

Ιανουάριος - Αύγουστος 2008
Αρ. τεύχους 10



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΚΥΠΡΟΥ

δεδιό
Παιδαγωγικού
Ινστιτούτου Κύπρου



Υπεύθυνος Ιδιοκτήτης

Δρ Κυριάκος Πιλήας
Αναπληρωτής Διευθυντής Π.Ι.

Γενική Εποπτεία

Γαβριήλ Καράληης
Προϊστάμενος Τομέα Εκπαιδευτικής
Τεκμηρίωσης Π.Ι.

Ομάδα επιμέλειας

Θεούλη Ερωτοκρίτου-Σταύρου,
Φιλόλογος, Β.Δ.
Σιμάκης Συμεού,
Φιλόλογος, Β.Δ.
Μαρία Παπαθροντίου,
Φιλόλογος
Γιώργος Ορφανίδης,
Φιλόλογος

Επιτροπή Έκδοσης

Έλλη Χατζηγεωργίου,
Φιλόλογος, Καθηγήτρια Π.Ι.
Γιασεμίνα Καραγιώργη,
Δασκάλα, Διευθύντρια
Ζωή Οδυσσέως-Ποθυδώρα,
Φιλόλογος, Β.Δ.
Σιμάκης Συμεού,
Φιλόλογος, Β.Δ.
Θεούλη Ερωτοκρίτου-Σταύρου
Φιλόλογος, Β.Δ.
Χρυστάλη Καλογήρου,
Δασκάλα
Μαρία Παπαθροντίου
Φιλόλογος

Σχεδιασμός εξωφύλλου:

Πανίκος Τεμπριώτης
Άντη Χατζηθεοδοσίου

Περιεχόμενα

Σελ.

Από τις εργασίες του προσωπικού

- Πλαίσιο χαρακτηριστικών-ικανοτήτων για την επιλογή και την επιμόρφωση των Διευθυντών σχολείου
Γαβριήλ Καράληης, Προϊσταμένου Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης 1
- Εμπλοκή εκπαιδευτικών στην έρευνα: ανάληψη ενός παραδείγματος στην πράξη
Δρος Αθηνάς Μιχαηλίδου Ευριπίδου, Προϊσταμένης Τομέα Έρευνας και Αξιολόγησης Π.Ι. 5
- Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών: Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010
Αναστασίας Οικονόμου, Προϊσταμένης Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας και Γιασεμίνας Καραγιώργη, Λειτουργού Π.Ι. 8
- Πτυχές της στρατηγικής της Ε.Ε. για θέματα εκπαίδευσης με terminus ante quem το έτος 2010
Έλλη Χατζηγεωργίου, Μόνιμης Καθηγήτριας Φιλολογικών Μαθημάτων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 12
- Ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες στη σχολική μονάδα: Προκλήσεις για την επιμόρφωση
Ε. Χατζηγεωργίου, Γ. Καραγιώργη, Χρ. Καλογήρου, Ε. Χατζηκακού, Λειτουργών του Π.Ι. 18
- Προσεγγίζοντας την προβληματική συμπεριφορά βάσει της κοινωνικής χαρτογράφησης της σχολικής τάξης
Σιμάκη Συμεού και Γιώργου Ορφανίδη, Φιλολόγων, Λειτουργών Π.Ι. 24
- Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Θεωρητικές αρχές και πρακτική εφαρμογή
Μαριάννας Χριστόφια-Παλάτου, Λειτουργού Υ.Α.Π. 31
- Παραγωγή υποστηρικτικού υλικού για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών
Ερωτοκρίτου-Σταύρου Θεούλη και Ποθυδώρα-Οδυσσέως Ζωή, Φιλολόγων, Λειτουργών Π.Ι. 35
- Αειφόρο Σχολείο: Έννοια και Περιεχόμενο
Δρος Αραβέλλας Ζαχαρίου, Λειτουργού ΠΙ για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. 39
- Τα θεωρήματα του Gödel και η σημασία τους για τη μαθηματική παιδεία
Δρος Πασχάλη Πασχάλη, Λειτουργού Π.Ι. 43
- Αξιοποίηση του μη διδακτικού χρόνου για προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών του δημοτικού σχολείου
Δρος Κωνσταντίνου Λουκαΐδη και Μαρίας Θεοφάνους, Λειτουργών Π.Ι. 48

Ειδήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Συνέδρια, Σεμινάρια, Ημερίδες του Π.Ι. 53
Δραστηριότητες του τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. 55

Πλαίσιο χαρακτηριστικών- ικανοτήτων για την επιλογή και την επιμόρφωση των Διευθυντών σχολείου

Γαβριήλ Καράλη,
 Προϊσταμένου Τομέα Εκπαιδευτικής Τεκμηρίωσης

Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι ουσιώδους σημασίας για την ανάπτυξη και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για τον λόγο αυτό σε πολλές έρευνες επιχειρείται να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα Διευθυντή ικανό να φέρει σε πέρας την αποστολή του με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Bolman, 2003· Hoy and Hoy, 2006· Darling-Hammond et. al, 2007). Σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα τα χαρακτηριστικά αυτά μορφοποιούνται σε πλαίσιο επιθυμητών ικανοτήτων, ώστε η επιμόρφωση των Διευθυντών να γίνεται στη βάση προκαθορισμένων στοχεύσεων με σκοπό την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων οι οποίες καθιστούν το Διευθυντή έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ηγέτη. (Darling-Hammond et. Al., 2007· SREB 2007, NCSL 2007). Το διαρθρωμένο αυτό πλαίσιο χρησιμεύει, ταυτόχρονα, ως πλαίσιο αναφοράς για την επιλογή και την αξιολόγηση Διευθυντών αλλά και ως πυξίδα για την επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Οι βασικές ικανότητες που αναμένεται να έχει ένας Διευθυντής, αναφέρονται σε συγκεκριμένες περιοχές και περιλαμβάνουν γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και, τελικά, δράσεις που πρέπει να μπορεί να αναπτύσσει, ώστε να διασφαλίζει τη συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Τρεις περιοχές ικανοτήτων που φαίνεται να αποτελούν κοινό τόπο για τον αποτελεσματικό Διευθυντή είναι οι περιοχές που αναφέρονται:

- στη στρατηγική αντιμετώπιση του μέλλοντος του σχολείου
- στην ηγεσία για τη βελτίωση της διδασκαλίας-μάθησης και
- στην ανάπτυξη συμμετοχικής σχολικής κοινότητας και τη διαχείριση του σχολικού οργανισμού

Τις περιοχές αυτές θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να παρουσιάσουμε.

A. Στρατηγική αντιμετώπιση του μέλλοντος του σχολείου

Η πρώτη αυτή περιοχή αναφέρεται στην ικανότητα του Διευθυντή ή του υποψήφιου Διευθυντή να διαμορφώνει ένα ευρύ εκπαιδευτικό κοσμοείδωλο και να δρα με στρατηγική και όχι διεκπεραιωτική προοπτική.

Η απλή διεκπεραίωση οδηγιών και η διαχείριση της καθημερινότητας του σχολείου δεν αποτελεί πραγματική διοικητική-ηγετική δράση. Αντίθετα, αναμένεται ότι ο Διευθυντής είναι ικανός να συλλομαβάνει τη συνολική εικόνα της παιδευτικής διαδικασίας και να σχεδιάζει και μακροπρόθεσμα την ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια πρέπει να εντάσσει το σχεδιασμό του στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλέγμα και στις μακροπρόθεσμες στοχεύσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Θεωρείται, επομένως, σημαντική η δυνατότητα του Διευθυντή να συνεργάζεται με το Υπουργείο Παιδείας και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, ώστε να διαμορφώνει ένα κοινό όραμα και ένα στρατηγικό σχέδιο που θα εμπνέει, θα κινητοποιεί και θα καθοδηγεί το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Το όραμα αυτό θα πρέπει να εκφράζει τις βασικές εκπαιδευτικές αξίες και ηθικές κατευθύνσεις και να είναι σύστοιχο προς τις αξίες και αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάπτυξη ενός στρατηγικού σχεδίου είναι παράγοντας που διασφαλίζει, επίσης, την ομαλή λειτουργία του σχολείου αλλά και τη συνεχή ανάπτυξή του¹.

Οι βασικές ικανότητες που απαιτούνται για να είναι επαρκής ένας Διευθυντής σε ό,τι αφορά στα πιο πάνω περιλαμβάνουν:

I. Γνώσεις σχετικά με:

- τις τοπικές και διεθνείς τάσεις σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση
- τη διαδικασία ανάπτυξης στρατηγικού σχεδίου δράσης και ανάλογων λειτουργικών σχεδίων
- τις στρατηγικές επικοινωνίας

1 Για την ανάπτυξη Στρατηγικού Σχεδίου βλ. Ι. Καράλη, 2007.

- τις Νέες Τεχνολογίες, τους τρόπους εφαρμογής τους και την επίδρασή τους
- τη διαχείριση της αλληλεγγύης και την αξιοποίηση της δημιουργικότητας και των καινοτομιών
- τις μεθόδους διεύρυνσης της αυτονομίας της σχολικής μονάδας

II. Στάσεις

Ο Διευθυντής επιδεικνύει προσωπική προσήλωση και ενθουσιασμό:

- στην πραγμάτωση ενός κοινού οράματος του σχολείου που θέτει υψηλούς στόχους για όλους τους μαθητές του
- στη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας - μάθησης
- στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, όπου ενδείκνυται
- στην εμπέδωση της άποψης ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν
- στην καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών μάθησης για όλους τους μαθητές
- στη δημιουργία και ενίσχυση σχολικής κοινότητας σύστοιχης προς το όραμα και τους στόχους του στρατηγικού σχεδιασμού

III. Δεξιότητες

Ο Διευθυντής είναι ικανός να:

- συνδιαμορφώνει ένα κοινό αποδεκτό όραμα και να διατυπώνει τη δήλωση αποστολής του σχολείου
- καταστρώνει στρατηγικό σχέδιο που θα αντικατοπτρίζει και θα προάγει το όραμα και την αποστολή του σχολείου
- καταγράφει με σαφήνεια τους στόχους και αναπτύσσει λειτουργικά σχέδια δράσης για την πραγμάτωση του οράματος της σχολικής μονάδας
- εμπνέει και υποστηρίζει τη σχολική κοινότητα

IV. Δράσεις

Ο Διευθυντής:

- διασφαλίζει ότι το όραμα του σχολείου είναι ξεκάθαρα διαρθρωμένο, αποδεκτό και κατανοητό από όλους
- εργάζεται με όλη τη σχολική κοινότητα προκει-

μένου να μετουσιώσει το όραμα του σχολείου σε συμφωνημένες σαφείς επιδιώξεις και σχέδια δράσης που θα βελτιώσουν τη σχολική μονάδα

- διασφαλίζει ότι η καθημερινή πρακτική εμποτίζεται από το όραμα και τις αρχές που συμφωνήθηκαν
- ενθαρρύνει και συνεργάζεται με αλλήλους για κοινή σχολική κοινότητα που θα είναι σύστοιχη προς τους στόχους του σχολείου και για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος
- ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ορθολογιστική χρήση των Νέων Τεχνολογιών.

B. Ηγεσία για τη βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας-μάθησης

Μια δεύτερη ουσιαστική περιοχή αναφέρεται στις ικανότητες του Διευθυντή να λειτουργεί ως ηγέτης που διασφαλίζει την επικέντρωση στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της διαδικασίας της διδασκαλίας -μάθησης και αξιολογεί τα αποτελέσματά της. Μπορεί ταυτόχρονα να καλλιέργει, να υποστηρίζει και να εμπεδώνει κοινότητα και σχολικό κλίμα που είναι πρόσφορα για τη διαδικασία της μάθησης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και έρευνα (Hoy and Hoy 2006· Darling-Hammond et. Al. 2007· Leithwood et. Al., 2004· NCSL 2007 SREB 2007) καταδεικνύουν με σαφήνεια ότι ο αποτελεσματικός Διευθυντής πρέπει να διαθέτει τις ικανότητες που θα τον βοηθήσουν να διασφαλίσει ότι το σχολείο λειτουργεί ως μαθησιακή κοινότητα, που πρώτιστα ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας- μάθησης και ταυτόχρονα δημιουργεί τις συνθήκες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του. Παράλληλα, επικεντρώνεται στη διαμόρφωση κοινότητας υψηλών προσδοκιών για μάθηση από το σύνολο της σχολικής κοινότητας και δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για την πρόοδο όλων των μαθητών .

Οι βασικές ικανότητες που απαιτούνται για να ανταποκριθεί σε έναν τέτοιο ρόλο ο Διευθυντής είναι οι εξής:

I. Γνώσεις σχετικά με:

- τις στρατηγικές για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων
- την ανάπτυξη κοινότητας εξατομικευμένης μάθησης στο σχολείο
- τα μοντέλα διδασκαλίας -μάθησης

- τη χρήση της τεχνολογίας για την υποστήριξη της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης
- την παρακολούθηση και αξιολόγηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών
- τις στρατηγικές ανάπτυξης του προσωπικού
- τους τρόπους αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

II. Στάσεις

Ο Διευθυντής επιδεικνύει προσήλωση και ενθουσιασμό για:

- τη συνεχή βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας -μάθησης
- την εμπέδωση κουλτούρας υψηλών προσδοκιών για τα επίπεδα απόδοσης όλων των μαθητών
- τη συνεχή ανάπτυξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας
- την ικανοποίηση των προσωπικών μαθησιακών αναγκών κάθε παιδιού

III. Δεξιότητες

Ο Διευθυντής είναι ικανός να:

- παρουσιάζει τις αρχές και την πρακτική της αποτελεσματικής διδασκαλίας - μάθησης
- συλλέγει, αναλύει και αξιοποιεί σχετικές με τη διαδικασία της μάθησης πληροφορίες
- εισάγει και υποστηρίζει την έρευνα και τη συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία- μάθηση και να αναπτύσσει στρατηγικές για τη βελτίωση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων
- αναγνωρίζει την αριστεία και ενθαρρύνει τη βελτίωση της μη ικανοποιητικής απόδοσης

IV Δράσεις

- διασφαλίζει ότι η διαδικασία της μάθησης βρίσκεται στο επίκεντρο του στρατηγικού σχεδιασμού
- εγκαθιδρύει και ενισχύει δημιουργικές, εθικιστικές και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας
- διασφαλίζει σχολική κουλτούρα, η οποία προβάλλει την ανάγκη για πρόοδο όλων των μαθητών και εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης
- επιδεικνύει υψηλές προσδοκίες και θέτει υψηλούς στόχους για όλη τη σχολική κοινότητα

- παρακολουθεί και αξιολογεί τη διδασκαλία στην τάξη και προωθεί στρατηγικές βελτίωσης της
- εντοπίζει τις αδυναμίες και διασφαλίζει ότι θα γίνουν διορθωτικές ενέργειες

Γ. Ανάπτυξη συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας και διαχείριση του σχολικού οργανισμού

Ένας αποδεκτός ορισμός της έννοιας της διοίκησης είναι ο εξής : «Διοίκηση είναι η διαδικασία πραγμάτωσης των στόχων ενός οργανισμού κατά τρόπο παραγωγικό και αποτελεσματικό διάμεσου και μαζί με άλλα άτομα» (Robbins and Decenzo, 2004, σ. 79). Επιπλέον, είναι κοινά αποδεκτό ότι το ανθρώπινο δυναμικό μπορεί να καταστεί το «ισχυρό πλεονέκτημα» για κάθε οργανισμό (Webb and Norton, 2005).

Αν αυτά ισχύουν, γίνεται εύκολα κατανοητό γιατί οι Διευθυντές που διαθέτουν τις ικανότητες για ορθή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και του σχολικού οργανισμού γενικότερα αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικοί σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Η τρίτη περιοχή ικανοτήτων των Διευθυντών αναφέρεται ακριβώς στις ικανότητες που προϋποτίθενται για την αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού οργανισμού και κωδικοποιούνται ως εξής:

I. Γνώσεις σχετικά με:

- μοντέλα οργανισμών και αρχές ανάπτυξης των οργανισμών
- αρχές και πρακτικές για διασφάλιση μεγαλύτερης αυτονομίας
- αρχές και μοντέλα αυτοαξιολόγησης
- αρχές και στρατηγικές ανάπτυξης της σχολικής μονάδας
- τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων
- τις βασικές αρχές μάθησης ενηλίκων
- μοντέλα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης
- μοντέλα διαχείρισης της αλληλεγγύης
- την επίδραση της αλληλεγγύης στον οργανισμό και στα άτομα

II Στάσεις

Ο Διευθυντής επιδεικνύει προσήλωση και ενθουσιασμό για:

- τη συμμετοχική διοίκηση
- την ομαδική εργασία
- τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για τον ίδιο και όλους τους άλλους μέσα στο σχολείο

II Δεξιότητες

Ο Διευθυντής είναι ικανός να:

- διαμορφώνει μια σχολική κουλτούρα ανοιχτή και δίκαιη
- υποστηρίζει άτομα και ομάδες της σχολικής κοινότητας
- συνεργάζεται με άτομα και ομάδες έξω από το σχολείο
- ενθαρρύνει, παρακινεί και εμπνέει τους άλλους ώστε να θέτουν υψηλούς στόχους
- αξιοποιεί τη βοήθεια άλλων (συναδέλφων, του Υπουργείου κ.ά.)
- προσφέρει και λαμβάνει ανατροφοδότηση

V. Δράσεις

- Ενισχύει προσωπικά τη σχολική κουλτούρα συνεργασίας και υψηλών προσδοκιών για όλους τους εκπαιδευτικούς και για τον εαυτό του
- Συμπεριφέρεται με δικαιοσύνη και εντιμότητα προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας

- Αναπτύσσει και εφαρμόζει αποτελεσματικές στρατηγικές για την υποδοχή και καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη όλων
- Αναγνωρίζει και ενισχύει την επιτυχία των ομάδων εργασίας και των ατόμων
- Εφαρμόζει βελτιωτικά σχέδια βασισμένα σε ερευνητικά ή άλλα δεδομένα.

Επίλογος

Από όλα τα πιο πάνω γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι περιοχές ικανοτήτων και δράσεων που αναφέρθηκαν δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ούτε αποτελούν στεγανά. Αντίθετα εμπλέκονται η μία στην άλλη και αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Παρά ταύτα ο εντοπισμός τους, η καταγραφή τους σε επιμέρους σημεία και η ανάπτυξή τους σε συγκεκριμένες στοχεύσεις αποδεικνύονται χρήσιμα εργαλεία τόσο για την ανάπτυξη αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και για την τεκμηριωμένη επιλογή των Διευθυντών σχολείων.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bolam, R.(2003). *Models of Leadership Development: Learning from International Experience and Research*. In M. Brundrett, Burton and R. Smith (Ed.) *Leadership in Education* (pp 74-89). London: SAGE Publications

Darling-Hammond et. Al. (2007). *Preparing School Leaders for a changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs (Executive Summary)*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.

Hoy, A. and Hoy, W. (2006). *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in School*. Boston: Pearson.

Καράληνης, Γ. (2007). Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονομιστικής της. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, τ. 9, σ. 1-4.

Leithwood, D. et. Al. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research Learning, University of Toronto.

National College for School Leadership (2004). *National Standards for Head Teachers*. London,

Southern Regional Education Board (2007). *Schools Need Good Leadership Now: State Progress in Creating a Learning Centered School Leadership System*. Atlanta, GA. (www.sreb.org)

Webb, L.D. , and Norton M. S. (2005). *Human Resources Administration*. New Jersey: prentice Hall

Εμπλοκή εκπαιδευτικών στην έρευνα: ανάλυση ενός παραδείγματος στην πράξη

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

Εισαγωγή

Η έρευνα δράσης έχει καταξιωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ως εργαλείο και μέσο αυτομόρφωσης του εκπαιδευτικού, μέσο επαγγελματικής και προσωπικής του ανάπτυξης και κυρίως ως μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας – μάθησης *«εκ των έσω»*. Η έρευνα δράσης αποτελεί ξεχωριστό είδος της εφαρμοσμένης έρευνας και ακολουθεί τα επιστημονικά στάδια διεξαγωγής μιας έρευνας (Μιχαηλίδου, 2006· Cohen & Manion, 1997), όπως οποιοδήποτε άλλο είδος. Χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι στο είδος αυτό της έρευνας, ερευνητής είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ο οποίος, ορμώμενος από τη βούλησή του να βελτιώσει την πρακτική του, εφαρμόζει συγκεκριμένο ερευνητικό σχεδιασμό.

Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από διαδικασίες έρευνας και αναστοχαστικής δράσης είναι πιο μόνιμη και αποτελεσματική από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη που μπορεί να επιτευχθεί μέσω άλλων ειδών επιμόρφωσής του. Σύμφωνα με ερευνητές στο διεθνή χώρο, η έρευνα δράσης μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή πρακτικών στην τάξη (Altrichter et al., 2001· McNiff & Whitehead, 2002). Έρευνες στο χώρο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν μοντέλα επιμόρφωσης και ανάπτυξης τα οποία προάγουν τη βιωματική εμπλοκή τους σε διαδικασίες μάθησης, την ενασχόληση με θέματα που σχετίζονται πρακτικά με την εργασία στην τάξη και κυρίως με πρακτικές βελτίωσης της δικής τους δουλειάς. Ο Hargreaves (1996) προχωρεί ένα βήμα πιο πέρα και σημειώνει ότι η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε ερευνητικά προγράμματα καθιερώνει το επάγγελμα ως ένα επάγγελμα *«στηριζόμενο στην έρευνα»* με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας αλλά και της μάθησης.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα παράδειγμα πρακτικής εμπλοκής εκπαιδευτικών σε διαδικασία έρευνας δράσης, μέσα από τη συμμετοχή τους σε συγκεκριμένα επιμορφωτικά δραστηριότητα.

Εμπλοκή εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης: ένα παράδειγμα

Μεθοδολογία

Στα πλαίσια των προαιρετικών σεμιναρίων που προσφέρει το Π.Ι., οργανώθηκε φέτος σεμινάριο με τη συμμετοχή 14 εκπαιδευτικών Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης, με σκοπό την εμπλοκή τους σε πρόγραμμα έρευνας δράσης στην τάξη τους. Το σεμινάριο χωρίστηκε σε τρεις φάσεις:

Α' φάση- Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση: Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τις βασικές αρχές της έρευνας δράσης, καθώς και για τα στάδια διεξαγωγής έρευνας σε σχολική βάση. Τους δόθηκε, επιπλέον, βιβλιογραφία για το θέμα. Δόθηκε η ευκαιρία για ανταλλαγή απόψεων και εργασίες σε πρακτικό επίπεδο και κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αποφάσισαν να οργανώσουν και να εμπλακούν σε ένα πολύ συγκεκριμένο και εστιασμένο ερευνητικό πρόγραμμα στην τάξη τους, με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής τους σε αυτό.

Β' φάση - Σχέδιο δράσης και εφαρμογή: Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν ερευνητικό πρόγραμμα με συγκεκριμένους στόχους και χρονοδιαγράμματα. Οργάνωσαν σχέδιο δράσης το οποίο και εφάρμοσαν για αρκετές εβδομάδες στην πράξη με σκοπό τη συλλογή δεδομένων για το κάθε ένα εξειδικευμένο θέμα που επέλεξαν. Η εφαρμογή έγινε στην τάξη τους, μέσω πολλαπλών εργαλείων έρευνας (ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, παρατήρηση). Απαραίτητο και σημαντικό στοιχείο στην όλη διαδικασία ήταν η συνεχής στήριξη και βοήθεια από το Π.Ι.

