοποιήθηκαν οι Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας με τρόπο που ενίσχυσαν τη μεθοδολογία και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις με απώτερο στόχο την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος στο μέγιστο

βαθμό, ενώ παράλληλα καλλιέργησαν και άλλες δεξιότητες και στάσεις.

- Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων έλαβαν μέρος σε μια επιμορφωτική δραστηριότητα μέσω της συνεργασίας τους με πιο πεπειραμένους εκπαιδευτικούς και τη συντονιστική ομάδα του προγράμματος. Εκτενής συνεργασία και παρατήρηση μαθημάτων που ετοιμάζονταν και διδάσκονταν από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς βοήθησε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Επίσης όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν τις δεξιότητες τους όσον αφορά τις ΤΠΕ.
- Ενισχύθηκε το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών που έλαβαν μέρος σε αυτό το πρόγραμμα όσον αφορά στη εκμάθηση ξένης γλώσσας. Τα Αγγλικά που έχουν μειωμένη παρουσία στα ολιγοθέσια σχολεία απόκτησαν μεγαλύτερη σημασία τόσο στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων που συμμετείχαν όσο και στις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών.
- Δημιουργήθηκε μια κοινότητα εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στα ολιγοθέσια σχολεία.

Μελλοντικά προγράμματα θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν βελτιωμένη τεχνολογία έτσι ώστε να λυθούν τα προβλήματα που αναφέραμε πιο πάνω. Μια αναβαθμισμένη πρόσβαση στο διαδίκτυο για τα ολιγοθέσια σχολεία θα προσφέρει πολλές ευκαιρίες για ανάπτυξη της κατάλληλης μεθοδολογίας για εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η επιτυχία της εφαρμογής του προγράμματος στην Κύπρο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην εφαρμογή συγκεκριμένης παιδαγωγικής προσέγγισης, στη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε και στην εργατικότητα, στην καλή διάθεση και στο ομαδικό πνεύμα που επιδείχθηκαν από όλους όσους συμμετείχαν.

Παράγοντες κινδύνου χρόνιων νοσημάτων που επηρεάζουν το επίπεδο υγείας παιδιών και εφήβων στην Κύπρο

Δρος Μιχάλη Τορναρίτη,
Λειτουργού Π.Ι.

Η δραματική αλλαγή του τρόπου ζωής του σύγχρονου ανθρώπου τον έχει οδηγήσει μοιραία σε αυξημένη νοσηρότητα ψυχικών και σωματικών ασθενειών. Η καθιστική ζωή, το άγχος, το κάπνισμα και η κακή διατροφή, χαρακτηριστικά του σύγχρονου τρόπου ζωής, έχουν ήδη σοβαρές επιπτώσεις στο επίπεδο υγείας του κυπριακού πληθυσμού.

Τα πρόσφατα αποτελέσματα των ερευνών του Ερευνητικού και Εκπαιδευτικού Ινστιτούτου «Υγεία του Παιδιού», τα οποία έχουν σχέση με το επίπεδο υγείας παιδιών και εφήβων της Κύπρου, είναι απογοητευτικά.

Τα αποτελέσματα (Τορναρίτης Μ., 2005, Χ. Χατζηγεωργίου, 2005) έρευνας με θέμα «Διαταραχές Διατροφικής Συμπεριφοράς με επικέντρωση στην Νευρογενή Ανορεξία και Βουλιμία» σε 1900 παιδιά και εφήβους 10 έως 18 χρονών στην Κύπρο, καταδεικνύουν τα εξής:

- Το 42% των κοριτσιών δεν είναι ικανοποιημένα με το σωματικό τους βάρος (drive for thinness) και θέλουν να χάσουν κιλά. Στα αγόρια το αντίστοιχο ποσοστό είναι 18%.

- Επίσης ποσοστό 41% των κοριτσιών δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένα με κάποιο μέρος του σώματος τους (body dissatisfaction), κυρίως την κοιλιά τους, την περιφέρειά τους ή το μέγεθος και το σχήμα των ποδιών τους. Στα αγόρια το αντίστοιχο ποσοστό είναι 18%.

- Πολύ υψηλά είναι τα ποσοστά των παιδιών που εκδηλώνουν προβλήματα και φοβίες που προκαλεί το πέρασμα από την παιδική στην εφηβική ηλικία (maturity fears) και δυσπιστία προς τους άλλους (interpersonal distrust). Αυτό δείχνει τη δυσκολία των νέων να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της εφηβείας. Τα ποσοστά είναι 84% και 48% στα αγόρια και 80% και 45% στα κορίτσια αντίστοιχα.

- Η τελειομανής συμπεριφορά (perfectionism) είναι συχνή και στα δύο φύλα, 68% στα αγόρια και 62% στα κορίτσια, και είναι ενδεικτική των πολύ υψηλών στόχων που βάζουν οι μαθητές. Αυτό τους προκαλεί έντονη πίεση και άγχος.

Ποσοστό 26,6% των κοριτσιών και 13,0% των αγοριών έχει βαθμολογία που είναι ενδεικτική διαταραχής διατροφικής συμπεριφοράς. Αυτά τα παιδιά ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου ανάπτυξης σοβαρότερης ψυχοπαθολογίας.

Η ανάλυση των πιο πάνω δεδομένων και οι συσχετίσεις που έγιναν δείχνουν πως:

- Τα κορίτσια σε όλες τις ηλικιακές ομάδες έχουν υψηλότερη βαθμολογία (μεγαλύτερη πιθανότητα για προβληματική εξέλιξη στο θέμα των διατροφικών διαταραχών) σε σχέση με τα αγόρια. Στα αγόρια παρατηρείται πτωτική τάση της βαθμολογίας με την αύξηση της ηλικίας, κάτι που δε συμβαίνει στα κορίτσια.

- Παρατηρείται αυξημένος κίνδυνος για εμφάνιση διατροφικών διαταραχών στην ομάδα χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

- Παρατηρείται αυξημένος κίνδυνος για εμφάνιση διατροφικών διαταραχών στα παιδιά αγροτικών περιοχών.

Ακόμη, η έρευνα έδειξε πως τα πιθανά ποσοστά περιστατικών Ψυχογενούς Ανορεξίας είναι 0,78% στα κορίτσια και 0,14% στα αγόρια.

Τα πιο πάνω ποσοστά έχουν ήδη φθάσει τα επίπεδα άλλων χωρών της περιοχής, όπως η Ελλάδα και το Ισραήλ, και δείχνουν την ύπαρξη προβλήματος και στην Κύπρο, καθώς και την ανάγκη πρόληψης των σοβαρών αυτών νοσημάτων.

Δυστυχώς όλο και μικραίνει η ηλικία που απαιτεί η κοινωνία από τα παιδιά και τους εφήβους να ωριμάσουν, να μεγαλώσουν και να συμπεριφέρονται ως ενήλικες. Πολλά από αυτά δεν είναι έτοιμα να το πράξουν. Ακόμη, τα πρότυπα που έχουν τα παιδιά, και κυρίως τα κορίτσια, από την τηλεόραση και τα περιοδικά, είναι σε μεγάλο βαθμό ακατόρθωτο ή δύσκολο να επιτευχθούν. Η αξία του λεπτού σώματος έχει υπερτονιστεί και καταστεί υπέρμετρο. Ακόμη, το λεπτό σώμα επιδεικνύεται πολλές φορές ως το μόνο προσόν για να πετύχει κάποιο κορίτσι στη ζωή του.

Τα αποτελέσματα από παγκύπρια έρευνα για την

παχυσαρκία (SC.Savva, 2005, S.C. Savvas, 2004, Savvas S., 2004 Savvas C. Savvas, 2002, Savvas C. Savvas, 2001, Γ. Κουρίδης, 2001), την οποία διενήργησε το Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού», κρούουν κώδωνες κινδύνου όσον αφορά την υγεία παιδιών και εφήβων της Κύπρου. Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα Κυπριόπουλα της ηλικίας της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, συγκρινόμενα με εκείνα άλλων χωρών, έχουν τα πιο υψηλά ποσοστά παχυσαρκίας, που κυμαίνονται στο 9.2%. Τα υπέρβαρα παιδιά αυτής της ηλικίας (μη συμπεριλαμβανομένων των παχύσαρκων) είναι το 13.1%. Τα ποσοστά των παχύσαρκων παιδιών μειώνονται δραστικά, ιδίως κατά την εφηβεία, και φθάνουν στο ποσοστό 4.2% στους εφήβους της τρίτης τάξης του λύκειου, αν και το ποσοστό των υπέρβαρων παιδιών παραμένει σε υψηλά επίπεδα (16,9%). Γι' αυτό η διερεύνηση που πρέπει να γίνει είναι για το μέγεθος της σχέσης των συμπερασμάτων και των αποτελεσμάτων που δόθηκαν πιο πάνω για τις δύο έρευνες, για τη νευρογενή ανορεξία και την παχυσαρκία.

Ας σημειωθεί, ακόμη, ότι τα νήπια των δύο χρονών παρουσιάζουν (SC. Savvas, 2005) παχυσαρκία σε ποσοστό 1.3%. Το ποσοστό των υπέρβαρων, χωρίς να υπολογίζεται το ποσοστό των παχύσαρκων νηπίων, είναι 7.7%. Παρατηρείται όμως σταδιακή αύξηση των ποσοστών, με τα παιδιά των έξι χρονών της προδημοτικής εκπαίδευσης να ανεβάζουν τα ποσοστά σε 10.4% και 21.6% αντίστοιχα.

Εκτός των ψυχολογικών παραγόντων που είναι συνυφασμένοι με την παχυσαρκία, τα ιατρικά στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι τα μισά παιδιά που έχουν περιττά κιλά και τα δύο τρίτα των εφήβων με περιττά κιλά θα είναι υπέρβαροι ή παχύσαρκοι ενήλικες με όλους τους κινδύνους που αυτό συνεπάγεται για την υγεία τους.

Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα (Τορναρίτης Μ., 2005) από παγκύπριες έρευνες του Ινστιτούτου που αφορούν την ανάπτυξη του διατροφολογίου παιδιών και εφήβων δείχνουν ότι αυτοί καταναλώνουν πολλή λίπη, 20% έως 25% περισσότερα από ό,τι θα έπρεπε, ιδίως κορεσμένα, σε βάρος των υδατανθράκων. Ακόμη διαφαίνεται ότι το ασβέστιο, ο σίδηρος, οι αντιοξειδωτικές βιταμίνες, οι θερμίδες και οι φυτικές ίνες καταναλώνονται σε μικρότερες ποσότητες από ό,τι πρέπει, το δε αλάτι σε πολύ μεγαλύτερες.

Το κακό διατροφολόγιο των παιδιών και των εφήβων (Τορναρίτης Μ., 2005) δίνει στον οργανισμό τους πολλή λίπη, τα οποία έχουν διπλάσιες θερμίδες από ό,τι οι υδατάνθρακες και οι πρωτεΐνες. Η κυριότερη ομάδα των λιπών που καταναλώνουν, εκείνα των κορεσμένων, είναι από τα χειρότερα δομικά υλικά

για τον οργανισμό. Οξειδώνονται εύκολα και, σε συνδυασμό με την έλλειψη αντιοξειδωτικών βιταμινών, οι οποίες είναι η ασπίδα του οργανισμού κατά της αθηροσκλήρωσης και μορφών καρκίνου, κτίζουν οργανισμούς λιγότερο ανθεκτικούς. Αντιθέτως, τα παιδιά και οι έφηβοι δεν καταναλώνουν τα απαραίτητα πολυακόρεστα λιπαρά οξέα, τα ω3 και τα ω6, τα οποία δεν παράγει ο οργανισμός, αλλά τα έχει απόλυτη ανάγκη, για να τα χρησιμοποιήσει στη δόμηση των κυττάρων του και στην καλή λειτουργία των οργάνων του. Η υπερκατανάλωση των λιπών γίνεται σε βάρος των υδατανθράκων, οι οποίοι συνήθως συνοδεύονται από βιταμίνες και φυτικές ίνες που τις έχει απόλυτη ανάγκη ο οργανισμός για την καλή λειτουργία του. Το ασβέστιο, με το οποίο δομούνται τα οστά, ιδίως στην κρίσιμη ηλικία των παιδιών και των εφήβων, είναι λιγοστό στο διαιτολόγιό τους, όπως και ο σίδηρος, ο οποίος χρησιμοποιείται από τον οργανισμό, για να παρασκευάζει την τόσο χρήσιμη αιμοσφαιρίνη.

Η διατροφή πρέπει να είναι ισοζυγισμένη (Τορναρίτης Μ., 2001). Τα γρήγορα και έτοιμα, χαμηλής ποιότητας φαγητά με τις πολλές θερμίδες, πρέπει να περιοριστούν. Οι πίτσες, τα χάμπουργκερ με τις πολλές μαγιονέζες και τα κέτσαπ, τα τηγανιτά, τα τσιπς, οι σοκολάτες, τα ζωικά προϊόντα και τα αθλητικά, που προσφέρουν μεγάλες ποσότητες λίπους, κυρίως κορεσμένου, πρέπει να περιοριστούν.

Το πρωτόκολλο που χρησιμοποιεί το Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού», το οποίο, ας σημειωθεί, προέρχεται από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, εξετάζει και την αθλητική κατάσταση παιδιών και εφήβων. Η ανάπτυξη των παγκύπριων αποτελεσμάτων (Χ. Χατζηγεωργίου 2004, Γ. Κουρίδης 2001) παιδιών και εφήβων που σχετίζονται με την άθληση δείχνει ότι η πλειοψηφία τους δεν ανταποκρίνεται στα επιθυμητά όρια στο παλίνδρομο τρέξιμο, τους κοιλιακούς, το άλμα σε μήκος χωρίς φόρα και τη δίπλωση από εδραία θέση.

Η έλλειψη άθλησης από τη ζωή των παιδιών και των εφήβων έχει ως επακόλουθο την αδυναμία των μυών του σώματος, συμπεριλαμβανομένων της καρδιάς και των πνευμόνων τους. Ο λιπώδης ιστός στο σώμα τους αυξάνει σε βάρος της μυϊκής τους μάζας. Ακόμη, η έλλειψη άθλησης δεν βοηθά την καύση των θερμίδων, με επακόλουθο αυτές να προστίθενται στο σώμα τους.

Η άθληση πρέπει να μπει στην καθημερινή ζωή των παιδιών και των εφήβων. Πρέπει να αθλούνται μια ώρα την ημέρα. Το άγχος του σύγχρονου ανθρώπου και η καθιστική ζωή μπροστά στην τηλεόραση και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή δεν αφήνουν δυστυ-

χώς περιθώρια για άσκηση. Η υπέρμετρη παρακολούθηση τηλεόρασης από παιδιά και εφήβους έχει συνδεθεί (Γ. Κουρίδης, 2001) με πολλαπλά προβλήματα υγείας, συμπεριφοράς και μειωμένης σχολικής επίδοσης. Αυτό αποδεικνύεται και στις μελέτες του Ινστιτούτου «Υγεία του Παιδιού». Ακόμη φαίνεται ότι μόνο τα μισά παιδιά παρακολουθούν τηλεόραση μία με δύο ώρες την ημέρα, όπως είναι και οι οδηγίες πανεπιστημιακών δασκάλων. Το ένα τρίτο των παιδιών παρακολουθεί τηλεόραση δύο με τρεις ώρες την ημέρα και τα υπόλοιπα παιδιά περισσότερες. Από τις δύο ώρες τηλεθέασης που συνιστώνται, η μία ώρα πρέπει να είναι από ψυχαγωγικά προγράμματα και η άλλη από εκπαιδευτικά. Έρευνες όμως στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου δείχνουν ότι οι μαθητές προτιμούν να παρακολουθούν μόνο χαμηλής ποιότητας προγράμματα.

Το Ινστιτούτο «Υγεία του Παιδιού» διενήργησε πάνω από 60.000 βιοχημικές και αιματολογικές αναλύσεις σε παιδιά και εφήβους. Τα αποτελέσματα των δοκιμασιών και αναλύσεων του κάθε μαθητή δίνονταν στους γονείς τους σε φάκελο κατά τη διάρκεια ειδικών σεμιναρίων, που στόχο είχαν την ανύψωση του επιπέδου υγείας των μαθητών και των γονιών τους.

Οι βιοχημικές αναλύσεις δείχνουν ότι πολλὰ παιδιά και έφηβοί μας έχουν αυξημένη συγκέντρωση ολικής χοληστερόλης και κακής χοληστερόλης στο αίμα τους, 12% πολύ αυξημένη και 35% οριακά αυξημένη, γεγονός που μας προβληματίζει, αφού αυτές δημιουργούν με την πάροδο των χρόνων αθηρωματικές πλάκες στα αγγεία, δηλαδή κλείνουν τις αρτηρίες, προκαλώντας καρδιαγγειακά προβλήματα.

Το ποσοστό των παιδιών και των εφήβων με χαμηλά επίπεδα αιμοσφαιρίνης είναι μικρό. Παρόλα αυτά, από έρευνες βρέθηκε ότι οι αποθήκες του σιδήρου, ιδίως των κοριτσιών, πολλές φορές είναι άδειες. Αν αρρωστήσουν ή για κάποιο λόγο δεν προσλάβουν σίδηρο, τις επόμενες μέρες η αιμοσφαιρίνη στο αίμα θα μειωθεί, με αποτέλεσμα να κουράζονται εύκολα και να ζαλίζονται.

Κοινωνικοοικονομικά θέματα που αφορούν τους μαθητές ήταν, επίσης, πεδία ερευνών του Ινστιτούτου «Υγεία του Παιδιού». Το κάπνισμα ήταν ένα από αυτά τα θέματα, του οποίου τα ερευνητικά αποτελέσματα (Τορνάριτης Μ., 2005) δείχνουν ότι αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα. Το ποσοστό 2% των παιδιών που καπνίζουν στη πρώτη τάξη του γυμνασίου ανεβαίνει στο 10% στην τρίτη τάξη του γυμνασίου και στην τρίτη τάξη του λυκείου στο 30%. Μεγάλος

είναι και ο αριθμός των παθητικών καπνιστών μεταξύ των νέων, αφού το ποσοστό των γονιών που καπνίζουν μπροστά στα παιδιά τους ξεκινά από το 40% και φτάνει έως και το 60% με την αύξηση της ηλικίας των εφήβων της οικογένειας. Οι επιπτώσεις του καπνίσματος είναι πολλές, άμεσες και απώτερες. Όμως εδώ πρέπει να τονιστεί ότι το κάπνισμα θεωρείται προθάλαμος της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών.

Ένα άλλο κοινωνικό θέμα το οποίο διερεύνησε το Ινστιτούτο είναι και η σεξουαλική συμπεριφορά των εφήβων στη Κύπρο. Τα στοιχεία (Τορνάριτης Μ., 2005, Κουρίδης Γ., 2001) δείχνουν ότι στις πρώτες δύο τάξεις του γυμνασίου τα ποσοστά των παιδιών που είχαν σεξουαλική εμπειρία ήταν μικρά, 2% στα αγόρια και 0,8% στα κορίτσια. Στην τρίτη τάξη του γυμνασίου και στην πρώτη τάξη του λυκείου τα ποσοστά σημείωσαν μικρή αύξηση και ήταν 13% στα αγόρια και 2% στα κορίτσια. Στη δεύτερα τάξη του λυκείου ήταν 26% για τα αγόρια και 9% για τα κορίτσια, ενώ στην τρίτη τάξη λυκείου αυξήθηκε σε 47% για τα αγόρια και 17% για τα κορίτσια. Εκείνο όμως που προκύπτει από τα στοιχεία και μας ανησυχεί περισσότερο, είναι ότι οι έφηβοι δεν είναι ενημερωμένοι, όπως θα έπρεπε, στο θέμα της Σεξουαλικής Αγωγής, ούτε προετοιμασμένοι ούτε προσεκτικοί, με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν από σεξουαλικά μεταδιδόμενα νοσήματα ή από ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες και να κινδυνεύει επίσης και ο συναισθηματικός τους κόσμος.