Γ' φάση - Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση: Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προέβηκαν, μέσω της συνεχούς αυτοαξιολόγησης της όλης πορείας της έρευνας, σε τελική αποτίμηση και εκτίμηση της κατάστασης. Παρουσίασαν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στους ενδιαφερόμενους (γονείς, εκπαιδευτικούς, διεύθυνση του σχολείου, μαθητές) και πραγματοποίησαν αυτοαξιολόγηση της εργασίας τους και της εμπλοκής τους στο ερευνητικό πρόγραμμα. Εισηγήθηκαν, επίσης, σειρά πρακτικών τρόπων για βελτίωση στην τάξη. Νέα σχέδια δράσης αναπτύχθηκαν σε μια κυκλική διαδικασία έρευνας

για συνεχή βελτίωση στην τάξη ή/και στο σχολείο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

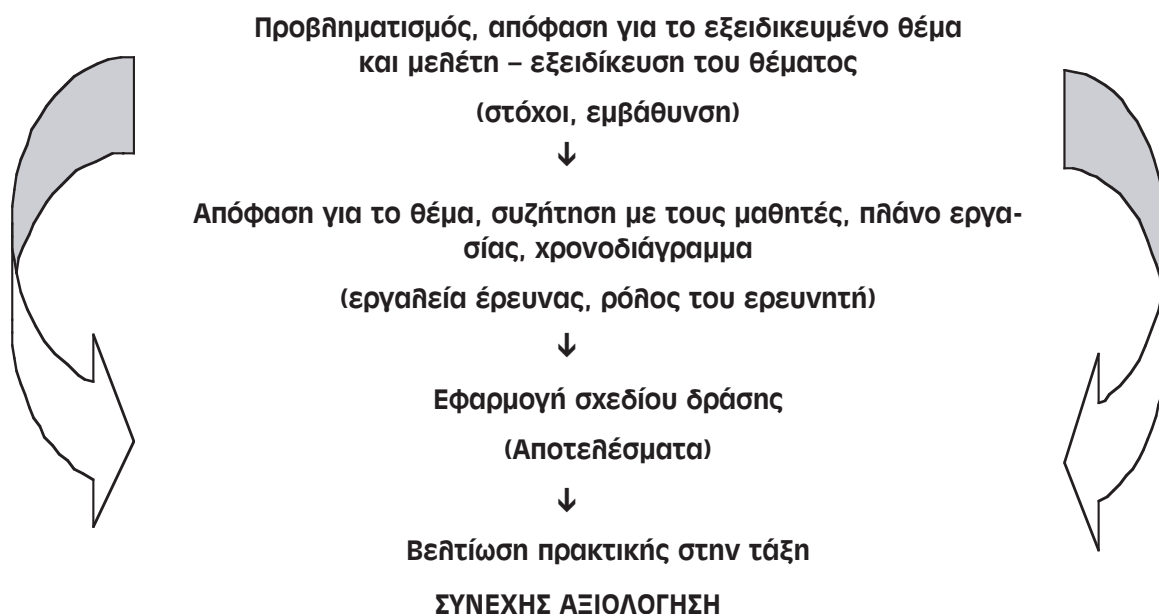
Χαρακτηριστικά στοιχεία του προγράμματος

Το όλο πρόγραμμα είχε τα εξής χαρακτηριστικά:

- Οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν ελεύθερα για την εμπλοκή τους ή όχι σε έρευνα δράσης στην τάξη τους.
- Οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν, με βάση τις ιδιαιτερότητες και τα «προβλήματα» της τάξης τους, το θέμα το οποίο θα τους απασχολούσε.
- Σε συνεργασία με την εισηγήτρια αποφασίστηκε η μεθοδολογία της όλης εργασίας, η οποία φαίνεται στο διάγραμμα 1.

- Η εφαρμογή πολλαπλών εργαλείων έρευνας (τήρηση ημερολογίου, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις προσωπικές και ατομικές, παρατήρηση εστιασμένη ή ελεύθερη κ.ά.) επέτρεψε την εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

- Οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνοντας ότι η έρευνα δράσης μπορεί να τους είναι χρήσιμο εργαλείο βελτίωσης της εργασίας τους στην τάξη, την υιοθέτησαν για διερεύνηση θεμάτων, όπως, βελτίωση του προφορικού λόγου των μαθητών, βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους μαθητές κ.ά.



Διάγραμμα 1: Σχέδιο εμπλοκής εκπαιδευτικού στην έρευνα δράσης

- Οι εκπαιδευτικοί, αφού δέχτηκαν «θεωρητική» κατάρτιση για το θέμα της έρευνας δράσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αυτήν (μέσα από μελέτες περιπτώσεων και διαλέξεις) αφέθηκαν να εργαστούν στην τάξη τους για μερικές εβδομάδες με τη στήριξη της εισηγήτριας ως «κριτικού φίλου» στην όλη διαδικασία.
- Οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν την εργασία τους, την εφάρμοσαν για μερικές εβδομάδες και εξήγαγαν συμπεράσματα χρήσιμα για την εργασία τους στην τάξη.
- Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να τροποποιήσουν αρχικούς σχεδιασμούς, να αναμορφώσουν τα χρονοδιαγράμματά τους, να οργανώσουν καλύτερα τη συλλογή δεδομένων τους στα πλαίσια συνεχούς αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης.

Διαπιστώσεις από την εφαρμογή του προγράμματος

Η ενημέρωση και ενεργός εμπλοκή (ανάλογα με το θέμα) του διευθυντή του σχολείου, καθώς και των γονέων, οδήγησε σε «αποδοχή» της προσπάθειας του εκπαιδευτικού αλλιά και, γενικότερα, αλληαγή του κλίματος στο σχολείο, καθώς και σε ομαδική προσπάθεια βελτίωσης, ανάλογα με το θέμα. Επίσης, η συνεχής αυτοαξιολόγηση από μαθητές και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, καθώς και η αποσαφήνιση από την αρχή των στόχων του προγράμματος οδήγησαν έμμεσα σε μια «νέα» σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού, στην οποία στοιχεία ήταν η αμοιβαία κατανόηση, ο αλληλοσεβασμός, η αποδοχή και από τις δυο πλευρές και κυρίως η κοινή προσπάθεια για επίτευξη ξεκάθαρων και κοινά αποδεκτών στόχων βελτιωτικού χαρακτήρα.

Βασικές διαπιστώσεις που αφορούν στον ίδιο τον

εκπαιδευτικό, αλλιά και άλλια πρόσωπα – κλειδιά στη σχολική μονάδα είναι οι εξής:

- Ο εκπαιδευτικός μελέτησε θεωρητικά το θέμα το οποίο θα ερευνούσε, ώστε να μπορέσει να εμβαθύνει σε αυτό, καθώς και βιβλιογραφία που του δόθηκε για την έρευνα δράσης. Αυτό τον καθιστά πιο ενημερωμένο για το θέμα, όπως επίσης, ενισχύει την προσπάθεια για αξιόπιστη και έγκυρη διερεύνηση, ανεξάρτητα από τη μικρή κλίμακα της έρευνας (McNiff & Whitehead, 2002).
- Ο εκπαιδευτικός έδρασε ως ερευνητής στην τάξη του, αφού κατασκεύασε εργαλεία έρευνας (φύλλα παρατήρησης, ερωτηματολόγια κτλ.). Αυτό του επέτρεψε να ενισχύσει το ρόλο του ως αναστοχαστή εκπαιδευτικού σε μια σύγχρονη εκπαίδευση.
- Ο εκπαιδευτικός ανέπτυξε δεξιότητες έρευνας μέσα από τη συνεργασία του με τον «κριτικό φίλο» και την προσπάθεια για ανάληψη δεδομένων, την ερμηνεία τους κτλ. Οι δεξιότητες έρευνας είναι εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για βελτίωση της πρακτικής του.
- Εκπαιδευτικός και μαθητές τέθηκαν σε διαδικασίες αναστοχασμού και ανάδρασης, ζητούμενα

για την ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας – μάθησης.

- Ο παράγοντας χρόνος επηρέασε αρνητικά την εμπλοκή εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες αναπτυξιακής μορφής, όπως είναι η έρευνα στο σχολείο και αυτό έχει διαπιστωθεί και ερευνητικά (Hammersley, 1993).
- Η θετική στάση και η ενίσχυση / ενθάρρυνση τέτοιων πρωτοβουλιών από τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς και από το/την διευθυντή/ντρια προσωπικά, φάνηκε να επηρεάζει θετικά τα αποτελέσματα της εμπλοκής του εκπαιδευτικού στην όλη ερευνητική διαδικασία.

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αναστοχασμού και έρευνας για σκοπούς βελτίωσης της ίδιας τους της εργασίας αποτελεί δείγμα αναβάθμισης της ποιότητας της εργασίας που επιτελείται στην τάξη. Η προαγωγή δεξιοτήτων έρευνας, αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού βοηθούν τον εκπαιδευτικό να δράσει ως σύγχρονος εκπαιδευτικός σε ένα ποιοτικά βελτιωμένο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν αρκείται μόνο στην «ανάδραση», αλλιά επιζητεί τη δράση από τους εμπλεκόμενους σε αυτό.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

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

Μιχαηλίδου – Ευριπίδου, Α. (2006). Η έρευνα δράσης ως μέσο προώθησης συνεργατικότητας και ερευνητικής κουλτούρας στα σχολεία, *Δελτίο Συνδέσμου Συνεργατικής Μάθησης*, τεύχος 1, 16 -19.

Altrichter, H., Somekh, B., Posch, P. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1997). *Research methods in education, 3rd edition*. London, Routledge.

Hammersley, M. (ed.) (1993). *Controversies in classroom research*. Second Edition. Open University Press.

Mc Niff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: Routledge Falmer.

Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών: Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010

Αναστασίας Οικονόμου,
Προϊσταμένης Τομέα Τεχνολογίας
Γιασεμίνας Καραγιώργη,
Δασκάλας, Διευθύντριας, Λειτουργού Π.Ι.

Τα τελευταία χρόνια, προκύπτουν συνεχώς κοινωνικο-τεχνολογικές αλληλαγές σε σχέση με την εξάπλωση των διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων. Οι διαδικτυακές κοινότητες αξιοποιούν τεχνολογικά εργαλεία μέσω του διαδικτύου, τα οποία χρησιμοποιούν σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία με κείμενο, φωνή και βίντεο με στόχο την υπερπήδηση δυσκολιών που απαιτούνται για επικοινωνία με φυσική παρουσία. Οι διαδικτυακές κοινότητες αποτελούν συχνά κοινότητες πρακτικής, δηλαδή αναδυόμενες, αυτο-αναπαραγωγικές και αναπτυσσόμενες ολότητες με τις δικές τους οργανωμένες δομές, νόρμες συμπεριφοράς, κανάλια επικοινωνίας καθώς και τη δική τους ιστορία (Roth & Lee, 2006; Schlager & Fucso, 2004; Schlager et al., 2002). Ως τέτοιες, συχνά έχουν τα χαρακτηριστικά των κοινοτήτων πρακτικής, όπως αυτά αναλύονται ενδεικτικά σε κοινωνιολογικές έρευνες (π.χ. Brown & Duguid, 2000) και αποτελούν ομάδες ατόμων που μοιράζονται πάθος για κάτι που κάνουν και που αλληλεπιδρούν τακτικά για να μάθουν πώς να το κάνουν καλύτερα (Wegner, 1998).

Οι διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα, αναδεικνύονται ως δυναμικά μαθησιακά εργαλεία τα οποία συνεισφέρουν στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, στην ανάπτυξη ευθύνης για επαγγελματική ανάπτυξη, στην ανάπτυξη συλλογικών και υποστηρικτικών διαδικασιών όπως μεντορικών σχέσεων, σχέσεων συναδελφικότητας, αλληλίας και στην υποστήριξη δραστηριοτήτων όπως παρατήρησης, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, διαμοιρασμού ιδεών και υλικού καθώς και συνδιδασκαλιών. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις κοινότητες αυτές διερευνούν και αναστοχάζονται σε σχέση με εκπαιδευτικά θέματα, μοιράζονται εμπειρίες και εργάζονται προς την ανάπτυξη νέων πρακτικών και μεθόδων. Επιπρόσθετα, συνειδητοποιούν τις δυνατότητες αξιοποίησης των νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ).

Με βάση τα πιο πάνω, οι διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών αποτελούν πρόκληση για την αποτελεσματική στήριξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Στα πλαίσια της Πρόσκλησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στις χώρες-μέλη για

ανάπτυξη Εθνικών Διαλόγων με στόχο τη διάδοση των αποτελεσμάτων του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρόταση με θέμα την ανάπτυξη Εθνικού Διαλόγου για τις διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών. Η πρόταση εντάχθηκε στην ευρύτερη προσπάθεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να συμβάλει στη διερεύνηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες για προώθηση της διά βίου μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Σκεπτικό: Δυνατότητες και σημαντικότητα ανάπτυξης

Η ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων στην Κύπρο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική σε σχέση με τέσσερις διαστάσεις. Πρώτον, μια τέτοια ενέργεια ανταποκρίνεται στην ανάγκη δημιουργίας μιας συστηματικής στρατηγικής προαγωγής της διά βίου μάθησης για τον εκπαιδευτικό πληθυσμό (Council of the European Union, 2004). Η Εθνική Έκθεση της Κύπρου με τίτλο *"Implementing the Education and Training 2010 Work Programme"* επισημαίνει την ανάγκη επένδυσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών, ούτως ώστε να καταστούν ικανοί να διαδραματίσουν το νέο τους ρόλο στην κοινωνία της γνώσης ως μία πολιτική υιοθέτησης στρατηγικών διά βίου μάθησης στο εκπαιδευτικό σύστημα (Ministry of Education and Culture, 2005). Εφόσον η αρχική επιμόρφωση εκπαιδευτικών δεν είναι πλήρως επαρκής, για να παράσχει στους εκπαιδευτικούς τις γνώσεις και ικανότητες που χρειάζονται για το υπόλοιπο της επαγγελματικής τους ζωής, οι διαδικτυακές κοινότητες θα μπορούσαν να προάγουν τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από προσβάσιμες ηλεκτρονικές πλατφόρμες για εκπαιδευτικούς.

Δεύτερον, σε σχέση με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η *«βελτίωση και αναδόμηση του συστήματος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών»* αποτελεί μία από τις επτά προτεραιότητες που προσδιορίζονται για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Εθνική Έκθεση για την Κύπρο (Ministry of Education and Culture, 2005, σελ. 6). Η επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ως ένας από

τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση, που προτείνονται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (European Commission, May 2000) και η περιοχή «εκπαιδευτικοί και κατάρτιση» ως ένας από τους δεκαπέντε δείκτες για αξιολόγηση της συμμετοχής στη διά βίου μάθηση (European Commission, June 2002). Η εφαρμογή των δικτυακών κοινοτήτων θα μπορούσε να προαγάγει τη μάθηση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικούς τρόπους και την ενίσχυση της υφιστάμενης άμεσης διδασκαλίας (συνέδρια, μαθήματα, εργαστήρια) με «μάθηση εκτός τάξης» (μέσα από θεματικά δίκτυα και ανεπίσημες ομάδες εργασίας).

Τρίτον, σε σχέση με την ένταξη των νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση σε όλη τα επίπεδα η Ευρωπαϊκή Ένωση αναφέρεται στην ανάγκη διασφάλισης πρόσβασης στις ΤΠΕ για όλους (European Committee, March 2005). Όπως εισηγείται το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, κάθε πολίτης πρέπει να είναι εφοδιασμένος με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, για να ζει και να εργάζεται στην κοινωνία της πληροφορίας (Lisbon European Council, March 2000). Η ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης εκπαιδευτικών προβάλλεται ως μια πρωτοβουλία που προωθεί την ένταξη των τεχνολογιών μάθησης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Πέρα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες ΤΠΕ, οι εκπαιδευτικοί θα εισαχθούν σε έναν εναλλακτικό δρόμο επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό το μέτρο θα μπορούσε να προάγει ένα μοντέλο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως μια πιθανή ευέλικτη μαθησιακή προσέγγιση συγκρινόμενο με πιο συμβατικές λύσεις.

Τέταρτον, η ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης έχει προταθεί από τους εκπαιδευτικούς της Κύπρου ως μια σημαντική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης σε μια πρόσφατη διερεύνηση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η έρευνα έγινε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε παγκύπρια κλίμακα στα πλαίσια του προγράμματος Socrates-Grundtvig (Καραγιώργη & Συμεού, 2006) σε δείγμα 765 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ως επιθυμητή μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης από ένα στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (26.9%) όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Αυτό το αποτέλεσμα τονίζει την ανάγκη για το εκπαιδευτικό μας σύστημα να προχωρήσει σε εξερεύνηση των δυνατοτήτων που μπορεί να έχουν οι διαδικτυακές κοινότητες για συνεισφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα Εθνικού Διαλόγου: Σκέψεις και προβληματισμοί

Μέσα από τον Εθνικό Διάλογο ο οποίος αναπτύχθηκε κατά την εφαρμογή του έργου *Διαδικτυακές Κοινότητες Εκπαιδευτικών* το 2006, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε διαδικτυακές κοινότητες οι οποίες δημιουργήθηκαν για το σκοπό αυτό. Κάθε μία ομάδα είχε στόχο τη μελέτη συγκεκριμένης πτυχής του θέματος, είχε συντονιστή/ διευκολυντή και ανέπτυξε την εργασία της τόσο ηλεκτρονικά όσο και μέσα από συναντήσεις με φυσική παρουσία. Συγκεκριμένα οι τέσσερις ομάδες εργασίας εργάστηκαν στα εξής θέματα:

- Διαδικτυακές Κοινότητες Εκπαιδευτικών: Η δική μας κοινότητα - Συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών για τις διαδικτυακές κοινότητες στα πλαίσια της κυπριακής πραγματικότητας.
- Η ιστορία μιας διαδικτυακής κοινότητας: Δύο εμπειρίες - Καταγραφή της εμπειρίας για δημιουργία και λειτουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας
- Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών: Εργαλεία για δημιουργία κοινοτήτων - Διερεύνηση και επισκόπηση διαφόρων εργαλείων που στηρίζουν μια διαδικτυακή κοινότητα
- Εμπειρίες από συμμετοχή σε επιτυχημένες διαδικτυακές κοινότητες του εξωτερικού - Εντοπισμός στοιχείων μιας επιτυχημένης διαδικτυακής κοινότητας.

Γενικά, η προσπάθεια ανάπτυξης κοινοτήτων και στην Κύπρο μέσα από τις ομάδες εργασίας για τον Εθνικό Διάλογο έχει αγγίξει σε σημαντικό βαθμό ζητήματα που αφορούν στη βιωσιμότητα τέτοιων κοινοτήτων στο δικό μας περιβάλλον. Συγκεκριμένα ο Εθνικός Διάλογος έχει καταδείξει ότι χρειάζονται απαραίτητα στοιχεία, για να είναι επιτυχείς οι διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών. Πρώτιστα, χρειάζεται επιλογή κατάλληλου εργαλείου. Είναι πολύ σημαντικό για μια διαδικτυακή κοινότητα να έχει διαθέσιμα απλά εργαλεία, εύκολα στη χρήση τους και τα οποία ικανοποιούν τις ανάγκες της κοινότητας. Επίσης, ανοικτού τύπου εργαλεία προτιμούνται για την ευελιξία προσαρμογής που έχουν. Η επικοινωνία επίσης μπορεί να ενισχύεται μέσα από ένα συνδυασμό εικονικής (virtual) και φυσικής παρουσίας.

Παρόλο που η διαδικτυακή πλατφόρμα επικοινωνίας είναι σημαντική για την επιτυχή λειτουργία της κοινότητας, οι ρόλοι που αναλαμβάνονται στην κοινότητα είναι εξίσου ουσιαστικοί. Σε σχέση με θέματα οργάνωσης, είναι σαφής η ανάγκη για παρουσία

ατόμων με συντονιστικό ρόλο (moderators-facilitators), εκπαιδευμένων για το ρόλο που αναλαμβάνουν. Τα άτομα αυτά θα πρέπει να μπορούν να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας. Σημαντικά στοιχεία είναι το στυλ επικοινωνίας, η σωστή τήρηση των καθηκόντων και η συχνότητα της επαφής των ατόμων αυτών με τα μέλη. Χρειάζονται επίσης σαφείς ρόλοι για όλους τους εμπλεκόμενους.

Επίσης, η κοινότητα χρειάζεται ξεκάθαρο λόγο ύπαρξης. Πυρήνας είναι το κοινό ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα, ίσως μετά από διερεύνηση των αναγκών και των απόψεων των εμπλεκόμενων. Επιπρόσθετα, αν η ομάδα έχει συγκεκριμένο έργο να επιτελέσει, τότε είναι χρήσιμο να τεθούν από την αρχή κανόνες εργασίας και επικοινωνίας αληθιά και χρονοδιαγράμματα. Η δημιουργία διαδικτυακών κοινοτήτων θα πρέπει να προάγει τη συμμετοχή σε εστιασμένες συζητήσεις, καθώς και την ανταλλαγή απόψεων και υλικού. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν να συμμετέχουν σε κοινότητες που αφορούν θέματα ειδικότητας ή συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η συμμετοχή σε διεθνείς διαδικτυακές κοινότητες είναι πολύ θετική εμπειρία εφόσον ικανοποιεί τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες.

Τέλος, ουσιαστική είναι η δημιουργία και διατήρηση μιας θετικής ατμόσφαιρας και η ελεύθερη ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών για καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» στην κοινότητα. Αν οι κοινότητες προκύπτουν από ένα κεντρικό σύστημα ή μια διοικούσα αρχή, τότε οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κίνητρα για συμμετοχή. Όταν οι κοινότητες προκύπτουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τότε τα κίνητρα είναι εσωτερικά και παράλληλα αλληλοενισχύονται με τη στήριξη και αναγνώριση από τους ίδιους.

Συνοψίζοντας

Ο Εθνικός Διάλογος έχει καταδείξει ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη για συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες και επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς χωρίς γεωγραφικούς περιορισμούς, εφόσον οι κοινότητες εστιάζονται σε ζητήματα που οδηγούν σε εποικοδομητική και ενδιαφέρουσα επικοινωνία. Έχει διαφανεί πως οι διαδικτυακές κοινότητες προσφέρουν αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών τους, όταν αυτές δεν δημιουργούνται με συγκεκριμένους όρους εντολής από εξωτερικούς παράγοντες αληθιά μέσα από την ανάγκη για αλληλεπίδραση που πηγάζει από τα ίδια της τα μέλη με συγκεκριμένο όμως στόχο και με καλό συντονισμό. Τέλος, φαίνεται πως διαθέσιμα, απλά και εύκολα στη χρήση τους διαδικτυακά εργαλεία υποστηρίζουν τη δημιουργία τέτοιων κοινοτήτων.

Προγράμματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν καταθέσει αρκετές προσπάθειες για τη στήριξη διαδικτυακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών. Η προσπάθεια ανάπτυξης κοινοτήτων και στην Κύπρο αναμένεται να διαφωτίσει περισσότερο την έρευνα για τη βιωσιμότητα τέτοιων κοινοτήτων στο κυπριακό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, από τον Εθνικό Διάλογο προέκυψαν κάποια ερωτήματα που μπορούν να προταθούν για περαιτέρω μελέτη:

- Γιατί είναι τόσο έντονη η ανάγκη για σωστή διαχείριση; Ποιος αλήθεια διαχειρίζεται μια κοινότητα;
- Με ποιο τρόπο τα μέλη καθορίζουν τη δυναμική και την εξέλιξη μιας διαδικτυακής κοινότητας;
- Πόσο έτοιμοι είναι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν το βάρος της ευθύνης της αυτο-επιμόρφωσής τους;

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Brown, J. S., & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Council of the European Union (2004) *Joint Interim Report of the Council and the Commission: "Education & Training 2010:" the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. Outcome of the proceedings of the European Council on 26 February 2004. Available at:
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf
- European Commission (July 2003) *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Standing Group on Indicators and Benchmarks*. Available at:
www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/indicators-and-benchmarks_en.pdf
- European Commission (June 2002) *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Available at:
europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf
- European Commission (May 2000) *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available at:
www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf
- European Commission (November 2004) *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Working Group C – ICT in Education and Training*. Available at:
<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/info2004.pdf>
- Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Λ. (2006) Επιμόρφωση πέρα από τα σεμινάρια: Στο δρόμο για εναλλακτικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, *Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 7, 21-26.
- Lisbon European Council (March 2000) *Presidency Conclusions*. Available at:
http://europa.eu.int/ISPO/docs/services/docs/2000/jan-march/doc_00_8_en.pdf
- Ministry of Education and Culture (2005) *National Report on the Implementation of the Programme "Education & Training 2010": Cyprus Contribution to the Preparation of the 2006 Joint Council/Commission Report*. Available at: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/natreport/cy_en.pdf
- Roth, W. & Lee, J. (2006). Contradictions in theorizing and implementing communities in education. *Educational Research Review* 1, 27-40.



Στιγμιότυπα από την επίσημη τελετή έναρξης του Προγράμματος Επιμόρφωσης Ομογενών Εκπαιδευτικών.

Πτυχές της στρατηγικής της Ε.Ε. για θέματα εκπαίδευσης με *terminus ante quem* και *terminus post quem* το έτος 2010

Έλλης Χατζηγεωργίου,
Μόνιμης Καθηγήτριας Φιλολογικών Μαθημάτων
στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Το κείμενο αυτό επικεντρώνεται στην παρουσίαση διαδικασιών/μηχανισμών χάραξης και ελέγχου εκπαιδευτικής κοινοτικής πολιτικής, όπως την αντιλαμβάνεται και εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Στοχεύει, επίσης, στην παρουσίαση όρων-κλειδιών (clusters, peer-learning activities, δείκτες, σημεία αναφοράς) με τους οποίους τα εθνικά κέντρα, δηλαδή τα κράτη-μέλη της Ε.Ε., διαπραγματεύονται σε υπερεθνικό κοινοτικό επίπεδο στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» την πολιτική τους για την εκπαίδευση και την απασχόληση και με τους οποίους, στη συνέχεια, τα ίδια τα κράτη-μέλη αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν σε εθνικό επίπεδο τους όρους της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. Τέλος, θα επιχειρηθεί μια πρόβλεψη που αφορά στη χάραξη της στρατηγικής της Ε.Ε. στον τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης, με *terminus post quem* το 2010.

1.1. Διαδικασίες/Μηχανισμοί χάραξης και ελέγχου εκπαιδευτικής πολιτικής εντός της Ε.Ε.