Όπως έδειξαν έρευνες (Τορνάριτης Μ., 2005, Kyprianou D., To be submitted) του Ινστιτούτου «Υγεία του Παιδιού», το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας σχετίζονται με το επίπεδο υγείας και τη σχολική επίδοση των παιδιών. Γι' αυτό πρέπει να υπάρξει συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Τα σχολικά προγράμματα πρέπει να αναβαθμιστούν και να εμπλουτιστούν με ανθρωπιστικά μαθήματα. Πρέπει όμως και η κάθε οικογένεια να προσεγγίσει το σχολείο, ώστε από κοινού να δώσουν την καλύτερη δυνατή παιδεία στο κάθε παιδί και στον κάθε έφηβο. Είναι, επομένως, όλη συνυφασμένα με τον τρόπο ζωής. Πρέπει, συνεπώς, να δοθούν τα κατάλληλα εφόδια στους μαθητές, αρχίζοντας από την παιδική ηλικία, την πιο κρίσιμη φάση της ζωής του ατόμου αφού σε αυτήν αρχίζει να διαμορφώνεται ο χαρακτήρας του και στήνονται οι βάσεις της ψυχικής και σωματικής του υγείας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

- Γ. Κουρίδης, Μ.Τορναρίτης, Χρ. Κουρίδης, Σ. Σάββα, Χ. Χατζηγεωργίου, (2001). Συσχέτιση μεταξύ τηλεθέας και καρδιαγγειακών παραγόντων κινδύνου στα παιδιά. *Παιδιατρική* 2001: 64: 49-54.
- Κουρίδης Γ., Σάββας Σ., Κουρίδης Χ., Τορναρίτης Μ. (2001). Σεξουαλική συμπεριφορά των εφήβων σε γυμνάσια και λύκεια της Κύπρου. *Πρακτικά 39ου Πανελληνίου Παιδιατρικού Συνεδρίου, Κρήτη* 22.
- Kyprianou D., Tornaritis M., Savvas S., Chadjigeorgiou C., Kouridis I., Shamounki M., Tornaritis D., Christou S., Charalambous E., Hadjiloizou L., Kafatos A.. The family background is related to the health status and school achievements of children. *To be submitted*.
- SC. Savva, M. Tornaritis, C Chadjigeorgiou, YA Kourides, ME Savva, A Panagi, E Christodoulou and A Kafatos (2005). Prevalence and socio-demographic associations of undernutrition and obesity among preschool children in Cyprus. *European Journal of Clinical Nutrition*, 59, 1259-1265.
- S.C. Savvas, C. Hadjigeorgiou, C. Hatzis, M. Kyriakakis, G. Tsimbinos, M. Tornaritis, A. Kafatos (2004). Association of adipose tissue arachidonic acid content with BMI and overweight status in children from Cyprus and Crete. *Br J Nutr*; 91: 643-649.
- Savvas C. Savva, Yiannis Kourides, Marina Epiphaniou- Savva, Michael Tornaritis, Anthony Kafatos(2004). Short-term Overweight Predictors in Early Adolescence. *Int J Obes* 28: 451-458.
- Savvas C Savva, Yiannis Kourides, Michael Tornaritis, Marina Epiphaniou- Savva, Charis Chadjigeorgiou, Anthony Kafatos(2002). Obesity in children and adolescents in Cyprus. Prevalence and predisposing factors. *Int J Obes* 26: 1036-1045.
- Savvas C. Savva, Yiannis Kourides, Michael Tornaritis, Marina Epiphaniou- Savva, Panagiota Tafouna, and Anthony Kafatos(2001). Reference Growth Curves for Cypriot Children 6 to 17 Years of Age. *Obes Res* 9: 754-762.
- Tornaritis, M., Savvas, S., Shamounki, M., Kourides, Y., Hadjigeorgiou C., (2001), The Cyprus Experience, *The Mediterranean Diet by the CRC Press. Modern Nutrition Series: Constituents and Health Promotion*. 341-362.
- Τορναρίτης Μ. (2005). «Αγωγή Υγείας-Χρήσιμα Ερευνητικά Στοιχεία για Εκπαιδευτικούς» Εγχειρίδιο με έξι πρωτότυπες ερευνητικές εργασίες και έξι περιλήψεις ερευνητικών εργασιών. Εκδόθηκε από το *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου*.
- Χ. Χατζηγεωργίου, Μ. Τορναρίτης, Α. Γιαγκουλή, Σ. Σάββας, Α. Καφάτος (2005). Επιδημιολογία Παραγόντων Κινδύνου για Διατροφικές Διαταραχές σε 1900 Παιδιά και Εφήβους της Κύπρου. *Διάσκεψη τύπου, Λευκωσία, Μάιος*. Ιστοσελίδα: [Http://www.childhealth.ac.cy](http://www.childhealth.ac.cy).
- Χ. Χατζηγεωργίου, Μ. Χατζηγιάννου, Μ. Τορναρίτης, Α. Γιαγκουλή, Ε. Κωνσταντίνου, Β. Νεάρχου, Σ. Σάββας(2004). Επίδραση της αερόβιας άσκησης στους παράγοντες κινδύνου για νοσήματα φθοράς σε παιδιά της Κύπρου ηλικίας 10-12 χρονών. *Παιδιατρική* 67; 4; 268-274.

Ο Δρ Μιχάλης Τορναρίτης είναι Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και Πρόεδρος του Δ. Σ. του Ερευνητικού και Εκπαιδευτικού Ινστιτούτου «Υγεία του Παιδιού» Ιστοσελίδα: [Http://www.childhealth.ac.cy](http://www.childhealth.ac.cy).

Οικοδομώντας γέφυρες για την εισαγωγική επιμόρφωση:

Προβληματισμοί και προοπτικές

*Δρος Γιασεμίνας Καραγιώργη,
Λειτουργού Π.Ι.*

*Δρος Χρυστάλλας Καθολήρου,
Λειτουργού Π.Ι.*

*Δρος Παναγιώτας Κενδέου,
Λειτουργού Π.Ι.*

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις πρώιμες εμπειρίες των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους χώρο, αφού αυτές θεωρούνται καθοριστικές για τη μελλοντική επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι ο τρόπος με τον οποίο ο νεοεισαχθείς εκπαιδευτικός εκλαμβάνει τη βοήθεια που του παρέχεται στα πρώτα στάδια της διδακτικής του εμπειρίας κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικός για τη διαμόρφωση των απόψεων και των πρακτικών προσεγγίσεων του σχετικά με το έργο που καλείται να επιτελέσει (Perlberg & Theodor, 1975; Booth, 1993; Odel & Ferraro, 1993).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο προσλαμβάνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, αφού η ολική αναθεώρηση των πρακτικών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θεωρείται αναγκαία (Unesco, 1997; Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004). Συνεπώς, η παροχή εισαγωγικής επιμόρφωσης στους νεοεισαχθέντες εκπαιδευτικούς αποτελεί αναγκαιότητα για την εξασφάλιση της ποιότητας του έργου και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα πρώτα χρόνια της εργασίας τους αλλιά και γέφυρα μεταξύ της βασικής-προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης και της εν υπηρεσία επιμόρφωσής τους.

Το άρθρο αυτό στοχεύει στη συζήτηση κάποιων προβληματισμών και προοπτικών σε σχέση με την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον κυπριακό χώρο. Μετά από μια επισκόπηση των πρακτικών άλλων χωρών και της κυπριακής πραγματικότητας γίνεται μια πρόταση σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης και συζήτηση συγκεκριμένων παραμέτρων που αφορούν στην εφαρμογή ενός παρόμοιου προγράμματος στην Κύπρο.

Πρακτικές άλλων χωρών και η κυπριακή πραγματικότητα

Η καθιέρωση προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης (Induction), με στόχο την ομαλή ένταξη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και το ρόλο του εκπαιδευτικού ευρύτερα είναι γεγονός σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Η σημαντικότητα των προγραμμάτων αυτών έγκειται στον καθοριστικό ρόλο των πρώτων εμπειριών στην επαγγελματική και αναπτυξιακή πορεία των εκπαιδευτικών, αφού ο πρώτος χρόνος της εργασίας αποτελεί περίοδο μεγαλύτερης προσληπτικότητας και προθυμίας για μάθηση. Έχει επίσης τεκμηριωθεί η ανάγκη για καθορισμό ψηλών προσδοκιών και επιπέδων για τη χρονική αυτή περίοδο. Με βάση τα πιο πάνω η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου θεωρείται απαραίτητη, εφόσον οι νεοεισερχόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις στάσεις που θα αποτελέσουν τη βάση για τη συνεχή τους επαγγελματική ανάπτυξη. Αφετέρου, η ένταξη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο συνοδεύεται από πληθώρα προβλημάτων (Bezzina et al., Stanyer & Bezzina, 2005). Μερικά προβλήματα είναι γενικά και προβλέψιμα, ενώ άλλα προκύπτουν σε σχέση με την κατάσταση των νεοεισερχομένων ή την κατάσταση της σχολικής μονάδας που υπηρετούν (Ryan, 1986). Τα προγράμματα εισαγωγής αναμένεται να ελαχιστοποιήσουν την πίεση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών. Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν ότι όπου υπάρχει σύστημα στήριξης, οι νεοεισερχόμενοι μπορούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα διαχείρισης της τάξης και προγραμματισμού αποτελεσματικότερα και να επικεντρώνονται στη μάθηση πολύ νωρίτερα από νεοεισερχόμενους που δεν λαμβάνουν στήριξη (Breaux & Wong, 2002).

Οι πρακτικές άλλων χωρών σε σχέση με προγράμματα εισαγωγής νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών

διακρίνονται από ποικιλία προσεγγίσεων. Ενδεικτικά να αναφερθεί ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο η περίοδος εισαγωγής θεωρείται ως η γέφυρα ανάμεσα στην αρχική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματική επαγγελματική πρακτική (Department for Education and Employment, 1999; Bubb, 2001; Earley, 2004). Ως αποτέλεσμα αυτής της θεώρησης από τις εκπαιδευτικές αρχές, έχουν δημιουργηθεί προγράμματα εισαγωγής σε όλο το Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία, Ουαλία). Το σχήμα εισαγωγής προνοεί τόσο για μειωμένο διδακτικό φόρτο -στην Αγγλία ο χρόνος διδασκαλίας κατά την περίοδο εισαγωγής είναι 90%, ενώ στη Σκωτία 70% και ο υπόλοιπος χρόνος διατίθεται για επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχομένων- όσο και για συνεχή στήριξη και διαγνωστική αξιολόγηση. Οι νεοεισερχόμενοι από την 1η Σεπτεμβρίου 2003 πρέπει να ανταποκρίνονται σε εθνικά επίπεδα εισαγωγής, ενώ η συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγής είναι υποχρεωτική και διάρκειας ενός έτους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών βασίζεται σε εξατομικευμένο πρόγραμμα στήριξης και περιλαμβάνει παρατήρηση του/της νέου εκπαιδευτικού, παρακολούθηση έμπειρων εκπαιδευτικών και αναθεώρηση της προόδου του/της εκπαιδευτικού ανά εξάμηνο (Department for Educational and Skills, 2007). Στη Βόρεια Ιρλανδία, τα προγράμματα εισαγωγής, ως μέρος της συνεχόμενης πορείας ανάπτυξης, επεκτείνονται στο δεύτερο και τρίτο έτος εργασίας. Στη Σκωτία παράλληλα με το μειωμένο διδακτικό ωράριο, οι νεοεισερχόμενοι έχουν χρόνο για περεταίρω μάθηση με συμμετοχή σε οργανωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Draper et al., Brien & Christie, 2004). Στη Γαλλία οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρία να παρακολουθήσουν πέντε εβδομάδες επιμόρφωσης στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (IUFM) κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο χρόνων υπηρεσίας (Cross & Obin, 2003). Στις Ηνωμένες Πολιτείες η συμμετοχή νεοεισερχομένων σε προγράμματα εισαγωγής έχει αυξηθεί από 40% το 1990-91 σε 80% το 2006 (American Association of State Colleges and Universities, 2006). Συγκεκριμένα, πάνω από 30 πολιτείες έχουν εφαρμόσει προγράμματα μεντορικής σχέσης για τους νεοδιοριζόμενους. Ωστόσο σε πολλές χώρες τα προγράμματα εισαγωγής είναι ανύπαρκτα, με αποτέλεσμα οι νεοεισερχόμενοι να νιώθουν απομόνωση, άγχος και αγωνία (Oldroyd, 2004a). Ακόμα και στις χώρες που προσφέρονται προγράμματα εισαγωγής σε εκπαιδευτικούς, η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών συχνά συνοδεύεται από διάφορα προβλήματα. Αρκετές μελέτες αναφέρονται διεξοδικά στη

δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλων μεντόρων και την έλλειψη χρόνου για παροχή στήριξης (National Commission on Teaching and America's Future, 2005), την έλλειψη συστηματικότητας στην παροχή προγραμμάτων (Hiebert et al., 2002; Garet et al., 2001; Wong et al., 2005) καθώς και την ανάγκη για επέκταση σε στήριξη πέρα από το παραδοσιακό σχήμα της μεντορικής σχέσης (Saphier et al., Freedman & Aschheim, 2001; Johnson, 2003; Fulton et al., 2005).

Οι πιέσεις για αναθεώρηση των πρακτικών σε σχέση με την παροχή επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς είναι έντονες και στον κυπριακό χώρο (Unesco, 1997; Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 2004). Έχει επανειλημμένα δηλωθεί η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού ενός σχεδίου ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που να αντανakά μια ολιστική μακροπρόθεσμη προσέγγιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Κύπρου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάγκη προσφοράς προγραμμάτων εισαγωγής σε νεοεισερχόμενους έχει δηλωθεί και από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου διεξήγαγε έρευνα το 2005 για διάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στην οποία συμμετείχε δείγμα 765 εκπαιδευτικών που προέρχονται από 71 σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων παγκύπρια. Οι εκπαιδευτικοί -σε σχετική δήλωση για τις ομάδες εκπαιδευτικών που πρέπει να τυγχάνουν συστηματικής επιμόρφωσης- δήλωσαν μεγαλύτερη ανάγκη ($M.O=4.23$, $T.A.=0.89$ σε κλίμακα από 1=καθόλου και 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό) για επιμόρφωση των απλών εκπαιδευτικών με 0-3 χρόνια υπηρεσίας που εισέρχονται στο επάγγελμα (Καραγιώργη & Συμεού, 2005). Επομένως, χρειάζεται να δημιουργηθούν οι μηχανισμοί για παροχή επιμόρφωσης στην συγκεκριμένη αυτή ομάδα, που θα οριοθετήσουν ένα ενδιάμεσο σχήμα ανάμεσα στην αρχική προϋπηρεσιακή επιμόρφωση και στην ενδοϋπηρεσιακή συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης

Η μεντορική σχέση

Σε αρκετές χώρες έχουν εφαρμοστεί προγράμματα εισαγωγής για νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς που εστιάζονται στην ανάπτυξη μεντορικής σχέσης (Paine, 1990). Τα προγράμματα για μεντορική σχέση σηματοδοτούνται από χρήση των τεχνικών coaching και mentoring και έχουν αναπτυχθεί για παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και επαγγελματικής στήριξης στους νεοεισερχόμενους

εκπαιδευτικούς. Η διάκριση μεταξύ των δύο έγκειται στο ότι το πρώτο αναφέρεται σε επαγγελματικές ή τεχνικές δεξιότητες, ενώ το δεύτερο στη κοινωνική και ψυχολογική διάσταση. Και οι δύο τεχνικές διακρίνονται από τα εξής χαρακτηριστικά: είναι περιγραφικές και όχι αξιολογικές, επικεντρώνονται σε περιοχές αλληλαγής, είναι συγκεκριμένες και όχι γενικές και στοχεύουν στο να παράσχουν βοήθεια και όχι να υποβιάσουν (Oldroyd, 2004b). Ειδικά το coaching συνεπάγεται ότι οι επιμορφωτές δουλεύουν παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς και κάνουν επίδειξη των επιθυμητών πρακτικών και προσεγγίσεων μέσα στην τάξη αντί σε επιμορφωτικά ή εργαστηριακά κέντρα, διασφαλίζοντας μια ασφαλή ζώνη για ανάληψη ρίσκου και καινοτομία. Αυτή η τεχνική έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά στο χώρο των επιχειρήσεων και του εμπορίου και έχει γίνει δημοφιλής στην εκπαιδευτική διοίκηση τόσο στο Ηνωμένο Βασίλειο όσο και τις Ηνωμένες Πολιτείες (Earley, 2004). Και οι δύο τεχνικές ενεργοποιούν εσωτερικό διάλογο, με θετικές συνέπειες στην αυτό-εικόνα και αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών οδηγώντας σε ψηλότερα επίπεδα απόδοσης. Διασφαλίζουν, επίσης, το ψηλό ηθικό και την ικανοποίηση από την εργασία με αποτέλεσμα την ανάπτυξη πρωτοβουλίας στο σχολικό περιβάλλον.

Στην περίπτωση εφαρμογής ενός προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης, εξάιρετοι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέντορες για τους νέους εκπαιδευτικούς ατομικά ή σε ομάδες (ανάλογα με τη δυναμική και τους αριθμούς νεοεισερχομένων στη σχολική μονάδα). Στα πλαίσια της μεντορικής σχέσης θα μπορούσαν να ενισχυθούν δραστηριότητες όπως παρακολούθηση συναδέλφων στις τάξεις και καταγραφή παρατηρήσεων, λειτουργία συμπράξεων με τους μέντορες για συνδιδασκαλία καθώς και διδακτικό έργο από τους νεοεισερχόμενους, κατά το οποίο θα τυγχάνουν παρακολούθησης από το μέντορα ή άλλους συναδέλφους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μέντορες θα μπορούσαν να ενισχύονται μέσα από ένα πρόγραμμα ανάπτυξης μεντορικής σχέσης και μέσα από ένα δίκτυο μεντόρων που θα δημιουργηθεί ειδικά για αυτό το σκοπό. Η βιβλιογραφία τονίζει τη σημαντικότητα της ανάπτυξης προγραμμάτων επιμόρφωσης μεντόρων (Black, 2001). Όπως ενδεικτικά αναφέρει και ο Sweeny (2001) συχνά επικρατεί η εντύπωση ότι ο εξαιρετικός εκπαιδευτικός μετατρέπεται αυτόματα σε εξαιρετικό μέντορα. Ωστόσο, χωρίς συστηματική επιμόρφωση στις σωστές στρατηγικές, τα αποτελέσματα απέχουν από τα αναμενόμενα. Ο Ganser (2001) τονίζει ότι ένα από τα σημαντικότερα προ-

βλήματα των προγραμμάτων επιμόρφωσης μεντόρων είναι ότι δίνουν λίγες ευκαιρίες για συστηματική πρακτική και ανατροφοδότηση. Σύμφωνα με τον ίδιο, κάποιος μέντορας ανέφερε: «Ως μέντορας ένιωσα όπως ακριβώς ένας νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός. Κάνεις προσπάθεια να φαίνεσαι μέντορας, ενώ αυτό που χρειάζεσαι πραγματικά είναι κάποιον που θα λειτουργήσει ως μέντορας για το μέντορα». Ο Lewis (2002) αναφέρεται επίσης στην έλλειψη στήριξης στους μέντορες και στην παροχή αρχικής επιμόρφωσης μόνο.

Πλαίσιο στήριξης

Ωστόσο η εισαγωγική επιμόρφωση επιβάλλεται να επεκταθεί πέρα από την ανάπτυξη της μεντορικής σχέσης. Σημαντικό είναι να διευκρινιστεί ότι ενώ τα προγράμματα μεντόρων αποτελούν συχνά αναπόσπαστο στοιχείο της εισαγωγικής επιμόρφωσης, η εισαγωγική επιμόρφωση δεν εξαντλείται στην ανάπτυξη μεντορικής σχέσης. Συγκεκριμένα και, όπως αναφέρει η σύγχρονη βιβλιογραφία, ενώ η μεντορική σχέση (mentoring) αναφέρεται σε εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη από έμπειρους σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, η εισαγωγική επιμόρφωση (induction) αναφέρεται σε ένα συνολικό, οργανωμένο και θεσμοθετημένο πλαίσιο στήριξης που περιλαμβάνει πέρα από τη μεντορική σχέση, συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, συμμετοχή σε δίκτυα ή διαδικτυακές κοινότητες καθώς και διαδικασίες αξιολόγησης τόσο των νεοεισερχομένων όσο και των παρεχομένων προγραμμάτων.

Αρκετοί σχεδιαστές προγραμμάτων και ερευνητές αναφέρονται σε βασικά στοιχεία που πρέπει να διακρίνουν ένα πρόγραμμα ένταξης νεοεισερχομένων. Για παράδειγμα, ο Bleach (1999) αναφέρεται -ανάμεσα σε άλλα- στην ανάπτυξη προγράμματος ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης στο σχολική μονάδα, ενθάρρυνσης για παρακολούθηση προγράμματος επιμόρφωσης έξω από τη σχολική μονάδα, καθώς και διενέργεια παρατηρήσεων πιο έμπειρων συναδέλφων για εξερεύνηση καλών πρακτικών σε σχέση με τη διδασκαλία. Οι νεοεισερχόμενοι κατά τη διάρκεια της πρώτης χρονιάς εργασίας στο σχολείο θα πρέπει να μετέχουν σε ένα σχήμα που στόχο θα έχει την εισαγωγή τους σε τεχνικές καλής πρακτικής. Το σχήμα αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει: εισαγωγικά σεμινάρια στα οποία οι νεοεισερχόμενοι θα εξοικειώνονται με τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και θα προετοιμάζονται για τις διαδικασίες έναρξης των εργασιών στο σχολικό περιβάλλον καθώς και επιμόρφωση στο ΠΙ σε τακτά χρονικά διαστήματα και ιδιαίτερα εργαστήρια για ανταλλαγή εμπειριών και για γνωριμία με μεθό-

δους συλλογής δεδομένων (reflection diaries, observations). Ένα προτεινόμενο σχήμα (σε τακτική βάση) θα μπορούσε να περιλαμβάνει ενότητες σε σχέση με τη μεταφορά της μάθησης από τη θεωρία στην πράξη και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ή μάθησης. Τέλος θα μπορούσε να ενισχυθεί η ενεργός εμπλοκή των νεοεισερχομένων σε συστηματικές μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης όπως προαιρετικά σεμινάρια και διεξαγωγή έρευνας δράσης (action research, practitioner research). Οι νεοεισερχόμενοι θα μπορούσαν επίσης να συμμετέχουν σε δίκτυο για ανταλλαγή εμπειριών με άλλους νεοεισερχόμενους και παροχή χρήσιμου υλικού τόσο για τους νεοεισερχόμενους όσο και τους μέντορες.

Συζήτηση

Είναι γεγονός ότι η διεθνής εμπειρία στο θέμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη ενός ανάλογου προγράμματος και στην Κύπρο. Ωστόσο, παράμετροι που αφορούν διοικητικές και άλλες ρυθμίσεις παραμένουν αδιευκρίνιστες. Η πολιτική για εισαγωγή εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει σε άλλες χώρες, έχει δύο βασικές αρχές: το δικαίωμα για στήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη και την αξιολόγηση σε σχέση με καθορισμένα εθνικά επίπεδα. Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στον τόπο μας πρέπει να γίνει σε θεσμικό πλαίσιο, ούτως ώστε να ξεκαθαριστεί αν θα εξυπηρετηθεί πρώτιστα η λογοδότηση (με νομοθετικές ρυθμίσεις και υποχρεωτικά σχήματα που θα περιλαμβάνουν και επίσημη αξιολόγηση) ή η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (εσωτερική αξιολόγηση).

Στα πλαίσια του διαλόγου που έχει εξαγγελθεί για την ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο και τα νέα σχήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η οριοθέτηση των κατάλληλων οργανωτικών δομών θα αποτελέσει και προϋπόθεση για ομαλή έναρξη των προτεινόμενων προγραμμάτων. Έτσι θα πρέπει να ξεκαθαριστεί κατά πόσο η εμπλοκή σε πρόγραμμα εισαγωγής θα συνεπάγεται και μείωση του διδακτικού φόρτου ή απαλλαγή από άλλα καθήκοντα για τους συμμετέχοντες, κατά πόσο οι μέντορες θα έχουν κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα στήριξης. Σύμφωνα με τον Schmoker, «οι μέντορες είναι παντού στις μέρες μας συχνά χωρίς απαλλαγή από διδακτικό χρόνο ή ξεκάθαρα καθήκοντα» (Breux & Wong, 2003). Το Public Education Network (2004) επισημαίνει την παροχή ευκαιριών στους νεοεισερχόμενους για παρακολούθηση δειγματικών μαθημάτων, εμπλοκή σε ομάδες μελέτης (κοινότητες μάθησης), και ποιοτική μεντο-

ρική σχέση, παράλληλα με το μειωμένο φόρτο διδασκαλίας και την τοποθέτηση σε τάξεις με λιγότερο απαιτητικούς μαθητές. Η διάρκεια των προγραμμάτων είναι, επίσης, θέμα υπό διαπραγμάτευση μεταξύ των ενδιαφερομένων φορέων. Για ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος νεοεισερχομένων, θα μπορούσε να γίνεται απαλλαγή όλων των εμπλεκόμενων (μεντόρων και νεοεισερχομένων) από διδακτικό έργο κατά τη διάρκεια μιας μέρας της εβδομάδας (π.χ. Παρασκευή). Κατά τη διάρκεια της μέρας αυτής θα μπορούσαν να οργανώνονται δραστηριότητες όπως επιμορφωτικά μαθήματα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (όπως αναφέρεται πιο πάνω) ή στη σχολική μονάδα όπως συντονισμός μεταξύ μέντορα και νεοεισερχόμενου, παρακολούθηση μαθημάτων στις τάξεις είτε συλλογή δεδομένων μέσα από παρατήρηση και άλλα.

Τέλος, ο βαθμός εμπλοκής της σχολικής μονάδας ως μιας μαθησιακής κοινότητας στα πλαίσια αυξημένης αυτονομίας και υιοθέτησης τάσεων αποκέντρωσης πρέπει να καθοριστεί για κατανομή ευθυνών μεταξύ κεντρικών και τοπικών αρχών. Σύμφωνα με τους Bezzina et al. (2005), η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να επικεντρώνεται πέρα από τη μεντορική σχέση και την εμπλοκή σε έρευνα δράσης για την επαγγελματική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη κουλτούρας στήριξης και συνεργασίας για όλους τους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα.

Επίσης, θα ήταν καλό ο τελικός καθορισμός των θεμάτων της επιμόρφωσης να γίνει με τη συμβολή νεοεισερχομένων, ούτως ώστε οι προσανατολισμοί των εργασιών να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να δημιουργηθεί ομάδα σχεδιασμού του προγράμματος στην οποία να έχουν λόγο όχι μόνο οι επιμορφωτές αλλά και οι επιμορφωνόμενοι.

Με βάση τα πιο πάνω, ένα συστηματικό πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο θα μπορούσε να δράσει ως καταλύτης με άμεσο στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ένα πιθανό πρόγραμμα για νεοεισερχόμενους πέρα από την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους νεοεισερχόμενους μέσα ή έξω από τη σχολική μονάδα, θα πρέπει να περιλαμβάνει την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας για δημιουργία κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης και σε τελική ανάλυση στήριξη των νεοεισερχομένων. Ένα πρόγραμμα στη βάση αυτών των αρχών, θα μπορούσε να έχει θετικές επιπτώσεις τόσο στους ίδιους τους νέους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μέντορες τους καθώς και στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American Association of State Colleges and Universities (2006) Policy matters, *American Association of State Colleges and Universities*, 3 (10). Available at: aascu.org
- Bezzina, C., Stanyer, R. & Bezzina, N. (2005) Maltese Beginning Teachers Speak Out: Perceptions about their preparation and professional Growth, *International Studies in Educational Administration*, 33 (1), pp. 15-38.
- Black, S. (2001) A lifeboat for new teachers, *American School Board Journal*, 188 (9), p. 47.
- Bleach, K. (1999) New Deal for New Teachers, *Professional Development Today*, 2 (2), pp. 7-18.
- Booth, M. (1993) The effectiveness and role of the mentor in school: The students' view, *Cambridge Journal of Education*, 23, pp.185-197.
- Breaux, A. & Wong, H. (2003) *New Teacher Induction: How to Train, Support, and Retain New Teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Bubb, S. (2001) *A Newly Qualified Teacher's Manual: How to Meet the Induction Standards*. London: David Fulton.
- Cros, F. & Obin, J.P. (2003) *Attracting, Developing and retaining Effective Teachers: Country Background Report for France*. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Department for Education and Employment (DFEE) (1999) *Circular 5.99: The Induction of Newly Qualified Teachers*. London: DFEE.
- Department for Education and Skills (2007) *Induction for newly qualified teachers*. Available at: www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/induction
- Draper, J., O'Brien, J. & Christie, F. (2004) First Impressions: the New Teacher Induction Arrangements in Scotland, *Journal of In-Service Education*, 30 (2), pp. 201-223.
- Earley, P. (2004) Continuing Professional Development: The Learning Community, in *Leadership for the Learning Community*. London: Institute of Education, University of London.
- Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004) *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία*. Available at: <http://www.moec.gov.cy>
- Fulton, K., Yoon, I. & Lee, C. (2005) *Induction into Learning Communities*. Available at www.nctaf.org
- Ganser, T. (2001) *Building the capacity of school districts to design, implement, and evaluate new teacher mentor programs*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 452 168, Springfield, VA.
- Garet, M., Porter, A., Desmoine, L., Birman, B. & Yoon, K. (2001) What Makes Professional Development Effective?, *American Educational Research Journal*, 38 (4), pp. 915-946.
- Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. (2002) A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?, *Educational Researcher*, 31 (5), pp. 3-15.
- Johnson, S. & Birkeland, S. (2003) Pursuing a Sense of Success: New Teachers Explain Their Career Decisions, *American Educational Research Journal*, 40 (3), pp. 581-617.
- Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Λ. (2005) Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Ανάγκες και Προτεραιότητες στην Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση, *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 17, 19-22
- Lewis, A. (2002) School Reform and Professional Development, *Phi Delta Kappan*, 83 (7), pp. 488-489.
- National Commission on Teaching and America's Future (2005) *Induction into Learning Communities*. Available at: www.nctaf.org/home.php
- Odell, S.J. & Ferraro, D.P. (1992) Teacher mentoring and teacher retention, *Journal of Teacher Education*, 43, pp.200-204.
- Oldroyd, D. (2004a) Human Resources for learning, *Leadership for the Learning Community*. London: Institute of Education, University of London.
- Oldroyd, D. (2004b) Empowering Resourceful Humans, *Leadership for the Learning Community*. London: Institute of Education, University of London.
- Paine, W. (1990) The Teacher as Virtuoso: A Chinese Model for Teaching, *Teachers' College Record*, 92 (1), pp. 59-73.
- Perlberg, A. & Theodor, E. (1975) Patterns and styles in the supervision of Teachers, *British Journal of Teacher Education*, 1, pp. 203-211.
- Public Education Network (2004) *The Voice of the New Teacher*. Washington, DC: Public Education Network.
- Ryan, K. (1986) *The Induction of New Teachers* (Fastback Series, N. 237). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Saphier, J., Freedman, S. & Aschheim, B. (2001) *Beyond Mentoring*. Newton, MA: TEACHERS.
- Sweeny, B. (2001) *Developing, Evaluating and Improving Peer Mentoring and Induction Programs and Practices to Deliver a Higher Impact*. Wheaton, IL: Best Practice Resources, p. 21.
- Unesco (1997) *Appraisal Study on the Cyprus Education System*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Wong, H., Britton, T. & Ganser, T. (2005) What the World Can Teach Us About New Teacher Induction, *Phi Delta Kappan*, 86 (5), pp. 379-84.

Ο πραγματικός ρόλος του Μέντορα στις μέρες μας

Ζωής Οδυσσέως – Πολυδώρα,
Φιλολόγου, Β.Δ, Λειτουργού Π.Ι.

Η λέξη Mentor και Mentoring που απαντάται στις μέρες μας αποτελεί αντιδάνειο της ελληνικής γλώσσας, καθώς έχει τη ρίζα της στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία. Ο Μέντορας είναι το μυθικό πρόσωπο που συναντάται στην Οδύσσεια ως ο πιστός φίλος του Οδυσσέα. Υπήρξε ο καθοδηγητής και σύμβουλος του Τηλέμαχου καθόλη τη διάρκεια της απουσίας του πατέρα του, γι' αυτό και ο Όμηρος τον περιγράφει ως «σοφό και έμπιστο σύμβουλο».

Υπάρχουν πολλές ερμηνείες του όρου «Μέντορας».

- Το λεξικό Cambridge Advanced Learner's Dictionary ερμηνεύει τη λέξη ως ακολούθως: «Μέντορας είναι ένας άνθρωπος που παρέχει σε έναν άηλο άνθρωπο βοήθεια και συμβουλή για μια χρονική περίοδο».
- Το λεξικό του Μπαμπινιώτη αναφέρει ότι «Μέντορας είναι αυτός που με τη σύνεσή του και τις ορθές του συμβουλές καθοδηγεί κάποιον, συνήθως νεαρότερό του».

Στην πραγματικότητα, ο Μέντορας είναι αυτός που πάντοτε βοηθά, καθοδηγεί, υποστηρίζει και συμβουλεύει κάποιον άηλο πρόθυμα.

Είναι από όλους παραδεκτό ότι το σημείο μετάβασης των εκπαιδευτικών από την παιδαγωγική εμπειρία στην εκπαιδευτική πράξη και πρακτική είναι πολύ δύσκολο. Είναι, επίσης, γενικά παραδεκτό ότι ένα καλό και ενθαρρυντικό ξεκίνημα για το νέο εκπαιδευτικό είναι ζωτικής σημασίας. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αν οι αρχικές εμπειρίες των νέων εκπαιδευτικών είναι θετικές, θετική θα είναι και η παραπέρα πορεία στους, ενώ αν οι πρώτες τους εμπειρίες είναι τραυματικές, τότε θα ξεκινήσουν την καριέρα τους αποθαρρυσμένοι και «τραυματισμένοι».

Οι εκπαιδευτικοί, που πρωτοπαίνουν στα σχολεία, ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία τους οπουδήποτε αλλού, είναι αναμενόμενο να μη γνωρίζουν τους κανονισμούς και τις συνήθειες αλλιά ούτε και την εκπαιδευτική πολιτική των σχολείων, στα οποία καλούνται να υπηρετήσουν. Η ενημέρωσή τους σε θέματα τακτικής, συνεργασίας, γνωριμίας με την κουλούρα του σχολείου, γνωριμίας με τους συναδέλφους τους είναι κάτι παραπάνω από επιβεβλημένη.

Στην Κύπρο, όπως είναι γνωστό, λειτουργεί εδώ και αρκετά χρόνια το πρόγραμμα της Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης των νέων εκπαιδευτικών, το οποίο έχει σκοπό να τους βοηθήσει στην απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων, στην ανάπτυξη διδακτικών δεξιοτήτων, στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για το σχολείο, για τους μαθητές και τη μάθηση, στην εξοικείωσή τους με το σχολικό περιβάλλον και στη δημιουργία ευκαιριών για ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης και επαγγελματικής τους αυτοεκτίμησης.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ορίζεται ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος επωμίζεται την ευθύνη της καθοδήγησης και υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού.

Ποιος μπορεί να αναλάβει το ρόλο του Μέντορα

Η καλή θέληση και η επιθυμία κάποιου να αναλάβει το ρόλο του Μέντορα, δεν είναι και δεν πρέπει να είναι αρκετή. Η διαδικασία της καθοδήγησης (mentoring) απαιτεί ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να διαθέτει ο Μέντορας. Πρώτα απ' όλα ο Μέντορας πρέπει να διαθέτει τον απαιτούμενο ελεύθερο χρόνο και να είναι άτομο με μεγάλη υπομονή και κατανόηση. Ύστερα, για να αναλάβει κάποιος το ρόλο του Μέντορα πρέπει να είναι έτοιμος να δίνει στον εκπαιδευόμενό του την αναγκαία προσοχή και να του αφιερώνει μέρος από τον πολύτιμο χρόνο του. Πρέπει να επενδύει στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και δεξιοτήτων επικοινωνίας με τον εκπαιδευόμενό του. Πρέπει να μπορεί να τον εμπνέει και να του δίνει κίνητρα να δοκιμάζει διάφορες μεθόδους και στρατηγικές. Πρέπει να μπορεί να τον στηρίζει, να τον καθοδηγεί και να τον συμβουλεύει. Πρέπει να είναι άτομο θετικό και να δίνει στον εκπαιδευόμενό του την αίσθηση ότι είναι πάντα δίπλα του.

Ένας αποτελεσματικός Μέντορας δεν πρέπει να προσπαθεί να επιβάλει στον εκπαιδευόμενο ούτε τις σκέψεις του ούτε τις γνώσεις του αλλιά ούτε και το δικό του τρόπο δουλειάς, αλλιά πρέπει να τον βοηθήσει να κατανοήσει τις συνθήκες εργασίας με το δικό του τρόπο και να εργαστεί με το δικό του στυλ. Δεν είναι αρμοδιότητα του Μέντορα να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενό του προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, αλλιά να τον υποστηρίζει, να

τον καθοδηγεί και να του δίνει ανατροφοδότηση. Μόνο μέσα από τις διαδικασίες μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης Μέντορα και εκπαιδευόμενου, θα ενθαρρυνθεί ο τελευταίος να αναλάβει προσωπική ευθύνη για τη μάθηση και τη διδασκαλία (Thompson, 2001).

Πρωταρχικό καθήκον του Μέντορα είναι να γνωρίσει τον εκπαιδευόμενό του και να μάθει τις πραγματικές του ανάγκες, για να μπορέσει πραγματικά να τον βοηθήσει. Στη συνέχεια να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενό του να γνωρίσει το Διευθυντή και το προσωπικό του σχολείου στο οποίο θα υπηρετήσει, και να του γνωρίσει όλους τους χώρους και όλα τα μέσα που διαθέτει το σχολείο. Μέντορας και εκπαιδευόμενος πρέπει να κάμουν ένα κοινό προγραμματισμό (καλό θα ήταν να διδάσκουν και τα ίδια μαθήματα), και να ορίσουν ώρες συνεργασίας και ώρες επίσκεψης σε τάξεις. Η καθοδήγηση είναι χρονοβόρα διαδικασία και αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι ο Μέντορας πρέπει να είναι συνεχώς στη διάθεσή του εκπαιδευόμενου. Γι' αυτό και οι δυο τους πρέπει να καθορίσουν πρόγραμμα συναντήσεων, το οποίο να διευκολύνει και τους δυο. Είναι υποχρέωση του Μέντορα να βοηθά τον εκπαιδευόμενο στα σχέδια μαθημάτων, να παρατηρεί τα μαθήματά του στην τάξη και να του δίνει ανατροφοδότηση. Επίσης, ο Μέντορας πρέπει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, για να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να παρακολουθεί τα μαθήματα και άλλων εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο.

Για να γίνουν πράξη όλα τα πιο πάνω, είναι πολύ σημαντικό για το Μέντορα να καταφέρει να διαμορφώσει μια ζεστή σχέση με τον εκπαιδευόμενό του, να καταφέρει να δημιουργήσει τέτοιες συνθήκες, μέσα στις οποίες ο νέος εκπαιδευτικός θα αισθάνεται ασφαλής, διότι δεν θα νιώθει πλιόν μόνος του αλλά θα έχει το Μέντορα, ένα δικό του άνθρωπο να τον υποστηρίζει.

Αναμφίβοτα, ο ρόλος του Μέντορα συνεπάγεται πολλή ευθύνη και υποχρεώσεις. Για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να γίνει ένας αποτελεσματικός Μέντορας, πρέπει να διαθέτει τα πιο κάτω προσόντα.

- Υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας
- Επιτυχημένη σταδιοδρομία
- Καινοτόμες ιδέες και προσεγγίσεις
- Επικοινωνιακές ικανότητες
- Υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης
- Αισιοδοξία
- Επίγνωση του ρόλου και των απαιτήσεών του
- Διαθεσιμότητα
- Σεβασμό στη διαφορετικότητα
- Συνεργατική και επαγγελματική συμπεριφορά
- Ικανότητα ενθάρρυνσης και παρακίνησης
- Ικανότητα ακρόασης

- Ικανότητα ομαδικής εργασίας
- Διοικητικές ικανότητες

Η μεντορική σχέση πρέπει να είναι μια δυναμική και αμφίδρομη σχέση μέσα στο σχολικό περιβάλλον ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και το Μέντορα. Ο εκπαιδευόμενος πρέπει να αντλεί από την εμπειρία και τη γνώση του Μέντορα, αλλά και ο Μέντορας οφείλει να ακούει τις καινούργιες ιδέες του εκπαιδευόμενου και να τις θέτει προς συζήτηση με σκοπό την εφαρμογή τους. Καθένας οφείλει να σέβεται την άποψη του άλλου. Ο συνδυασμός της εμπειρίας με τα καινούργια δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι και χρήσιμος και αποτελεσματικός. Μέντορας και εκπαιδευόμενος πρέπει να αναπτύξουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Από αυτή τη σχέση θα βγουν και οι δύο κερδισμένοι (Gordon, 1991).

Ο εκπαιδευόμενος αναμένεται:

- Να αποκτήσει θετική στάση για το επάγγελμα
- Να αποκτήσει διδακτική εμπειρία
- Να εφαρμόσει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης
- Να ενισχύσει την επαγγελματική του αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση

Ο Μέντορας αναμένεται να πετύχει:

- Αναγνώριση της επαγγελματικής του ικανότητας
- Αύξηση της επαγγελματικής του ικανοποίησης
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συμβουλευτικής
- Ικανοποίηση από την προσφορά σε κάποιον που την έχει ανάγκη

Εκπαίδευση Μεντόρων

Όπως είδαμε πιο πάνω, υπάρχουν ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να διαθέτει ο Μέντορας, ωστόσο θεωρώ ότι η εκπαίδευση των ατόμων που θα αναλάβουν το ρόλο του Μέντορα είναι απαραίτητη. Ποιο μπορεί να είναι το περιεχόμενο ενός προγράμματος εκπαίδευσης Μεντόρων:

- Οι στόχοι του προγράμματος στο οποίο εμπλέκονται οι Μέντορες και το πλαίσιο εφαρμογής του
- Ο ρόλος του Μέντορα, η συμπεριφορά και τα όριά του
- Οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις του
- Τεχνικές βελτίωσης των δεξιοτήτων που απαιτούνται, όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, ακρόασης και συνεργασίας
- Η διαδικασία της καθοδήγησης

Συνοψίζοντας, θα έλεγα ότι οι Μέντορες, πέρα από την όποια εκπαίδευση της οποίας θα τύχουν, χρειάζεται να είναι άτομα με όραμα και με αισιοδοξία.

Άτομα με ανοιχτούς ορίζοντες, που έχουν όρεξη και κέφι να διασχίσουν τα σύνορα για καινούργιες πολιτείες.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ:

- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου Π. (2000) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά
- Μαυρογιώργος, Γ. (2001) *Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός. Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας*. Παξοί.
- Gordon, S. (1991) *How to Help Beginning Teachers Succeed*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dill, D. D., (ed). (1990) *What Teachers Need to Know: The Knowledge, Skills and Values Essential to Good Teaching*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Mayo, M. & Thompson, J. (eds) (1995) *Adult Learning, Critical Intelligence and Social Change*, Leicester: NIACE



Απο τις εργασίες του σεμιναρίου για την κριτική σκέψη που διεξήχθη στο Π.Ι.
από τον Dr. Robert Swartz

Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο

Σόνιας Κούμκουρου,
Φιλολόγου, Β.Δ.

Είπαμε πάρα πολλά τη χρονιά που μας πέρασε σχετικά με τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Μας απασχόλησαν ιδιαίτερα, η φιλοσοφία των νέων διδακτικών βιβλίων, το θεματολόγιο, οι μεθοδολογικές τους προτάσεις και η δομή τους.

Ύστερα από τον ένα χρόνο διδασκαλίας τους, τα νέα βιβλία θα πρέπει να αξιολογηθούν πλέον ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Θα τολήμω να κάνω μια γενική αξιολόγησή τους η οποία ασφαλώς, δεν αποτελεί παρά τις προσωπικές μου εκτιμήσεις, όπως διαμορφώθηκαν: α) Κατά τη διδασκαλία της διδακτικής τους στο Πρόγραμμα Προϋπηρεσιακής Κατάρτισης φιλολόγων β) Κατά την παρακολούθηση διδασκαλιών από τους φιλολόγους του πιο πάνω Προγράμματος μέσα στις σχολικές αίθουσες γ) Κατά τη μελέτη διαγωνισμάτων / ασκήσεων/δραστηριοτήτων, που είδα να διακινούνται στα διάφορα σχολεία δ) Από μαθήματα που έκανα σε σχολική βάση ε) Από την οργάνωση των τάξεων στις οποίες παρακολούθησα σχετικές διδασκαλίες στ) Από συζητήσεις με φιλολόγους στα διάφορα σχολεία.