Ο «ευρωκεντρικός» προσανατολισμός των χωρών-μελών της Ε.Ε., (που ως σώμα είναι ένα *suī generis* πολιτικό μόρφωμα με μικτά χαρακτηριστικά), απαιτεί συγκλίσεις και εναρμονίσεις με κοινοτικά (κοινωνικά) κεκτημένα αλλά και με το νόμο της αγοράς εργασίας. Όροι όπως η *απασχολησιμότητα* και η *ανταγωνιστικότητα* έχουν αναντίθεκτα άμεσο αντίκτυπο σε όλες τις μακροπρόθεσμες, μεσοπρόθεσμες και βραχυπρόθεσμες πολιτικές και σχεδιασμούς της Ε.Ε., και, αναπόφευκτα, επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα τις αποφάσεις, οδηγίες, συστάσεις και κατευθυντήριες γραμμές της Ε.Ε. σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ευρωπαϊκή συνεργασία στοχεύει στην επίτευξη σταδιακών μεταρρυθμίσεων σε όλα τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. με διπλό στόχο να εξακολουθήσει να μεριμνά για την ευδοκίμηση των πολιτών των χωρών τους σε ένα ανταγωνιστικό διεθνοποιημένο περιβάλλον εργασίας και απασχόλησης και, ταυτόχρονα, για την ευδοκίμηση του δημοκρατικού και πολυπρισματικού μωσαϊκού μορφώματος της Ε.Ε.

Η αποδέσμευση κονδυλίων για την υλοποίηση των στόχων κάθε *κοινοτικού πλαισίου στήριξης* γίνεται

μέσω συγκεκριμένων μηχανισμών, χαρακτηρίζεται από μια κουλούρα λογοδότησης για το παραγόμενο έργο (evidence based policy) μέσα από το επιχειρησιακό τρίγωνο *πολιτική - εφαρμογή - έρευνα & ανάπτυξη* (Policy - Practice - Research & Development) και ελέγχεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Κάποιες φορές, η επιδότηση δρα ως «top down» μηχανισμός παρέμβασης που ενεργοποιεί την υλοποίηση ενός έργου αλλά δεν είναι σίγουρο ότι επηρεάζει σε μακροεπίπεδο κάποιες αλλαγές στην κοινωνική πρακτική, μετά την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου, κάθε φορά, project. Ο βαθμός εκούσιας εκχώρησης δικαιωμάτων του κάθε εθνικού κράτους στο επίπεδο της διαβούλευσης και λήψης αποφάσεων σε συλλογικό κοινοτικό επίπεδο, προκύπτει ακριβώς από την ανάγκη για αύξηση της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας, της κοινωνικής συνοχής, της πολιτικής λειτουργίας και της Διά Βίου Μάθησης. Κάποιες φορές απαιτούνται θεσμικές αλλαγές ή η δημιουργία νέων οργανωσιακών δομών σε κάποια από τα κράτη-μέλη.

Φαινόμενα ασύνδετα μεταξύ τους ή και με την εκπαίδευση, όπως η κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού στην πάλη ποτέ Ανατολική Ευρώπη που είχε ως αποτέλεσμα τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την ευημερούσα Δυτική Ευρώπη, η πρόσφατη διεύρυνση της Ε.Ε., η εσωτερική κινητικότητα των πολιτών των χωρών-μελών εντός της Ε.Ε., η μετανάστευση των υψηλά καταρτισμένων πολιτών σε άλλες ευημερούσες πολιτείες εκτός Ε.Ε. (brain drain), έχουν σοβαρές και άμεσες συνέπειες στη χάραξη της πολιτικής της Ε.Ε., καθώς και έμμεσες συνέπειες στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. με διαμόρφωση:

- * Προγραμμάτων υποδοχής των μεταναστών, εκπαίδευσης και κατάρτισής τους
- * Προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής ή παρεμβατικών προγραμμάτων
- * Προγραμμάτων αντιμετώπισης της ανεργίας συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού

Σε γενικές γραμμές, η πρακτική συνδέεται άρρηκτα

με την πολιτική (τους πολιτικούς και τους λειτουργούς που είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής), καθώς και με την έρευνα-ανάπτυξη. Η κοινή τεχνοκρατική γλώσσα που αναπτύσσεται στα πλαίσια λειτουργίας των θεσμών της Ε.Ε., αποσκοπεί στη διαρκή λογοδότηση των συλλογικών κοινοτικών οργάνων προς το όλο σύστημα της Ε.Ε. σ' ό,τι αφορά στην επίτευξη του προγραμματικού στόχου για συνεχή πρόοδο και διασφάλιση της ευημερίας. Τα Interim Reports, οι κοινοτικές εκθέσεις, οι εθνικές εκθέσεις, οι εκθέσεις των εμπειρογνομόνων, οι αποφάσεις των μελών του Educational Training Co-ordination Group (ETCG) είναι απόδειξη ότι η λήψη αποφάσεων για θέματα χάραξης συλλογικής και εθνικής πολιτικής λαμβάνεται τόσο κεντρικά όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Μιλώντας για *καλές πρακτικές*, ο θεσμός *Peer Learning Activity* (PLA) είναι μια καλή πρακτική (βασισμένη στην αρχή της αμοιβαιότητας), σύμφωνα με την οποία η φιλοξενούσα χώρα, συνδιαμορφώνει με τους εταίρους της, πριν από τις επιτόπιες επισκέψεις, το πλαίσιο των επαφών με τους εκπροσώπους των άλλων χωρών κρατών-μελών της Ε.Ε. και λαμβάνει υπόψη τις ημερήσιες τους αναφορές.

Η μεθοδολογία του θεσμού PLAs έχει εφαρμοστεί από το 2005-2006 στην εργασία οκτώ συστάδων (*cluster*), δηλαδή οκτώ μείζονων θεματικών πεδίων της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στα οποία μετέχουν μόνο όσα κράτη μέλη της Ε.Ε. ενδιαφέρονται να μάθουν ή να ανταλλάξουν με άλλα κράτη-μέλη καλές πρακτικές ή δυσάρεστες εμπειρίες τους. Τα θεματικά πεδία αντιστοιχούν σε βασικές εθνικές πολιτικές προτεραιότητες και θεμελιώδεις ατζέντες του Work Programme "Education and training 2010" και μπορούν να ενσωματώσουν θεματικά δίκτυα ή δίκτυα εμπειρογνομόνων, αξιοποιώντας διάφορες μεθόδους εργασίας, με συχνότερη εκείνη του PLA. Οι συστάδες ακολουθούν τη διαδικασία «bottom-up» παραγωγής πολιτικής και υιοθετούν τις *δραστηριότητες αμοιβαίας εκμάθησης*, όπως αποδίδει στα ελληνικά τον όρο PLA ο Παπαδάκης. Ο ίδιος, προβαίνει στην εκτίμηση ότι:

«Η πρώτη φάση πλήρους λειτουργίας των cluster κλείνει πρακτικά μαζί με το 2007. Και η είσοδος στη δεύτερη φάση θα δείξει ήδη αν η Ε.Ε. μπορεί να επιλέξει «μεθοδολογικά ευαίσθητα» εργαλεία πολιτι-

κής (methodologically sensitive policy tools), προκειμένου να θεματοποιήσει αποτελεσματικά την πολιτική της για ανθρώπινους πόρους, σε ένα συνδυασμό bottom-up προσέγγισης και top-down παρέμβασης, ή αν ακόμα μια ευκαιρία για τη συγκρότηση συναντίληψης έχει χαθεί...»¹.

Η συμμετοχή κρατών-μελών της Ε.Ε. σε συστάδες είναι ιδιαίτερα επωφελής για τα κράτη-μέλη διότι, ως κοινοτική πολιτική και ως διαδικασία, λαμβάνει υπόψη τις εθνικές ανάγκες και προτεραιότητες, και αφετέρου, διασφαλίζει μια ευέλικτη προσέγγιση στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής λόγω του αριθμού των χωρών που μετέχουν σε κάθε συστάδα και της μεθοδολογίας που ακολουθείται (PLA). Η συμμετοχή κρατών-μελών στις συστάδες δια των εκπροσώπων-εμπειρογνομόνων τους σ' αυτά, συμβάλλει θετικά στη χάραξη μιας αποδεκτής και συλλογικά διαμορφούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω ανταλλαγής και διάχυσης της τεχνογνωσίας σε θέματα ύψιστης προτεραιότητας για τα εθνικά κέντρα. Μάλιστα, οι πολιτικές προτεραιότητες και εμφάσεις των συστάδων, συνδέονται άμεσα με τους προγραμματικούς στόχους της Ε.Ε. για την ανταγωνιστικότητα και την απασχολησιμότητα στο κοινοτικό και το διεθνές περιβάλλον εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η Κύπρος ως κράτος-μέλος της Ε.Ε., συμμετέχει στην εμπειρία και τις καλές πρακτικές των συστάδων και σε θέματα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, από τον ιστοχώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης² μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση στην αναφορά της συστάδας/θεματικού δικτύου για θέματα εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, στο οποίο συμμετείχε και η Κύπρος με παράδειγμα καλής πρακτικής τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Το θεματικό δίκτυο προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα «*πώς οι αρχές που διέπουν την εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών μπορούν να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να διδάξουν αποτελεσματικά σε διαμετρικά αντίθετα πολιτισμικά περιβάλλοντα*»³.

1.1 Δείκτες και σημεία αναφοράς για την παρακολούθηση του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

Στο τελικό έγγραφο της Επιτροπής των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων που φέρει τον τίτλο «*Ανακοίνωση της*

1. Παπαδάκη Ν., Κοινωνικό Κέντρο, «Μέθι στο ξυράφι... Σημειώσεις για τη διακυβέρνηση ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και ανθρωπίνων πόρων (HRD) στην Ευρώπη και τις «εστίες» μιας ανέκκλητης κρίσης», τχ.2, Μάρτιος 2008 (υπό δημοσίευση)
2. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/reportpeer3_3en.pdf, "Report of the Peer Learning Activity, Oslo, May 2007, "How can Teacher Education and Training Policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?" (Cluster 'Teacher and Trainers'). Η Κύπρος συμμετείχε ως μια από τις 4 χώρες με παράδειγμα τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Στη συστάδα συμμετείχαν 9 συνοδικά χώρες.
3. How can Teacher Education and Training Policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?

Επιτροπής: Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση» (Βρυξέλλες, 21.2.2007, COM(2007) 61 τελικό) γίνεται αναφορά για όλα τα θέματα που αφορούν το στόχο που έθεσε η ευρωπαϊκή προεδρία του 2002, δηλαδή όπως τα κοινοτικά ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης καταστούν σημείο ποιοτικής αναφοράς παγκοσμίως. Για την επίτευξη του στόχου της βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης απαιτείται η δημιουργία δομών αποτελεσματικών και καθόλα ανταγωνιστικών σε κοινοτικό και διεθνές επίπεδο. Ο προγραμματικός αυτός στόχος της Ε.Ε. εφαρμόζεται από τα σχήματα και τους φορείς εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών της Ε.Ε. σε εθνικό επίπεδο μέσα στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», που απορρέει από τη Συνθήκη της Λισαβόνας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόζεται μέσω της *ανοικτής μεθόδου συντονισμού* (open co-ordination method) στη λήψη αποφάσεων και *οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς* που ισχύουν γι' αυτό, αποσκοπούν στην παρακολούθησή του, ενώ παράλληλα η Ε.Ε. υποστηρίζει τη συνεργασία υποομάδων από ενδιαφερόμενα κράτη-μέλη της Ε.Ε. σε *συστάδες* για την *ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών*, σ' ό, τι αφορά συγκεκριμένα θέματα υπό έμφαση.

Σε ό, τι αφορά το επίπεδο λογοδότησης των κρατών-μελών στο υπερεθνικό κέντρο, ως προς το βαθμό επίτευξης των στόχων αυτών, το έγγραφο παρουσιάζει την εικόνα ενός εδραιωμένου συστήματος *δεικτών και σημείων αναφοράς*. Πρόκειται για ένα αξιακό πλέγμα, ή εξ ορισμού, αντικειμενικά, κριτήρια με τα οποία τεκμαίρεται η «πρόοδος» κάθε κράτους-μέλους αλλά και του συνόλου των χωρών της Ε.Ε., σε ό,τι αφορά τους προγραμματικούς στόχους της Λισαβόνας. Η Επιτροπή θεωρεί ότι οι συγκεκριμένοι δείκτες και σημεία αναφοράς πρέπει να διαρθρώνονται με βάση τους οκτώ βασικούς τομείς πολιτικής της Ε.Ε., δηλαδή να επικεντρώνονται στην επίτευξη/προώθηση:

- της ισότητας στην εκπαίδευση και κατάρτιση
- της αποδοτικότητας στην εκπαίδευση
- της Διά Βίου Μάθησης (LLM)⁴
- της κατάρτισης σε βασικές ικανότητες από τους νέους
- του εκσυγχρονισμού της σχολικής εκπαίδευσης

- του εκσυγχρονισμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- του εκσυγχρονισμού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- της απασχολησιμότητας

Το συγκεκριμένο πλαίσιο υποστηρίζεται και από μια συμπυκνωμένη ομάδα 20 *βασικών δεικτών και τομέων δεικτών περιεχομένου*, όταν διαπιστώνεται ανάγκη. Το σύνολο των δεικτών και σημείων αναφοράς που χρησιμοποιούνται για τις ετήσιες εκθέσεις προόδου και τις κοινές εκθέσεις της Επιτροπής και του Συμβουλίου συμπληρώνει τους *διαρθρωτικούς δείκτες* με τους οποίους παρακολουθείται η πρόοδος για την επίτευξη όλων των στόχων της Λισαβόνας.

Επιλεκτικά, στο παρόν κείμενο γίνεται αναφορά σε δύο από τους τομείς αυτούς: την *‘περισσότερη ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση’* και τον *‘εκσυγχρονισμό της σχολικής εκπαίδευσης’*, ούτως ώστε μέσω αυτών των δύο τομέων να καταδειχθεί η λειτουργία κάποιων από τους δείκτες.

Για παράδειγμα, σε ό, τι αφορά την *ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*, οι δείκτες επιχειρούν να αναλύσουν το βαθμό στον οποίο «τα άτομα μπορούν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όσον αφορά τις ευκαιρίες, την πρόσβαση, την αντιμετώπισή τους, καθώς και τα αποτελέσματα».

Γι' αυτό το λόγο, σε αυτόν τον τομέα λαμβάνεται πρόνοια με δείκτες παρακολούθησης της προόδου ευπαθών ομάδων πληθυσμού που δυνατόν να τύχουν δυσμενούς διάκρισης στην εκπαίδευση, λόγω κοινωνικού φύλου, μειονοτικής προέλευσης, αναπηρίας ή ειδικών αναγκών. Ιβή. το Βασικό Δείκτη «*εκπαίδευση ειδικών αναγκών* για άτομα με ειδικές ανάγκες» και το Βασικό Δείκτη «*συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση για το θέμα του κοινωνικού φύλου*». Στον ίδιο τομέα δίνεται βαρύνουσα σημασία για τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και προβλέπεται ότι θα δυσκολεύονται να ορθοποδήσουν σε μια ολόενα διαρκώς πιο ανταγωνιστική κοινωνία γνώσεων και μεταγνωστικών και συνεργατικών δεξιοτήτων. Για την παρακολούθηση του τελευταίου σημείου χρησιμοποιείται ο Βασικός Δείκτης «*άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο*».

Ταυτόχρονα, ισχύουν *σύνθετοι δείκτες* που βασίζονται σε ποιοτικά στοιχεία, όπως «*διαστρωμάτωση των συστημάτων εκπαίδευσης*» και *κατάρτισης* και αναμένεται σύντομα να συμφωνηθεί η ανάπτυξη

4. Ο όρος που χρησιμοποιείται για τη Διά Βίου Μάθηση στα έγγραφα στην αγγλική γλώσσα είναι το συντομογραφικό LLM που αντιστοιχεί στο Life Long Learning.

ενός άληθιου *σύνθετου δείκτη* που θα μελετά τη διάσταση της «*ισότητας*».

Σ' ό, τι αφορά στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, στα συμπεράσματα της Λισαβόνας σημαντικό εργαλείο αποτελεί η *αυτοαξιολόγηση των σχολείων*, διότι άπτεται θεμάτων προγράμματος σπουδών και οργάνωσης. Η αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση είναι μια σημαντική παράμετρος και γι' αυτό πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια για κατάρτιση των ατόμων στη διαχείριση των σχολικών μονάδων, την ποιότητα της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους σε διαρκή επαγγελματική κατάρτιση. Η πρόοδος αυτού του τομέα παρακολουθείται από τους Βασικούς *Δείκτες άτομα που εγκαταλείπουν πρόωγα το σχολείο, διαχείριση των σχολείων, τα σχολεία ως πολυλειτουργικά τοπικά κέντρα μάθησης και επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Σε επίπεδο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, ενόψει εκσυγχρονισμού και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων κάθε κράτους-μέλους απαιτούνται σταδιακές - θεσμικές ή άτυπες - αλλαγές σε επίπεδο σχολικών μονάδων για θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και αυτοαξιολόγησής της, για αλληλαγνή της κουητούρας του σχολείου και δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης εκπαιδευτικών και για συνεχή επιμόρφωση εντός της σχολικής μονάδας. Σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων σε εθνικό επίπεδο, θα ήταν καλό να εξευρίσκονται πηγές χρηματοδότησης και φορείς υλοποίησης προγραμμάτων συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε πτυχές διαπιστωμένων αναγκών.

II. Πτυχές της στρατηγικής της Ε.Ε. για θέματα εκπαίδευσης με *terminus post quem* το 2010

Οι προτεραιότητες της διευρυμένης πλέον γεωγραφικά Ευρωπαϊκής Ένωσης με 27 κράτη-μέλη σε ό, τι αφορά θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής δεν πρόκειται να αλληλάξουν άρδην από τη στόχευση που ήδη είχε δρομοιογηθεί με τη Συνθήκη της Λισαβόνας και το πρόγραμμα δράσης του «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Εκτίμησή μας είναι ότι σαφώς διεθνείς οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις δυνατόν να επηρεάσουν κάπως τις σχέσεις και τις ισορροπίες στο βασικό ιστό της Ε.Ε., αλλήα αυτό λογικά δεν πρόκειται να ανατρέψει τους σχεδιασμούς και την όδευσή της προς

μια διακριτική παρέμβαση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι κάθε χώρας μέσω του θεσμού των συστάδων (cluster).

Ο Παπαδάκης⁵ διατυπώνει στο άρθρο «Μέλι στο ξυράφι...» την εκτίμηση ότι

«Η κατάδειξη των high performing country on most indicators (βλ. Π.χ. European Commission 2005c:6) σηματοδοτεί έναν ιδιότυπο πολιτικό πειρασμό: αυτόν της υπέρβασης του ληπτού ορίου μεταξύ της ανάδειξης και πρότασης καλών πρακτικών και της αναγγελίας ενός καταναγκασμού προσαρμογής σε νεόδητους εθνικούς «ιδεότυπους» πολιτικής. Τίποτα ακόμη δεν τεκμαίρει ότι αυτό θα συμβεί, τίποτα δεν συνηγορεί στην ακύρωση της κρατικής κυριαρχίας και οπωσδήποτε τα κράτη-μέλη είναι πάντα κυρίαρχα και παρόντα, ενόσο το εύρος των ευρωπαϊκών αρμοδιοτήτων (και στο πεδίο των δημόσιων πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και δια βίου μάθησης) εξακολουθεί να αποτελεί συνάρτηση της δυνατότητας «των συστατικών μερών να ασκούν αποτελεσματικό έλεγχο» (Λάβδας & Χρυσόχου 2004:7-18)».

Οι δείκτες (βασικοί και σύνθετοι, δείκτες αναφοράς) που αναφέρθηκαν πιο πάνω, επιγραμματικά και επιλεκτικά, πρέπει να εκληφθούν ως τα 'αντικειμενικά' όργανα ή εργαλεία μιας δημόσιας πολιτικής που, σε συνδυασμό με τις οσμωτικές μακροπρόθεσμες διαδικασίες διάχυσης αποτελεσμάτων μέσω της εργασίας τύπου PLA στις συστάδες-cluster των πλείστων κρατών-μελών, θα συνεχίσουν να υφίστανται και να πολλαπλασιάζονται. Αυτό θα γίνεται, σε μια προσπάθεια του *sui generis* μορφώματος της Ε.Ε. για τη διαρκή λογοδότηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών στο ίδιο το σύστημα της Ε.Ε., με μετρήσιμα στοιχεία (π.χ. comparison and improvement benchmarks) σε ό,τι αφορά εκπαιδευτικές πολιτικές και, τελεολογικά, για *υπέρβαση της ύφεσης και της αυτοαναίρεσης στο νομιμοποιητικό πλαίσιο του «συναινετικού» - «φιλικό υπερεθνικού» σχηματισμού, που κυρίως (ανα)συγκροτείται φαντασιακά, και αποτυπώνεται πολιτικά σε μια σειρά από λόγους και δράσεις, που συχνά σπεύδουν να της αποδώσουν διαστάσεις Αμετάθετου Όλου*⁶.

5 Παπαδάκη Ν., Κοινωνικό Κέντρο, «Μέλι στο ξυράφι... Σημειώσεις για τη διακυβέρνηση ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και ανθρώπινων πόρων (HRD) στην Ευρώπη και τις «εστίες» μιας ανέκκλητης κρίσης», τχ.2, Μάρτιος 2008 (υπό δημοσίευση)

6 Παράφραση αποσπάσματος από το άρθρο του Νίκου Παπαδάκη, ό.π.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Βρυξέλλες, 21.2.2007, COM(2007) 61 τελικό, «Ανακοίνωση της Επιτροπής: Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση».

Επίσημη εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1.4.2006 «Συμβούλιο. Εκσυγχρονισμός της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή. Κοινή Ενδιάμεση Έκθεση Συμβουλίου και Επιτροπής σχετικά με την πρόοδο στο πλαίσιο του Προγράμματος Εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»» (2006/C 79/01), 2006

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:079:0001:0019:EL:PDF>

Official Journal of the European Union, "Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Government of the Member States, meeting within the Council, on efficiency and equity in education and training" (2006c 298/03)

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/c_298/c_29820061208en00030006.pdf

«Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια ουσιαστική συμβολή στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη»

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

<http://europa.eu/scadplus/leg/el/cha/c11091.htm>

Commission of the European Communities, Commission staff working paper, "Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks", Brussels, 21.1.2004, SEC(2004) 73

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress_towards_common_objectives_en.pdf

Commission of the European Communities, Commission staff working paper, "Progress towards the Lisbon objectives in education and training", 2005 Report", Brussels, 22.3.2005, SEC(2005) 419

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>

Council of European Union, Outcome of proceedings, "Education and Training 2010" The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe", 14358/03 EDUC 168 – COM(2003)685 final

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Education & Training 2010, ETUCE Circular 1/2005, 2/2006, 3/2006

European Commission, Commission Staff Working Document: "Progress towards the Lisbon objectives in Education and Training. Report based on indicators and benchmarks", Brussels, 16/5/2006, SEC(2006) 639

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06.pdf>

European Commission, Commission Staff Working Document: Annex to the Communication "Draft 2006 Joint Report on progress on implementing the Education and Training 2010 Work Programme", Brussels: E.C. DG EAC

European Commission, Note to the attention of the Education and Training 2010 Coordination Group (ETCG): 2006/2007 Framework of activities in the context of the Education and Training 2010 Work Programme: clusters and other main measures. Brussels: DG EAC. (20 January 2006 – EAC A1 SV D(2006).

European Commission, "Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning", Brussels, 10.11.2005, COM (2005) 548 final, 2005/0221 (COD)

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf

European Commission, "Operational Guide for Clusters and Peer Learning Activities (PLAs) in the context of the Education and Training 2010 work programme". Brussels: E.C. DG Education & Culture. EAC A1 SV D (2005)/7-3-2006

European Commission, Communication "Efficiency and equity in European education and training systems", COM (2006), prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE), 26.4.2006

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenec.pdf>

European Commission, "The open method of coordination in education and training", 18/6/2007

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/?newsId=72&fileName=THE_OPEN_METHOD_OF_COORDINATION_IN_EDUCATION_AND_TRAINING.pdf

European Commission, "Impementantion of "Education and Training 2010" work programme, Working Group B, Key competences for lifelong learning. A European reference framework", November 2004

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>

European Commission, Annex, "Detailed analysis of progress towards the Lisbon objectives in Education and Training. 2006 Report. Analysis based on indicators and benchmarks", Brussels

Προσιτό από την ιστοσελίδα:

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06annexes.pdf>

European Network of Education Councils, "State of affairs of the European education policy (December 2006)", 13.12.2006, EUN/EC/WVA/DOC/028bis

Παπαδάκη Νίκου, **Κοινωνικό Κέντρο**, «Μέλη στο ξυράφι... Σημειώσεις για τη διακυβευόμενη ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και ανθρώπινων πόρων (HRD) στην Ευρώπη και τις «εστίες» μιας ανέκκλητης κρίσης», τχ.2, Μάρτιος 2008 (υπό δημοσίευση)

Αρθρογραφία, σημειώσεις και υλικό του Αν. Καθηγητή Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης κ. Νίκου Παπαδάκη με θέμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση. Το Κοινοτικό στρατηγικό πλαίσιο συνεργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης και κατάρτισης και η προώθηση ενός Ευρωπαϊκού χώρου δια βίου μάθησης», Λευκωσία, ΚΑΑΔ, 20-22/2/08



Στιγμιότυπα από τις εργασίες της Δεύτερης Συμβουλευτικής Συνάντησης του Συμβουλίου της Ευρώπης με θέμα «Teacher Competencies on Diversity Education», που διεξήχθη στη Λευκωσία σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες στη σχολική μονάδα: Προκλήσεις για την επιμόρφωση

*Ε. Χατζηγεωργίου, Γ. Καραγιώργη,
Χρ. Καλογήρου, Ε. Χατζηκακού,
Λειτουργών του Π.Ι.*

Εισαγωγή

Το άρθρο επικεντρώνεται στο θέμα ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στην τάξη ενός κανονικού σχολείου και στο ρόλο που ο θεσμός της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών καλείται να διαδραματίσει στην προσπάθεια επιτυχίας του θεσμού. Στόχος του άρθρου δεν είναι να διερευνήσει κατά πόσο η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί καλή ή όχι πολιτική πρακτική. Θεωρώντας ως δεδομένη την υιοθέτηση πολιτικής για ενσωμάτωση, προχωρεί σε εισηγήσεις για επιτυχή ενσωμάτωση των παιδιών με Ειδικές Ανάγκες στο κανονικό σχολείο, υποστηρίζοντας παράλληλα ότι η παρουσία παιδιών με ΕΑ στη σχολική μονάδα δεν είναι εύκολη υπόθεση. Σημαντικό είναι να διευκρινιστεί ότι για τους σκοπούς του άρθρου αυτού η λέξη 'ενσωμάτωση' αποδίδει τον αγγλικό όρο 'inclusion'.