Ως επί το πλείστον τα μηνύματα είναι μάλλον αρνητικά. Οι συνάδελφοι υποδέχτηκαν-στην πλειονότητά τους-με μεγάλη επιφύλαξη τα νέα βιβλία. Υπήρχε έντονη αμηχανία όσον αφορά στην αντιμετώπισή τους, που οδηγούσε συχνά σε οπισθοδρομικές πρακτικές, προσκόλληση σε τυπικά στοιχεία της διδασκαλίας, παράκαμψη της φιλοσοφίας τους, αντικατάστασή τους με παλαιότερα φύλλα εργασίας, μη οικειοποίηση των όρων/συμβόλων/πηγών των βιβλίων, ασπόνδυλη διασύνδεση των στοιχείων που συγκροτούν κάθε ενότητα, αδυναμία χειρισμού του προτεινόμενου τρόπου αξιολόγησης, μη αξιοποίηση της προτεινόμενης μεθοδολογίας διδασκαλίας, παρανοήσεις όσον αφορά στις διαθεματικές εργασίες και άλλα.

Γενικότερα ακολουθήθηκαν πρακτικές μη συμβατές προς τα βιβλία. Οι παλαιότερες και γνωστές πρακτικές επικράτησαν και λειτούργησαν ως τροχοπέδη στην αξιοποίηση των νέων βιβλίων. Οι περισσότεροι συνάδελφοι δεν αισθάνονταν άνετα και γι' αυτό δεν μπόρεσαν να «ξεκολλήσουν» από την πεπατημένη. Εκεί ένωσαν περισσότερο ασφαλείς, περισσότερο

επαρκείς, περισσότερο ενημερωμένοι, περισσότερο κυρίαρχοι της ύλης τους και, προ πάντων, περισσότερο προετοιμασμένοι. Τα κάποια αβέβαια «πετάγματα» τους προς τις νέες προσεγγίσεις, αποτελούσαν απλώς πειραματικές ευκαιριακές απόπειρες, παρά συστηματικές, οργανωμένες, συνειδητοποιημένες και στοχοθετημένες προσπάθειες.

Άλλη παράμετρος που βοηθά να αξιολογήσουμε την παρουσία των νέων βιβλίων για τη διδασκαλία της νεοελληνικής Γλώσσας στο γυμνάσιο, είναι η αντιμετώπισή τους από τους ίδιους τους μαθητές αλητά και από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Καθώς τα νέα βιβλία εισηγούνται τη δραστηριοποίηση των μαθητών εντός και εκτός των αιθουσών διδασκαλίας με την αυτενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης, το υφιστάμενο περιβάλλον της τάξης τους, αλητά και το καθεστώς του ευρύτερου σχολικού τους περιβάλλοντος (έμψυχου και άψυχου), αποδείχτηκαν ανέτοιμα να ικανοποιήσουν τις νέες πραγματικότητες, όπως αυτές διαμορφώνονται με τα συγκεκριμένα βιβλία. Επίσης οι εμπλεκόμενοι στα εκπαιδευτικά μας πράγματα και κυρίως οι γονείς, δεν ήταν ενημερωμένοι για τις αλλαγές και τις νέες προοπτικές των υπό εξέταση βιβλίων. Το γεγονός αυτό στάθηκε εμπόδιο στην ομαλή και θετική αντιμετώπισή τους.

Όπως γίνεται φανερό από τα πιο πάνω, η πορεία διδασκαλίας-οπου συνήθως ακολουθήθηκε-ήταν δασκαλοκεντρική και ευθύγραμμη. Καμιά σχέση προς την πορεία που εισάγουν τα νέα βιβλία, η οποία προϋποθέτει τη σπειροειδή ανέλιξη της γνώσης από το γνωστό στο άγνωστο και στηρίζεται στην ευρηματική/ανακαλυπτική δράση των μαθητών. Αυτό το στοιχείο στη διδασκαλία των νέων βιβλίων, αποτελεί και τη σπονδυλική στήλη της κάθε διδακτικής προσέγγισης. Γι' αυτό, η μη κατανόηση και η αδυναμία εφαρμογής της, είναι φυσικό να καταλήγει σε γκρέμισμα των περισσότερων προσδοκιών, όπως αυτές αναμένονταν να πραγματοποιούνται στις σχολικές αίθουσες.

Εκείνο που αποκαλύπτεται από τις μέχρι τώρα παρατηρήσεις που σημειώθηκαν, είναι η αδυναμία εφαρμογής των όσων εισηγούνται και προτείνονται στα νέα διδακτικά βιβλία για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο γυμνάσιο. Στην πραγματικότητα η

μόνη αλλαγή που σίγουρα πραγματοποιήθηκε, ήταν η αντικατάσταση του παλιού βιβλίου με το νέο. Ένα διδακτικό εγχειρίδιο, όμως, όσο αξιόλογο κι αν είναι, δεν μπορεί από μόνο του να πραγματοποιήσει διδακτικούς στόχους, να αλληιάξει νοοτροπίες, να ικανοποιήσει προσδοκίες, να θέσει οράματα, να εξυπηρετήσει ανάγκες. Το κάθε βιβλίο είναι καταδικασμένο από τη φύση του να αναπτυχθεί ευθύγραμμο και μετωπικά, έστω κι αν διευκολύνει το διδάσκοντα στην εφαρμογή των προτεινόμενων μεθόδων διδασκαλίας. Επομένως το βάρος πέφτει στο διδάσκοντα. Αυτός θα αξιοποιήσει το βιβλίο, αυτός θα αυτενεργήσει, θα εφεύρει, θα τοημήσει, θα εμπνευστεί και θα εμπνεύσει, θα αποκαλύψει τη δυναμική του υλικού του και θα το χειριστεί κατά τρόπο αποτελεσματικό μέσα στην τάξη του.

Σημειώνουμε εδώ ότι το υλικό των νέων βιβλίων είναι μαθητοκεντρικό, με την έννοια ότι στοχεύει στην πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή με έγχρωμες εικόνες, πολυτροπικά κείμενα, ενδιαφέροντα και πολυμορφικά κείμενα, πολλή άσκηση που τείνουν να καλλιέργησουν την κριτική και δημιουργική σκέψη του, διαθεματικές εργασίες που απαιτούν την αυτενεργό συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησής και άλλα συναφή στοιχεία. Σημειώνεται επίσης emphatically ότι δίνεται μεγάλη σημασία στην παραγωγή γραπτού και προφορικού

λόγου από το μαθητή, σε όλες τις διδακτικές διαδικασίες, γιατί στόχος του μαθήματος είναι η γλωσσική καλλιέργειά του, ώστε να καταστεί γλωσσικά επαρκής και αποτελεσματικός. Ο διδάσκων είναι ο ενορχηστρωτής ο καθοδηγητής και ο συνερευνητής. Όχι ο καθ' έδρας διδάσκων.

Στις περιπτώσεις όπου οι συνάδελφοι κινήθηκαν στις αναμενόμενες κλίμακες το βιβλίο-σε μεγάλο βαθμό ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις τους. Κάποιοι το αξιολογούν ως θετικότατο βήμα προς μια εποικοδομητικότερη, αποτελεσματικότερη και πιο σύγχρονη αντιμετώπιση της διδασκαλίας της νεοελληνικής Γλώσσας στο γυμνάσιο. Επίσης θεωρούν ότι δίνει πιο ενδιαφέρουσες προοπτικές κατά την επεξεργασία του.

Ωστόσο το βιβλίο στο σύνολό του δεν μπορεί επαρκώς να αξιοποιηθεί, γιατί δεν αξιοποιήθηκε δεόντως. Γι' αυτό και η επόμενη σχολική χρονιά, στηριγμένη στην εμπειρία της φετινής χρονιάς, θα πρέπει να αναλωθεί στην επιμόρφωση των διδασκόντων και στη συνειδητή χρήση του συγκεκριμένου βιβλίου σύμφωνα με τις προδιαγραφές του. Εξάλλου από την επόμενη σχολική χρονιά θα εισαχθεί στα σχολεία και το βιβλίο των Νεοελληνικών Κειμένων, το οποίο θα βοηθήσει πιστεύω, στον εμπλουτισμό της ύλης, στη διασύνδεση της διδασκαλίας της Γλώσσας με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και θα εξασφαλιστεί ευρύτερο πεδίο δράσης στα μαθήματα αυτά.



Απο τις εργασίες του σεμιναρίου για την ειδική αγωγή που διεξήχθη στο Π.Ι. από τη Dr. Loretta Giorcelli

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας

Θεούλας Ερωτοκρίτου-Σταύρου,
Φιλολόγου, Λειτουργού Π.Ι.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Είναι γενικότερα αποδεκτό ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αντικρίζει τους μαθητές/τριες ως ένα αδιαφοροποίητο σύνολο και αναμένει ότι θα έχουν τις ικανότητες να επιτύχουν τα ίδια μαθησιακά αποτελέσματα, αφού βρίσκονται στην ίδια χρονολογική ηλικία (Κουτσελίνη, 2006). Ως εκπαιδευτικοί, όμως, γνωρίζουμε πόσο διαφορετικοί είναι μεταξύ τους οι μαθητές μας. Αν ο καθένας από εμάς αναλογιζόταν σε τι διαφέρουν μεταξύ τους οι μαθητές στους οποίους διδάσκει τη φετινή χρονιά, θα διαπιστώναμε την ασυμβατότητα μεταξύ του δοσμένου Αναλυτικού Προγράμματος, που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας αποτελεί μια απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να διδάξει σε όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές της τάξης του. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στην **αναδόμηση και προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων του Αναλυτικού Προγράμματος** (σκοπών και στόχων, περιεχομένου, διαδικασιών, αποτελεσμάτων και αξιολόγησης) **με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του μαθητή** (Tomlinson, 1999).

Χαρακτηριστικά μαθητών

Σύμφωνα με την Tomlinson (2004) οι μαθητές/τριες διαφέρουν ως προς τρία χαρακτηριστικά τουλάχιστον, στα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στηριχθούν, για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους:

- Την **ετοιμότητα**
 - Τα **ενδιαφέροντα**
 - Το **μαθησιακό προφίλ**
- Η **ετοιμότητα** σχετίζεται με την προετοιμασία του μαθητή να ανταποκριθεί στις γνώσεις, έννοιες και δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο προκαθορισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επομένως, είναι άρρηκτα συνυφασμένα με τις **προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες**, αφού ο μαθητής κατανοεί την ουσία των πραγμάτων, όταν κωδικοποιεί, δηλαδή συνδέει τις νέες πληροφορίες με τις γνώσεις

που προϋπάρχουν στη μακροπρόθεσμη μνήμη, ώστε να δοθεί νόημα στις νέες πληροφορίες (Alexander, Kulikowich & Schulze, 1991; McKeown, Beck, Sinatra & Loxterman, 1992). Συνδέεται, επίσης, με τη γνώση στρατηγικών αυτοκατεύθυνσης της γνώσης και ελέγχου της μελέτης, δηλ. με τις **μεταγνωστικές δεξιότητες** (Κουτσελίνη, 2001).

- Τα ποικίλα **ενδιαφέροντα** των μαθητών/τριών μας αποτελούν **σημαντικό κίνητρο μάθησης**, γι' αυτό και επιβάλλεται η σύνδεσή τους με το περιεχόμενο της διδασκαλίας, για να επιτευχθεί η ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών με τη διαδικασία της μάθησης (Tomlinson, 2006).

- Το **μαθησιακό προφίλ** αναφέρεται στον **τρόπο με τον οποίο ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα**. Αποτελεί συνάρτηση του **μαθησιακού στυλ**, του **τύπου νοημοσύνης** που χαρακτηρίζει το άτομο, του **φύλου** και του **πολιτισμικού υποβάθρου**, π.χ. Μάθηση από το επιμέρους στο όλο ή από το όλο στα επιμέρους
Συγκεκριμένος τρόπος σκέψης/ αφηρημένος
Ακουστικός/οπτικός/κινηστικός
Ενδοπροσωπικός/διαπροσωπικός
Λογικό-αναλυτικός/δημιουργικός (Tomlinson, 2001)

Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η διάγνωση του βαθμού ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων και του μαθησιακού προφίλ του κάθε μαθητή.

Στόχοι διαφοροποίησης

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας αποσκοπεί στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους ανεξαιρέτα τους μαθητές, στη μεγιστοποίηση της απόδοσης των μαθητών και στην ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης. Παράλληλα δημιουργεί τις συνθήκες για επίτευξη της εποικοδόμησης της γνώσης (δηλαδή της μάθησης ως διαδικασίας οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, που εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του κάθε μαθητή, τον τρόπο δραστηριοποίησης, αλληλεγγύης ή/και εμπλοκισμού τους). Καλλιεργεί, ακόμα, την αυτοεκτίμηση των μαθητών και δημιουργεί συνθή-

κες επιτυχίας, ώστε να επιτευχθεί η χαρά της μάθησης (Hamilton & Chatala, 1994; Tomlison, 2003)

Παρουσιάζονται πιο κάτω συγκεκριμένα παραδείγματα διαφοροποίησης της διδασκαλίας, που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στο διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας του κάθε μαθητή, στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του και στο μαθησιακό του προφίλ, με απώτερο στόχο **να διδάξει τους συγκεκριμένους μαθητές του, μεγιστοποιώντας τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, και όχι την ύλη που ορίζεται από το δοσμένο Α.Π.** (Κουτσελίνη, 2006).

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Ι. Η διδασκαλία της παραγράφου στην Α' Γυμνασίου

Στάδιο 1ο:

Κατά το σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός προβαίνει αρχικά στην **ανάλυση του γνωστικού αντικείμενου σε συνάρτηση με τις ανάγκες των μαθητών του**. Μέσα στο πλαίσιο αυτό καθορίζει τις **πυρηνικές**, δηλαδή τις βασικές, ουσιώδεις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που έχουν την εγγενή δυνατότητα να παράγουν νέες γνώσεις και είναι δομημένες με τρόπο που διευκολύνουν την επεξεργασία τους από τους μαθητές.

Στη συνέχεια προσδιορίζει τις **προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες**, δηλαδή εκείνες που απαιτείται να προϋπάρχουν, για να είναι εφικτή η οικοδόμηση της νέας γνώσης σε γερά θεμέλια. Έπειτα καθορίζει τις **μετασχηματιστικές γνώσεις και δεξιότητες**, δηλαδή εκείνες τις οποίες είναι έτοιμοι να αποκτήσουν οι μαθητές που κατέχουν με πληρότητα τις πυρηνικές. Θα πρέπει, βέβαια, να τονιστεί ότι οι γνώσεις αυτές θα αποτελέσουν πυρηνικές γνώσεις σε επόμενα μαθήματα, αφού ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία του έχει υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές του.

Αφού ο εκπαιδευτικός προσδιορίσει με τον τρόπο αυτό το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, το μετατρέπει σε **σαφείς και συγκεκριμένους στόχους** ιεραρχώντας τους από τους πιο απλούς στους πιο σύνθετους και στη συνέχεια οργανώνει εκείνες τις **δραστηριότητες** που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων.

Ένας τέτοιος σχεδιασμός του μαθήματος επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επιτύχει τη **διαφοροποίηση**

της διδασκαλίας **ως προς το αποτέλεσμα**, αφού οι ίδιες εργασίες-καθήκοντα απαιτούνται απ' όλα τα παιδιά, όμως υπάρχει η ευελιξία ο κάθε μαθητής να δουλέψει στο επίπεδό του.

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να πραγματοποιήσει και **οριζόντια ανάλυση δραστηριοτήτων** για ικανοποίηση των **διαφορετικών ενδιαφερόντων και τρόπων μάθησης των μαθητών**.

Ας γίνουμε, όμως, πιο σαφείς προσδιορίζοντας τους στόχους μέσα από τους οποίους θα επιτευχθεί η κατάκτηση των **πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων** κατά τη διδασκαλία της παραγράφου στην Α' Γυμνασίου.

Πυρηνικές γνώσεις/δεξιότητες:

Οι μαθητές/τριες:

- (α) να γνωρίζουν τα συστατικά στοιχεία μιας παραγράφου
- (β) να αντιληφθούν τη λειτουργία που επιτελεί κάθε δομικό στοιχείο της παραγράφου
- (γ) να εντοπίζουν τις διαθρωτικές λέξεις που προσδίδουν συνοχή στην παράγραφο
- (δ) να συνθέτουν δικές τους παραγράφους με συνοχή και συνεκτικότητα, στηριζόμενοι σε μια θεματική πρόταση ή/και σε μια πρόταση-κατακλιίδα, που τους δίνεται

Για την κατάκτηση, όμως, των πιο πάνω πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων απαιτείται η ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς, σύμφωνα με τη θεωρία της εποικοδόμησης της μάθησης, η μάθηση είναι μια διαδικασία που εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του κάθε μαθητή, τον τρόπο δραστηριοποίησης, αλληλαγής ή/και εμπλουτισμού τους.

Ως **προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες** πρέπει να θεωρηθούν οι εξής:

Προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες

Οι μαθητές/τριες:

- (α) να γνωρίζουν ότι η παράγραφος είναι ένα ενιαίο, αυτόνομο κείμενο, στο οποίο αναπτύσσεται μια ιδέα ή η πλευρά ενός θέματος.
- (β) να γνωρίζουν ότι μια παράγραφος ξεχωρίζει από την άλλη, γι' αυτό αφήνουμε περιθώριο στην αρχή κάθε παραγράφου.

Μετασχηματιστικές δεξιότητες

Ως μετασχηματιστικές δεξιότητες θεωρούνται:

- η ικανότητα σύνθεσης μιας παραγράφου με συνοχή και συνεκτικότητα χωρίς να δοθούν υποβοηθητικά στοιχεία στους μαθητές

Προτού παρουσιάσουμε τις δραστηριότητες που σχεδιάσαμε για την υλοποίηση των στόχων που προαναφέραμε, θεωρούμε απαραίτητο να επεξηγήσουμε το δεύτερο στάδιο σχεδιασμού μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στάδιο 2ο:

Στο δεύτερο, λοιπόν, στάδιο σχεδιασμού της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός οριοθετεί τις αρχές **οργάνωσης της διδασκαλίας**. Οι μαθητές εργάζονται αρχικά **εξατομικευμένα** και στη συνέχεια σε **ομάδες μικτής ικανότητας**. Σε ικανοποιητικό χρόνο ο εκπαιδευτικός καλεί την **ολομέλεια** της τάξης να συνεργαστεί μαζί του για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των πρώτων δραστηριοτήτων (προαπαιτούμενες γνώσεις). Εκεί όπου απαιτείται ο εκπ/ός προβαίνει στην επαναδιδασκαλία των προαπαιτούμενων γνώσεων με την ολομέλεια, αν το ποσοστό αποτυχίας είναι μεγάλο, ή σε μικρές ομάδες μόνο με τα παιδιά που έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Η εργασία συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο.

Πορεία διδασκαλίας:

Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί τα κείμενα της 2ης ενότητας του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας, για να ενεργοποιήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών του. Μέσα από την παρατήρηση οδηγεί επαγωγικά τα παιδιά στη διαπίστωση ότι κάθε παράγραφος αποτελείται από τρία μέρη (όπως και μια ολοκληρωμένη έκθεση): από τη **θεματική πρόταση** (δίνει με σαφήνεια, ακρίβεια και συντομία την κύρια ιδέα της παραγράφου), τις **λεπτομέρειες** (αναπτύσσουν την κύρια ιδέα) και την **πρόταση-κατακλείδα** (δηλώνει το συμπέρασμα).

Καλεί, στη συνέχεια, τους μαθητές να εργαστούν αρχικά μόνοι και στη συνέχεια στις ομάδες τους, για να επιλύσουν τους πιο κάτω τύπους ασκήσεων:

- Να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία συγκεκριμένων παραγράφων
- Να τοποθετήσουν στη σειρά σκόρπιες προτάσεις μιας παραγράφου
- Να βρουν κατάλληλη θεματική πρόταση σε μια παράγραφο
- Να χωρίσουν ένα εκτενές κείμενο σε παραγράφους
- Να εντοπίσουν λέξεις ή φράσεις που συνδέουν τις προτάσεις μιας παραγράφου
- Να χρησιμοποιήσουν συνδετικές λέξεις, για να συνδέσουν τις προτάσεις μιας παραγράφου
- Να γράψουν μια παράγραφο με βάση τη θεματική πρόταση, που τους δίνεται
- Να συνθέτουν μια παράγραφο με συνοχή

και συνεκτικότητα με βάση ένα θέμα που τους δίνεται

Οι δραστηριότητες αυτές έχουν ιεραρχηθεί από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες και παρέχουν τη δυνατότητα **διαφοροποίησης της διδασκαλίας ως προς το αποτέλεσμα, το ρυθμό στην τάξη και την ανταποδοτικότητα** που παρέχεται στους μαθητές. Κατά το σχεδιασμό των πιο πάνω δραστηριοτήτων μπορούμε, επίσης, να διαφοροποιήσουμε το **είδος των κειμένων** που θα δώσουμε στα παιδιά, για να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, αλλιώς και τη **δυσκολία των κειμένων**, για να βοηθήσουμε και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο γλωσσικό μάθημα να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες, που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τη δομή και τη σύνθεση παραγράφων.

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τα κείμενα και τις δραστηριότητες που θα αξιοποιήσει. Παράλληλα, όμως, έχει την ευχέρεια να αναζητήσει άλλα κείμενα και να σχεδιάσει νέες δραστηριότητες που θα τον βοηθήσουν να προωθήσει την υλοποίηση των στόχων που έχει θέσει.