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία υποστηρίζονται συχνά αντικρουόμενες απόψεις σε σχέση με την ενσωμάτωση παιδιών με ΕΑ στη σχολική μονάδα, επειδή διαπιστώνονται τρία βασικά προβλήματα. Πρώτον, ο ορισμός της επιτυχούς ενσωμάτωσης δεν είναι ο ίδιος για όλους. Συχνά, απλώς και μόνο η ανάπτυξη κοινωνικών και φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε συνομηθικούς στα σχολεία αποτελεί ένδειξη επιτυχούς ενσωμάτωσης (Pijl, 2007; Frostad & Pijl, 2007). Δεύτερον, κάθε υπο-ομάδα παιδιών με διαφορετικά προβλήματα π.χ. προβλήματα συμπεριφοράς ή μάθησης φαίνεται να χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης. Τρίτον, η αξία της ενσωμάτωσης δεν έχει καταδειχθεί ερευνητικά για το σύνολο των μαθητών. Κάποιοι μελέτες τονίζουν ότι η ενσωμάτωση φαίνεται να βοηθά τόσο τα παιδιά με ΕΑ (Bailey & Du Plessis, 1997; Skarbrevik, 2005) όσο και τα παιδιά με χαμηλή επίδοση χωρίς ΕΑ (Farell et al., 2007). Παράλληλα, το 81% των ερευνητικών δεδομένων (ΗΠΑ, 2005) αναφέρουν ότι η παρουσία παιδιών με ΕΑ στην κανονική τάξη έχει θετική ή ουδέτερη επίδραση στα παιδιά χωρίς ΕΑ. Ωστόσο, οι Farell et al. (2007) υποστηρίζουν ότι η παρουσία αυτών των παιδιών, που υπό άληθες συνθήκες θα ήταν σε ειδικά σχολεία, αποτελεί πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς και έχει πολλές φορές αρνητική επίδραση στη μάθηση των παιδιών χωρίς ΕΑ.

Α. Επιμόρφωση με επίκεντρο τη σχολική μονάδα

Η ενσωμάτωση παιδιών με ΕΑ στο σχολείο συνιστά εκπαιδευτική πρόκληση και συνεπάγεται ανάγκη για αλλαγή στην κουλτούρα και στον τρόπο διοίκησης του σχολείου (Boscardin & Jacobson, 1997; Allan και Brown, 2007). Απαιτείται πρωτίστως εμπλοκή γονιών και εκπαιδευτικών, διακριτοί και ξεκάθαροι ρόλοι των λειτουργών, αξιοποίηση του βοηθητικού προσωπικού, εξειδικευμένα προγράμματα αγωγής και διαδικασίες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας (Rose, 2001). Σύμφωνα με τους Hallam και Castle (2001), αποδοτικά προγράμματα για την πρόληψη του αποκλεισμού των παιδιών με ΕΑ στο κανονικό σχολείο προϋποθέτουν την πλήρη δέσμευση της διεύθυνσης του σχολείου, την εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής μονάδας, καθώς και την προαγωγή θετικού ήθους στο σχολείο. Επιμορφωτικές δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ερευνητικής κουλτούρας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα και το συντονισμό των εμπλεκόμενων.

Μετατροπή της σχολικής μονάδας σε ερευνητικό οργανισμό

Ο Carpenter (2007) αναφέρεται στην ανάγκη για μετατροπή του σχολείου σε ερευνητικό οργανισμό σε σχέση με την ενσωμάτωση παιδιών με ΕΑ. Τα στάδια ανάπτυξης του προσωπικού του σχολείου περιλαμβάνουν ενημέρωση για ερευνητικά δεδομένα, δημιουργία περιβάλλοντος για ανάπτυξη απόψεων σχετικών με την ενσωμάτωση, αναγνώριση και επικρότηση προτεινόμενων καινοτόμων προτάσεων, παρακολούθηση ειδικών επαγγελματικών σεμιναρίων, εξοικείωση με μεθόδους έρευνας, συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα και μακροπρόθεσμο ερευνητικό σχεδιασμό. Συστήνεται, επίσης, η ανάπτυξη έρευνας δράσης σε συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και με ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ακόμα και με εξωτερική επιχορήγηση. Η έρευνα μπορεί να βασίζεται σε πρακτικές ως προς την εξατομίκευση, το ρόλο της οικογένειας, το είδος της παρέμβασης κτλ. Επίσης, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκά προγράμματα μπορεί να προάγει ανταλλαγή εμπειριών με ιδρύματα του

εξωτερικού και την ανάπτυξη πειραματικών προγραμμάτων στη σχολική μονάδα.

Συνεργασία της σχολικής μονάδας με τους γονείς/κοινότητα

Η εμπλοκή των γονιών με ΕΑ στη διάγνωση των αναγκών των παιδιών και στη λήψη αποφάσεων για στρατηγικές χειρισμού είναι ουσιαστική (Hallam & Castle, 2001; Kassini, 2005). Σε έρευνα των Cook και Swain (2007), οι γονείς είχαν θετικές απόψεις για την ιδέα της ένταξης, αλλήλ εξέφρασαν αμφιβολίες για την εγκυρότητα της πληροφόρησής τους, ενώ ανησυχούσαν, ανάμεσα σε άλλα, για το μέγεθος του κανονικού σχολείου, την έλλειψη επαρκούς επιβλέψης των παιδιών ιδιαίτερα κατά το διάλειμμα, την ασφάλεια των παιδιών, την απειρία των εκπαιδευτικών να χειριστούν ιατρικά προβλήματα και το ενδεχόμενο θυματοποίησης ή αποκλεισμού του παιδιού τους. Σε άλλη έρευνα για την ενσωμάτωση στο κανονικό σχολείο, οι Kalyva et al. (2007) διαπίστωσαν διαφοροποίηση στις απόψεις και στις στάσεις των γονιών χωρίς παιδιά με ΕΑ ανάλογα με τις προσωπικές εμπειρίες. Κάποιοι γονείς εμφανίστηκαν να έχουν ενδοισμούς, εφόσον οι μαθητές χωρίς ΕΑ βαριούνται τον αργό ρυθμό διδασκαλίας, θεωρούν το επίπεδο διδασκαλίας χαμηλό και απογοτεύονται όταν οι μαθητές με ΕΑ βαθμοιοποιούνται με επιείκεια. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές αυτοί οι γονείς παρουσιάστηκαν θετικοί ως προς την ενσωμάτωση, χωρίς όμως να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην ανάπτυξη ουσιαστικών επαφών με τα παιδιά με ΕΑ. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με προσεγγίσεις συνεργασίας με τους γονείς. Στα πλαίσια αυτά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ξεκινήσουν ένα διάλογο με την οικογένεια με στόχο τη συλλογή πληροφοριών (Findler, 2007) π.χ. με συνευξείς με ερωτήσεις του τύπου «Με ποιους τρόπους μαθαίνει το παιδί σας;» και «Πώς η σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου στηρίζει εσένα και το παιδί σου;» (Goss, 2006). Επίσης, με στήριξη από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορεί να γίνει ανάπτυξη προγραμμάτων για γονείς στη σχολική βάση που να είναι ανοιχτά σε όλους και όχι μόνο στους γονείς των παιδιών με ΕΑ και που να εστιάζουν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Αναφερόμενοι σε συγκεκριμένο πρόγραμμα γονέων, οι Hallam et al. (2006) κατέληξαν ότι το πρόγραμμα ενδυνάμωσε τους δεσμούς σχολείου και οικογένειας, ενώ οι γονείς έμαθαν και εφάρμοζαν τρόπους άμεσης αντιμετώπισης προβλημάτων, εκτίμησαν τη δυνατότητα που είχαν να μοιραστούν τις δυσκολίες που αντιμετώπι-

ζαν με τη συμπεριφορά των παιδιών τους και έτσι μειώθηκαν τα περιστατικά μετάθεσης της αρνητικής συμπεριφοράς από το σπίτι στο σχολείο.

Συντονισμός εμπλεκόμενων: σχολικοί βοηθοί, συντονιστές, συνδεδειγμένοι λειτουργοί

Σύμφωνα με το Lacey (2001), ο θεσμός του/της σχολικού βοηθού σε κανονικά σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο έχει καθιερωθεί. Ωστόσο, παρατηρείται επικάλυψη μεταξύ του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και του/της σχολικού βοηθού και παρατηρούνται διάφορα προβλήματα σε σχέση με τον τρόπο που ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το ρόλο του/της σχολικού βοηθού. Ωστόσο, παρά τα προβλήματα, ο/η σχολικός βοηθός, ειδικά όταν συμβάλλει με το προσωπικό του/της ημερολόγιο στην ενημέρωση των γονιών για την πρόοδο του μαθητή, μπορεί να επιδράσει θετικά τόσο στην ενσωμάτωση παιδιών με ΕΑ. Σε χώρες του εξωτερικού όπως το Ηνωμένο Βασίλειο έχει, επίσης, καθιερωθεί ο ρόλος του/της συντονιστή/στριας για μαθητές με ΕΑ (Rose, 2001). Σε σχετική έρευνα του για το θέμα της ενσωμάτωσης κωφών παιδιών στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο Powers (2001) αναφέρεται στην ανάγκη για ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δράση των συνδεδειγμένων λειτουργών. Επομένως, ενέργειες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο των βοηθών, των συντονιστών και των συνδεδειγμένων λειτουργών θα μπορούσαν να διευκολύνουν την ενσωμάτωση.

Β. Επιμόρφωση με επίκεντρο συγκεκριμένους πληθυσμούς

Η ενσωμάτωση συνοδεύεται από πληθώρα δυσκολιών σε σχέση με τις απόψεις και αντιλήψεις των εμπλεκόμενων ατόμων: ηγετικών στελεχών, εκπαιδευτικών κανονικών τάξεων και ειδικών εκπαιδευτικών. Κρίνεται επομένως ιδιαίτερα σημαντικό οι πληθυσμοί αυτοί να τύχουν εξειδικευμένης επιμόρφωσης εντός ή εκτός σχολικής μονάδας.

Ηγετικά στελέχη

Οι Kelly et al. (2007) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο σε θέματα προώθησης της ειδικής αγωγής. Παράλληλα, οι διευθυντές βιώνουν έντονο άγχος για την ασφάλεια των μαθητών, για πιθανά νομικά μέτρα εκ μέρους γονιών και, συχνά, δηλώνουν αδύναμοι να παράσχουν ισοδύναμο εκπαιδευτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Τα προβλήματα οφείλονται στην ανυπαρξία επαρκούς ψυχολογικής

και ψυχιατρικής αρωγής, κοινωνικής εργασίας, πρώιμων παρεμβατικών μηχανισμών υποστήριξης, υποστήριξης από το προσωπικό, τις οικογένειες, το τμήμα εκπαίδευσης και κατάρτισης του προσωπικού. Σε έρευνά τους, οι Bailey & Du Plessis (1997) κατέδειξαν διαφορές μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής άποψης των διευθυντών των σχολικών μονάδων για την ένταξη, καθώς και διαφορές μεταξύ απόψεων και συμπεριφορών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι οι διευθυντές υπογραμμίζουν τη σημασία της παροχής μέσων για την υποστήριξη του έργου τους στον τομέα αυτό. Επομένως, απαιτείται επιμόρφωση ηγετικών στελεχών για προετοιμασία σχεδίου δράσης, ανάπτυξη/επιμόρφωση προσωπικού, καθώς και αξιολόγηση της ενσωμάτωσης, διαμόρφωση φιλοσοφίας και υιοθέτηση πολιτικής και στρατηγικών. Συνιστάται όπως η επιμόρφωση επικεντρώνεται σε προσεγγίσεις ηγεσίας που υποστηρίζουν τη σημασία της συναντίληψης σε σχέση με τους στόχους του σχολείου και τον τρόπο επίτευξής τους και βοηθούν τους εμπλεκόμενους να αντιληφθούν την ανάγκη για αλληλαγέ και να δραστηριοποιηθούν αμέσως (Ingram, 1997).

Εκπαιδευτικοί κανονικής τάξης

Ο Jones (2005) αναφέρεται στην ανάγκη αλληλαγής των απόψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ενσωμάτωση. Σύμφωνα με τον Ingram (1997), οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά αρνητική άποψη, επειδή συνδέουν την ενσωμάτωση με την ανάθεση επιπλέον ευθυνών και απαιτήσεων, και απογοητεύονται, όταν συνειδητοποιούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις όλων των μαθητών τους. Οι Peetsma et al. (2001) σε έρευνά τους στο ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με την πολιτική ενσωμάτωσης παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και ελαφριά νοητική υστέρηση στο κανονικό σχολείο, κατέδειξαν αμχανία αρκετών εκπαιδευτικών στην αντιμετώπισή τους. Σε έρευνα των Marchesi et al. (2005) στην Ισπανία, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάστηκαν πιο επιφυλακτικοί σε θέματα ενσωμάτωσης από τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας, ιδιαίτερα λόγω έλλειψης προηγούμενης πείρας, της πίεσης του αναλυτικού προγράμματος και των προβλημάτων εφηβείας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν διστακτικοί να διδάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικά προβλήματα, επειδή δεν ήταν εξοικειωμένοι με τρόπους αντιμετώπισης, διότι οι μισοί από τους ερωτηθέντες δεν είχαν τύχει σχετικής επιμόρφωσης. Η Kassini (2005) τονίζει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαί-

δευσης και στην Κύπρο δεν έχουν παρακολουθήσει κατά τις σπουδές τους μαθήματα που αφορούν την ενσωμάτωση. Για αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, μπορεί να γίνουν διάφορες ενέργειες. Πρώτα απ' όλα, πρέπει να επιδιωχθεί συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές εντοπισμού παιδιών με ΕΑ, ακόμα και ομάδων «υψηλού κινδύνου απόρριψης» για αποκλεισμό από το σχολείο (Pijl, 2007). Δεύτερον, όπως τονίζει και ο Slee (2001) χρειάζεται μεταφορά της έμφασης από θέματα ειδικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη στρατηγικής και πρακτικών διδασκαλίας που διευκολύνουν την ενσωμάτωση. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να επικεντρωθεί σε στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στην κανονική τάξη, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να εισαγάγουν καινοτομίες, να επιβεβαιώνουν την αποδοτικότητα των τεχνικών που χρησιμοποιούν για όλα τα παιδιά και να βελτιώνουν τις πρακτικές τους (Angelides & Aravi, 2007). Τρίτον, μπορεί να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές αντιμετώπισης συμπεριφοράς παιδιών με ΕΑ. Αναφερόμενοι σε τέτοιες στρατηγικές, οι Almog και Shechtman (2007) αναλύουν το βοηθητικό στυλ που αφορά στη χρήση μεθόδων που ενισχύουν την ενεργό αλληλεπίδραση με το μαθητή, καθώς και την περιοριστική στρατηγική που αφορά στη χρήση ποινών. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αποδοτικότητα τείνουν να αποδίδουν την αποτυχία τους στα ίδια τα παιδιά και προτιμούν τις περιοριστικές μεθόδους, όπως την παραπομπή των παιδιών σε ειδική τάξη. Σύμφωνα με τους Hallam και Castle (2001), χρειάζεται ενίσχυση του σχήματος «σταμάτα- σκέψου- αποφάσισε αν αυτή είναι η καλύτερη ή η χειρότερη επιλογή», ενώ οι Flitton et al. (2006) αναφερόμενοι σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς τονίζουν τη σημασία επιβράβευσης των μαθητών. Τετάρτον, όπως τονίζει ο Slee (2001) χρειάζεται επιμόρφωση νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να μετατραπούν σε «εκπαιδευτικούς ενσωμάτωσης» (inclusive teachers).

Εκπαιδευτικοί Ειδικής τάξης/Ειδικής μονάδας

Οι Kelly et al. (2007) υποστηρίζουν ότι αρκετοί ειδικοί εκπαιδευτικοί βιώνουν μικρότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τους υπόλοιπους. Σε αρκετές έρευνες έχει υπογραμμιστεί η ανάγκη για εξειδικευμένα ή αντισταθμιστικά προγράμματα για ενσωμάτωση παιδιών με ΕΑ στο κανονικό σχολείο (Peetsma et al., 2001). Για αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης για εφαρμογή εξατομικευμένης προσέγγισης. Μια

τέτοια προσέγγιση θεωρεί ότι τα προβλήματα συνδέονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (Goss, 2006; Isaksson et al., 2007). Τα Προσωπικά Μαθησιακά Σχέδια (Personalized Learning Plans) είναι μαθητοκεντρικά, και λαμβάνουν υπόψη το πλήθος των ατόμων που έρχονται σε συστηματική επαφή με το μαθητή (ανθρώπινος κύκλος) και τον τρόπο με τον οποίο το παιδί σχετίζεται με συγκεκριμένα αντικείμενα (κύκλος υλικού). Για ένα ουσιαστικό μαθησιακό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθορίσει ένα πλαίσιο συστηματικής αξιολόγησης των απόψεων των ατόμων που συναναστρέφονται με το παιδί, να αναπτύξει μαθησιακές δραστηριότητες που να συνδέονται άμεσα με τη ζωή του παιδιού και να καταρτίσει πολιτική με καθαρά συναισθηματική κατεύθυνση, που να ενσωματώνει το προσωπικό νόημα που έχει η μάθηση για το μαθητή. Όσο πιο εξατομικευμένη είναι η προσέγγιση τόσο πιο πολήνη στήριξη χρειάζεται ο εκπαιδευτικός (Ahl, 2007). Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να διευκολύνουν την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Ο Williams (2006) αναφέρεται στη χρήση του Διαδικτύου και άλλων τεχνολογιών από άτομα με μαθησιακές δυσκολίες με βάση τη χρήση του Project@pple, ενώ οι McLinden et al. (2007) τονίζουν ότι η μάθηση με λύση προβλήματος με τη χρήση της τεχνολογίας μπορεί να συμβάλει σε διαδικα-

σίες διαδικτυακής μάθησης ατόμων με προβλήματα όρασης.

Συμπέρασμα

Το άρθρο αυτό δεν έχει σκιαγραφήσει την κυπριακή πραγματικότητα, αλλά έχει στοχεύσει με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία να θέσει άξονες προβληματισμού σε σχέση με πιθανές κατευθύνσεις της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η ενσωμάτωση παιδιών με ΕΑ αφορά όλους, όσους εμπλέκονται ενεργά στο παιδευτικό έργο. Η ανταπόκριση στην παρουσία των παιδιών αυτών παραμένει μέρος των ευθυνών του κανονικού σχολείου, ενώ τα παιδιά με ΕΑ πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κομμάτι του ευρύτερου ανομοιογενούς πληθυσμού του σχολείου με βάση τη φιλοσοφία των ίσων ευκαιριών όλων των παιδιών για μάθηση (Keil et al., 2006; Angelides & Aravi, 2007). Αν το ζητούμενο είναι η «ισότιμη» συμπεριφορά προς όλα τα παιδιά, με λιγότερους κοινωνικούς αποκλεισμούς από τη μάθηση, χρειάζεται επιμόρφωση με στόχο την επίτευξη ισορροπίας μεταξύ των αναγκών των παιδιών με ΕΑ, των αναγκών του σχολείου, των μέσων που διατίθενται στο σχολείο και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ahl, A. (2007). Equality and the freedom to choose the 'what and when' of schooling: students with special educational needs in timetable-free settings. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 2, pp. 183-197.
- Allan, J., & Brown, S. (2007). Special schools and Inclusion. *Educational Review*, vol. 53, n. 2, pp. 199-207.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 2, pp. 115-129.
- Angelides, P., & Aravi, C. (2007). The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/hard of hearing students. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 1, pp. 63-74.
- Bailey, J., & Du Plessis, D. (1997). Understanding principals' attitudes towards inclusive schooling. *Journal of educational administration*, vol. 35, n. 5, pp. 428-438.
- Boscardin, M.L. & Jacobson, S. (1997). The inclusive school. Integrating diversity and solidarity through community-based management. *Journal of educational administration*, vol. 35, n. 5, pp. 466-476.
- Carpenter, B. (2007). Developing the role of school as research organizations: the Sunfield experience. *British Journal of Special Education*, vol. 34, n. 2, pp. 67-76.

- Cook, T., Swain, J. (2007). Parents' Perspectives on the Closure of a special school: towards inclusion in partnership. *Educational Review*, vol. 53, n. 2, pp. 191-198.
- Farell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F., (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 2, pp. 131-145.
- Findler, L.(2007). Grandparents- the overlooked potential partners: perceptions and practice of teachers in special and regular education. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 2, pp. 199-216.
- Flitton, B., Buckroyd, J., & Vassiliou, M. (2006). Developing social and emotional fluency: an evaluation of a therapeutic group of girls who attend a school for students with complex needs. *British Journal of Special Education*, vol. 33, n. 4, pp. 180-187.
- Frostad, P., & Pilj, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 1, pp. 15-30.
- Goss, P.(2006). Meaning-led learning for pupils with severe and profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Special Education*, vol. 33, n. 4, pp. 210-219.
- Hallam, S., Castle, F. (2001). Exclusion from school: what can help prevent it?. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 53, n. 2, pp. 169-179.
- Hallam, S., Rogers, L., Shaw, J. (2006). Improving children's behaviour and attendance through the use of parenting programmes: an examination of practice in five case study local authorities. *British Journal of Special Education*, vol. 33, n. 3, pp. 107-113.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergstrom, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 1, pp. 75-91.
- Jones, P. (2005). Teachers' views of their pupils with profound and multiple learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 20, n. 4, pp. 375-385.
- Kalyva E., Georgiadi M., & Taskiris V., (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 3, pp. 295-305.
- Kassini I. (2005). Family and coordination issues in the preparation of service providers working with children with hearing impairment: the case of Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 20, n. 4, pp. 433-445.
- Keil S., Miller O., & Cobb R. (2006). Special educational needs and disability. *British Journal of Special Education*, vol. 33, n. 4, pp. 168-172.
- Kelly A., Carey S, McCarthy S., & Coyle C. (2007). Challenging behaviour: principal's experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 53, n. 2, pp. 161-181.
- Lacey P. (2001). The role of Learning Support Assistants in the Inclusive Learning of Pupils with Severe and Profound Learning Difficulties. *Educational Review*, vol. 53, n. 2, pp. 157-167.
- Marchesi A., Martin e., Echeita G., & Perez E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 20, n. 4, pp. 357-374.

McLinden M., McCall S., Hinton D., & Weston A. (2007). Embedding online problem-based learning case scenarios in a distance education programme for specialist teachers of children with visual impairment. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 3, pp. 275-293.

Peetsma Th, Vergeer M., Roeleveld J., & Karsten S. (2001). Inclusion in Education: comparing pupils development in special and regular education. *Educational Review*, vol. 53, n. 2, pp. 125-135.

Pijl J. (2007). Introduction: the social position of pupils with special needs in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, n. 1, pp. 1-5.

Rose R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, vol. 53, n. 2, pp. 147-156.

Skarbrevik K. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 20, n. 4, pp. 387-401.

Slee R. (2001). Inclusion in Practice: does practice make perfect. *Educational Review*, vol. 53, n. 2, pp. 113-123.

Williams P. (2006). Developing methods to evaluate web usability with people with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, vol. 33, n.4, pp. 173-179.



Στιγμιότυπα από τις εργασίες της Δεύτερης Συμβουλευτικής Συνάντησης του Συμβουλίου της Ευρώπης στα πλαίσια του προγράμματος «Policies and practices for teaching sociocultural diversity», που διεξήχθη στη Λευκωσία στις 5 και 6 Ιουνίου 2008.

Προσεγγίζοντας την προβληματική συμπεριφορά βάσει της κοινωνικής χαρτογράφησης της σχολικής τάξης

Σιμάκη Συμεού, ΒΔ, Φιλολόγου, Λειτουργού Π.Ι.
Γιώργου Ορφανίδη, Φιλολόγου, Λειτουργού Π.Ι.

Εισαγωγή

Αφορμή για το άρθρο αυτό μας έδωσαν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων που συμμετείχαν σε προαιρετικά σεμινάρια στη Λευκωσία, τη Λάρνακα και το Παραλίμνι όπου μας κατέθεσαν πολύ σοβαρές απόψεις και προβληματισμούς αναφορικά με το ζήτημα της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας σε συνδυασμό με απειθαρχές συμπεριφορές που παρακωλύουν αναμφίβολα το εκπαιδευτικό έργο. Είχαμε την ευκαιρία ως εισηγητές να υποδεχούμε τις εμπειρίες τους σε βιωματικά εργαστήρια στα πλαίσια του Σεμιναρίου. Η συμβολή τους στη διαμόρφωση του περιεχομένου του κειμένου αυτού υπό την έννοια που εκθέσαμε παραπάνω υπήρξε πολύτιμη και τους ευχαριστούμε θερμότατα.

Δίκαια ο Πολωνός Εθνολόγος Bronislaw Malinofski είχε υποστηρίξει με ιδιαίτερο πάθος πως βάρβαροι είναι εκείνοι που εξακολουθούν ακόμα να χαρακτηρίζουν άλλους ως βαρβάρους! Στο πλαίσιο της ίδιας λογικής και προσέγγισης θα ισχυριστούμε χωρίς οποιαδήποτε δόση υπερβολής ότι δεν υπάρχει προβληματικός μαθητής. Είναι όμως υπαρκτή, ασφαλώς η προβληματική μαθητική συμπεριφορά που παρακωλύει το εκπαιδευτικό έργο και που βέβαια χρήζει ειδικής, συχνά άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης. Εξάλλου χωρίς ανώφελους στρουθοκαμηλισμούς οφείλουμε να παραδεχθούμε πως παρατηρούνται πλέον αρκετά συχνά κρούσματα νεανικής παραβατικότητας, με πρωταγωνιστές μαθητές, εντός και εκτός σχολείου των οποίων η απειθαρχία, αν μη τι άλλο, προβληματίζει και για να μην καταστεί αθεράπευτο κοινωνικό νόσημα απαιτείται ουσιαστική -όχι μόνο θεωρητική και ευχολογικού τύπου- παρέμβαση.

Η κοινωνική προέλευση πάλη σε συνδυασμό με τη σχολική επίδοση- σχολική αποτυχία είναι μια πραγματικότητα που καλή θα κάνουμε να μην αγνοήσουμε. Οι καλοί γιατροί για τις σωστές διαγνώσεις διατυπώνουν μια θέση που θα μας βοηθήσει κι εδώ, αφού ο σχετικός ισχυρισμός είναι επιδεκτικός διευρύνσεων σε όλη τα επιστημονικά πεδία με υποκείμενο τον

άνθρωπο και την κοινωνική του συμπεριφορά. Οφείλουμε να εγκύψουμε στον κάθε μαθητή που παρουσιάζει τέτοια φαινόμενα ως ιδιαίτερη περίπτωση.

Ας έχουμε εξάλλου πάντοτε υπόψη μας την ίδια την ετυμολογία της λέξης «πειθαρχία» που θα μας συνδράμει, νομίζω αποφασιστικά, στην προσπάθειά μας αυτή: «*το αρχειν διά της πειθούς...*» Αν δεν πεισθεί ο συγκεκριμένος μαθητής για την αναγκαιότητα αλληλαγής της συμπεριφοράς του, χάνεται μαζί με αυτόν και ο έλεγχος της τάξης.

Συχνά μάλιστα αποδίδει καρπούς ιδιαίτερα η ορθολογική και στο σωστό μέτρο ενίσχυση ειδικών δεξιοτήτων που αυτός παρουσιάζει με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός ανακουφισμένος να παρακολουθεί την αλληλαγή και να συνεχίζει πλέον απερίσπαστος το έργο του.

Δεν πρέπει από την άληη να παραγνωρίσουμε την πραγματικότητα των τάξεων μικτής ικανότητας που το Κυπριακό αλλή και τα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα καθιέρωσαν¹. Η προσεκτική μελέτη και η επιστημονική θεμελίωση της αιτιολογίας που διαμορφώνει τη σχετική «κοινωνική γεωγραφία» της τάξης του θα δώσει εν προκειμένω στον εκπαιδευτικό πολύτιμη αρωγή. Τότε θα κληθεί και θα μπορεί να δώσει εμπειριστατωμένη απάντηση στα περισσότερα από τα βασανιστικά ερωτήματα που η λεγόμενη προβληματική συμπεριφορά υπαγορεύει και θα είναι πλέον δυνατή η θεραπευτική παρέμβασή του. Πρώτο του βήμα λοιπόν η χαρτογράφηση της τάξης του.

2. Η προβληματική του προβλήματος

Έχουν παρουσιαστεί μέχρι στιγμής τα θεμελιακά, πιστεύω, ερωτήματα που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση μιας ουσιαστικής και αποτελεσματικής συζήτησης γύρω από το θέμα της «προβληματικής συμπεριφοράς».

Ας θέσουμε τώρα μερικά πολύ σημαντικά ερωτήματα / θέματα προς συζήτηση:

1 Βλ. Νεόφυτος Χαραλάμπος, *Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μικτής ικανότητας*, Λευκωσία 1999 και Carol Ann Tomlinson, *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας*, μετάφραση Δέσποινα Μαρτίδου – Φορσιέρ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Λευκωσία 2000

-Πειθαναγκασμός ή συνεργασία;

-Αυταρχική επιβολή της πειθαρχίας από τον εκπαιδευτικό ή λύση του προβλήματος μέσα από μια διαδικασία αποτελεσματικής πειθούς και διαλόγου;

-Ποινή ή ενίσχυση θετικών στάσεων, ώστε η βελτίωση της συμπεριφοράς να έλθει ως φυσιολογικό επιστέγασμα μιας δυναμικής διαδικασίας στα πλαίσια του αλληλοσεβασμού μεταξύ των εμπλεκόμενων;²

Όσο κι αν οι απαντήσεις στα πιο πάνω ερωτήματα είναι περίπου αυτονόητες, νομίζω πως οφείλουμε να γίνουμε πιο προσεκτικοί και να δώσουμε περισσότερο διευρυμένες και ποιοτικότερες απαντήσεις. Για παράδειγμα, εύκολα προκρίνει κανείς τη συνεργασία αντί του πειθαναγκασμού αλλά πρέπει να διασαφηνίσει το είδος και τις επιμέρους παραμέτρους της. Ασυζητητί εξοβελίζεται μετά βδελυγμίας ο αυταρχισμός και επιλέγεται ο διάλογος ως καλύτερο μέσο διδασκαλίας, αλλά η καθηλιέργεια των πτυχών και των μερών του δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, όσο ευχάριστα κι αν ακούγεται. Να πετάξουμε μακριά το ραβδί, όπως μας προτρέπει ο Ντράικωρς³, αλλά η αποφυγή της ποινής είναι απλά η αφετηρία κι όχι το τέρμα της μαθητοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας. Τέλος, η ενθάρρυνση, ο έπαινος είναι σίγουρα ένα εύηχο σύνθημα, αλλά η ανάληψη του τρόπου εφαρμογής τους αποτελεί αδήριτη αναγκαιότητα, αν δεν θέλουμε να εκτραπούμε στις κακοτράχαλες ατραπούς του λαϊκισμού, ο οποίος αποτελεί απαραίτητο, συχνά, εργαλείο για τον πολιτικό, για το δάσκαλο όμως είναι ένα πολύ επικίνδυνο εγχείρημα που παραπέμπει σε ισορροπία επί ξυρού ακμής.

Για να γίνουμε σαφέστεροι, το επίθετο «ορθολογικός» καθιστά το νόημα του ορθολογικού επαίνου και της ενίσχυσης ουσιαστικότερο! Μ' άλλα λόγια ο εντοπισμός του προβληματικού μαθητή σε μια σχολική δραστηριότητα δεν συνεπάγεται τον «δίκαιο» έπαινο, γιατί ασφαλώς τότε θα συνεχίσει με αμείωτη ένταση να ατακτεί...Αν όμως κατορθώσεις και τον «παρασύρεις» σε μια δημιουργική δική του δεξιότητα; Τότε βεβαίως και η επιτυχημένη μετατόπιση της προσοχής του σε συνδυασμό με την ευτυχή κατάληξη της προσπάθειας επισύρει φυσιολογικά πλέον την επιβράβευση. Αλλιώς κοροϊδεύουμε εαυτούς και αλλήλους και διαιωνίζουμε το υπάρχον πρόβλημα επιτείνοντας τις συνέπειές του.

Μεγάλη προσοχή πρέπει επίσης να υπάρχει στο χρονικό σημείο της ενίσχυσης. Ποτέ δεν επιβραβεύ-

εται η υπόσχεση αλλά μόνο η θετική στάση. Σε αντίθετη περίπτωση η όξυνση και τα συγκρουσιακά φαινόμενα μέσα στην τάξη είναι μια αναπόδραστη πλέον τακτική, η ηρεμία απουσιάζει και το χειρότερο η απώλεια τόσο του ελέγχου όσο και της απαραίτητης ψυχραιμίας. Πάλι θα θυμηθούμε εδώ τους πολιτικούς και τις περίφημες πια μελλοντολογίες τους, τις υποσχέσεις για διενέργεια έργων που δεν γίνονται ποτέ! Ας αποτρέψουμε ένα τέτοιο ενδεχόμενο στη σχολική πρακτική. Πρώτα βλέπουμε τη μεταβολή της στάσης και συμπεριφοράς του μαθητή και συνακόλουθα επαινούμε. Ποτέ πρωτίτερα...

Ο «προβληματικός» μαθητής, για την ακρίβεια η ανάλογο τύπου συμπεριφορά, πρέπει πρώτα να αναλυθεί σε μεγάλο βάθος. Η θεραπεία είναι μια σχετικά εύκολη διαδικασία που εξαρτάται από το επίπεδο, το βάθος και την ποιότητα αυτής της ανάλυσης. Κι ας έχουμε πάντα τούτη τη σοφή ρήση που σε στιγμές υψηλής έμπνευσης συνέλαβε και διατύπωσε ο Χάρολντ Χούλμπερτ: «Τα παιδιά χρειάζονται την αγάπη μας, ιδίως όταν δεν την αξίζουν!»

3. Ανασύνθεση των προβληματισμών - Νέες αφορμές

Η έννοια της «συμπεριφοράς» και ο αυτοέλεγχος ως νέες αφετηρίες ερμηνευτικής και θεραπευτικής προσέγγισης

Η λεγόμενη «προβληματική» δεν είναι παρά μια ιδιόζουσα συμπεριφορά. Έχει ασφαλώς όλα τα τυπικά και ουσιαστικά στοιχεία της ως «εν ενεργεία έκφραση της σκέψης και του συναισθήματος». Πρόκειται για μια ενεργοποίηση του εν δυνάμει δυναμισμού της ψυχής και του ενδιαθέτου λόγου που εδράζεται στο «νου», τη σκέψη. Η «ενοχλητική» συμπεριφορά, λοιπόν, δεν μπορεί παρά να ιδωθεί σ' αυτό το πλαίσιο. Ο μαθητής που «δεν μπορεί να κάτσει στην καρέκλα» ή που διακόπτει συνεχώς τη διδασκαλία ή που βλέπει τον εκπαιδευτικό ως οιονεί «αντίπαλο» πρέπει να προσεγγιστεί ως ειδική περίπτωση, να αναλυθούν τα αίτια των «αντικοινωνικών» εκρήξεών του και μόνο εγκύπτοντας, όσο επιτρέπεται τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στον οικογενειακό και τον ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο. Ας έχουμε πάντα υπόψη μας ότι ο «προβληματικός» μαθητής ενοχλεί γιατί πάνω απ' όλα κάτι ενοχλεί τον ίδιο!

Αφού λοιπόν πραγματοποιηθεί το πρώτο στάδιο ερμηνείας της συμπεριφοράς με κύριο στόχο τη διερεύνηση των αιτίων και αφού αυτή στοιχειοθετηθεί με όσο γίνεται μεγαλύτερη ακρίβεια προβαίνουμε

2 Στο Περιοδικό «Εκπαιδευτικά» υπάρχουν αρκετές σχετικές μελέτες και αρθρογραφία. Ιδιαίτερα να προσεχθούν τα μελετήματα της Αικ. Καννά, της Β. Σφήκα-Παπαδή και του Σταύρου Μάκη. Βλέπε βιβλιογραφία

3 Κ. Ντράικωρς, *Διατηρώντας την Ισορροπία στην τάξη*, Αθήνα 1976

στη μεταλλοαγή της από αρνητική σε θετική.

Η τροποποίηση της «προβληματικής» συμπεριφοράς προτείνεται να διέλθει από τα γνωστά στάδια των τεχνικών αυτοελέγχου προσαρμοζόμενα πάντοτε στη συγκεκριμένη περίπτωση που εξετάζουμε:

**ΑΥΤΟΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ⇒ ΑΥΤΟΣΥΜΒΟΛΑΙΟ ⇒ ΑΥΤΟΕΝΙΣΧΥΣΗ
⇒ ΑΥΤΟΤΙΜΩΡΙΑ ⇒ ΑΥΤΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Το πιο πάνω σχηματοποιημένο μοντέλο στοχεύει στην άμεση εμπλοκή του «προβληματικού» μαθητή στη διαδικασία αποκατάστασης και «θεραπείας» του. Ο ρόλος που αναλαμβάνει με τη δική του σύμφωνη γνώμη είναι ιδιαίτερα ενεργητικός. Με την ανάληψη των ενδιαφερόντων του και την πολύπλευρη αξιοποίησή τους στη διαδικασία αυτή ο «ενοχλητικός» αυτοδεσμεύεται και δραστηριοποιείται με όρους που (και) ο ίδιος έθεσε. Δεν είναι εύκολη έτσι η εκδήλωση αντικοινωνικών στάσεων και δράσεων από τον ίδιο, αφού ακολουθούν ως λογική συνέπεια οι αναπόδραστες «ποινές» που (και) ο ίδιος έχει θεσπίσει! Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η «ποινή» είναι το έσχατο μέσο επιβολής και πάντοτε με την υπενθύμιση της δικής του προσυμφωνίας.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί emphaticά ότι δεν πρέπει να επισπεύδουμε τις ανταμοιβές χωρίς την τροποποίηση της συμπεριφοράς και βεβαίως να προσεχθεί η «διαπραγματευτική» τακτική των υποσχέσεων. Ας μην αφήσουμε όλο αυτό το οικοδόμημα να καταρρεύσει από υπερβολική καλοσύνη! Μόνο μετά την εκδήλωση, (όχι την υπόσχεση εκδήλωσης), θετικά τροποποιημένης συμπεριφοράς να επιτρέπεται η είσπραξη των αμοιβών. Το «συμβόλαιο» πρέπει να τηρείται απαρέγκλιτα!

Σ' όλη αυτή τη διαδικασία έχουνε πάντα υπόψη μας κι αυτό ανεξάρτητα από τα όσα έχουν εκτεθεί πιο πάνω σχετικά με τις αμοιβές και τους επαίνους ότι η ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης του «συμβαλλόμενου» είναι εκ των ων ουκ άνευ για την επιτυχή υλοποίηση της όλης προσπάθειας.

4. Τεχνικές τροποποίησης συμπεριφοράς

Στη διεθνή βιβλιογραφία επί του θέματος συνιστώνται συνήθως οι πιο κάτω «τεχνικές» που θεωρούνται και ως τα στοιχεία ενός μοντέλου πρακτικής υλοποίησης της τροποποίησης της συμπεριφοράς και που ο εκπαιδευτικός κατόπιν των δικών του βεβαίως προμελετημένων βημάτων καλείται να εφαρμόσει.

4.1 Ανάλυση των στοιχείων του πίνακα

ΠΡΟΤΡΟΠΕΣ	ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	ΤΜΗΜΑΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ
ΟΠΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΦΥΣΙΚΗ ΠΡΟΤΡΟΠΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΕΠΙΔΕΙΞΗ ΦΥΣΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ ΤΜΗΜΑΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ		

Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός παρ' ότι δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να διαφανεί ότι «παίζει το πρώτο βιολί»- το ρόλο αυτό αφήνει έντεχνα στο παιδί- εντούτοις δεν αποποιείται το ρόλο του. Είναι ο αφανής ήρωας του οποίου μόνη αληθιά όχι ευκαταφρόνητη αμοιβή θα είναι η επιτυχία του έργου του. Τέρμα αυτής της προσπάθειας είναι το χαμόγελο του παιδιού, που, πριν από το πρόγραμμα αυτό, με πάθος και ιδιαίτερο άγχος επιδίωκε τη διαρκή ενόχληση αυτού και του μαθήματος που κάθε φορά με κόπο σχεδίαζε. Αυτή είναι η αποστολή του εκπαιδευτικού και όποιος αγαπά αυτό το λειτούργημα τη χαίρεται δεόντως!

Ας προσέξουμε το πιο κάτω κείμενο. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η φωνή του κάθε παιδιού που έχουμε στην τάξη μας. Και δεν εξαιρούμε βέβαια αντίθετα θεωρούμε εξαιρετικό τμήμα της και το αποκαλούμενο απ' όληως ίσως «προβληματικό» παιδί:

«Σπρώξε με! Δες πόσο μακριά πηγαίνω! Κάνε με να δουλέψω μέχρι που να εξαντληθώ.

Μετά σήκωσε με. Άνοιξε μια πόρτα και κάνε με να τρέξω σ' αυτήν προτού κλείσει.

Δίδαξε με έτσι ώστε να μάθω. Τότε άφησε με να μπω στο τούνελ των εμπειριών μόνος!

Και όταν, προς το τέλος, γυρίσω να σε δω να αρχίζεις το ταξίδι κάποιου άλλου,

Θα χαμογελάσω.»⁴

Ας επιστρέψουμε τώρα στις τεχνικές του πίνακα που πιο πάνω εκθέσαμε.

Αναλύοντας τους τυπικούς –τεχνικούς όρους που

4 Carol Ann Tomlinson, *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας*, μετάφραση Δέσποινα Μαρτίδου – Φορσιέρ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Λευκωσία 2000, σ. 102

σημειώνονται παραπάνω θα μπορούσαμε πιο συγκεκριμένα να παρουσιάσουμε τις εξής εισηγήσεις:

Σκοπός, κατ' αρχήν, της τροποποιητικής μας παρέμβασης είναι η απαλλοτρία από τις αρνητικές συμπεριφορές και η βελτίωση της επικοινωνίας. Τούτο θα επιτευχθεί με την προσεκτική και συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της συμπεριφοράς του «προβληματικού» παιδιού.

Πρακτικότερα:

- ΠΡΟΤΡΟΠΕΣ (χειρονομίες, οδηγίες, εισηγήσεις, επίδειξη)
- ΟΠΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ (Δείχνουμε ή χειρονομούμε ανάλογα με την περίπτωση)
- ΦΥΣΙΚΗ ΠΡΟΤΡΟΠΗ (θα μπορούσαμε για παράδειγμα να του αγγίξουμε ελαφρά το χέρι ή να το χτυπήσουμε χαϊδευτικά στο μάγουλο ή την πλάτη)
- ΛΕΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ (Σύντομη και σαφής οδηγία για την πράξη που ζητείται να γίνει)
- ΕΠΙΔΕΙΞΗ (Επιδεικνύουμε την επιθυμητή συμπεριφορά)
- ΦΥΣΙΚΗ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ (Οδηγούμε το μαθητή κατά την εκτέλεση της συμπεριφοράς)
- ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ (Διαδοχική προσέγγιση της επιθυμητής συμπεριφοράς ενισχύοντας την επίτευξη του στόχου)

Ενδεικτικοί πρακτικοί τρόποι που θα μπορούσαν εδώ να υποστηριχθούν είναι σχετικοί με την ενίσχυση μικρών ζητημάτων, όπως

- «γράψιμο» (καθ' όλη τη διαδικασία)
- του κρατούμε το μολύβι
- κάνουμε μαζί του διάφορες γραμμές
- γραμμές που γίνονται γράμματα
- γράμματα-λέξεις

Διευκρινίζουμε εδώ ότι οι πιο πάνω τρόποι μπορεί να αφορούν μικρότερα παιδιά αλλά είναι σαφές ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους προσαρμόσει ή και να τους αντικαταστήσει έχοντας αυτή τη γραμμή πλεύσης.

Γίνεται βέβαια αντιληπτό πως οι τροποποιητικές,

θεραπευτικές αυτές παρεμβάσεις πρέπει να πραγματοποιούνται με απόλυτα φυσικό και πειστικό τρόπο, έτσι που να μην υπάρχει η παραμικρή υπόνοια περί «στημένης» διαδικασίας που σίγουρα θα ενοχλήσει και θα οδηγήσει στο αντίθετο από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Τέλος, η σύγχρονη τεχνολογία, όπου είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί, λόγω και της ελκυστικότητας της είναι αναμφίβολά ένα καταπληκτικό «εργαλείο» στα χέρια μας έτοιμο ανά πάσα στιγμή με την κατάλληλη χρήση του, που δε θα φτάνει ασφαλώς τα όρια της αποθέωσης και της υπερβολής, να συνδράμει αποφασιστικά την προσπάθειά μας.

Πάντοτε βέβαια η παροχή υπευθυνοτήτων στο παιδί με την υπό τροποποίηση συμπεριφορά βρίσκεται στο πρώτο από τα πλάνα της προσοχής μας.

4.2 Η τεχνική της αναπαισίωσης

Σ' ένα πολύ ενδιαφέρον βιβλίο που πραγματεύεται μια σύγχρονη τάση της ψυχολογικής, την οικοσυστημική προσέγγιση υποστηρίζεται σχετικά και αναλύεται επισταμένως η τεχνική της αναπαισίωσης.⁵

Το βασικότερο στοιχείο αυτής της μεθόδου είναι η διαπίστωση ότι «ένας αποτελεσματικός τρόπος προώθησης μιας αλλαγής σε προβληματικές μορφές συμπεριφοράς είναι να διαμορφωθεί μια θετική εναλλακτική ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς και να ενθαρρυνθούν οι «πελάτες» να εισαγάγουν αυτή την ερμηνεία στην προβληματική κατάσταση, ενεργώντας με τρόπο που είναι σύμφωνος με αυτήν»⁶.

Φυσικά η μέθοδος αυτή δε μπορεί παρά να συνδυαστεί και με συμπληρωματικές τεχνικές όπως αυτή της ενθάρρυνσης για τη συνέχιση των προβλημάτων⁷ και της «Κερκόπορτας»⁸.

Με απλούστερα λόγια, αν παρατηρηθεί μια «προβληματική»-ενοχλητική συμπεριφορά, οι όποιες θετικές πλευρές της επαινούνται και ενθαρρύνονται, έτσι που να ενισχυθούν με αποτέλεσμα τη «διόρθωσή» της και την αλλαγή της πορείας της. Αν για παράδειγμα⁹ ένα παιδί με ιδιαίτερα ενοχλητικό τρόπο μιλάει συνεχώς με το διπλανό του και μάλιστα με τρόπο που να παρακωλύεται η ομαλή πορεία του μαθήματος, δε δίνεται η έμφαση στα αρνητικά στοιχεία αυτής της συμπεριφοράς, πράγμα που θα προκαλούσε φυσιολογικά τη συνήθη σε τέτοιες περιπτώσεις αναστάτωση, αλλά στο θετικό του

5. A. Molnar – B. Linquist, *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993, σελ. 72-89

6. όπ. π. σελ. 72

7. A. Molnar – B. Linquist, όπ. π., Κεφ. 7, σσ.130 – 148

8. A. Molnar – B. Linquist, όπ. π., Κεφ. 8, σελ. 150 – 159

φιλικού δεσίματος των δυο παιδιών. Επαινείται και παροτρύνεται προς συνέχιση αυτή η πολύ καλή σχέση μεταξύ τους και βεβαίως αποκλιμακώνεται έτσι από τη μια το πρόβλημα κι από την άλλη ενθαρρύνονται θετικές στάσεις ζωής. Μάλιστα αν μας βάζανε να επιλέξουμε ποιο από τα δυο προτιμάμε, τη θετικότητα της δεύτερης πράξης ή τη διόρθωση απλώς της προβληματικής συμπεριφοράς του συγκεκριμένου παιδιού, είναι σίγουρο ότι πηδόν θα δυσκολευόμαστε αφάνταστα! Αλλά για ποιο λόγο;

4.3 Η τεχνική της Κερκόπορτας

Τόσο αυτή η τεχνική, όσο και η προηγούμενη χρησιμοποιούν τις κατάλληλες στρατηγικές, ώστε κατά τη διαδικασία της ψυχοθεραπευτικής προσέγγισης να επιτευχθεί η αλληλαγή. Εδώ ψάχνουμε την ξεκλειδωτή πίσω πόρτα, για να μπούμε μέσα! Ξεκινάμε από τη διαπίστωση ότι «ανάμεσα σε μας και σε μια πιο εποικοδομητική σχέση βρίσκεται το πρόβλημα που μοιάζει με «κλειδαμπαρωμένη πόρτα»¹⁰.