II. Η Οργάνωση ενός διαθεματικού project στη Β' Γυμνασίου

Τα σχέδια εργασίας (project method) εκφράζουν την εποικοδομιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία η μάθηση οικοδομείται μέσα από την ενεργό αλληλεπικοινωνία του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του. Στηρίζονται, από την άληλη, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών για μάθηση, διερεύνηση και δράση, και παρέχουν απόλυτη ελευθερία στους μαθητές να επιλέξουν το θέμα που επιθυμούν, τα μέσα, τις διαδικασίες και τρόπους έκφρασης και παρουσίασης του προϊόντος της συλλογικής εργασίας τους (Ματσαγγούρα, 2000· Θεοφιλίδης, 2002).

Ως εκ τούτου οι διαθεματικές εργασίες τύπου project επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στο διαφορετικό βαθμό ετοιμότητας των μαθητών του, στα ποικίλα ενδιαφέροντά τους και στο διαφορετικό μαθησιακό τους στυλ. Η απλή αναφορά των επιμέρους θεμάτων που μπορούν να διερευνηθούν από ομάδες μαθητών στα πλαίσια της εκπόνησης ενός project φανερώνει πώς μπορούν να υλοποιηθούν οι αρχές της διαφοροποίησης, που παρουσιάστηκαν πιο πάνω.

ΘΕΜΑ: «Τα κατεχόμενα σχολεία μας»

Οι μαθητές, στα πλαίσια κοινού προβληματισμού,

επισημαίνουν τις επιμέρους πτυχές του θέματος και σχηματίζουν ένα είδος θεματογραφικού πίνακα. Στη συνέχεια χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα από τα υποθέματα. Πιθανά θέματα που θα μπορούσαν να διερευνηθούν είναι και τα ακόλουθα:

α) Παίρνω συνεντεύξεις από παππούδες ή και γονείς για το κατεχόμενο σχολείο στο οποίο φοιτούσαν, αφού προηγουμένως συντάξω ένα ερωτηματολόγιο με τα κυριότερα ερωτήματα, που θα ήθελα να τους υποβάλω (Τοπική Ιστορία/Γλωσσική-Λεκτική νοημοσύνη).

β) Μελετώ μέσα από βιβλιογραφικές πηγές τις συνθήκες που επικρατούσαν στο κατεχόμενο Γυμνάσιο του Ριζοκαρπάσου από τα πρώτα χρόνια της εισβολής μέχρι και τις μέρες μας. Καταγράφω τις διαπιστώσεις μου ως προς τη διασφάλιση του δικαιώματος των εγκλωβισμένων παιδιών για μόρφωση (Αγωγή του Πολίτη/ Γλωσσική-Λεκτική νοημοσύνη).

γ) Συγκεντρώνω φωτογραφικό υλικό (αυθεντικό ή μη) από τα κατεχόμενα σχολεία μας και γράφω λεζάντες στις φωτογραφίες που θα βρω, ώστε να φτιάξω ένα λεύκωμα με αντιπροσωπευτικό υλικό από τις δραστηριότητες των σχολείων (Οπτική/Χωρική νοημοσύνη και Γλωσσική-Λεκτική νοημοσύνη).

δ) Δημιουργώ ένα ανθολόγιο με ποιήματα για τα κατεχόμενα σχολεία μας ή και συνθέτω δικά μου κείμενα που να αναφέρονται σ' αυτά (Λογοτεχνία/Γλωσσική-Λεκτική νοημοσύνη).

ε) Βρίσκω μουσική που θα μπορούσε να αποτελέσει μουσική υπόκρουση σ' ένα αφιέρωμα για τα κατεχόμενα σχολεία ή συνθέτω δική μου (Μουσική νοημοσύνη).

στ) Σχεδιάζω κατεχόμενα σχολεία μας που ξεχωρίζουν για το αρχιτεκτονικό τους σχέδιο (Τέχνη/ Οπτική/Χωρική νοημοσύνη).

ζ) Τοποθετώ σ' ένα χάρτη τα κατεχόμενα σχολεία μας (Γεωγραφία/ Οπτική/Χωρική νοημοσύνη).

η) Ετοιμάζω διαγράμματα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή που να δίνουν πληροφορίες για τον αριθμό των κατεχόμενων Δημοτικών-Γυμνασίων, τον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν σ' αυτά, τον αριθμό αγοριών-κοριτσιών και άλλες πληροφορίες που θα συγκεντρώσω (Μαθηματικά, Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές/Λογικομαθηματική νοημοσύνη).

Τα μέλη όλων των ομάδων θα πρέπει να αποφασίσουν με ποιο τρόπο θα αξιοποιήσουν τις εργασίες τους. Μπορούν, για παράδειγμα, να παρουσιάσουν

την εργασία τους μέσα στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του Ομίλου Κατεχομένων ή στα πλαίσια μιας παρεμφερούς σχολικής εκδήλωσης ή να εκθέσουν τις εργασίες τους στις πινακίδες του σχολείου ή ακόμη να τις δημοσιεύσουν στο σχολικό περιοδικό.

Επίλογος

Είναι εμφανές από τα πιο πάνω παραδείγματα ότι μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας του ο εκπαιδευτικός:

- σέβεται το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό του προφίλ,
- αναμένει ότι όλοι οι μαθητές θα προοδεύσουν
- προσφέρει σε όλους τους μαθητές την ευκαιρία να διερευνήσουν τις ουσιώδεις έννοιες και δεξιότητες σε βαθμό δυσκολίας ο οποίος κλιμακώνεται σταθερά ανάλογα με τις ικανότητες τους
- προσφέρει σε όλους τους μαθητές δραστηριότητες που είναι εξίσου ενδιαφέρουσες, σημαντικές και ευχάριστες.

Η διαφοροποίηση ενισχύει επίσης την αυτονομία του εκπαιδευτικού, αφού του επιτρέπει να αναδομεί το δοσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα σε μικροεπίπεδο ικανοποιώντας τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και τον απομακρύνει από τη μονοηθικότητα του ενός και μόνο σχολικού εγχειριδίου.

Είναι επίσης σημαντικό να τονιστεί ότι η καθημέρεια συναδελφικών σχέσεων στο χώρο της σχολικής μονάδας βοηθά τον από κοινού σχεδιασμό των μαθημάτων μέσα σ' ένα κλίμα εποικοδομητικού διάλογου και αναστοχασμού. Ας μη λησμονούμε ότι η διεθνής έρευνα απέδειξε ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στηρίζεται και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών (Stigler & Stevenson, 1991· Wasley, 1999· Bunting, 1999).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών δικτύων μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε αρκετά από τα προβλήματα που ταλανίζουν το σημερινό εκπαιδευτικό που καλείται να διδάξει σε τάξεις μικτής ικανότητας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alexander, P., Kulikowich, J. & Schulze, S. (1991). How Subject-Matter Knowledge Affects Recall and Interest. *American Educational Research Journal*, 31, 313-337.

Θεοφιλήδης, Χ. (2002). *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Hamilton, R. & Chatala E. (1994). *Learning and Instruction*. New York. McGraw Hill.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία – Έρευνα-Πράξη*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 9-23.

Πηλατσίδου, Μ. & Ζαγόρα, Χ. (2006). Το μαθησιακό στιλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 160-177.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.

Mckeown, M., Beck, I., Sinatra, G., & Loxterman, J. (1992). The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension. *International Reading Association*, 27/1, 79-93.

Tomlinson, C. A. (2001). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Μτφ. Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ. Λευκωσία.

Tomlison, C. A. (2003). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μτφ. Χρήστος Θεοφιλήδης & Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ. Λευκωσία.

Tomlison, C. A. & Allan S. D. (2004). *Ηγεσία για διαφοροποίηση της εργασίας σε σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας*. Μτφ. Χρήστος Θεοφιλήδης & Δήμητρα Μέσσιου. Λευκωσία.

Ομαδικές εργασίες- PROJECT

Ισότητα ευκαιριών στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον

Χρυσούλας Χατζηχρίστου,
Μαθηματικού, Λειτουργού Π.Ι.

Στα πλαίσια των προαιρετικών απογευματινών σεμιναρίων που οργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποιήθηκε, κατά την περσινή σχολική χρονιά, και διατμηματικό σεμινάριο με θέμα: *Διαθεματικότητα - Οργάνωση και Κατασκευή Συνθετικών εργασιών project*.

Στο σεμινάριο έγιναν αρκετές αξιόλογες εργασίες-project από τους συναδέλφους τόσο της Δημοτικής όσο και της Μέσης Εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων και μία υπό μορφή **παρεμβατικού** προγράμματος στο Λύκειο Αγίας Φυλάξεως Λεμεσού. Η μαθηματικός Χρυστάλλα Χατζηπιερή είχε την πρωτοβουλία να κάνει ένα project για την κατασκευή ενός παραδοσιακού φούρνου με τους μαθητές της σε ένα από τα τμήματά της (Β' Λυκείου). Αφού πρώτα παρακολούθησε τα απογευματινά προαιρετικά σεμινάρια, τα οποία της έδωσαν αρκετές γνώσεις για την αναγκαιότητα της οργάνωσης ενός project και την ανάληψη των πέντε βασικών σταδίων υλοποίησης μιας συνθετικής εργασίας-project, αποφάσισε να υλοποιήσει την πρωτοβουλία της.

Σε συνεργασία μαζί μου κατασκεύασε το πιο κάτω σχεδιάγραμμα υλοποίησης του project, όπως ακριβώς ήταν και ο στόχος των σεμιναρίων, που απαιτούσε την υλοποίηση μιας πρωτοβουλίας, αφού πρώτα περνούσε από τα *πέντε στάδια οργάνωσης*.

Θεωρώ αναγκαίο να αναφέρω ότι για την υλοποίηση του project έγινε εποικοδομητική συζήτηση και διευκρίνιση εννοιών (διαθεματικότητα/διεπιστημολογικότητα, συνθετική εργασία-project, στάδια οργάνωσης και κατασκευής, λύση προβλήματος, τρόποι παρουσίασης μελέτης, βιβλιογραφική αναφορά) στις πέντε συναντήσεις που είχαμε τόσο στα απογευματινά σεμινάρια όσο και στις επιπλέον συναντήσεις που είχαμε στο σχολείο, με τη συνάδελφο μαθηματικό, για την επίτευξη του πιο κάτω πλάνου και την τελική υλοποίηση του. Πρέπει να αναφέρω ότι, στις συναντήσεις στο σχολείο, μας βοήθησε πολύ η υλικοτεχνική υποδομή που διέθετε το σχολείο. Η ειδική αίθουσα καθηγητών, εξοπλισμένη με εκτυπωτή και Η/Υ συνδεδεμένο με το διαδίκτυο,

διευκόλυνε πολύ την συνεργασία μας τόσο με τα παιδιά όσο και με τη συνάδελφο, γιατί είχαμε τη δυνατότητα να στείλουμε εργασίες, να διορθώσουμε και να φωτοτυπήσουμε το υλικό μας.

Τόσο τα παιδιά όσο και η ίδια η καθηγήτρια δούλεψαν με χαρά για τη μάθηση τόσο στο ειδικό θέμα των Μαθηματικών όσο και στο διαθεματικό της κατασκευής ενός παραδοσιακού φούρνου. Ανάτρεξαν στην παράδοση και έζησαν στιγμές που ίσως ήταν πρωτόγνωρες για πολλούς. Άλλοι είχαν την ευκαιρία να μιλήσουν με ανθρώπους που ασχολήθηκαν με το θέμα και να μάθουν για τα ήθη και τα έθιμα του τόπου μας συγκρίνοντας με το σήμερα. Άλλοι μαθητές έλυσαν απορίες, όπως ποια η σχέση των μαθηματικών στη ζωή μας και συνειδητοποιήσαν ότι το μάθημα, το οποίο για πολλούς μέχρι σήμερα φαντάζει απόμακρο και ξένο, έχει μια άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή.

Θέμα: Κατασκευή παραδοσιακού φούρνου
Στάδια οργάνωσης και κατασκευής μιας συνθετικής εργασίας (project)

Στάδιο 1 : Πρωτοβουλία

Το στάδιο αυτό είναι το πιο σημαντικό διότι μέσα από την ιδεοθύελλα προκύπτουν πολλές φορές πρωτοβουλίες πολύ ωραίες που χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία και μοναδικότητα. Πολλές φορές οι ιδέες είναι απλές και όμως κρύβουν τόσο ομορφιά αν κάποιος τις αναλύσει σε βάθος τόσο στο ειδικό αντικείμενο που μελετά, στην περίπτωση μας στα Μαθηματικά (σφαιρική ζώνη) όσο και διαθεματικά.

Αρχικές σκέψεις και προβληματισμοί της καθηγήτριας:

«Τα Μαθηματικά βρίσκονται παντού στη ζωή μας. Έχοντας πάντα ως αρχή μου την εφαρμογή τους στις εκδηλώσεις της καθημερινότητας και στην εμπέδωσή τους μέσω της βιωματικής εμπειρίας έκανα διάφορες σκέψεις. Προβληματίστηκα και μέσα από την αγάπη μου για την παράδοση και τον πολιτισμό του τόπου μας αφέθηκα στην ιδέα της κατασκευής του παραδοσιακού φούρνου. Στόχος μου τα παιδιά να ερευνήσουν και να κατασκευάσουν το φούρνο μελετώντας το σχήμα του, σφαίρα, και εμβαδόν σφαιρικής ζώνης. Θα δοθούν ευκαιρίες στα παιδιά να γνωρίσουν μέσα από έρευνα, αλήθεια και τις εμπειρίες

τους, ό, τι αφορά τη σχεδίαση, την κατασκευή, τα υλικά, τον τρόπο χρήσης αλλιά και τις ανάγκες και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων της Κύπρου στα παλιά χρόνια».

Στάδιο 2 : Ανταλλαγή απόψεων

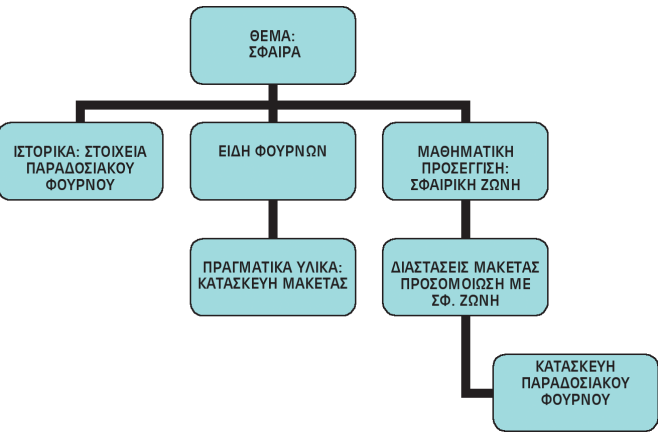
Στο δεύτερο στάδιο ο μελετητής πρέπει να προσδιορίσει πώς πρέπει να γίνει η μελέτη του. Μια μελέτη μπορεί να είναι διεπιστημονική ή διαθεματική. Αν θα είναι διεπιστημονική πρέπει να διευκρινιστεί από τον μελετητή ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι διεπιστημονικότητας(inter-multi-disciplinarity method). Ό, τι και να αποφασίσει ο μελετητής πρέπει να ακολουθήσει τα στάδια οργάνωσης και κατασκευής project. Μόνο τότε θα μπορεί να ελέγχει τις εργασίες των μαθητών του και να τους οργανώσει έτσι ώστε να μην οδηγηθεί σε αδιέξοδα και να τερματίσει την εργασία. Πολλές φορές στο στάδιο αυτό χρειάζεται ενθάρρυνση, από μέρους του μελετητή προς τις ομάδες που αναλαμβάνουν να εργαστούν συνεργατικά ώστε να μην διακόψουν την προσπάθεια τους.

Μετά από την απόφαση να δοθεί το μαθηματικό μέρος μέσω του φύλλου εργασίας η καθηγήτρια ακολούθησε τα πιο κάτω βήματα:

- 1. Ανταλλαγή απόψεων με τους μαθητές, ώστε να δοθούν επεξηγήσεις και σαφείς οδηγίες για την επιτυχή διεκπεραίωση των εργασιών του φύλλου εργασίας.
- 2. Υπενθύμιση προαπαιτούμενων γνώσεων
- 3. Δίνονται, μέσω του φύλλου εργασίας, ερεθίσματα στις ομάδες οι οποίες αυτενεργούν, για να ανακαλύψουν το εμβαδόν της σφαίρας και της σφαιρικής ζώνης.

Στάδιο 3 : Σχέδιο δράσης

Αποφασίστηκε ότι η μελέτη θα είναι διαθεματική με βάση το πιο κάτω θεωρητικό πλαίσιο:



Οι μαθητές οργανώθηκαν από την καθηγήτρια τους σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων και τριών ατόμων με σκοπό να εργαστούν συνεργατικά, ο κάθε ένας στον τομέα που τον ενδιέφερε, για να φέρει σε πέρας το project. Το ενδιαφέρον των παιδιών για το project διασφάλισε και την επιτυχία του.

Ομάδα Α': Επίσκεψη της ομάδας σε κατασκευαστή φούρνων, από τον οποίο πήραν συνέντευξη

Ομάδα Β': Επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τη θέση του φούρνου στη λαογραφία και την ιστορική προέλευση του.

Ομάδα Γ': Συγγραφή και παρουσίαση των στοιχείων (κατασκευή DVD)

Ομάδα Δ': Κατασκευή μακέτας φούρνου με πραγματικά υλικά.

Όλες οι ομάδες με την καθοδήγηση της καθηγήτριας τους και του φύλλου εργασίας προσπαθούν να αποδείξουν τους τύπους του εμβαδού της σφαιρικής ζώνης και της επιφάνειας της σφαίρας.

Η καθηγήτρια επειδή εργάζεται σε ένα βιωματικό θέμα, το οποίο αγαπά και θέλει να μεταδώσει στους μαθητές της μπορεί να τους ενθαρρύνει και να τους πείσει ότι αξίζει να την ακολουθήσουν στην πορεία της. Αναφέρει τα πιο κάτω:

«Όταν τους ανέφερα στην τάξη το θέμα για το οποίο ήθελα να κάνουμε project ενδιαφέρθηκαν γύρω στα πέντε παιδιά. Όταν σε άλλη συνάντηση μας άρχισα να τους λέω λεπτομέρειες για το θέμα και οι δεκαπέντε μαθητές του τμήματος έδειξαν ενθουσιασμό και έκδηλο ενδιαφέρον. Έτσι αποφασίσαμε να χωριστούν σε ομάδες»

Οι ομάδες ήταν μικτές και όχι τυχαίες. Τα παιδιά τα οποία έχουν μαθήματα επιλογής Ελληνικά μπήκαν στην ομάδα Α&Β. Στη ομάδα Γ μπήκαν παιδιά που έχουν επιλογή το μάθημα των Η/Υ. Στη ομάδα Δ μπήκαν τα παιδιά που ενθουσιάστηκαν για την κατασκευή του φούρνου.

Στάδιο 4: Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Η καθηγήτρια αναφέρει πώς έγινε η βιβλιογραφική αναφορά και ποιες δυσκολίες συνάντησαν τα παιδιά στη πορεία.

“Από βιβλία και άρθρα που δόθηκαν στα παιδιά έγινε η μελέτη και η συγγραφή της ιστορικής αναδρομής για τους παραδοσιακούς φούρνους του τόπου μας. Κάποια βιβλία και άρθρα ήταν στα Αγγλικά και Γαλλικά γι’ αυτό χρειάστηκαν για την μετάφραση τους την βοήθεια των μαθημάτων των ξένων γλωσσών. Χρησιμοποιήθηκαν από τη βιβλιογραφία τα πιο κάτω:

Βιβλιογραφία:

1. La maison rurale de chypre - Ioannis Ionas
 2. Επετηρίδα 2002 –Fours et techniques de combustion.- Ioannis Ionas
 3. Ευκλείδειος Γεωμετρία – Σπ.Γ.Κανέλλου
 4. Μεγάλη Γεωμετρία – Νίκου Δ. Νικοηάου
 5. Ευκλείδεια Γεωμετρία Α' και Β' Ένιαίου Λυκείου
- Σημειώσεις & Άρθρα από το Προαιρετικό Σεμινάριο :
1. Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης -Σταμάτη Ν. Αθήνα-χιώτη
 2. Εργασίες project Οργάνωση και Κατασκευή – Χρυσούλας Χατζηχρίστου
 3. Τα στάδια στη μεθοδολογία των μικρών εργασιών τύπου project- Χρ.Χατζηχρίστου
 4. Η “μέθοδος project” – Μια διαφορετική αφόρμηση στα Μαθηματικά - Χρ.Χατζηχρίστου

Μακέτα: Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή της μακέτας προσπαθήσαμε να είναι τα παραδοσιακά υλικά που χρησιμοποιούνταν για την κατασκευή των φούρνων παλιά

Υλικά: Πέτρες , αχυροπηλός, κομματάκια από πυρό-τουβλα , τενεκεδένιο τελήαρο.

Μαθηματικό μέρος: Φύλλο Εργασίας

Στάδιο 5: Υλοποίηση

Τα παιδιά μαζεύονταν τα διαλείμματα στο σχολείο για συντονισμό και στο σπίτι της καθηγήτριας για την κατασκευή της μακέτας, η οποία κοσμεί το σχολείο τους Λ. Αγίας Φύλαξης στη Λεμεσό.



Σχολικές βιβλιοθήκες και μάθηση

Θεούλας Ερωτοκρίτου-Σταύρου,
Φιλολόγου, Λειτουργού Π.Ι.

Η εισαγωγή των νέων διδακτικών εγχειριδίων στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση κατέστησε αναγκαία τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας σε ενεργητικές μορφές μάθησης, όπως η διερεύνηση, η λύση προβλήματος, η λήψη απόφασης. Τα νέα εγχειρίδια προωθούν, επίσης, τη διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία, έτσι ώστε να επιτευχθεί η αντιμετώπιση της γνώσης ως ενιαίας ολότητας, η οποία προσεγγίζεται μέσα από τη διερεύνηση θεμάτων, ζητημάτων, προβληματικών καταστάσεων που ενδιαφέρουν τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η πολυπρισματική προσέγγιση της ενιαιοποιημένης γνώσης, που αποκτάται μέσα από ενεργητικές μορφές μάθησης, και η καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης. (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

Η διαθεματικότητα αποσκοπεί, επίσης, στη δημιουργία ενός μαθητοκεντρικού, κοινωνιοκεντρικού και βιωματικού σχολείου, που δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα μάθησης στα παιδιά, ώστε να περιοριστεί η σχολική διαρροή. Καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνει το ενδιαφέρον και η περιέργειά τους για ένα θέμα, αναγνωρίζεται η προσφορά τους στην επίτευξη των κοινών στόχων, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμησή τους (Καθιογρίδη, Φερεντίνος, Μαρκόπουλος, 2004).

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης προϋποθέτουν, βέβαια, την απομάκρυνση από τη μονοθυθικότητα του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου και τη σύνδεση των μαθητών με τη βιβλιογραφική έρευνα. Για να επιτευχθεί αυτό επιβάλλεται η ενίσχυση του θεσμού των σχολικών βιβλιοθηκών.

Είναι άξιο προσοχής ότι η UNESCO και η Διεθνής Ομοσπονδία Βιβλιοθηκονομικών Ενώσεων και Οργανισμών, διαπιστώνοντας ότι η σχολική βιβλιοθήκη είναι ουσιώδης συντελεστής για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και για την εδραίωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, σε παγκόσμια κλίμακα, κοινοποίησε το 1999 στις κυβερνήσεις όλων των κρατών του κόσμου διακήρυξη με σκοπό την παγκοσμιοποίηση του θεσμού της σύγχρονης σχολικής βιβλιοθήκης βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών (*The School Library in Teaching and Learning for All*. IFLA/ UNESCO, 1999).

Η αλήθεια είναι ότι το Υπουργείο Παιδείας και Πολι-

τισμού της Κύπρου, κατανοώντας τον πολυσχιδή ρόλο των σχολικών βιβλιοθηκών, επιχείρησε κατά την εισαγωγή του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου σε παγκύπρια κλίμακα το 2000-1 να προβεί σε ενέργειες αναβάθμισής τους (ΥΠΠ, 2002, *Βασικά Ενημερωτικά Κείμενα*). Η αναγκαιότητα αναδιοργάνωσης και εμπλουτισμού των κυπριακών σχολικών βιβλιοθηκών πήγαζε από τους ειδικούς στόχους του Ενιαίου Λυκείου που αναφέρονταν στην προετοιμασία του μαθητή για τη δια βίου απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο μεταβαλλόμενο επιστημονικό, τεχνολογικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή για επικοινωνία/αξιοποίηση πληροφοριών, για κριτική, αναλυτική/συνθετική θεώρηση των πραγμάτων και για προσαρμογή στις νέες και εξελισσόμενες συνθήκες της κοινωνίας των πληροφοριών. Γι' αυτό και κυρίαρχος στόχος των Αναλυτικών Προγραμμάτων του Ενιαίου Λυκείου τέθηκε η υιοθέτηση ενεργητικών μαθησιακών μεθόδων με τη χρήση των ειδικών αισθουσών διδασκαλίας και της βιβλιοθήκης, που επισημαινόταν (ΥΠΠ, 2002) ότι θα εμπλουτιζόταν συνεχώς τόσο με παραδοσιακές πηγές όσο και με αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διεθνούς διαδικτύου ή άλλων τεχνολογιών. Προτείνονταν, επιπρόσθετα, και άλλοι τρόποι αξιολόγησης πέραν από το γραπτό διαγώνισμα, όπως η προφορική και ενεργός συμμετοχή του μαθητή και η ανάληψη μικρών ερευνών-μελετών (project).

Μέσα στα πλαίσια εφαρμογής του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου καταρτίσθηκε σχέδιο δραστηριοποίησης για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης και έγιναν βήματα για την επιμόρφωση των υπαρχόντων επιμελητών, ώστε να τους ανατεθούν ευθύνες βιβλιοθηκάρου. Έγινε επίσης προσπάθεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για αξιοποίηση της βιβλιοθήκης στη διδακτική πράξη (ΥΠΠ, 2002). Η αξιολόγηση, όμως, του Ενιαίου Λυκείου (*Έκθεση Ειδικής Επιτροπής*, 2003) έδειξε ότι ο θεσμός της βιβλιοθήκης αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα στη λειτουργία του λόγω της κακής υλικοτεχνικής υποδομής και της έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού.

Μια ματιά στο διεθνές χώρο θα μας φανέρωνε ότι η κατάσταση των σχολικών βιβλιοθηκών δε φαίνεται να είναι περισσότερο ευοίωνη ούτε και στην Αγγλία, όπου, με την εισαγωγή των εξετάσεων GCSE, η αξιολόγηση των μαθητών στηρίζεται κατά ένα

μέρος στις εργασίες- project. Αν και η ορθή λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών αναμενόταν ότι θα μείωνε την κοινωνική ανισότητα, τις αρνητικές συνέπειες της γονικής παρέμβασης και θα παρείχε στους μαθητές δεξιότητες αναζήτησης, εύρεσης και αξιοποίησης των κατάλληλων πηγών, διαπιστώνεται ότι οι βιβλιοθήκες υπολειπόμενες εξ' αιτίας της απουσίας των απαραίτητων οργανωτικών δομών (Phtiaka, 1990, 1991).

Σύμφωνα με τη Phtiaka (1993) οι μαθητές δυσανασχετούν για την αυστηρή ατμόσφαιρα που επικρατεί στο χώρο των βιβλιοθηκών, για τις ακατάλληλες ώρες λειτουργίας τους, για το μικρό αριθμό και την περιορισμένη ποικιλία βιβλίων που διαθέτουν. Διαμαρτύρονται, επίσης, γιατί τα βιβλία είναι κλειδωμένα στις προθήκες και η ταξινόμησή τους δυσχεραίνει την ανεύρεσή τους. Η αρθρογράφος διαπιστώνει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν παρωθούν τους μαθητές τους να χρησιμοποιήσουν τη σχολική βιβλιοθήκη, εξ' αιτίας των οργανωτικών αυτών προβλημάτων.

Από την άλητη στον ελληνικό χώρο διατυπώνεται η άποψη (Σοφούλης, 2001) ότι η οργανική σύνδεση της σχολικής βιβλιοθήκης με την εκπαιδευτική πράξη δεν επιτυγχάνεται με την απλή παρουσία της μέσα στο σχολικό περίβλημα. Απαιτεί την καθιέρωση παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών που να εξωθούν τους μαθητές στη συστηματική χρήση της. Η Αρβανίτη και οι συνεργάτες της (2002) επισημαίνουν ότι στον ελληνικό χώρο η κυριαρχία του «ενός και μοναδικού» σχολικού εγχειριδίου, το οποίο ικανοποιεί τις ανάγκες ενός κλειστού αναλυτικού προγράμματος, δεν ευνόησε την ανάπτυξη των σχολικών βιβλιοθηκών. Στον αντίποδα των απόψεων αυτών βρίσκεται η άποψη ότι η ανυπαρξία μιας συστηματικά οργανωμένης και λειτουργικής σχολικής βιβλιοθήκης, η οποία θα έδινε στους μαθητές τη δυνατότητα διερεύνησης του προς μελέτη θέματος μέσα από ποικίλες πηγές, αποτελεί το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (Χαράμης, 1998).

Είναι αδύνατο να αγνοήσουμε, επίσης, στατιστικά δεδομένα από Πολιτείες των Η.Π.Α. (Ο' Neil, 2004), που αποδεικνύουν ότι η χρήση ηλεκτρονικών πηγών πληροφόρησης έχει την πρωτοκαθεδρία στις επιλογές των μαθητών, γιατί είναι πιο εύκολες στην πληροήηση και τη χρήση τους. Γεννιέται επομένως η απορία αν οι περιορισμένες δυνατότητες που προσφέρουν οι σχολικές βιβλιοθήκες του τόπου μας για χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας αποτελούν τροχοπέδη για την αξιοποίησή τους από τους μαθητές.

Τα ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν, επομένως, ότι η δυσλειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών οφείλεται από τη μια στην κακή υλικοτεχνική υποδομή και στην απουσία εξειδικευμένου προσωπικού και από την άλλη στο δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, που απωθεί τους μαθητές από τη διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης μέσα από ποικίλες πηγές.

Εισηγήσεις για αξιοποίηση των σχολικών βιβλιοθηκών

Το ερώτημα που απορρέει είναι πώς θα επιτευχθεί η ενίσχυση του θεσμού των σχολικών βιβλιοθηκών στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα με την παράλληλη σύνδεση της λειτουργίας τους με ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και με την καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτόνομης μάθησης, διαδικασίες που επιτάσσει και η εισαγωγή των νέων διδακτικών εγχειριδίων στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση.

Είναι αναγκαίο, πιστεύουμε, να προωθηθεί μια σειρά καινοτομιών στο χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης, ώστε να καταστεί ένας πόλος έλξης των μαθητών του σχολείου. Θεωρούμε ότι η ύπαρξη έμπειρου βιβλιοθηκονόμου αποτελεί αναγκαιότητα, για την απρόσκοπτη αρχειοθέτηση του έντυπου υλικού, για την οργάνωση της λειτουργίας της βιβλιοθήκης, για την προβολή του έντυπου υλικού και για τη διοργάνωση εκδηλώσεων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, που θα ελκύουν τους μαθητές στο χώρο της βιβλιοθήκης.

Η παρουσία προσοντούχου προσωπικού στη βιβλιοθήκη είναι ευεργετική, όπως αποδεικνύουν και ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία η πλήρης απασχόληση βιβλιοθηκονόμου σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει διπλοσάσει τις δυνατότητες των μαθητών να επιτύχουν ικανοποιητικά ή υψηλά αποτελέσματα σε σύγκριση με μαθητές στα σχολεία των οποίων δεν υπάρχει βιβλιοθηκονόμος (Pascopella, 2003). Ο ρόλος του είναι σημαντικός, γιατί παρέχει κίνητρα στους μαθητές να διαβάσουν μέσα από δραστηριότητες προβολής των βιβλίων που διοργανώνει. Βοηθά, επίσης, τους μαθητές να βρουν τις πιο έγκυρες ηλεκτρονικές πηγές για μια έρευνά τους, να αποκτήσουν δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, να νιώσουν ευχαρίστηση από την ανάγνωση βιβλίων (McCracken, 2001).

Η στελέχωση της βιβλιοθήκης με προσοντούχο προσωπικό δε θα επιλύσει όμως το πρόβλημα, αν δεν υπάρξουν ριζικές αλλαγές και στο σύστημα αξιοποίησης των μαθητών. Έχουμε τη γνώμη ότι η αξιοποίησή των μαθητών πρέπει να στηρίζεται και στις έρευνες-project που αναλαμβάνουν, οι οποίες πρέπει να έχουν καθορισμένο δείκτη βαρύτητας.

Έτσι θα ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα η διδασκαλία των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για τη συγγραφή μιας έρευνας και ο χώρος της βιβλιοθήκης θα μετατραπεί και σε χώρο διδασκαλίας (Σοφούλης, 2001), όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης πολύ περισσότερες ώρες της σχολικής μέρας και όχι μόνο στον περιορισμένο χρόνο των διαλειμμάτων. Η βιβλιοθήκη θα καταστεί χώρος μάθησης και δημιουργίας και θα παύσει να αποτελεί χώρο συνεδριάσεων του Καθηγητικού Συλλόγου.

Η επιτροπή βιβλιοθήκης του σχολείου μαζί με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό και τον όμιλο βιβλιοθήκης μπορούν, επίσης, να διοργανώσουν μια σειρά από δραστηριότητες με στόχο την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας ανάμεσα στους μαθητές. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές απ' αυτές:

α) Στη διάρκεια του διαλείμματος μια ομάδα μαθητών τοποθετεί πάνω σ' ένα τραπέζι έξω στην αυλή αρκετά βιβλία επιλεγμένα από τους ιδίους σε συνεργασία με τους καθηγητές τους. Τα παιδιά που ανέλαβαν τη δραστηριότητα κάθονται και ξεφυλλίζουν τα βιβλία. Έτσι προκαλούν την περιέργεια των άλλων μαθητών, που πλησιάζουν και αρχίζουν να ασχολούνται με τα βιβλία.

Με τον τρόπο αυτό το βιβλίο συνδέεται με την πιο ευχάριστη στιγμή του σχολικού χρόνου, που για τους μαθητές είναι το διάλειμμα, και με ένα χώρο που δεν είναι τόσο καταθλιπτικός, όσο οι σχολικές βιβλιοθήκες (Posłaniek, 1992)

β) Διοργάνωση έκθεσης βιβλίου στο χώρο του σχολείου με ενεργή εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στην επιλογή των βιβλίων, στην τοποθέτησή τους με τρόπο που να ελκύουν την προσοχή (ανάρτηση σχετικών αφισών που έχουν φτιάξει οι ίδιοι οι μαθητές) και στον καταρτισμό του προγράμματος επίσκεψων.

γ) Πρόσκληση συγγραφέων στο σχολείο, για να μιλήσουν για το έργο τους και να δεχτούν τις ερω-

τήσεις των μαθητών στα πλαίσια της λειτουργίας των ομίλων, όπως του ομίλου βιβλιοθήκης ή του λογοτεχνικού ομίλου, ή στα πλαίσια του μαθήματος της Λογοτεχνίας

δ) Διοργάνωση Εβδομάδας Προώθησης της Ανάγνωσης ή Φιλιαναγνωσίας με κύριο στόχο οι δραστηριότητες που θα διεξαχθούν να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η ανάγνωση πέρα από την ωφέλιμιστική πλευρά της έχει και την ευχάριστη της όψη (διάβασμα για αναψυχή-απόλαυση)

ε) Εμπλουτισμός των σχολικών βιβλιοθηκών με σύγχρονες εκδόσεις, ηλεκτρονική καταγραφή των εντύπων τους, εξοπλισμός τους με Η. Υ. συνδεδεμένους με το διαδίκτυο, δημιουργία ενός φιλικού και ευχάριστου περιβάλλοντος εντός τους

Η σχολική βιβλιοθήκη θα μπορούσε, παράλληλα, να μετατραπεί σε κοινοτική και να λειτουργεί και τις απογευματινές ώρες. Συγχρόνως η κοινότητα μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της με έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό και στην οργάνωσή της. Ταυτοχρόνως θα ήταν δυνατή η διοργάνωση διαλέξεων για γονείς, που θα τους έφερναν σε επαφή με βιβλία για την ανατροφή των παιδιών τους, η διοργάνωση ωρών ανάγνωσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως επίσης και συναντήσεων με συγγραφείς, εικονογράφους και εκδότες. Στο χώρο των σχολικών βιβλιοθηκών θα μπορούσαν να διοργανωθούν εκθέσεις έργων τέχνης και προβολές ταινιών, δραστηριότητες που στοχεύουν να φέρουν σε επαφή ευρύτερες μάζες του πληθυσμού με το βιβλίο (Conway, 1996· Sperling, 1997).

Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν, πιστεύουμε, να μετατρέψουν τα άχαρα δωμάτια των σχολικών βιβλιοθηκών με το πλήθος των ραφιών των φορτωμένων με βιβλία σε χώρους ζεστούς, ζωντανούς, χώρους δημιουργίας και μάθησης, χώρους παραγωγικής συνεύρεσης μαθητών και εκπαιδευτικών, χώρους δημιουργίας ερεθισμάτων για έρευνα και γνώση.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρβανίτη, Ι., Κυρίδης, Α., Ντίνας, Κ., Σουηλιώτης, Μ. (2002). Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού Σχολείου οργανώνονται στην ιδανική βιβλιοθήκη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 128, 153-162.
- Benton, M. & Fox, G. (1985). *Teaching Literature*. Oxford University Press. London
- Conway, V. (1996). For Better or Worse? School Libraries in the U.K: Problems and Developments. In: *Sustaining the Vision Selected Papers from the Annual Conference of the International Association of School Librarianship*.
- McCracken, A. (2001). School Library Media Specialist' Perceptions of Practice and Importance of Roles Described in Information Power. *American Library Association. School Library Media*, 4, 1-5.
- Poslaniek, C. (1992). Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Καστανιώτης. Αθήνα.
- O' Neil, J. (2004). Library Lessons: books still abound, but computers are king. Shhh...take a tour of today's school library. *NEA Today*, 23, 2, 36- 41.
- Pascopella, A. (2003). Heart of the School: the school library is as valuable as learning how to read and compute. But it's a tough sell for administrators. *District Administration*, 41, 1, 54-63.
- Πασιαρδής, Π., Κουτσελίνη, Μ., Χατζηχρήστου Χ., Παναγίδης, Α., Μιχαηλίδου, Α. Μιχαήλ, Χ., Παντελίδης, Χ. (2003). *Έκθεση Ειδικής Επιτροπής*. Λευκωσία.
- Phtiaka, H. (1990) GCSE Coursework: Problems and Solutions. *Education Libraries Journals*, 33, 3, 7-28.
- Phtiaka, H. (1991) GCSE and LEA policy on secondary school libraries selected issues. *Education Libraries Journals*, 34, 3, 12-28.
- Phtiaka, H. (1993) The school library: A changing institution? The case of Manor House School. *Education Libraries Journals*, 36, 2, 15-28.
- Phtiaka, H. (1994) School Library: the pupil view. *Education Review*, 46, 3, 309-323.
- Σοφούλης, Κ. (2001). Λειτουργικές προϋποθέσεις επιβίωσης και ανάπτυξης των σχολικών βιβλιοθηκών: Η Σχολική Βιβλιοθήκη, το παιδαγωγικό υπόδειγμα του σχολικού συστήματος και η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 32-36.
- Sperling, S. (1997). Literacy and Librarians! *Reading*, 66, 45-48.
- Χαράμης, Π. (1998). Σχολική βιβλιοθήκη και διδακτική πράξη. Στο: *Ε.ΚΕ.ΒΙ. Η βιβλιοθήκη και το βιβλίο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 94-105.

Περιβαλλοντικά προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης και η συμβολή τους στη διαμόρφωση περιβαλλοντικά «εγγράμματων» πολιτών

Δρος Αραβέλλας Ζαχαρίου,
Λειτουργού Π.Ι.

Εισαγωγή

Η ανάγκη αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης, στα πλαίσια της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), και μετεξέλιξής της από μια εκπαίδευση «μεταβιβαστικού» ('transmissive') τύπου σε μια εκπαίδευση «μετασχηματιστικού» ('transformative') χαρακτήρα (Sterling, 2001), στο πλαίσιο της οποίας «το περιεχόμενο της μάθησης θα είναι η βιώσιμη ανάπτυξη και η διαδικασία για τη βιώσιμη ανάπτυξη - μάθηση» (Sterling, 2002, σ. 38), είναι απόρροια της συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι ο πολυδιάστατος και πολυσύνθετος χαρακτήρας των περιβαλλοντικών ζητημάτων, ενώ προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην αντιμετώπισή τους, εν τούτοις η συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων παραμένει περιορισμένη (Fiorino, 1996).

Η διαπίστωση αυτή συναρτάται άμεσα με το γενικότερο προβληματισμό που αναπτύσσεται διεθνώς σε σχέση με την πορεία εξέλιξης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και την αδυναμία της να ανταποκριθεί στις βασικές επιδιώξεις της που αφορούν στην ενίσχυση της δράσης και συμμετοχής των πολιτών για την προστασία του περιβάλλοντος και την οικοδόμηση βιώσιμων κοινωνιών.

Το βασικό ερώτημα σε ό,τι αφορά την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης δεν είναι πώς η εκπαίδευση θα συμβάλει στη διαμόρφωση μοντέλων βιωσιμότητας, μέσα από τα οποία θα επιχειρηθεί η αλληλαγή συμπεριφορών, αλλά πώς η εκπαίδευση μαζί με την κοινωνία μπορούν αμοιβαία να συμβάλουν στη διαμόρφωση συμπεριφορών προσανατολισμένων στην αειφορία (Sterling, 1999). Η απάντηση-πρόκληση στο πιο πάνω ερώτημα εντοπίζεται στην ΕΑΑ, η οποία προσανατολίζεται σε μια ανοικτή μαθησιακή διαδικασία και στοχεύει στη διαβίωση μάθηση των πολιτών, ως μιας εξελλισσόμενης διαδικασίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Schauble et al., 1996), η οποία ξεκινά από το άτομο, εμπλέκει τους άλλους και διεξάγεται σε συγκεκριμένο χώρο (Falk & Dierking, 2002).

Η έννοια του περιβαλλοντικού «εγγραμματισμού»

Ο περιβαλλοντικός «εγγραμματισμός», ως κεντρική

έννοια της ΕΑΑ, σχετίζεται με το δυναμικό χαρακτήρα της μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο γνώσεις και εμπειρίες για το μέλλον, αλλά διαμορφώνουν τις συνθήκες ζωής τους κατά τρόπο εποικοδομητικό και δημιουργικό (Elliot, 1991). Η επίτευξή του προϋποθέτει αναπροσανατολισμό της ίδιας της εκπαιδευτικής πορείας στη βάση αλληλεπιδραστικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, βασισμένων στην εμπειρική βιωματική μάθηση και στην εξέταση πραγματικών καταστάσεων της πραγματικής ζωής. Η προώθηση προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό μέσο για την επίτευξη της ΕΑΑ, γι' αυτό και τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με τη «Στρατηγική της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη: 2005-2015» θα πρέπει να θέσουν στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών τους πρωτοβουλιών την προώθηση προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης, συνδεδεώντας τα παράλληλα με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (UN, 2005).