Είναι ολοφάνερο πως ο συνδυασμός των τεχνικών μπορεί να αποδώσει πολυαπλάσια όσο και αξιοθαύμαστα αποτελέσματα.

Το παράδειγμα¹¹ της Χριστίνας, που επίμονα αρνιόταν παρά τις υποδείξεις να γράφει τα πλήρη στοιχεία της στα γραπτά της, είναι χαρακτηριστικό. Ο δάσκαλος μετά από πάμπολλες αποτυχημένες προσπάθειες, τελικά εφάρμοσε την τεχνική της Κερκόπορτας. Επαίνεσε το όμορφο κόκκινο φόρεμα και τα παπούτσια της. Η προθυμία της στη συνέχεια ήταν συγκλονιστική. Τελικά ήταν τόσο απλό! Και μάλιστα όταν τέλειωσαν οι έπαινοι απλώς ο δάσκαλος δεν της φώναξε για να την επιπλήξει σχετικά με την παράλειψή της. Είπε μόνο πως κι εκείνος το κάνει καμιά φορά! Η Κερκόπορτα είχε βρεθεί. Το πρόβλημα βρήκε τη λύση του κι ο δάσκαλος ανακουφίστηκε.

4.4 Η τεχνική της «ενθάρρυνσης για τη συνέχιση των προβλημάτων»

«Ο σύμβουλος της τάξης»¹²: Ενθαρρύνεται η συνέχιση της «προβληματικής συμπεριφοράς». Ένα παιδί παρεμβαίνει συνεχώς στο μάθημα, διακόπτει ή και αμφισβητεί τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μεταφέρει τη συμπεριφορά αυτή σε άλλο «τόπο» ή «χρόνο». Η τεχνική αυτή συνδυάζεται με την αναπλαισίωση. Καλεί το μαθητή να συγκεντρώσει τις παρατηρήσεις του σε ειδικό χρόνο, (π.χ. ένα δεκάλεπτο στο τέλος του μαθήματος), με άλλο τρόπο,

(γραπτώς), με αποτέλεσμα ο μαθητής να αναγκαστεί να προσέχει περισσότερο στο μάθημα.

5. Άλλες προσεγγίσεις

5.1 Η Συμπεριφοριστική προσέγγιση¹³

Η συμπεριφορά μαθαίνεται και μπορεί να περιγραφεί με αντικειμενικούς όρους. Η συμπεριφορά που ανταμείβεται τείνει να επαναλαμβάνεται, ενώ η συμπεριφορά που δε λαμβάνει ανταπόκριση τείνει να εκλείπει. Βασίζεται εν μέρει στο συμπεριφορισμό / μπιχεβιορισμό του Σκίνερ, πρεσβεύει την τροποποίηση βάσει ενός συστήματος αμοιβών και ποινών. Ενισχυτές: Αρνητική («τιμωρία») και θετική ενίσχυση του δασκάλου προς την παρατηρήσιμη και καταγεγραμμένη συμπεριφορά του μαθητή.

5.2 Η Γνωστική προσέγγιση

Πρόκειται για μελέτη σκέψεων, κινήτρων, αναμνήσεων και συναισθημάτων των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να γνωρίσει τους μαθητές του και να εντοπίζει τις αιτίες πίσω από τις πράξεις τους. Με τη συμπεριφορά του εκφράζει την αποδοχή του, την υποστήριξη και την πίστη στην επιτυχία. Δημιουργεί φιλόξενο, ενδιαφέρον και, όσο γίνεται, δημοκρατικό μαθησιακό περιβάλλον. Βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τις συνέπειες των πράξεων τους.

Επιλεγόμενα

Δεν μπορούμε βέβαια σε καμιά περίπτωση να διεκδικήσουμε μ' αυτή την ευσύνοπτη μελέτη δάφνες πρωτοτυπίας ούτε ασφαλώς την πατρότητα οποιασδήποτε αποτελεσματικής μεθόδου θεραπείας ενός προβλήματος που σίγουρα ταλανίζει πολλούς, εκπαιδευόντες και εκπαιδευόμενους. Απλά από μικρές αφορμές της καθημερινής μας «ρουτίνας» ως εκπαιδευτικών, επιχειρήσαμε με τη βοήθεια της σχετικής βιβλιογραφίας να επιφέρουμε μερικές τομές και όπου είναι δυνατόν να δώσουμε και κάποιες λύσεις. Πάντοτε στα πλαίσια και με τους εύλογους περιορισμούς του κατά δύναμιν.

Δώσαμε ιδιαίτερη έμφαση στην πραγματικότητα των τάξεων μεικτής ικανότητας στις οποίες όλοι υπηρετούμε κι όπου τα φαινόμενα «προβληματικής

9. A. Molnar – B. Linquist, όπ. π., σσ. 74 – 76

10. A. Molnar – B. Linquist, όπ. π., σελ. 150

11. A. Molnar – B. Linquist, όπ. π., σσ. 151 – 154

12. A. Molnar – B. Linquist, όπ. π., σσ. 131 – 134

13. David Fontana, *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*, Σαβάβας, Αθήνα 1996, σσ. 89 – 131

συμπεριφοράς» ασφαλώς και δεν είναι λίγα. Εδώ οι νέες μέθοδοι που επικεντρώνονται σε εκφάνσεις της συνεργατικής μάθησης προτείνονται άφοβα ως καθοριστικά αποφασιστικές στην πορεία επίλυσης των σχετικών προβλημάτων.

Η αξιοποίηση των τεχνολογικών επιτευγμάτων και ιδίως του ηλεκτρονικού Υπολογιστή, του Διαδραστικού Πίνακα και η έμφαση στα προσωπικά

ενδιαφέροντα του «προβληματικού», επίσης, απετέλεσαν μερικές από τις εισηγήσεις μας. Τέλος, ολοκληρώσαμε με μερικές μοντέρνες τεχνικές, όπως αυτές της αναπλαισίωσης και της Κερκόπορτας.

Ελπίζω να δώσαμε κάποιες αφορμήσεις για περαιτέρω προβληματισμούς επί του θέματος. Αν καταφέραμε να ανοίξουμε έστω κάποιους δρόμους η χαρά μας θα είναι μεγάλη.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση:

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

Dubet, Francois (2000), The sociology of pupils, στο *Journal of education policy*, volume 15, issue 1, σ.σ.93 - 104 London: Taylor and Francis LTD

Foster Peter, Gomm Roger, Hammersley Martyn (1996), *Constructing educational inequality*, London: The Flamer Press (Educational studies, series: 15)

Gewirtz Sharon, Ball Stephen, Bowe Richard, (1995), *Market choice and equity in education*, Buckingham: Open University Press

Vincent, Carol (2001), Social class and parental agency, στο *Journal of education policy*, volume 16, issue 4, σ.σ. 347 – 364 , London: Taylor and Francis LTD

Whitty, Geoff (2001), Education, social class and social exclusion, στο *Journal of education policy*, volume 16, issue 4, σ.σ. 287 – 295, London: Taylor and Francis LTD

Ελληνόγλωσση:

Δουλαβέρα, Αρ. (1992), Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις σχέσεις του με τους μαθητές και τους γονείς, περιοδικό *Λόγος και πράξη*, τεύχος 48, Μάρτιος - Μάιος 1992 σσ. 78-84, Αθήνα

Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μ. (1996), Το πρόβλημα της Οργάνωσης - Διοίκησης της τάξης, εφημερίδα *Σημερινή*, 10- 11-1996, σελ. 3, Λευκωσία

Λιαντίνη, Δ. (χ.χ.), *Homo Educandus*, Αθήνα

Makarenko, A. S. (1977), *Διαθεκτά παιδαγωγικά έργα*, Αθήνα

Μακρή – Κάννα, Αικ. (1992), Η αντιαυταρχική αγωγή, Περ. *Εκπαιδευτικά*, τεύχος. 27- 28, Ιούλ.-Δεκ. 1992, Αθήνα.

Molnar, A. – Lindquist, K. (1993), *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική Προσέγγιση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Ντράικωρς, Κ. (1976), Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη, Αθήνα

Παπαδή – Σφήκα, Β. (1990), "Η ποινή ως παιδαγωγικό πρόβλημα, Περ. *Εκπαιδευτικά*, τεύχος 18-19 (Μάρτ. Αύγ. 1990) Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, Έκφραση ,Αθήνα Παπανδρέου Ανδρέα (20012), *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης

Παππά, Αθ. (1990), *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*, том 1-3, Αθήνα: Βιβλία για όλους

Του ιδίου, *Σύγχρονη θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, том. Α' - Β', εκδ. Δελφοί, Αθήνα

Του ιδίου (1984), *Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Βιβλία για Όλους

Σατώ Ζαν και ομάδας επιστημόνων (1983), *Οι μεγάλοι Παιδαγωγοί*, (μτφρ. Κ. Κίτσιου), Αθήνα: Γήαρος

Σιάνου, Ελένης (2006), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Σταύρου Μάκη (1985-86), *Η έννοια της Πειθαρχίας στο σχολείο και η σημασία των ποινών για τη σχολική ζωή*, Περ. Εκπαιδευτικά, Χειμώνας 1985 - 86, Αθήνα

Tomlinson Carol, *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας*, μετάφραση Δέσποινα Φορσιέ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία 2000

Tomlinson, Carol Ann (2001) *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, μετάφραση Χρ. Θεοφιλίδης - Δ. Μαρτίδου – Φορσιέ, Αθήνα: Γρηγόρης Τσουρέκη Δημ. (1987), *Σύγχρονη Παιδαγωγική*, Αθήνα

Φίλια Β. (1982), *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*, τόμοι Α'-Β', Αθήνα: Λιβάνης – Νέα Σύνορα

Fontana David (1996), *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*, Αθήνα: Σαββάλας

Του ιδίου (1998), *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Σαββάλας

Φραγκουδάκη, Άννας (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης

Χαραλάμπους Ν. (1999), *Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μικτής ικανότητας*, Λευκωσία



Στιγμιότυπα από τις εργασίες του Σεμιναρίου για τον εθνικό μας ποιητή Διονύσιο Σοφωμό, που διεξήχθη στη Λευκωσία στις 11 και 12 Απριλίου 2008.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας.

Θεωρητικές αρχές και πρακτική εφαρμογή

Μαριάννας Χριστόφια-Παλάτου,
Λειτουργού Υ.Α.Π.

Εισαγωγή

Είναι σήμερα παραδεκτό πως «δεν είναι πια δυνατό να μιλούμε και να διδάσκουμε όλους στο ίδιο επίπεδο, επειδή σ' αυτή την περίπτωση το μάθημα θα είναι πολύ δύσκολο ή πολύ γρήγορο για κάποιους ή πολύ αργό για άλλους» (Kerry and Sands, 1982, σ.8). Στη ζωή τα παιδιά μπορούν να διαλέξουν από μια μεγάλη ποικιλία ρούχων, για να ταιριάσουν με τα διαφορετικά τους μεγέθη, το στύλι και τις προτιμήσεις τους. Η διδασκαλία που είναι ακριβώς η ίδια για όλους, θα ευκολύνει ή θα δυσκολέψει, ακριβώς όπως τα ρούχα ενός μεγέθους θα είναι ευρύχωρα ή στενόχωρα, όταν φοριούνται από μαθητές που έχουν διαφορετικές ανάγκες, ακόμη και αν έχουν την ίδια χρονολογική ηλικία (Tomlinson, 2000).

Αναγνωρίζοντας οι εκπαιδευτικοί το ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς, οφείλουν να δημιουργήσουν ένα «φιλικό» περιβάλλον, στο οποίο με ευελιξία να προσαρμόζουν το ρυθμό, τις προσεγγίσεις μάθησης και τα κανάλια έκφρασης της μάθησης, έτσι που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών.

Ορισμός της διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες του μαθητή που καθοδηγείται από γενικές αρχές διαφοροποίησης, όπως: η αξιόλογη εργασία, η ευέλικτη ομαδοποίηση και η συνεχής αξιολόγηση και προσαρμογή. Διαφοροποίηση είναι απλώς η προσοχή στις μαθησιακές ανάγκες ενός συγκεκριμένου μαθητή ή μικρής ομάδας μαθητών, σε αντίθεση με τη διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως να είναι όμοιοι μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τη διαδικασία και το τελικό αποτέλεσμα, σύμφωνα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, μέσω μιας σειράς διδακτικών και διοικητικών στρατηγικών.

Στρατηγικές που μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με την ετοιμότητα του μαθητή είναι να λαμβάνει υπόψη του στο σχεδιασμό του μαθήματος την πολλαπλή νοημοσύνη, να χρησιμοποιεί τη συναρμολόγηση, το ηχογραφημένο υλικό, τη χρήση διαφόρων μοντέλων και διαφορετικών σχολικών εγχειριδίων, τη χρήση ποικίλου συμπληρωμα-

τικού υλικού και τη γωνιά λογοτεχνίας. Κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με βάση τα ενδιαφέροντα του μαθητή ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τα διαρθρωμένα αποτελέσματα, τα μαθησιακά συμβόλαια, τη διδασκαλία σε μικρές ομάδες, την ομαδική έρευνα και την εξατομικευμένη μελέτη. Στηρίζοντας τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διαφορετικές στρατηγικές υποβοήθης ερωτήσεων, γωνιές ενδιαφέροντος, διαφοροποιημένη κατ' οίκον εργασία, διαφορετικές οδηγίες για καταγραφές στο ημερολόγιο και σύνθετη διδασκαλία. (Tomlinson, 2004).

Αρχές που διέπουν την αποτελεσματική διαφοροποίηση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένα μίγμα διδασκαλίας σε ολόκληρη την τάξη, σε ομάδες και εξατομικευμένη. Η διδασκαλία με όλη την τάξη εξασφαλίζει την κοινή κατανόηση και την αίσθηση των μαθητών ότι ανήκουν σε μια κοινότητα με το να συμμετέχουν στη συζήτηση και την επανάληψη. Οι μαθητές εργάζονται μαζί σαν μια ομάδα, μετακινούνται για να επιδιώξουν τη μάθηση σε μικρότερες ομάδες ή ατομικά, έρχονται ξανά μαζί για να μοιραστούν πληροφορίες κ.ο.κ. Επίσης, η διδασκαλία είναι ευέλικτη, δηλαδή ο χρόνος, τα διδακτικά μέσα, οι τρόποι διδασκαλίας, οι τρόποι ομαδοποίησης των μαθητών, οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές εκφράζουν αυτό που έμαθαν, οι τρόποι αξιολόγησης της μάθησης, είναι εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με ποικίλους τρόπους με στόχο την επιτυχία τόσο ομαδικά όσο και ατομικά.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στηρίζεται στην αποτελεσματική και συνεχή αξιολόγηση των αναγκών του μαθητή. Οι διαφορές των μαθητών είναι αναμενόμενες, σεβαστές και λαμβάνονται ως βάση για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Στην αίθουσα διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θεωρεί ως χρήσιμη πληροφορία ό,τι πει ή δημιουργήσει ο μαθητής, τόσο για να κατανοήσει το συγκεκριμένο μαθητή όσο και για να διαμορφώσει τη διδασκαλία με τρόπο που να είναι αποτελεσματική γι' αυτόν.

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μαζί. Ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ξέρουν περισσότερα για τη συγκεκρι-

μένη ύλη, μαθαίνουν συνεχώς για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ετοιμότητα των μαθητών με ποικίλους τρόπους και μετά σχεδιάζουν μαθησιακές εμπειρίες, που βασίζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η συνεχής συνεργασία με τους μαθητές είναι απαραίτητη για την τελειοποίηση των μαθησιακών ευκαιριών, ώστε να είναι αποτελεσματικές για κάθε μαθητή.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέρει πολλές προσεγγίσεις στο περιεχόμενο, στο τι θα μάθουν οι μαθητές, στην πορεία, στο πώς οι μαθητές προχωρούν στην κατανόηση ιδεών και πληροφοριών και το προϊόν, στο πώς οι μαθητές δείχνουν τι έχουν μάθει. Με τη διαφοροποίηση των τριών αυτών στοιχείων οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν διαφορετικές προσεγγίσεις στο τι μαθαίνουν οι μαθητές, στο πώς το μαθαίνουν και στο πώς επιδεικνύουν τι έμαθαν.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική. Δε βρίσκουν πάντοτε όλοι οι μαθητές τους ίδιους δρόμους προς τη μάθηση εξίσου ευχάριστους, σχετικούς και ενδιαφέροντες, ώστε οι μαθησιακές εμπειρίες να είναι αποτελεσματικές. Εκπαιδευτικοί που διαφοροποιούν τη διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, επιζητούν να προσφέρουν κατάλληλα προκλητικές μαθησιακές εμπειρίες για όλους τους μαθητές τους. Επιπρόσθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει ότι οι πρόσφατες γνώσεις πρέπει να κτίζονται σε προηγούμενες γνώσεις και ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες αντιληπτικές ικανότητες.

Η ευελιξία στους τρόπους ομαδοποίησης εξασφαλίζει για τους μαθητές πρόσβαση σε διαφορετικές μαθησιακές ευκαιρίες και τρόπους εργασίας. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες που τα μέλη τους βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο ετοιμότητας, που έχουν δηλαδή παρόμοιες ακαδημαϊκές ανάγκες σε κάποια δεδομένη στιγμή. Σε άλλες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός μεριμνά, ώστε μαθητές μικτής ετοιμότητας να εργάζονται μαζί και σε διευθέτηση η οποία επιτρέπει αξιοποίηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή. Κάποτε οι μαθητές εργάζονται με συμμαθητές τους με τους οποίους έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Σε άλλες περιπτώσεις, μαθητές με ποικίλα ενδιαφέροντα συνεργάζονται για την ολοκλήρωση ενός έργου που βασίζεται σε όλα τα ενδιαφέροντα. Μερικές φορές οι τρόποι εργασίας επιλέγονται κατά τυχαίο τρόπο, δηλαδή οι μαθητές εργάζονται με όποιον τύχει να κάθεται δίπλα τους ή σχηματίζουν ομάδες με τυχαίο τρόπο.

Όλοι οι μαθητές εργάζονται με αξιόλογες δραστηριότητες και μαθησιακές διευθετήσεις. Κάθε μαθητής πρέπει να ασχολείται με εργασίες που είναι ταυ-

τόχρονα ενδιαφέρουσες και ευχάριστες και που προσφέρουν ίση πρόσβαση σε ουσιαστική κατανόηση και δεξιότητες. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι κάθε μαθητής να αισθάνεται ότι οι εργασίες δημιουργούν για τον ίδιο συνεχή πρόκληση και για τον περισσότερο χρόνο να βρίσκει την εργασία του ελκυστική. Η διαφοροποίηση δεν προϋποθέτει διαφορετικές εργασίες για τον κάθε μαθητή, αλλά αρκετή ευελιξία στην πολυπλοκότητα της εργασίας, τους τρόπους εργασίας και τους τρόπους έκφρασης, έτσι ώστε διαφορετικοί μαθητές να βρίσκουν στις περισσότερες περιπτώσεις τη μάθηση κατάλληλη γι' αυτούς.

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι συνέταιροι στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματίας που κάνει διάγνωση των μαθησιακών αναγκών, διευκολύνει τη μάθηση και διαμορφώνει αποτελεσματικό πρόγραμμα. Αλλά και οι μαθητές στις αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες εφαρμόζεται διαφοροποίηση της εργασίας έχουν επίσης σημαντικό ρόλο να επιτελέσουν. Οι μαθητές γνωρίζουν τι είναι αποτελεσματικό για τους ίδιους και τι όχι κατά τη διδασκαλία, γνωρίζουν τι τους αρέσει, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους προτιμούν να μαθαίνουν. Στις αίθουσες διδασκαλίας στις οποίες εφαρμόζεται διαφοροποίηση της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί μελετούν τους μαθητές τους και συνεχώς τους εμπλέκουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στην τάξη.

Μια διδακτική πρόταση βασισμένη στη διαφοροποίηση της εργασίας

Αφού αναλύσαμε το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας, αναλογιστήκαμε πως η θεωρία αυτή θα μπορούσε να γίνει πράξη στις δικές μας τάξεις και, στη συνέχεια, προτείνουμε ένα σχέδιο μαθήματος ως δείγμα για το πώς θα μπορούσε να γίνει ένα μάθημα Ιστορίας στη Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου, εφαρμόζοντας τη διαφοροποίηση της εργασίας.

Θέμα: Ένα κυπριακό βασίλειο κατά την Κυπροαρχαϊκή Εποχή

Μέσα: Βιβλίο Ιστορίας Δ' τάξης «Ο άνθρωπος και η Ιστορία του», πηλός.

Έννοιες-Λεξιλόγιο: ακρόπολη, άνακτας, ανάκτορο, ιερό, εξαγωγές, εισαγωγές, τείχη, μεταλλείο, λιμάνι, ναυπηγεία, Σόλωνας.

Στόχοι του μαθήματος:

Οι μαθητές:

Να εντοπίσουν παρατηρώντας την εικόνα του βασιλείου τα συστατικά του μέρη και να συζητήσουν

πληροφορίες για το καθένα από αυτά μελετώντας σχετικό κείμενο του βιβλίου τους.

Να αιτιολογούν με επιχειρήματα γιατί κεντρικό πρόσωπο στην αρχαϊκή πόλη ήταν ο άνακτας.

Να αξιολογούν τους παράγοντες οι οποίοι λαμβάνονταν υπόψη στην επιλογή της καταλληλότερης θέσης για το κτίσιμο μιας πόλης.

Να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν δραστηριότητες της καθημερινής ζωής μέσα από την παρατήρηση αρχαιολογικών ευρημάτων.

Να συγκρίνουν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων της Κυπροαρχαϊκής Εποχής με τη ζωή των ανθρώπων στη σημερινή εποχή.

Πορεία εργασίας:

Οι μαθητές, αφού μελετήσουν την εικόνα του μαθήματος και διαβάσουν το κείμενο εργαζόμενοι ατομικά, εντοπίζουν και αναφέρουν στο σύνοψη της τάξης πληροφορίες για τα κυριότερα μέρη ενός κυπριακού βασιλείου (ανάκτορο, ιερό, τείχη, οικισμοί, μεταλλεία, λιμάνι).

Στη συνέχεια οι μαθητές συζητούν στις ομάδες τους. Ορισμένες ομάδες καλούνται να εντοπίσουν μέσα από τη μελέτη του κειμένου τα βασικά χαρακτηριστικά του κυπροαρχαϊκού βασιλείου. Άλλες ομάδες μελετούν το κείμενο «Πού χτίζονταν οι πόλεις» και την πηγή «Ο Σόλωνας συμβουλεύει το Φιλόκυπρο» και καλούνται να ανακαλύψουν τους παράγοντες οι οποίοι λαμβάνονταν υπόψη για την επιλογή της θέσης μιας πόλης. Οι ομάδες επιλέγουν με ποιο από τα δύο ζητήματα θα καταπιαστούν σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους και στο τέλος της διαβούλευσής τους παρουσιάζουν τα αποτελέσματά της στην ολομέλεια της τάξης.

Οι μαθητές παροτρύνονται να αναφέρουν παράγοντες τους οποίους λάμβαναν υπόψη οι άνθρωποι των προηγούμενων εποχών (Νεολιθική Εποχή, Εποχή του Χαλκού) και συνδέουν τη νέα γνώση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις.

Ορισμένες ομάδες καλούνται να γράψουν ομαδικά ένα διάλογο ανάμεσα στο Φιλόκυπρο και τον αρχαίο Νομοθέτη Σόλωνα και να τον δραματοποιήσουν. Ταυτόχρονα άλλες ομάδες, αφού μελετήσουν τις εικόνες ευρημάτων που παρουσιάζουν σκηνές της καθημερινής ζωής, φτιάχνουν με πηλό ειδώλια ή συμπληγμάτα ειδωλίων με θέματα από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων της Αρχαϊκής Εποχής. Οι μαθητές μπορούν να μετακινηθούν από τη μια ομάδα στην άλλη ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τον τύπο νοημοσύνης που προτιμούν να καλλιεργήσουν, σύμφωνα πάντα με τη σύμφωνη γνώμη του εκπαιδευτικού.

Τέλος τα παιδιά περιγράφουν τις εικόνες των αγαλματιδίων που παρουσιάζουν σκηνές της καθημερινής ζωής και καλούνται να βρουν παρόμοιες δραστηριότητες και εκδηλώσεις που γίνονται σήμερα και να εξαγάγουν συμπεράσματα όσον αφορά ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο ζωής των ανθρώπων της Κυπροαρχαϊκής Εποχής και της σημερινής εποχής.

Επίλογος

Η διαφοροποίηση της εργασίας σε τάξεις μικτής ικανότητας αποτελεί σήμερα τη βάση για την υλοποίηση της αρχής των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Οι αναζητήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης με το σύνθημα *«κανένας Ευρωπαίος να μην πηγαίνει χαμένος»*, όπως και ο νόμος που υιοθετήθηκε στις Η.Π.Α. *No child left behind*, επικεντρώνονται στη θεωρία και στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης σε παιδιά που το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η διαφορετικότητα.