Περιβαλλοντικά προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης βρίσκονται στον αντίποδα των παραδοσιακών σχολικών προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα οποία βασίζονται στη φιλοσοφία του «ρηχού περιβαλλοντισμού» ('Shallow Ecology') και επικεντρώνονται σε απλές δραστηριότητες νατουραλιστικού χαρακτήρα μέσα από τις οποίες το περιβάλλον αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα χωρίς να αμφισβητούνται οι κοινωνικές δομές και οι γενεσιουργές αιτίες της περιβαλλοντικής κρίσης (Τρομπούκης, 2000, σ. 161, όπως αναφέρεται στον Κατσίκη, 2002).

Η φιλοσοφία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης βασίζεται στην οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα πέρα από τα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος και δομείται στη «μάθηση ελεύθερης επιλογής» ('free choice learning').

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης σχετίζονται με τη μαθησιακή πορεία που

οργανώνεται σε πεδία πέρα από το σχολείο, σε εξωτερικά περιβάλλοντα και επιδιώκει να κινητοποιήσει τους μαθητές σε περιβαλλοντικά ζητήματα κοινωνικού χαρακτήρα τα οποία δε στηρίζονται σε προκαθορισμένες έννοιες ή συγκεκριμένες απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά πηγάζουν από το προσωπικό τους ενδιαφέρον και τις δικές τους ανάγκες να αποκτήσουν γνώσεις, πληροφορίες, δεξιότητες, να προβληματισθούν, να συμμετέχουν σε δράσεις τις οποίες μπορούν να μεταφέρουν στην καθημερινότητά τους, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους (Falk & Dierking, 1998? Kola-Olskanya, 2005? Skanavis, Sakellari & Petreniti, 2005).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών συνοψίζονται στις ευκαιρίες που δίνονται σε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική πορεία για να προσεγγίσουν τη μάθηση σε ένα πλαίσιο πρακτικό, ψυχαγωγικό κα διανοητικό (Kola-Olskanya, 2005) και επιδιώκουν την καθιέρωση μιας κοινωνικής-κριτικής εκπαίδευσης μέσα από την οποία οι πολίτες θα έχουν τη δυνατότητα να εξετάσουν, μέσα από μια ανεξάρτητη, συστημική και διαλεκτική σκέψη, τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο πλαίσιο μιας νέας οπτικής η οποία αντανάκλαται στην κριτική αποτίμηση των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών συνθηκών (Kyburz-Graber, 1999).

Η σημασία των προγραμμάτων αυτών για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία προσαυξάνεται, ως αποτέλεσμα της διαπίστωσης ότι ο ρόλος της τυπικής εκπαίδευσης στην επίτευξη των στόχων της ΕΑΑ δεν ήταν ο αναμενόμενος (Falk, 2001) και της συνειδητοποίησης ότι η προώθηση πρωτοβουλιών, σχετικών με την αειφόρο ανάπτυξη, σε μη τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα μπορεί να συντελέσει στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, στην αλληλαγή στάσεων, στην ανάπτυξη πολιτιστικής, κοινωνικής και κοινοτικής ταυτότητας, όπως επίσης και να τους καταστήσει ικανούς να λαμβάνουν αποφάσεις τόσο σε ζητήματα ηθικής (Hein & Alexander, 1998), όσο και στο πλαίσιο μιας νέας ηθικής βασισμένης στην αειφόρο ανθρώπινη ανάπτυξη και στην προστασία του περιβάλλοντος.

Στο διεθνή χώρο διάφορες ερευνητικές πρωτοβουλίες αναπτύχθηκαν σε περιβαλλοντικά προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση των επιδράσεών τους στην επίτευξη των στόχων της ΕΑΑ. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών φανερώνουν ότι αυτού του είδους τα προγράμματα επιτρέπουν στους μαθητές να προβληματισθούν για

τις δικές τους επιδράσεις στο περιβάλλον, να επανεξετάσουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τα περιβαλλοντικά ζητήματα (Ballantyne et al., 2001? Packer, 2004), καθώς επίσης και να εφαρμόσουν τη θεωρητική γνώση σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Ballantyne & Packer, 2005).

Διαμορφούμενη κατάσταση στην Κύπρο

Σε σχέση με την Κύπρο σημειώνεται ότι αν και βρίσκεται σε εξελικτική πορεία ως προς την ενσωμάτωση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα διάφορα πεδία του κοινωνικού και επαγγελματικού βίου, εν τούτοις, και ειδικότερα σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, σημαντικές είναι οι δράσεις και οι πρωτοβουλίες που καταγράφονται σε σχέση με την προώθηση των αρχών, στόχων και προσανατολισμών της ΕΑΑ μέσα από τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική, άτυπη). Οι δράσεις αυτές συνοψίζονται στην ετοιμασία του «Εθνικού Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη» βασικοί στόχοι του οποίου αποτελούν α) η διαμόρφωση περιβαλλοντικά «εγγράμματων» και δημοκρατικών πολιτών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αναλάβουν δράσεις και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τη διασφάλιση της αειφορίας, β) η σύνδεση της τυπικής με την μη-τυπική και την άτυπη εκπαίδευση, γ) η μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας πέρα από τα πλαίσια της σχολικής αίθουσας (Υ.Π.Π., 2005, σελ. 8-9).

Η προώθηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης, αποτελεί κεντρική δράση του Στρατηγικού Σχεδίου της Κύπρου για την ΠΕ και την ΕΑΑ. Η δράση αυτή επιδιώκεται να επιτευχθεί στα πλαίσια της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από α) το σχεδιασμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης στη βάση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και περιβαλλοντικών ιδιαιτεροτήτων της Κύπρου (Π.Ι., 2003), β) τη δημιουργία του δικτύου Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η φιλοσοφία του οποίου βασίζεται στη σύνδεση τυπικής και μη-τυπικής εκπαίδευσης, μέσα από το σχεδιασμό προγραμμάτων βασισμένων στις ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών, στην ολιστική και συστημική θεώρηση του περιβάλλοντος, στην προώθηση μιας ανοικτής βιωματικής και αλληλεπιδραστικής μάθησης μέσα από την αξιοποίηση πολυάριθμων πεδίων μελέτης (Π.Ι., 2005).

Τα προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης έχουν απειλευθερωτικό χαρακτήρα και στηρίζονται στην επίτευξη της κοινωνικής αλληλαγής, μέσα από τη δημιουργική-κριτική αλληλεπίδραση του συνόλου

των εμπλεκομένων φορέων τόσο στην τοπική κοινωνότητα, όσο και στο σχολείο. Προσβλήνουν στον πολίτη και στην επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής του στην προσπάθεια για τη διασφάλιση βιώσιμων συνθηκών ζωής.

Η ενσωμάτωση των προγραμμάτων μη-τυπικής εκπαίδευσης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει αναπροσανατολισμό του ίδιου του ρόλου του σχολείου και των επιδιώξεών του. Το

βασικό ερώτημα που καλείται να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, σε σχέση με την εφαρμογή καινοτομιών, όπως είναι τα περιβαλλοντικά προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης, δεν είναι απλά αν εφαρμόζονται ή ενθαρρύνονται τέτοιου είδους προγράμματα στο κυπριακό σχολείο, αλλά σε πιο βαθμό μέσα από την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι φορείς περιβαλλοντικής αλληλεγγύης και κοινωνικής παρέμβασης.



ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ballantyne, R., Fien, J., Packer, J. (2001a), Programme facilitating effectiveness in facilitating intergenerational influence in environmental education: lessons from the field, *Journal of Environmental Education*, 32, 4, 8-15.
- Ballantyne, R., Packer, J. (2005), Promoting Environmentally Sustainable Attitudes and Behaviour through free-choice learning experiences: What is the State of the game, *Environmental Education Research*, 11, 3, 281-295.
- Elliott, J. (1991), Environmental Education in Europe: Innovation, Marginilisation or Assimilation, In *Environment, School and Active Learning*, CERI, OECD, Paris
- Falk, J.H., (Ed.) (2001), *Free-Choice Science Education: How we learn science outside of the school*, Teachers's College Press & Columbia University, New York.
- Falk, J.H., Dierking, L.D. (2002), *Lessons without limit: how free-choice learning is transforming meaning*, Alta Mira Press.
- Fiorino, D.J. (1996), Environmental policy and the participation gap, in *Democracy and the environment, problems and prospects*, M. Lafferty and J. Meadowcroft, Editors, Cheltenham & Lyme, Edward Elgar
- Hein, G.E., Alexander, M. (1998), *America*, Association of Museums, Washington.
- Kyburz-Graber, R. (1999), Environmental Education as Critical Education: How teachers and students handle the challenge, *Cambridge Journal of Education*, 29, 3, 415-431.
- Olusanya Kola, A., (2005), Free-choice environmental education: Understanding where children learn outside of school, *Environmental Education Research*, 11, 3, 297-307.
- Packer, J. (2004), *Motivational Factors and the experience of learning in educational leisure settings*, Doctoral Dissertation, Queensland University of Technology
- Schauble, L., Beane, D.B., Coates, G.D., Martin, L.W., Sterling, P.V. (1996) Outside the classroom walls: Learning in informal environments, in *Innovations in learning: new environments for education*, L. Schauble and R. Glaser, Editors, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah
- Skanavis, C., Sakellari, M., Petreniti, V. (2005), The potential of free-choice learning for environmental participation in Greece, *Environmental Education Research*, 11, 3, 321-333.
- Sterling, S. (1999), Issues within and Challenges beyond Environmental Education, in *Environmental Education and Training in Europe*, E.C. editor. Luxembourg
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Revisioning Learning and Change*. Bristol: Schumacher Society & Green Books.
- 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, East Flanders
- UN, (2005), *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*, CEP/AC.13/2005/3/Rev.1, High-Level Meeting of Environment and Education Ministries, Vilnius, 17-18 March 2005.
- Κατσίκης, Α. (2000) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Διαπιστώσεις και Διαμορφούμενοι προσανατολισμοί. Στο: Β. Παπαδημητρίου (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα-Προοπτικές και Δυνατότητες*, Λάρισα, 103-110.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (2003), *Σεμινάρια επιμόρφωσης 2003-2004*, Λευκωσία.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (2005), Προγράμματα Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πεδουλά για τη Δημοτική Εκπαίδευση, Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) (2005), *Προσχέδιο Στρατηγικού Σχεδιασμού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη*, Λευκωσία.

ΣΥΝΕΔΡΙΑ - ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

Έκθεση συμπερασμάτων του δέκατου σεμιναρίου «Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού»

Γαβριήλ Καράλη,
 Προϊσταμένου Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης Π.Ι.

Το δέκατο σεμινάριο « Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού» με ειδικό θέμα « Το αρχαίο ελληνικό δράμα ως παιδευτικό εργαλείο για την οικοδόμηση μιας πιο σύγχρονης Ευρώπης» διοργανώθηκε από το Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης) υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Στο σεμινάριο συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί από διάφορες χώρες της Ευρώπης και ογδόντα Κύπριοι εκπαιδευτικοί. Εισηγήσεις παρουσίασαν διακεκριμένοι ακαδημαϊκοί από την Κύπρο, την Ελλάδα, τη Βρετανία και τη Τσεχία. Μαθητές από όλη την Κύπρο και από το Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου παρουσίασαν σημαντικές εργασίες τους, όπως και εξαιρετικής ποιότητας θεατρικές παραστάσεις. Επιπλέον μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις τελετές έναρξης και λήξης των εργασιών του συνεδρίου. Λειτουργήσαν, επίσης, ομάδες εργασίας των συνέδρων που επεξεργάστηκαν θέματα σχετικά με τους στόχους του σεμιναρίου. Τα εργαστήρια αυτά οργανώθηκαν από φιλολόγους, θεατρολόγους, ηθοποιούς και σκηνοθέτες.

Το ειδικό θέμα του σεμιναρίου είναι σύστοιχο προς τη γενικότερη προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αναδείξει τις αρχές και τους τρόπους εκείνους που θα μπορούσαν να διασφαλίσουν την ειρηνική συμβίωση των Ευρωπαίων. Όπως έχει δε επισημάνει η εκπρόσωπος του Συμβουλίου της Ευρώπης στο χαιρετισμό της, ο σκοπός του συνεδρίου έχει άμεση συνάφεια με το θέμα που θα απασχολήσει τη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας των χωρών του Συμβουλίου της Ευρώπης που θα διεξαχθεί το Μάιο και θα εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους η Παιδεία μπορεί να συνεισφέρει στην οικοδόμηση μιας πιο ανθρώπινης και συμμετοχικής Ευρώπης.

Σκοποί του σεμιναρίου ήταν οι εξής:

1. Να διερευνηθεί η παιδευτική αξία του Αρχαίου Ελληνικού Δράματος ως κοινής ευρωπαϊκής κληρονομιάς και να ανιχνευθεί η διασύνδεσή του με τη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα.

2. Να εξεταστεί η δυνατότητα να λειτουργήσει το Αρχαίο Δράμα ως κάλεσμα για πανανθρώπινη συναδέλφωση μέσα από την καταδίκη του πολέμου και την ανάδειξη της ανθρώπινης αξιοπρέπειας ως διαχρονικής αξίας.
3. Να συζητηθούν θέματα, όπως η θέση της γυναίκας ή ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, που πραγματεύεται το Αρχαίο Δράμα και απασχολούν το σύγχρονο Ευρωπαίο.
4. Να αναζητηθούν τρόποι ενίσχυσης της μελέτης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού και να διερευνηθούν πρόσφορες μέθοδοι για τη διδασκαλία του Αρχαίου Δράματος.
5. Να εξεταστούν οι πρόσφατες εξελίξεις στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού.
6. Να διερευνηθεί η συμβολή των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, καθώς και η χρήση της σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και του Αρχαίου Ελληνικού Πολιτισμού.

Οι δραστηριότητες και οι συζητήσεις του φετινού συνεδρίου, προκειμένου να επιτευχθούν οι πιο πάνω στόχοι, περιστράφηκαν γύρω από τρεις βασικούς άξονες:

- Εξετάστηκε η παρουσία και η λειτουργία του δράματος στα πολιτισμικά δρώμενα της σύγχρονης Ευρώπης
- Διερευνήθηκαν οι παιδευτικές αξίες και προτάσεις, οι οποίες θα μπορούσε να ενισχύσουν το ανθρώπινο πρόσωπο της Ευρώπης
- Παρουσιάστηκε η κατάσταση που επικρατεί σε σχέση με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού και έγιναν προτάσεις για τις μεθόδους διδακτικής προσέγγισης του δράματος.

Σε ό, τι αφορά στον πρώτο άξονα :

Το δράμα για να έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει και μάλιστα παιδευτικά σε έναν σύγχρονο κόσμο θα πρέπει κατ' αρχήν να έχει το σπάνιο καλλιτεχνικό εύρος εκείνων των έργων που μπορούν να λειτουργήσουν σε διαφορετικές πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές προοπτικές. Αυτό ακριβώς έχει καταδειχτεί από τις εργασίες του συνεδρίου: Η διαπραγμάτευση ιδεών και θέσεων, απόψεων ή ενστάσεων αλληλὰ κυρίως ερωτημάτων που τίθενται στο Αρχαίο Δράμα αποτελούν πεδίο σύγχρονου προβληματισμού. Οι σύγχρονες θεατρικές παραστάσεις Αρχαίου Δράματος στην κλασική του μορφή ή ως νεότερη επαναδιαπραγμάτευσή τους, η εικαστική έμπνευση από το μύθο, τα πρόσωπα ή τη δράση στα αρχαία δραματικά έργα, αλληλὰ και η μεταφορά των δραματικών έργων στο σύγχρονο κινηματογράφο και οι πολυμεσικές, κινηματογραφικές αναγνώσεις τους καταδεικνύουν ότι το δράμα μπορεί να εμπνεύσει και σήμερα.

Η Μήδεια ή η Αντιγόνη επιβιώνουν μέσω της υπέρβασης χρονολογικών, εννοιολογικών και καλλιτεχνικών ορίων και προσλαμβάνονται σε σχέση με την απήχηση του δράματος στο σύγχρονο πολιτισμό γενικότερα.

Σε ό,τι αφορά στις αξίες και ιδέες που μπορεί η διδασκαλία του δράματος να καταδείξει καταγράφηκαν τα εξής:

1. Η τραγωδία εξανθρωπίζει, καθώς ο φόβος και ο έλεος που προκαλεί στην ψυχή του θεατή αποκαθαίρουν από τις έννοιες που βρίσκονται στον αντίποδά τους, όπως το θράσος η υπερβολή και η αναληγοσία που προκαλούν την ύβρη και τελικά την κατάρτιση.
2. Η τραγωδία λειτουργεί και ως ιστορία, την οποία ιστορία, όμως, υπερβαίνει για να αναχθεί από τα καθέκαστα στα καθόλου, να διαπιστώσει τις βαθύτερες αιτίες των γεγονότων και να καταδείξει ότι κοντά στη ρεαλιστική προσέγγιση των πραγμάτων μπορεί να λειτουργήσει και η διπλωματία του πολιτισμού.
3. Η φύση των τραγικών προσώπων διανοίγει την προοπτική για έναν ουσιαστικό στοχασμό τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και των διδασκόντων καθώς ο άνθρωπος προβάλλει ως πρόβλημα. Ο άνθρωπος στην τραγωδία είναι «δεινός»: είναι τέρας και θαύμα. Η κατανόηση της αμφίσημης φύσης του μπορεί να βοηθήσει το σύγχρονο άνθρωπο να αποφύγει όλη όσα δυνητικά τον καθιστούν τέρας και να σφυρηλατήσει όσα τον καθιστούν θαύμα.
4. Η τραγωδία είναι περισσότερο η τέχνη των

αναπάντητων θεμελιωδών ερωτημάτων παρά η τέχνη των εύστοχων απαντήσεων και για αυτό λειτουργεί ως πηλαιο στοχασμού για το σύγχρονο άνθρωπο.

5. Οι τραγικοί ποιητές σταδιακά επιχειρούν να άρουν τη νοηματική ταύτιση του όρου ξένος με τον όρο βάρβαρος. Βαρβαρικά συμπεριφέρονται πολλοί Έλληνες ήρωες και, αντίθετα, με ήθος πολλοί μη Έλληνες. Μπορεί μάλιστα να υποστηριχθεί πως το δράμα διανοίγει μια κρίσιμη προβληματική για το σύγχρονο άνθρωπο καθώς υποβάλλει πως εύκολα οι άνθρωποι ως άτομα και ως εθνικά σύνολα μπορούν να εκπέσουν στον εκβαρβαρισμό όταν αισθανθούν ισχυροί και τους καταλάβει η αλαζονεία. Τότε αδικούν, κατασκάπτουν πόλεις, ευτελίζουν και βεβηλώνουν την ανθρωπινή αξιοπρέπεια.
6. Η γυναίκα αναδείχθηκε σε κεντρικό πρόσωπο στο αρχαίο θέατρο κι αν δεν της αναγνωρίστηκε η θέση που διεκδικούσε, βρήκε όμως ένα βήμα για να βγει από την αφάνεια του οίκου και να γίνει θέμα προβληματισμού.
7. Τέλος, ακόμα και η καταγραφή και ανάδειξη του μέτρου με τη χρήση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας θα μπορούσε να προκαλέσει συναισθήματα που αναδύονται από την αγνώση του δραματικού κειμένου και να αποτελέσει έναν τρόπο αποκωδικοποίησής του.

Σε ό,τι αφορά στις μεθόδους διδασκαλίας τόσο οι εισηγήσεις όσο και οι εργασίες και παραστάσεις των μαθητών έδειξαν τα εξής:

- Το θεατρικό στοιχείο του δράματος είναι ουσιώδες τόσο για την κατανόηση των ιδεών όσο και για τη λειτουργία του ως μέσου ψυχαγωγίας, με την αρχαιοελληνική έννοια του όρου.
- Η διαθεματική και βιωματική προσέγγιση της διδασκαλίας αποτελούν πρόσφορες μεθόδους για να βιώσουν οι μαθητές το δράμα ως καλλιτέχνημα σύνθετο και να αναπτύξουν πολυμερή νοημοσύνη.
- Η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης κατά τρόπο που να τους καθιστά συμμετέχοντες στη μάθηση είναι ουσιώδες στοιχείο της διδασκαλίας.
- Απαραίτητη είναι και η ανάδειξη της καλλιτεχνικής ευρύτητας του δράματος και πέρα από τη θεατρική του διάσταση. Αυτό θα βοηθούσε σε μια πολυμερή ανάγνωση. Προτάθηκε για τον σκοπό αυτό η ιδέα για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Στη βάση της πρότασης

αυτής αναφέρθηκαν ως υποστηρικτικά μέσα τα φύλλα εργασίας, η ανάγνωση ποικίλων θεατρικών- ερμηνευτικών εκδοχών, η αναγνώριση συμβόλων, η αναγωγή στο σήμερα, διασκευές, εξέταση παράλληλων κειμένων, διακειμενικές συνθέσεις και άλλα.