Ωστόσο η εφαρμογή διαφοροποιημένης εργασίας σε τάξεις μικτής ικανότητας δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη φιλοσοφία της, αλλά δε γνωρίζουν πώς να την εφαρμόσουν. Στη συγκεκριμένη εργασία έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν ορισμένες αρχές της διαφοροποίησης και κάποιες στρατηγικές και διαδικασίες εφαρμογής της. Τέλος παρουσιάστηκε ένα σχέδιο μαθήματος βασισμένο στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης.

Η Tomlinson (2000) αναφέρεται στην περίπτωση μιας μαθήτριας με υψηλές ικανότητες, η οποία συνάντησε ένα δάσκαλο που την έκανε να βρει νέες δυνάμεις στον εαυτό της. Στο τέλος εκείνης της σχολικής χρονιάς έγραψε ένα ποίημα για το δάσκαλό της, θέλοντας να εκφράσει την ανάγκη όλων των μαθητών να αγωνιστούν για να διευρύνουν τα δικά τους όρια, καθώς και την αίσθησή της για το ρόλο τον οποίο είχε παίξει ο δάσκαλός της όταν ασχολήθηκε μαζί της ως άτομο:

«Σπρώξε με! Δες πόσο μακριά πηγαίνω!

Κάνε με να δουλέψω, μέχρι που να εξαντληθώ. Μετά σήκωσέ με.

Άνοιξε μια πόρτα και κάνε με να τρέξω σε αυτήν, προτού κλείσει.

Δίδαξέ με, έτσι ώστε να μάθω.

Τότε άφησέ με να μπω στο τούνελ των εμπειριών μόνη!

Και όταν, προς το τέλος,

γυρίσω να σε δω να αρχίζεις το ταξίδι κάποιου άλλου, θα χαμογελάσω».

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική

Hopf, D. (1982). *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κουτσελίνη, Μ. (1992). *Ενεργητική μάθηση και θεραπευτική εργασία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Κουτσελίνη, Μ., Θεοφιλίδης, Χρ. (2002). *Διερεύνηση και συνεργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουτσελίνη, Μ., (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

Tomlinson, C. (2000). *Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας* (Μαρτίδου-Φορσιέρ, Δ. Μετάφραση). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Tomlinson, C. (2003). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας* (Θεοφιλίδης, Χρ.-Μαρτίδου Φορσιέρ, Δ. Μετάφραση). Λευκωσία.

Tomlinson, C. – Allan, S. (2004). *Ηγεσία για διαφοροποίηση της εργασίας σε σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας* (Θεοφιλίδης, Χρ. – Μέσσιου, Δ. Μετάφραση). Λευκωσία.

Αγγλική

Convery, A.- Coyle, D. (1999). *Differentiation and individual learners. A guide for classroom practice*. UK:CILT.

O' Brien, T. – Guiney, D. (2001). *Differentiation in teaching and learning principles and practice*. London: Continuum.



Στιγμιότυπα από τα εργαστήρια στα πλαίσια του Σεμιναρίου για τον εθνικό μας ποιητή Διονύσιο Σοθωμό, που διεξήχθη στη Λευκωσία στις 11 και 12 Απριλίου 2008.

Παραγωγή υποστηρικτικού υλικού για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών

Ερωτοκρίτου-Σταύρου Θεούλα, Φιλολόγος
Πολλυδώρα-Οδυσσέως Ζωή, Φιλολόγος

Είναι γενικότερα αποδεκτό ότι η συνεχής εξέλιξη και ωρίμανση των τεχνολογιών της πληροφορικής αλλιά και η συνεχώς αναπτυσσόμενη δημιουργική αξιοποίησή τους καθιστά αναγκαία την ενσωμάτωσή τους και στη μαθησιακή πράξη (Βακαλιούδη, 2003· Γιακουμάτου, 2002). Γι' αυτό και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει προχωρήσει στη σύσταση Ομάδων Εργασίας (ΟΕ) για την παραγωγή επιμορφωτικού υλικού, το οποίο θα συμβάλει στη δημιουργία ποιοτικών αναπαραστάσεων από τους εκπαιδευτικούς, στον προβληματισμό για περαιτέρω τρόπους αποτελεσματικής χρήσης των ΤΠΕ και στην υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων.

Ο απώτερος σκοπός των διδακτικών προτάσεων που σχεδιάστηκαν από την ομάδα μας υπήρξε η λειτουργική ένταξη του διαδικτύου στην επίτευξη των στόχων του υπάρχοντος Αναλυτικού Προγράμματος στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, τόσο στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας όσο και στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες προωθούν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας, αφού βοηθούν τον εκπαιδευτικό να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ως προς τα ποικίλα ενδιαφέροντα των μαθητών του, το διαφορετικό μαθησιακό τους προφίλ και το διαφορετικό βαθμό ετοιμότητάς τους (οι επιμέρους δραστηριότητες στα φύλλα εργασίας ιεραρχούνται από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες, ώστε να επιτρέπουν την ενεργοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων, αναγκαία προϋπόθεση για την οικοδόμηση της νέας γνώσης).

Οι δραστηριότητες που προτείνουμε προωθούν, επίσης, τη διαθεματική/διεπιστημονική προσέγγιση στη διδασκαλία με τη διερεύνηση ενός θέματος μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα και με το σχεδιασμό δραστηριοτήτων όπου η διαδικασία της μάθησης παίρνει χαρακτήρα εργαστηριακό και βιωματικό.

Τα προτεινόμενα σχέδια μαθήματος έχουν ως στόχο, δηλαδή, την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην αναζήτηση και ανακάλυψη της νέας γνώσης, εφαρμόζοντας τις μεθόδους της διερεύνησης και της λύσης προβλήματος. Επιτρέπουν, συγχρόνως, στον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει τις αρχές της

συνεργατικής μάθησης, αλλιά και της εξατομικευμένης διδασκαλίας, όπου κρίνει ότι αυτό είναι απαραίτητο. Οι ρόλοι εκπαιδευτικών-μαθητών τίθενται σε νέα βάση. Οι μαθητές είναι οι πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας και ο εκπαιδευτικός είναι ο εμπνευστής, ο καθοδηγητής και ο συνεργάτης τους. Η τάξη λειτουργεί ως ένα βιωματικό εργαστήριο όπου όλοι έχουν ρόλο και αποστολή.

Θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια τρεις από τις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί στα πλαίσια αυτής της δράσης.

Ι. Μάθημα: ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ -Νεοελληνική Γλώσσα

Τάξη: Γ' Γυμνασίου

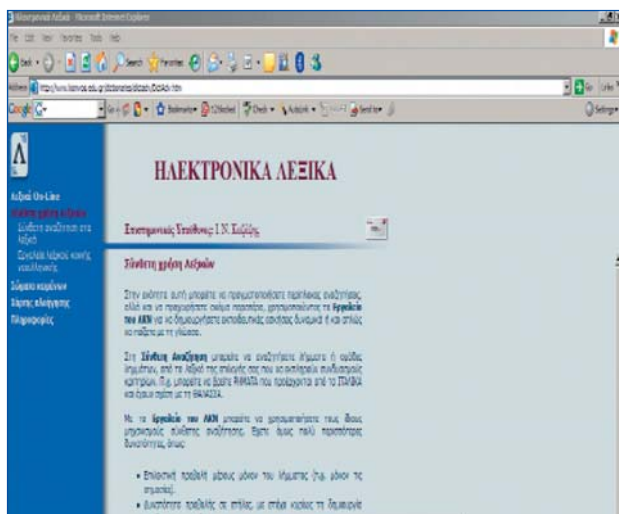
Σκοπός: Σκοπός της προτεινόμενης δραστηριότητας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες ότι η ίδια λέξη μπορεί να έχει διαφορετική σημασία ανάλογα με το κείμενο και τις περιστάσεις της επικοινωνίας στις οποίες χρησιμοποιείται.

Οργάνωση τάξης: Η δραστηριότητα προσφέρεται τόσο για εξατομικευμένη όσο και για ομαδική εργασία.

Πορεία: Ο εκπαιδευτικός, με αφορμή το κείμενο 6 [Μια λέξη, πολλές σημασίες], στη σ. 37 του σχολικού εγχειριδίου «Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου» του ΟΕΔΒ, προτρέπει τους μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν τα ηλεκτρονικά λεξικά της ιστοσελίδας του Κόμβου, για να βρουν τις ποικίλες σημασίες που εκλαμβάνουν δύο τουλάχιστον λέξεις της νεοελληνικής γλώσσας ανάλογα με το κείμενο και τις περιστάσεις της επικοινωνίας στις οποίες χρησιμοποιούνται.

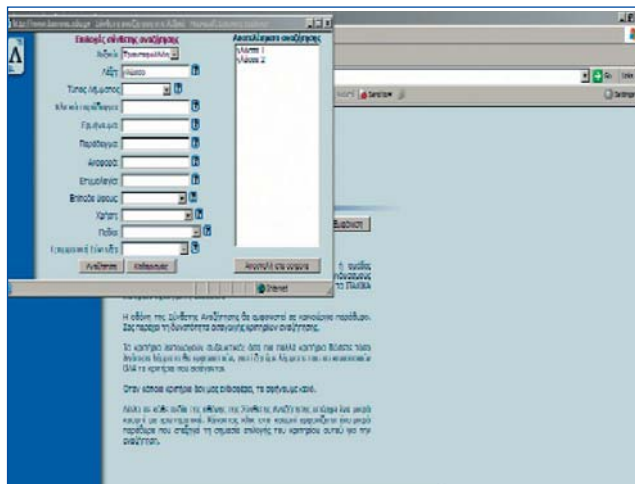
Παρουσιάζουμε αναλυτικά τα υπό διερεύνηση ερωτήματα και την πορεία πιο κάτω.

Φύλληο Εργασίας:



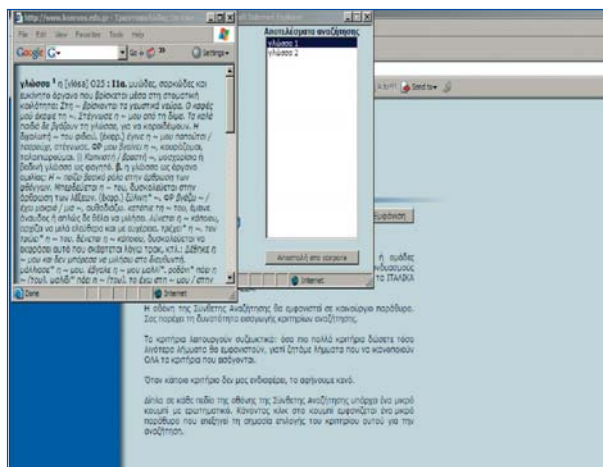
(α) Πληκτρολογήστε τη διεύθυνση
<http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/Dictionaries.htm>, για να συν-
δεθείτε με την ιστοσελίδα των
Ηλεκτρονικών Λεξικών του *Κόμβου*.
Επιλέξτε *Σύνθετη Χρήση Λεξικών*
και έπειτα *Σύνθετη Αναζήτηση στα*
Λεξικά.

(β) Πατήστε μετά Εμφάνιση, για να οδηγηθείτε στις Επιλογές σύνθετης αναζήτησης



(γ) Πληκτρολογήστε στον πίνακα που εμφανίζεται στη θέση της **Λέξης** μια λέξη που πιστεύετε ότι έχει ποικίλες σημασίες, όπως **γνώσ-σα, λόγος, φύλλο, ουρά** κτλ.

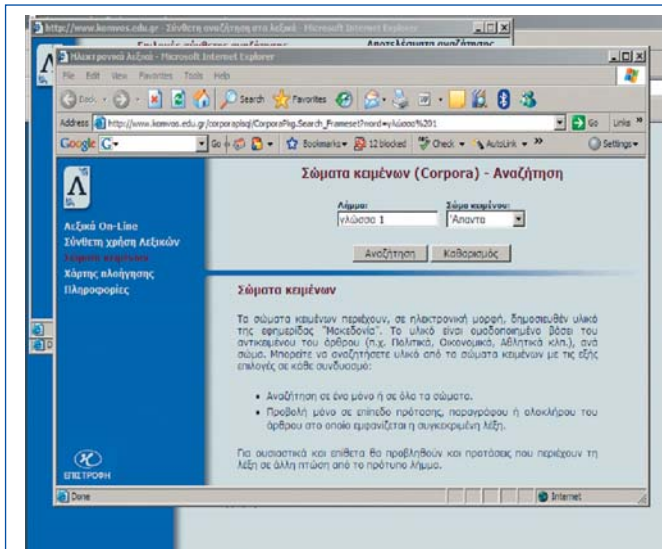
(γ) Επιλέξτε ένα από τα Λεξικά (Τριανταφυλλίδης ή Κριαρά,) και στη συνέχεια πατήστε [Αναζήτηση](#). Η λήξη που σημειώσατε εμφανίζεται στα [Αποτελέσματα αναζήτησης](#).



(δ) Πατήστε πάνω στη λέξη, για να εμφανιστεί στα αριστερά σας ένα νέο παράθυρο με τις ποικίλες σημασίες της λέξης.

(ε) Σημειώστε πιο κάτω τις ποικίλες σημασίες της λέξης.

(στ) Συνδεθείτε με τα Σώματα κειμένων, πατώντας Αποστολή στα corpora.



(ζ) Στο νέο παράθυρο που εμφανίζεται στο **Λήμμα** αναγράφεται η λέξη σας και στο **Σώμα Κειμένου** σημειώνεται η λέξη **Απάντα**. Εσείς πατήστε **Αναζήτηση**. Στο παράθυρο εμφανίζονται αποσπάσματα κειμένων στα οποία χρησιμοποιείται η λέξη σας.

(η) Εντοπίστε ένα τουλάχιστον παράδειγμα για κάθε σημασία της λέξης και καταγράψτε το πιο κάτω. Αν δεν σας δίνονται προτάσεις με τη συγκεκριμένη λέξη, δημιουργήστε δικές σας προτάσεις, στις οποίες θα είναι εμφανείς οι ποικίλες σημασίες της λέξης.

.....

Επιλέξτε μια από τις πιο κάτω εργασίες:

- Να γράψετε ένα χιουμοριστικό επεισόδιο παρεξήγησης που να βασίζεται στην πολυσημία μιας λέξης.
- Να δημιουργήσετε μια γελοιογραφία που να φανερώνει την πολυσημία των λέξεων. Τέτοιες γελοιογραφίες υπάρχουν και στο βιβλίο σας **«Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου»** του ΟΕΔΒ στις σελίδες 37 και 41.
- Να γράψετε ένα κείμενο στο περιοδικό του σχολείου σας στο οποίο θα επεξηγείτε με συγκεκριμένα παραδείγματα τι εννοούμε με τον όρο πολυσημία λέξεων.

II. Μάθημα: ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ – ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Τάξη: Γ' Γυμνασίου

Σκοπός: Η προτεινόμενη δραστηριότητα αποσκοπεί στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διερεύνηση του θέματος «Συνέπειες των πολέμων για τα παιδιά». Στόχος της διερεύνησης είναι:

- α) να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν μια σφαιρική αντίληψη γύρω από τις καταστροφικές συνέπειες που έχει ο πόλεμος για ολόκληρο τον κόσμο και πολύ περισσότερο για τα παιδιά
- β) να τα ευαισθητοποιήσει, γνωρίζοντας το ρόλο και τη δράση της ανθρωπιστικής οργάνωσης Unicef.

Περιγραφή πορείας Μαθησιακής Δραστηριότητας

Η δραστηριότητα αυτή γίνεται στα πλαίσια επεξεργασίας της 5ης ενότητας του σχολικού τους εγχειριδίου «Πόλεμος – Ειρήνη» και πιο συγκεκριμένα το κείμενο 6 με τίτλο «Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο». Αρχικά ο εκπαιδευτικός εργάζεται με την ομογένεια της τάξης, για να καθορίσουν από κοινού τις παραμέτρους της διερεύνησης. Στη συνέχεια τα παιδιά εργάζονται σε μικρές ομάδες, για να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τις ιστοσελίδες που τους δίνονται και να συγκεντρώσουν τις κατάλληλες πληροφορίες που τους είναι απαραίτητες για την εργασία τους.

Ως αφορμή, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά ένα συγκλονιστικό video με τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου και τους ζητά να το σχολιάσουν και να το συσχετίσουν με το κείμενο 6 του βιβλίου τους «Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο». Τα παιδιά καλούνται να υποστηρίξουν ή όχι την άποψη του γιατρού από την Παλαιστίνη που υποστηρίζει ότι στην Παλαιστίνη μεγαλώνει μια γενιά παιδιών που της έκλεψαν το χαμόγελο. Άραγε μόνο στην Παλαιστίνη συμβαίνει αυτό ή μήπως συμβαίνει και αλλού; Μήπως και στη δική μας πατρίδα τα παιδιά βιώνουν τις συνέπειες ενός καταστροφικού πολέμου; Για να μπορέσουν τα παιδιά να απαντήσουν στην πιο πάνω ερώτηση, χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες, τις οποίες μπορούν να βρουν στις πιο κάτω ιστοσελίδες:

- ιστοσελίδα της Unicef (<http://www.unicef.gr/index.htm>)
- ιστοσελίδα της ελληνικής βιβλιοθήκης (<http://www.agrino.org/greeklibrary/projects/cyprus1974/refugees.htm>)

Η κάθε ομάδα, αφού συγκεντρώσει το υλικό της μέσω του φύλλου εργασίας, ανακοινώνει στην τάξη

τα αποτελέσματα της διερεύνησής της και συγχρόνως σημειώνει στον πίνακα ή προβάλει στο επιδιασκόπιο ήξεις-κλειδιά (εννοιολογικός χάρτης), που βοηθούν τους συμμαθητές τους στη συμπλήρωση του κοινού φύλλου εργασίας.

III. Μάθημα: ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ – ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Τάξη: Α' Γυμνασίου

Σκοπός: Η προτεινόμενη δραστηριότητα έχει σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να προσεγγίσουν τη γνώση με ένα ελκυστικό και δημιουργικό τρόπο. Ο στόχος της δραστηριότητας είναι διπλός:

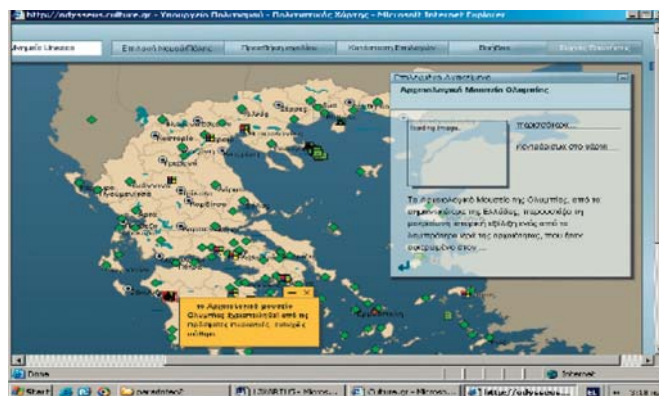
- α) η περιδιάβαση των παιδιών σε Αρχαιολογικούς χώρους, Μνημεία και Μουσεία της Πελοποννήσου και η παρουσίασή τους στην τάξη,
- β) η γνωριμία τους με τα μνημεία της περιοχής που απειλήθηκαν από τις πρόσφατες πυρκαγιές στην Ελλάδα.

Περιγραφή πορείας Μαθησιακής Δραστηριότητας

Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει στους μαθητές ότι στο σημερινό μάθημα θα δουλέψουν με ένα μοντέρνο τρόπο, με ένα τρόπο ευχάριστο, δημιουργικό και ταυτόχρονα αποτελεσματικό. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα χρειαστεί να ανατρέξουν στο διαδίκτυο, να βρουν και να χρησιμοποιήσουν ένα διαδραστικό χάρτη, με τη χρήση του οποίου θα ανακαλύψουν τους αρχαιολογικούς χώρους, τα μνημεία και τα μουσεία της Πελοποννήσου. Τις πληροφορίες αυτές θα τις αξιοποιήσουν για να παρουσιάσουν τα μνημεία που απειλήθηκαν από τις πρόσφατες πυρκαγιές στην Ελλάδα.

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει κατά τη διάρκεια της 10ης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου (γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό μου), ως εναλλακτική δραστηριότητα στις δραστηριότητες του «Διαβάζω και γράφω».

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να επισκεφτούν την ιστοσελίδα του Υπουργείου Πολιτισμού της Ελλάδας (<http://www.culture.gr/war/index.jsp>) και τους καλεί σε μια ομαδική περιδιάβαση, για να γνωρίσουν το διαδραστικό χάρτη, το περιεχόμενό



Για να δείτε λεπτομέρειες για οποιοδήποτε μνημείο, μπορείτε να κάνετε διπλό κλικ πάνω του και θα ανοίξει ένα νέο παράθυρο στα δεξιά της σελίδας, δίνοντάς σας τις λεπτομέρειες (βλέπε την πιο πάνω εικόνα).

Εάν θέσετε να γράψετε σχόλια σε κάποιο χώρο, να πατήσετε την ένδειξη «πρόσθεση σχολίου» και να βάψετε το δρομέα σας στο χώρο που θέτε να προσθέτετε σχόλιο. Αυτόματα θα δημιουργηθεί ένας μικρός χώρος για να προσθέτετε το σχόλιό σας (βλέπε την πιο πάνω εικόνα).

και τον τρόπο χρήσης του. Στη συνέχεια, καλούνται τα παιδιά, με τη βοήθεια του φύλλου εργασίας που τους δίνεται, να συγκεντρώσουν το υλικό που χρειάζονται, για να πετύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί. Η κάθε ομάδα θα δουλέψει με διαφορετικό υλικό αλλά με κοινό τελικό σκοπό:

- α) την παρουσίαση στην τάξη των αρχαιολογικών χώρων, μουσείων και μνημείων της Πελοποννήσου και
- β) τη γνωριμία με τα μνημεία της Πελοποννήσου που έχουν απειληθεί από τις πρόσφατες πυρκαγιές.

Η καθοδηγούμενη πλοήγηση των μαθητών/τριών σε επιλεγμένες ιστοσελίδες για την επιτέλεση συγκεκριμένου έργου δίνει μια άλλη δυναμική στη μαθησιακή διαδικασία. Συνδέει την κάθε τάξη με τον πλούσιο και συναρπαστικό κόσμο της πληροφορίας και κατευθύνει τα παιδιά στην κατάκτηση της γνώσης ως μιας διαδικασίας νοηματοδότησης του ποικιλόμορφου κόσμου που τα περιβάλλει.

Αναφορές

- Βακαλιούδη, Α. (2003). *Διδάσκονται και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες. Θεωρία και πράξη*. Πατάκης.
- Γιακουμάτου, Μ. (2002). *Η λογοτεχνία μεταναστεύει στο διαδίκτυο: ανοιχτά ερωτήματα και νέα δεδομένα*. Εισήγηση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 26-29/9/2002.

Αειφόρο Σχολείο: Έννοια και περιεχόμενο

Δρος Αραβέλλας Ζαχαρίου, Λειτουργού ΠΙ για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ανάδειξη της βιώσιμης ανάπτυξης ως βασικής έννοιας για την αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης και η καθιέρωση της εκπαίδευσης ως κεντρικής συνιστώσας για την επίτευξη ενός βιώσιμου κόσμου, αναγνωρίστηκαν μέσα από μια σειρά διεθνών διασκέψεων και διακηρύξεων (Ρίο, 1992, Θεσσαλονίκη, 1997, Γιοχάνεσμπουργκ, 2002) (UNCED, 1992; MIO-ESCD, 1998; Unesco, 2002). Αποκορύφωμα αυτής της προσπάθειας υπήρξε η υιοθέτηση της «Στρατηγικής για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: 2005-2015» στην οποία επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να προωθήσει την αλληλαγή της νοοτροπίας των ανθρώπων, να τους δώσει τη δυνατότητα να δημιουργήσουν σ' ένα κόσμο περισσότερο ασφαλή και υγιή, να βοηθήσει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην αφύπνιση των συνειδητών και στην ενδυνάμωση της λήψης αποφάσεων, συμβάλλοντας στη μετάφραση του οράματος σε πράξη (UN, 2005, σ. 1). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο γίνεται κατανοητό ότι η ΕΑΑ δεν αποτελεί απλώς μια νέα καινοτομία, όπως τόσες άλλες που εισάγονται στα σχολεία, αλλά αποτελεί μια μετασχηματιστική παιδαγωγική διαδικασία, η οποία προσβλέπει όχι μόνο στο περιεχόμενο της αλληλαγής, αλλά και στη διαδικασία της αλληλαγής (Fullan, 2001a). Προσανατολίζεται στη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικό-περιβαλλοντικής κουλτούρας η οποία θα επιδιωχθεί μέσα από την αναδόμηση του σχολείου (επανακαθορισμός των ρόλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναθεώρηση των περιεχομένων της μάθησης, επανεξέταση και εμπλουτισμός των παιδαγωγικών τεχνικών και προσεγγίσεων, ενίσχυση και δημιουργία εκπαιδευτικών εργαλείων και υλικών). Η διαμόρφωση μιας τέτοιας κουλτούρας και ο αναπροσανατολισμός του παιδαγωγικού πλαισίου προϋποθέτει από την ίδια την εκπαίδευση, να καταστεί υποκείμενο της αλληλαγής (Huckle & Sterling, 1996), ώστε να μπορέσει να λειτουργήσει ως ουσιαστικός παράγοντας αλληλαγής.