Σε ό,τι αφορά στον τρίτο άξονα οι εργασίες του Συνεδρίου κατέδειξαν ότι:

Παρά το γεγονός ότι οι αναφορές των συνέδρων αλλιά και οι εργασίες των μαθητών αποδεικνύουν ότι τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται σήμερα με ζήλο και ενθουσιασμό από εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς στην Κύπρο, την Ελλιάδα και πολλές άλλες χώρες της Ευρώπης, υπάρχουν σημαντικά προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν :

1. Στην Κύπρο το ενδιαφέρον για τα Αρχαία Ελληνικά φθίνει. Αυτό εμφανίζεται από έρευνα που παρουσιάστηκε και αποδίδεται σε πολλούς λόγους πέρα από το χαρακτήρα της σύγχρονης ανταγωνιστικής και χρησιμοθηρικής εποχής μας. Οι πιο σημαντικοί από τους λόγους που αναφέρθηκαν είναι: Η μείωση των περιόδων διδασκαλίας χωρίς την αντίστοιχη μείωση της διδασκτέας ύλης και η αποτυχία του εκπαιδευτικού κόσμου στο σύνολό του να αναζητήσει καινοτόμες λύσεις και να πείσει τους μαθητές ότι το μάθημα των Αρχαίων είναι σημαντικό.
2. Σε πολλές χώρες της Ευρώπης το ενδιαφέρον για τα Αρχαία Ελληνικά φαίνεται επίσης να φθίνει. Σε άλλες όμως, όπως στην Ισπανία, τα πράγματα είναι καλύτερα. Στη Γαλλία μάλιστα όλο και περισσότεροι μαθητές επιλέγουν τα Αρχαία Ελληνικά, όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε. Αυτό δείχνει ότι το κλίμα πιθανό να είναι αναστρέψιμο και αληθινό.
3. Δεν υπάρχει ουσιαστικός συντονισμός για την προώθηση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στις χώρες της Ευρώπης, ούτε ένα μόνιμο φόρουμ για την παραγωγή νέων ιδεών σχετικών με το θέμα.
4. Έχει επικρατήσει η λανθασμένη εκτίμηση ότι τα Αρχαία Ελληνικά είναι μάθημα περιττό σε έναν κόσμο ανταγωνισμού. Θα πρέπει να δείξουμε το ρόλο που πραγματικά θα μπορούσε να παίξει η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη σύγχρονη κοινωνία.

Καταληκτικά και επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο συνέδριο αυτό καταδείχτηκε ότι σε ό,τι αφορά στο δράμα δεν χάθηκε το λάλην ύδωρ. Εκείνο που πρέπει εμείς να κάνουμε είναι να αποχρηματοδοτήσουμε σωστά το έρεβος. Αυτό μπορεί να γίνει αν αφουγκραστούμε τον πανάρχαιο Αισχύλειο νόμο, αν με σύνεση και σωφροσύνη αποφύγουμε την ύβρη και σφυρηλατήσουμε αξίες που «θα ξεριζώσουν και αποτρέψουν την αρπαγή, το δόλο, την ιδιοτέλεια, το στέγνωμα της αγάπης», όπως υποβάλλει ο ποιητής.

Είναι φανερό από τις προτεραιότητες που θέτει το Συμβούλιο της Ευρώπης για την παιδεία ότι θεωρεί πως αυτή είναι ένας μηχανισμός που μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη τέτοιων αρχών και αξιών που θα διασφαλίσουν το ανθρώπινο πρόσωπό της. Ο ρατσισμός, ο κάθε είδους αποκλεισμός, η βία, η απαξίωση του ανθρώπου δεν μπορεί και δεν πρέπει να έχουν θέση στη σύγχρονη Ευρώπη. Και όσο κι αν αυτά ακούγονται, ίσως, ρομαντικά μέσα στο ανταγωνιστικό πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, είναι μια αναγκαιότητα για την Ευρωπαϊκή Ένωση, που, ως μόρφωμα, αποτελεί προσπάθεια για απάντηση στον εκβαρβαρισμό των μεγάλων πολέμων και τη φρίκη που προκάλεσαν στους λαούς της. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου πλαισίου αξιών είναι ένας αμυντικός μηχανισμός που θα μας βοηθήσει να μην πέσουμε ξανά σε τέτοιου είδους περιπέτειες, να αποφύγουμε τον παλιό δόλο των θεών.

Επιτρέψτε μου να πω ότι σε αυτό το νησί προσβλήσαμε σε μια τέτοια Ευρώπη που θα διαθέτει τέτοιους μηχανισμούς αντίστασης, γιατί κάτω από το θόρυβο της καθημερινότητας ακούγεται σπαρακτική η κραυγή της Εκάβης να αναζητεί τον Αστυάνακτα περιφέροντας τη φωτογραφία του εδώ και 33 χρόνια.

Με το πέρας του Συνεδρίου θα μπορούσαμε να πούμε ότι το ουσιαστικό συμπέρασμα είναι ότι η δύναμη, η αξία και η επικαιρότητα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού δεν είναι μύθος. Μπορεί ακόμα να δημιουργεί προσωπικές χίμαιρες, όπως αυτήν που χαρακτηριστικά παρουσίασε εκλεκτός εισηγητής μας. Ίσως αυτό δείχνει ότι μπορεί να δημιουργήσει ανάλογες χίμαιρες και στους λαούς. Από τις χίμαιρες, όμως, ξεκινούν οι μεγάλες κατακτήσεις του ανθρώπινου πολιτισμού.

Συνέδριο «Δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για δια βίου μάθηση στην Ευρώπη»

*Δρος Χριστίνας Παπασοφομώντος,
Καθηγήτριας Παιδαγωγικών στο Π.Ι.*

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού) διοργάνωσε συνέδριο με θέμα «*Δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για δια βίου μάθηση στη Ευρώπη*». Το συνέδριο αποτέλεσε την πρώτη από μια σειρά δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του εθνικού διαλόγου για προώθηση των στόχων της στρατηγικής της Λισσαβόνας «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*» και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Το συνέδριο διεξήχθη στη Λευκωσία, στη Δημοσιογραφική Εστία, την Παρασκευή 20 και το Σάββατο 21 Απριλίου 2007.

Στόχος του συνεδρίου ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε τρεις θεμελιώδεις άξονες της παιδαγωγικής και της πολιτικής της Ευρώπης για την εκπαίδευση, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα και στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας των σχολείων μας και στην προοπτική της δια βίου μάθησης.

Το συνέδριο περιέλαβε εισηγήσεις από διακεκριμένους εισηγητές από το εξωτερικό και εργαστή-

ρια για περαιτέρω εμβάθυνση και συζήτηση των επιμέρους θεμάτων που καλύπτουν τους τρεις άξονες- στόχους του προγράμματος: «Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων», «Εκπαίδευση για ίσες ευκαιρίες και ανάπτυξη του ενεργού ευρωπαίου πολίτη» και «Ανάπτυξη και αξιοποίηση των δεξιοτήτων εκπαιδευτικής έρευνας». Ακολούθως, στη δεύτερη φάση του προγράμματος αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί, που παρακολούθησαν τις εργασίες του συνεδρίου, θα προωθήσουν στα σχολεία τους δραστηριότητες και εφαρμογές (διδασκαλίες, συνεδρίες, συνέδρια, έρευνες) στο πλαίσιο των τριών αξόνων. Τα αποτελέσματα αυτών των δραστηριοτήτων θα παρουσιαστούν στην τελική φάση του προγράμματος, σε συνέδριο που θα πραγματοποιηθεί το Δεκέμβριο 2007.

Το πρόγραμμα του συνεδρίου διαμορφώθηκε ως εξής: Την Παρασκευή το πρωί, μετά την επίσημη έναρξη των εργασιών, η Α' Συνεδρία κάλυψε τον πρώτο άξονα «Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων» με τις εισηγήσεις *"Metacognitive skills: Where are we now?"* και εισηγητή τον Marcel V.J. Veenman (Amsterdam University, The Netherlands) και *"Metacognitive Instruction: How does it work and what are its effects on schooling outcomes?"* με εισηγήτρια την Zemira R. Mevarech (Bar-Ilan University, Israel).

Στη συνέχεια, στο πλαίσιο του άξονα «Εκπαίδευση για ίσες ευκαιρίες και ανάπτυξη του ενεργού ευρωπαίου πολίτη» παρουσίασε την εισήγησή του ο Ian Davies (University of York, UK) *"Developing citizenship education"*.

Την Παρασκευή το απόγευμα, στη Β' Συνεδρία, ακολούθησαν οι εισηγήσεις στο πλαίσιο του τρίτου άξονα «Ανάπτυξη και αξιοποίηση των δεξιοτήτων εκπαιδευτικής έρευνας» από τον Αντώνη Καφάτο (Πανεπιστήμιο Κρήτης) «Εκπαιδευτική παρέμβαση σε θέματα υγείας και διατροφής στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» και Jo Frankham (University of Manchester, UK) *"The contribution of ethnographic case study in developing understandings about social exclusion and cohesion"*.

Μετά τη συζήτηση, οι σύνεδροι χωρίστηκαν σε μικρότερες ομάδες για τη διεξαγωγή τεσσάρων εργαστηρίων. Στο πλαίσιο των εργαστηρίων, οι



σύεδροι είχαν την ευκαιρία να εμβαθύνουν σε επιμέρους θέματα συναφή με τους τρεις άξονες που καλύπτει το συνέδριο.

Το Σάββατο το πρωί, στα πλαίσια της Γ' Συνεδρίας, καλύφθηκαν περαιτέρω ο άξονας «*Ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων*» με την εισήγηση του David Leat (Newcastle University, UK) "*Metacognition – The Gateway to Transferring Learning?*", καθώς επίσης και ο άξονας «*Εκπαίδευση για ίσες ευκαιρίες και ανάπτυξη του ενεργού ευρωπαϊού πολίτη*» με τις εισηγήσεις "*Diversity: the basic framework to promote equal opportunities and social cohesion for all*" (Εισηγητής Miquel Angel Essomba, Autonomous University of Barcelona,

Spain) και "*Θρησκεία και Πολιτισμός, μια σημαντική δυναμική στη σύγχρονη εκπαίδευση*" (Εισηγητής Κωνσταντίνος Κωστάκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Ακολουθώντας, οι σύεδροι χωρίστηκαν εκ νέου σε μικρότερες ομάδες για τη διεξαγωγή τεσσάρων εργαστηρίων, όπου είχαν την ευκαιρία να εμβαθύνουν και πάλι σε επιμέρους θέματα συναφή με τους τρεις υπό έμφαση άξονες.

Το συνέδριο παρακολούθησαν 150 περίπου εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική, τη Μέση Γενική και τη Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και λητούργοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.



Από τις εργασίες του Συνεδρίου



Ειδήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΣΥΝΕΔΡΙΑ, ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ, ΗΜΕΡΙΔΕΣ ΤΟΥ Π.Ι.

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης διοργάνωσαν, υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης, το Δέκατο Σεμινάριο για τη Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού. Το Σεμινάριο διεξήχθη από τις 17 Μαρτίου μέχρι και τις 20 Μαρτίου 2007 και είχε ως θέμα: **Το Αρχαίο Ελληνικό Δράμα ως παιδευτικό εργαλείο για την οικοδόμηση μιας πιο ανθρώπινης σύγχρονης Ευρώπης**. Περιλάμβανε διαλέξεις, εργασίες σε ομάδες, εκθέσεις, παρουσιάσεις μικρών μελετών, σχολικές παραστάσεις αρχαίου δράματος, καθώς και επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία.
- Στις 20 Μαρτίου 2007 και στις 21 Μαρτίου 2007 διεξήχθησαν συζήτηση στρογγυλής τραπέζης και ημερίδα, αντίστοιχα, στα πλαίσια του 3ου Συνεδρίου Πληροφορικής και Εκπαίδευσης που εστίασε στο θέμα **«e-learning και καινοτομία: η ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής και κοινωνικής συνοχής»**. Οι εκδηλώσεις συνδιοργανώθηκαν από την ΑΤΗΚ, τον Κυπριακό Σύνδεσμο Πληροφορικής και το ΥΠΠ, σε συνεργασία του ΣΥΚΑΠ και του Π.Ι. Κύπρου. Στόχος του συνεδρίου ήταν η διαμόρφωση πολιτικής για τον τρόπο που οι νέες τεχνολογίες μπορούν να ενδυναμώσουν τον ενεργό πολίτη της Κοινωνίας της Πληροφορίας.
- Στις 19 Απριλίου 2007 διεξήχθη στο Intercollege ημερίδα με θέμα **«Αγωγή στα ΜΜΕ για ευρωπαϊκή ταυτότητα»**. Το συνέδριο παρακολούθησαν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. Η ημερίδα διοργανώθηκε από το Π.Ι. και το Τμήμα ΜΜΕ του Intercollege και επικεντρώθηκε στη σχέση των ΜΜΕ και της εκπαίδευσης και πώς αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων σε θέματα ευρωπαϊκής πολιτότητας.
- Στα πλαίσια της Δράσης «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» διεξήχθη συνέδριο με θέμα **«Δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για δια βίου μάθηση στην Ευρώπη»**. Το συνέδριο απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και διεξήχθη στις 20 και 21 Απριλίου 2007 στο χώρο της Δημοσιογραφικής Εστίας. Το σεμινάριο παρακολούθησαν περίπου 200 εκπαιδευτικοί.
- Στις 26 Απριλίου 2007 διεξήχθη ημερίδα στο χώρο της Δημοσιογραφικής Εστίας με θέμα **«Δια βίου Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η ευρωπαϊκή προοπτική»**. Η ημερίδα οργανώθηκε με συγχρηματοδότηση από την Εθνική Συντονιστική Μονάδα Σωκράτης στα πλαίσια της συμμετοχής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Grundtvig "Diagnosis of teachers' needs and evaluation of teachers' development forms in partner countries – comparison and looking for the most effective solutions". Το σεμινάριο παρακολούθησαν οι επιθεωρητές όλων των βαθμίδων και οι συνεργάτες που εμπλέκονται στο Πρόγραμμα Προαιρετικών Σεμιναρίων Επιμόρφωσης.
- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους φιλολόγους με θέμα τα **νέα Διδακτικά Πακέτα Γυμνασίου**. Τα σεμινάρια διεξήχθησαν από τις 25 μέχρι τις 28 Ιουνίου 2007 σε όλες τις επαρχίες. Την επιμόρφωση ανέλαβαν τέσσερις επιμορφωτές από την Ελλάδα.
- Διεξήχθη **ταχύρρυθμο σεμινάριο προς τους νεοπροαχθέντες Διευθυντές Σχολείων Μέσης Γενικής και Μέσης Τεχνικής / Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (20-22 Ιουνίου 2007)**. Ο έντιμος υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού κ. Άκης Κηεάνθους κήρυξε την έναρξη του ταχύρρυθμου σεμιναρίου και ανέλυσε τις προτεραιότητες, τις emphases και τους σχεδιασμούς του ΥΠΠ σ' ό,τι αφορά τις σχολικές μονάδες και την πορεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.
- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τον Κυπριακό Σύνδεσμο Παιδικού Νεανικού Βιβλίου, την Ένωση Βιβλιοθηκονόμων-Βιβλιοθηκάρων και το Πολιτιστικό Ίδρυμα της Λαϊκής Τράπεζας διοργανώνει στο Συνεδριακό Κέντρο στις 19/11/2007 σεμινάριο προς εκπαιδευτικούς. Στόχος του σεμιναρίου είναι η αξιοποίηση της βιβλιοθήκης και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ Π.Ι.

Ο Τομέας Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης έχει προβεί στην ολοκλήρωση ερευνών και την αξιολόγηση προγραμμάτων. Οι σχετικές εκθέσεις έχουν ήδη αποσταλεί στο ΥΠΠ για λήψη αποφάσεων και αφορούν στα ακόλουθα θέματα:

1. Έρευνα για τον αλφαριθμητισμό (σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου),

2. Αξιολόγηση

- της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση – α' φάση (συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου),
- του προγράμματος πρόληψης της παραβατικότητας,
- του θεσμού του Αθλητικού και Μουσικού σχολείου,
- του Προγράμματος Επιμόρφωσης Ομογενών Εκ/κών από τις χώρες του Εύξεινου

Πόντου (με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου),

- των Ζ.Ε.Π. (α' φάση),
- του θεσμού των αιθουσών γλωσσών στο Ενιαίο Λύκειο,
- του θεσμού του αθλητικού απογεύματος στη Μέση Εκπαίδευση.
- προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη Δημοτική Εκπαίδευση,
- προγραμμάτων επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης (Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Μέσης και Δημοτικής, Β. Διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης) και των προαιρετικών σεμιναρίων του Π.Ι.

Επίσης, ολοκληρώθηκε το παρεμβατικό πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής σε δίκτυο 10 σχολείων της Λευκωσίας και έχει αξιολογηθεί.



Αναμνηστική φωτογραφία μελών της Οργανωτικής Επιτροπής του 10^ο Σεμιναρίου για τη Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού με τους Ευρωπαίους Συνέδρους

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Γενική περιγραφή έργου

Ο Τομέας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου προσφέρει προγράμματα επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων σε θέματα Πληροφορικής. Τα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τα προγράμματα αυτά οι εκπαιδευτικοί αποκτούν αρχικά βασικές δεξιότητες χρήσης Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και επιπλέον αναπτύσσουν ένα συγκροτημένο φιλοσοφικό πλαίσιο στο οποίο οι ΤΠΕ έχουν πραγματική ποιοτική συνεισφορά στη διδακτική πράξη της κάθε ειδικότητας.

Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υποστηρίξουν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, είναι αναγκαία η παροχή επιμορφωτικού υποστηρικτικού υλικού το οποίο να αξιοποιείται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Το υποστηρικτικό υλικό αναμένεται να καλύπτει συγκεκριμένα και εξειδικευμένα παραδείγματα ένταξης των ΤΠΕ και τα παραδείγματα αυτά ενδέχεται να προσλάβουν μορφή απλών οδηγιών χρήσης προγραμμάτων, διδακτικών εισηγήσεων, σεναρίων ή και σχεδίων μαθήματος σε σχέση με εφαρμογές όπως χρήση διαδικτύου, πολυμέσα, ανοικτά και κλειστά λογισμικά.

Με βάση το πιο πάνω σκεπτικό, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει προχωρήσει στη σύσταση Ομάδων Εργασίας (ΟΕ) για την παραγωγή αυτού του επιμορφωτικού υλικού, στη βάση του οποίου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να δημιουργήσουν ποιοτικές αναπαραστάσεις, να προβληματιστούν αποδοτικά για περαιτέρω τρόπους αποτελεσματικής χρήσης των ΤΠΕ και να προχωρήσουν σε διδακτικές παρεμβάσεις.

Σκοπός

Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία επιμορφωτικού υποστηρικτικού υλικού σε κάθε ειδικότητα που θα μπορεί να λειτουργεί ως πηγή αναφοράς και στήριξης για τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Στόχοι

Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη υποστηρικτικού υλικού αποσκοπεί:

- Στην ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας σε σχέση με τη χρήση και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης συγκεκριμένων λογισμικών που παρουσιάζονται ή αναμένεται να παρουσιαστούν στα επιμορφωτικά προγράμματα.
- Στην οικοδόμηση αξιολογικών κριτηρίων σε σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ σε συγκεκριμένες γνωστικές/θεματικές περιοχές.
- Στη προαγωγή της ικανότητας των εκπαιδευτικών να οικοδομούν ποιοτικές δραστηριότητες με την ένταξη των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.
- Στη δημιουργία μιας προσβάσιμης τράπεζας διδακτι-

κών εφαρμογών, η οποία να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην πρακτική εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, ως επέκταση της συμμετοχής τους στα επιμορφωτικά προγράμματα

- Στη ανάπτυξη μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας για επικοινωνία σε σχέση με το υποστηρικτικό υλικό, η οποία θα συμβάλει στην ανάπτυξη κοινοτικής εφαρμογής ηλεκτρονικού υλικού από το διαδίκτυο στη διδακτική πράξη.
- Στη δημιουργία μιας βάσης εισηγήσεων πάνω στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα κτίσουν περαιτέρω εισηγήσεις και προτάσεις.

Υλοποίηση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχουν συσταθεί ομάδες εργασίας για την παραγωγή αυτού του επιμορφωτικού υλικού. Οι ομάδες εργασίας δημιουργήθηκαν μετά από πρόσκληση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για εκδήλωση ενδιαφέροντος και έχουν αναπτύξει επιμορφωτικό υποστηρικτικό υλικό για διάφορα μαθήματα όλων των βαθμίδων.

Συγκεκριμένα, το υλικό αφορά στην εκπαιδευτική αξιοποίηση τόσο του Διαδικτύου όσο και εκπαιδευτικού λογισμικού και περιλαμβάνει τα πιο κάτω:

A. Σε σχέση με καθορισμένο λογισμικό πακέτο

- Σύνδεση με τη φιλοσοφία του επιμορφωτικού προγράμματος
- Οδηγός χρήσης του Προγράμματος
- Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της ειδικότητας
- Σεναρία ενσωμάτωσης στη διδακτική πράξη
 - > Στόχοι
 - > Δραστηριότητες

B. Σε σχέση με Διαδίκτυο

- Σύνδεση με τη φιλοσοφία του επιμορφωτικού προγράμματος
- Οδηγός χρήσης διαδικτυακών εργαλείων/ιστοχώρων
 - > Εντοπισμός εργαλείου
 - > Περιγραφή χρήσης του εργαλείου
- Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της ειδικότητας
- Σεναρία ενσωμάτωσης στη διδακτική πράξη
 - > Στόχοι
 - > Δραστηριότητες

Οι ομάδες σε μεγάλο βαθμό έχουν ολοκληρώσει την εργασία τους και το υποστηρικτικό υλικό που έχουν παραγάγει, αναμένεται να φιλοξενηθεί στον ιστοχώρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αλλήλα και να αποσταλεί και στα σχολεία, ώστε να τύχει πλήρους αξιοποίησης από τους εκπαιδευτικούς.

Σε αυτό το σημείο αναφέρεται πως αναδιαμορφώνεται πλήρως ο ιστοχώρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που φιλοξενεί θέματα Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).