Δεδομένου ότι το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα ανοικτό σύστημα διαρκούς μεταβολής, το οποίο ενσωματώνει θεωρητικά και πρακτικά τις επιδιώξεις της αειφόρου ανάπτυξης στα πλαίσια της παρούσας εργασίας εξετάζεται η έννοια και το περιεχόμενο του Αειφόρου Σχολείου, ως του σχολείου που θέτει

στο επίκεντρο των προσανατολισμών και των εκπαιδευτικών του σχεδιασμών την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ε.Α.Α.).

Αειφόρο Σχολείο: Έννοια και περιεχόμενο

Ο ανασχεδιασμός της σχολικής μονάδας στη βάση των αρχών της ΕΑΑ προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης σε ένα κοινωνικό-κριτικό πλαίσιο, το οποίο απαιτεί την επανασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την προώθηση αλληλαγών σε κοινωνικό, συλλογικό και προσωπικό επίπεδο, μέσα από την υιοθέτηση μιας νέας σχολικής κουλτούρας, στη βάση του περιεχομένου και της παιδαγωγικής της ΕΑΑ. Προσβλέπει όχι μόνο στην αλληλαγή του τρόπου ζωής των ανθρώπων, αλλά και στην αλληλαγή των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών και μορφών οργάνωσης οι οποίες ευθύνονται για την περιβαλλοντική υποβάθμιση και την κοινωνική αδικία (Huckle, 1999).

Στην ουσία η ΕΑΑ αποτελεί κοινωνική μάθηση και προϋποθέτει ένα σχολείο το οποίο θα λειτουργήσει ως φορέας αλληλαγής (Uzell, 1999), μέσα από το οποίο θα προωθηθούν όχι αλληλαγές «πρώτης τάξεως», οι οποίες προσβλέπουν στην επίτευξη συγκεκριμένων προκαθορισμένων και προαποφασισμένων περιβαλλοντικών και αναπτυξιακών στόχων, οι οποίοι δεν επιφέρουν καμία οργανωτική αλληλαγή στο σχολείο, αλλά αλληλαγές «δεύτερης τάξεως», οι οποίες επηρεάζουν την κουλτούρα και τη δομή του σχολείου, αναθεωρούν τους ρόλους, τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία (Fullan, 2001b, σ. 29). Ζητούμενο του σχολείου που προσανατολίζεται στην ΕΑΑ είναι ο απεγκλιωβισμός του από τον εργαλειακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και η μετάβασή του σε μια εκπαίδευση η οποία είναι απελευθερωτική και λειτουργεί ως μέσο για τη «σχολική ανάπτυξη» και διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Λιαράκου και Φίλογαϊτη, 2007).

Το Αειφόρο Σχολείο δε στηρίζεται στην εγχάραξη προκαθορισμένων επιλογών στους μαθητές σε σχέση με την προστασία του περιβάλλοντος, την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και τη διασφάλιση της οικονομικής σταθερότητας, βάσει συγκεκριμένων ιδεολογικών κατευθύνσεων, αλλά στοχεύει να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποφασί-

σουν για τις επιλογές τους, μέσα όμως από την ελεύθερη, αυτόβουλη επαφή τους με τα ίδια τα πράγματα και το χώρο.

Παρά το γεγονός ότι στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία η έννοια, όπως επίσης και το θεωρητικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο της ΕΑΑ έχουν συζητηθεί σε βάθος (βλ. σχετικά Λιαράκου & Φίλογαϊτη, 2007, Scott & Gough, 2004) εντούτοις η έννοια του Αειφόρου Σχολείου βρίσκεται υπό διαμόρφωση, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και διασαφήνισης ως προς το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της. Προσπάθειες για καθορισμό του εννοιολογικού του πλαισίου, καθώς επίσης και του προσδιορισμού των βασικών γνωρισμάτων του καταγράφονται τη δεκαετία του 2000 και επικεντρώνονται κυρίως: α) σε εφαρμογές και αξιολογήσεις, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, προγραμμάτων βασισμένων στην προώθηση των αρχών της ΕΑΑ στα σχολεία (Gough, 2005; Henderson & Tilbury, 2004), β) στις προσπάθειες που αναλαμβάνονται σε επίπεδο χωρών για τον καθορισμό στρατηγικών εφαρμογής των αρχών της ΕΑΑ στο σχολείο (DfES, 2005), γ) στον εντοπισμό των βασικών ποιοτικών κριτηρίων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα σχολεία ως μέσο για προώθηση της ΕΑΑ (Mogensen & Mayer, 2005).

Στη βάση των πιο πάνω πρωτοβουλιών ως Αειφόρο Σχολείο ορίζεται το σχολείο το οποίο ενδιαφέρεται να αναπτύξει μαθησιακά περιβάλλοντα και μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες θα καταστήσουν ικανούς τους μαθητές να εργασθούν προς την κατεύθυνση της διασφάλισης ποιότητας ζωής (Gough, 2005, σ. 340). Ανάλογα, στο κείμενο της Στρατηγικής για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Αγγλία ως Αειφόρο Σχολείο καθορίζεται το σχολείο το οποίο θέτει και επιτυγχάνει υψηλά επίπεδα συμπεριφοράς, μέσα από την επίτευξη στόχων σχετικών με τη βιώσιμη ανάπτυξη, την περιβαλλοντική ενημερότητα, την εμπλοκή του στην κοινότητα και την προαγωγή του ενεργού πολίτη (DfES, 2005). Οι Breiting, Mayer & Mogensen (2005, σ. 4) αναφέρουν ότι Αειφόρο Σχολείο είναι το σχολείο που θέτει στο επίκεντρο των προσανατολισμών και των εκπαιδευτικών του σχεδιασμών την ΕΑΑ, θεωρώντας παράλληλα την αειφόρο ανάπτυξη ως την κεντρική αρχή που πρέπει να διέπει τη σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς επίσης και τις μακροπρόθεσμες αλλαγές που συντελούνται σε αυτό.

Το αειφόρο σχολείο συνιστά το νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, αφού προσβλέπει στην κοινωνική μάθηση θέτοντας την πολιτική και δημοκρατική συνιστώσα στο επίκεντρό του. Στόχος του αποτελεί ο γραμματισμός των μαθητών-αυριανών πολιτών, ο οποίος θα επέλθει μέσα από μια κοινωνική-κριτική

εκπαίδευση, όπου οι μαθητές-πολίτες θα έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής, συστημικής και ανεξάρτητης σκέψης. Στα πλαίσια αυτά τα κοινωνικά-περιβαλλοντικά ζητήματα θα αντιμετωπισθούν υπό το πρίσμα μιας νέας οπτικής βασισμένης στην κριτική αποτίμηση των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών συνθηκών, κριτική που διαμορφώνεται μέσα από την ελεύθερη δράση των μαθητών στο άμεσο τοπικό κοινωνικό τους περιβάλλον (Kyburz-Graber, 1999).

Στην ουσία το αειφόρο σχολείο έρχεται να προσδώσει ένα νέο περιεχόμενο στην εκπαίδευση που συνδέεται με τη δημιουργία μιας νέας κοινότητας, που δεν αφορά απλώς την υιοθέτηση των ζητημάτων της αειφόρου ανάπτυξης ως μιας καινοτομίας ή άληθης μιας νεωτεριστικής δραστηριότητας στα σχολεία, αλλά έρχεται να εμβαθύνει στον ηθικό σκοπό της εκπαίδευσης και να της προσδώσει ένα νέο πλαίσιο αναφοράς. Το πλαίσιο αυτό συνδέεται με το δικαίωμα των πολιτών μέσα από φιλελεύθερες δημοκρατικές διαδικασίες μάθησης, να διαμορφώσουν τη δική τους συμπεριφορά, εξετάζοντας και αναλύοντας κριτικά τόσο τις υπάρχουσες προτεινόμενες επιλογές τους, όσο και τις νέες δυνατότητες που τους δίνονται να συμβάλουν συλλογικά και προσωπικά στην οικοδόμηση του νέου αειφόρου, κοινωνικά δίκαιου και με συνοχή κόσμου, που η ΕΑΑ επιδιώκει να προωθήσει.

Αειφόρο Σχολείο: Βασικές αρχές και άξονες εφαρμογής του

Ο καθορισμός του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού μοντέλου σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινότητα, το οποίο στηρίζεται στη συνύπαρξη και στο αλληλεπένδετο των αρχών της δράσης (Uzell, 1999), της «εκπαίδευσης βασισμένης στο χώρο» ("place-based education") (Smith, 2007) και στην εφαρμογή «ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων» ("whole school approaches") (Jensen, 2005).

Το Αειφόρο Σχολείο ως φορέας κοινωνικής αλλαγής αναδεικνύει και ανασυνθέτει τα ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά των πιο πάνω αρχών. Η δράση δε συνεπάγεται απλά τη γνώση των εναλλακτικών επιλογών για δράση μέσα από μία καθοδηγούμενη γραμμικού τύπου εκπαιδευτική πορεία, αλλά συνιστά παιδαγωγική προσπάθεια η οποία στοχεύει στην «ικανότητα δράσης» και προσβλέπει στη διαμόρφωση ενός νέου τρόπου σκέψης, απόρροια της συμμετοχής των μαθητών σε κάθε φάση του προβλήμα-

τος και διαμόρφωσης των δικών τους κριτηρίων επιλογής, μέσα από την απόκτηση ουσιαστικών εμπειριών και προσωπικής βίωσης του ίδιου του χώρου. Η ανάπτυξη αυτού του είδους της δράσης απαιτεί παράλληλα με τη γνώση των δυνατοτήτων για δράση, την καλλιέργεια της διάθεσής τους για δράση και την ενίσχυση της πεποίθησης των μαθητών ότι οι δράσεις τους μπορούν να έχουν αποτέλεσμα (Breiting & Mogensen, 1999, σ. 352).

Η «εκπαίδευση η βασισμένη στο χώρο» δεν αφορά απλά τη μεταφορά της εκπαιδευτικής πορείας στην κοινότητα, αλλά αποτελεί μια σύνθετη μαθησιακή διαδικασία η οποία επιδιώκει τη διαμόρφωση μιας νέας μαθησιακής κοινότητας, στην οποία το σύνολο των πολιτών θα έχει τη δυνατότητα συμμετοχής στον επανακαθορισμό της μαθησιακής πορείας και στον επαναπροσδιορισμό των στόχων της, με γνώμονα την κοινωνική αλληλαγέ στην βάση της αειφόρου ανάπτυξης. Όπως αναφέρει ο Sergiouvanni (1994), η κοινότητα είναι ο δεσμός που συνδέει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με ένα μοναδικό τρόπο, ο οποίος υπερβαίνει τους εαυτούς τους και συμβάλλει στο να αποκτήσουν κοινές αξίες και ιδανικά. Δεδομένου του γεγονότος ότι η ΕΑΑ δε στηρίζεται απλά στον ανασχεδιασμό της μαθησιακής πορείας στο σχολείο, αλλά συνιστά από μόνη της μια νέα μαθησιακή πορεία (Vare & Scott, 2007), το Αειφόρο Σχολείο καλείται να στηρίξει ουσιαστικά την εκπαίδευση στο χώρο, αφού μέσα από μια τέτοια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές τους, σε συνεργασία με τους τοπικούς πληθυσμούς, έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν και να εξετάσουν σε προσωπικό επίπεδο τους παράγοντες οι οποίοι είναι επιβλαβείς για τη βιωσιμότητα της κοινότητάς τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, για να επαναφέρουν πρακτικές οι οποίες είναι ωφέλιμες γι αυτήν, διασφαλίζοντας ανάλογα με τις ικανότητες, τις επιθυμίες και τα μέσα που διαθέτουν την κοινωνική συνοχή παράλληλα με την προστασία

του περιβάλλοντος.

Η επιτυχής ενσωμάτωση των πιο πάνω αρχών της ΕΑΑ στο σχολείο απαιτεί από αυτό την καθιέρωση «ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων» ("whole school approach"), μέσω των οποίων το σχολείο αντιμετωπίζεται ως σύστημα το οποίο πέρα από την εκπαιδευτική και διδακτική του διάσταση προσβλέπει στην αλληλαγέ της ίδιας της μαθησιακής κοινότητας, βασίζεται στη συνεργασία και στην αποτελεσματική καθοδήγηση (Jensen, 2005). Στο πλαίσιο των «ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων» το σχολείο αντιμετωπίζεται τόσο ως μαθησιακός όσο και ως κοινωνικός οργανισμός. Οι δύο αυτές διαστάσεις του ρόλου του λειτουργούν σε μια σχέση αμφίδρομη αλληλεπιδραστική και συνεπικουρούν στη θεμελίωση της «ικανότητας δράσης» και της «εκπαίδευσης της βασισμένης στο χώρο».

Αντί επιλόγου

Η επίτευξη του Αειφόρου Σχολείου συνιστά πρόκληση, αλλά και βασικό ζητούμενο σε μια περίοδο όπου αφενός ο διάλογος για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη βρίσκεται σε εξέλιξη, και αφετέρου συνειδητοποιείται ότι κανένα μέτρο πολιτικής προστασίας και καμία νομοθετική ρύθμιση δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την περιβαλλοντική κρίση, αν δεν διαμορφωθεί στους πολίτες μια νέα περιβαλλοντική και ανθρωπιστική κοινότητα βασισμένη στην ανάδειξη του κοινωνικού και πολιτικού χαρακτήρα των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Η αναδόμηση του σχολείου με γνώμονα την ΕΑΑ προϋποθέτει υπέρβαση του ίδιου του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα σε αυτό, καθώς επίσης και επανακαθορισμό των περιεχομένων και επιδιώξεων του στο πλαίσιο της λειτουργίας του ως κοινωνικού οργανισμού και όχι ως ιδρύματος αναπαραγωγής της ακαδημαϊκής γνώσης.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Breiting, S. & Mogensen, F. (1999). Action Competence and Environmental Education. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 3, 319-353.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools*. Vienna: ENSI.
- Department of Education and Skills (2005). *Sustainable Schools for Pupils, Communities and the Environment: Securing the future delivering UK sustainable development strategy*. Nottingham: DfES.
- Fullan, M. & Ballew, A. (2001b). *Leading in a Culture of Change: Personal Action Guide and WorkBook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (2001a). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes, *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.
- Henderson, K. & Tilbury, D. (2004). *Whole school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Retrieved July 18, 2007, from <http://www.aries.mq.edu.au/project.htm>
- Huckle, J. & Sterling, S. (Ed.) (1996). *Education for Sustainability*. London: Earthscan.
- Huckle, J. (1999). *Education for Sustainability: An invitation to join a debate*. Retrieved November 2007, from <http://john.huckle.org.uk>
- Jensen, B.B. (2005). Education for Sustainable Development-Building Capacity and Empowerment, *conference report on Education for Sustainable Development*. Denmark: Esbjerg.
- Kyburz-Graber, R. (1999). Environmental Education as Critical Education: How Teachers and Students handle the challenge. *Cambridge Journal of Environmental Education*, 29, 3, 415-432.
- MIO-ECSD (1998). *Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability: The Thessaloniki Declaration*. Athens.
- Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). *A Comparative Study on Eco-School Development Processes in 13 countries*. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture.
- Scott, W. & Gough, S. (2004). *Key issues in Sustainable Development and Learning: A Critical Review*. London-NY: Routledge/Falmer.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in school*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publications.
- Smith, G. (2007). Place-based Education: Breaking through the constraining regularities of Public School. *Environmental Education Research*, 13(2), 189-207.
- UN (2005). *Strategy for Education for Sustainable Development*, CEP/AC. 13/2005/3/ Rev. 1, High Level Meeting of Environmental Education and Ministries, Vilnius, 17-18 March.
- UNCED (1992). *Agenda 21: Programme of action for sustainable development. Rio Declaration on Environment and Development*. New York.
- Unesco (2002). *Education, Public Awareness and Training for Sustainability: Input to the Report of the Secretary General to the Second Preparatory Session for the World Summit on Sustainable Development*. Paris.
- Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 397-413.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Λιαράκου, Γ. & Φίλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Τα θεωρήματα του Gödel και η σημασία τους για τη μαθηματική παιδεία

Πασχάλη Πασχάλη, Ph.D.,
Λειτουργού Π.Ι.

Εισαγωγή

Θα προσπαθήσω να παρουσιάσω μίαν όσο το δυνατόν πιο απλή απόδειξη των θεωρημάτων του Gödel. Ελπίζω να μπορέσω να τα καταστήσω κατανοητά στον καθένα, ακόμα και στο μαθητή του σχολείου, γιατί πιστεύω ότι μεταφέρουν νοήματα και σημασίες οι οποίες αποτελούν σημαντικό στίγμα του σύγχρονου πολιτισμού. Πάρα πολλοί μελετητές πιστεύουν ότι τα θεωρήματα αυτά ξεπερνούν τα όρια των μαθηματικών και της λογικής, όπου τυπικά ανήκουν, και επηρεάζουν θεμελιακά τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γενικά. Παρόλο που αποτελούν μια από τις πιο μοντέρνες στιγμές της σύγχρονης σκέψης η εμφάνισή τους χρονολογείται από το 1930, ενώ ένα από τα σημεία που συνέτειναν στην σύλληψή τους είναι το παράδοξο του Επιμενίδη από την αρχαιότητα. Φαίνεται ότι η σκέψη των ανθρώπων φλερτάρει με παρόμοιου τύπου ιδέες διαχρονικά.

Νομίζω ότι η επαφή των μάχιμων εκπαιδευτικών, έστω και με ένα γενικό τρόπο, με εργασίες που έχουν θεμελιακό χαρακτήρα και σχετίζονται με βασικές έννοιες, αντιλήψεις και απόψεις της επιστήμης τους δεν μπορεί παρά να έχει θετική επίδραση και στους ίδιους και στην εκπαίδευση.

Το πρώτο θεώρημα του Gödel

Το 1910 οι Zermelo-Fraenkel καταφέρνουν να θεμελιώσουν τη θεωρία των συνόλων που είχε ανακαλυφθεί προηγουμένως από τον Cantor. Οι Whitehead και Russell το 1925 γράφουν το μνημειώδες *Principia mathematica* (PM) όπου αναπτύσσουν και θεμελιώνουν αυστηρά τη μαθηματική λογική καθώς και την αριθμητική. Έτσι τα μαθηματικά οδηγούνται όλο και περισσότερο προς την ακρίβεια και την αυστηρή αξιωματική θεμελίωση μετατρεπόμενα σε δυναμικά - αποτελεσματικά τυποποιημένα συστήματα.

Τα δύο πιο πάνω συστήματα είναι τόσο πλούσια και βαθιά, ώστε όλες οι μέθοδοι απόδειξης που διαθέτουν τα μαθηματικά μπορούν να τυποποιηθούν μέσα σε αυτά και να αναχθούν σε ένα μικρό αριθμό αξιωμάτων και κανόνων.

Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να θεωρήσει τελείως φυσιολογικά ότι οποιαδήποτε πρόταση μπορεί να εκφραστεί στην ορολογία αυτών των συστημάτων μπορεί επίσης και να αποφασιστεί. Όπως θα δούμε αυτό δεν ισχύει. Υπάρχουν προτάσεις με σχετικά απλό αριθμητικό περιεχόμενο τις οποίες τα δύο αυτά, τόσο δυναμικά και πλούσια συστήματα, δεν μπορούν να αποφασίσουν. Όταν λέμε ότι μία πρόταση μπορεί να αποφασιστεί από ή μέσα σε ένα σύστημα σημαίνει ότι το σύστημα μπορεί να αποδείξει είτε την ίδια την πρόταση είτε την αντίθετή της. Όταν μία πρόταση δεν μπορεί να αποφασιστεί σε ένα σύστημα αυτό σημαίνει ότι το σύστημα διαθέτει μεν την ορολογία, για να την εκφράσει, αλλήλ δεν μπορεί με τους κανόνες του και τις μεθόδους απόδειξης του ούτε την πρόταση να αποδείξει ούτε την αντίθετή της. Η ύπαρξη τέτοιων προτάσεων στα μαθηματικά οδηγεί αμέσως στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν μαθηματικές προτάσεις οι οποίες, ενώ είναι αληθείς δεν μπορούν να αποδειχθούν και αυτό γιατί για κάθε πρόταση καλή διατυπωμένη είτε η ίδια είτε η αντίθετη της θα είναι αληθής. Η ύπαρξη αληθών προτάσεων οι οποίες όμως δεν αποδεικνύονται είναι πιστεύω σε πλήρη ρήξη με το τι οι πλείστοι πιστεύουμε ότι είναι τα μαθηματικά, η μαθηματική αλήθεια (ή ακόμα και η αλήθεια γενικότερα) και η μαθηματική απόδειξη. Σίγουρα είναι και σε πλήρη ρήξη με την άποψη την οποία αποχτούν οι μαθητές μας στα σχολεία για τις πιο πάνω έννοιες.

Θα περάσουμε τώρα σε μια απλοποιημένη παρουσίαση των κύριων σημείων τα οποία εμφανίζονται στην περιβόητη πλέον εργασία του 1930 του Kurt Gödel. Κάθε φόρμουλα ή τύπος των μαθηματικών είναι μία πεπερασμένη ακολουθία συμβόλων. Τα σύμβολα αυτά έχουν πεπερασμένο πλήθος και είναι διαφόρων ειδών. Μπορεί να παριστάνουν μεταβλητές ή να είναι σύμβολα της αριθμητικής ή ακόμα μπορεί να είναι σύμβολα της λογικής, παρενθέσεις, σημεία στίξης κτλ. Τα σύμβολα της λογικής είναι αυτά που παριστάνουν τις λογικές πράξεις όπως είναι το (όχι) $\neg$ δηλαδή η άρνηση μιας πρότασης, το (ή) $\vee$ δηλαδή η διάζευξη ανάμεσα σε δύο προτάσεις, το για όλα $\forall$ καθώς και η ισότητα $=$.

Οι αποδείξεις από την άλητη μπορούν να θεωρηθούν ότι είναι πεπερασμένες ακολουθίες τύπων οι οποίες

καταλήγουν στη συγκεκριμένη φόρμουλα που αποδεικνύουν. Αποδεικνύεται ότι αρκούν εννέα θεμελιακά σύμβολα, για να εκφράσουν κάθε πρόταση και κάθε τύπο του PM και της θεωρίας αριθμών. Αυτά είναι τα εξής:

Το μηδέν 0, η συνάρτηση διαδοχής $\phi(x)=x+1$, η άρνηση μιας πρότασης δηλαδή το όχι $\neg$, η σύζευξη δηλαδή το είτε V, το για όλα $\forall$, η αριστερή παρένθεση, (η δεξιά παρένθεση), και οι δύο πράξεις της αριθμητικής . και +.

Αν τώρα αντιστοιχίσουμε μονοσήμαντα σε κάθε ένα από τα σύμβολα του συστήματος μας ένα φυσικό αριθμό τότε η κάθε φόρμουλα, τύπος ή πρόταση παριστάνεται μονοσήμαντα από μία πεπερασμένη ακολουθία αριθμών, ενώ οι αποδείξεις ή οι συλλογισμοί μετατρέπονται σε ακολουθίες πεπερασμένων ακολουθιών αριθμών.

Με τη δημιουργία ενός τέτοιου συστήματος κωδικοποίησης όλες οι προτάσεις και όλοι οι τύποι αποκτούν παράλληλα με το άμεσο περιεχόμενο τους, για το οποίο έχουμε άμεση αντίληψη, το συντακτικό ή φραστικό περιεχόμενο, αν θέλτε και έναν αριθμητικό περιεχόμενο. Έτσι μια σχέση ανάμεσα στις προτάσεις A και B μετατρέπεται σε έναν αριθμητικό ισχυρισμό ανάμεσα στους κωδικούς αριθμούς αυτών των προτάσεων. Στη συνέχεια ο ισχυρισμός αυτός μέσω του ίδιου συστήματος κωδικοποίησης μπορεί να παρασταθεί μονοσήμαντα από έναν αριθμό. Όλοι γνωρίζουμε ότι όλες οι λειτουργίες και η δομή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στηρίζονται σε αριθμούς γραμμένους στο δυαδικό σύστημα και μπορούν να εκφραστούν στο δυαδικό σύστημα. Το έργο του Gödel επηρέασε και ενέπνευσε τον Alan Turing ο οποίος θεωρείται ο δημιουργός της εποχής των ηλεκτρονικών υπολογιστών).

Αποδεικνύεται ότι πολλές θεμελιακές έννοιες που αναφέρονται σε τύπους ή προτάσεις του συστήματος PM μπορούν να εκφραστούν μέσα στο σύστημα αυτό με τη βοήθεια των πιο πάνω συμβόλων του. Έτσι π.χ. η πολύ θεμελιακή έννοια 'αποδείξιμη φόρμουλα ή πρόταση', που λέει ότι κάποια πρόταση αποδεικνύεται μέσα στο σύστημα, μπορεί να εκφραστεί τυπικά με τα πιο πάνω σύμβολα μέσα στο ίδιο το τυποποιημένο σύστημα των μαθηματικών. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μία φόρμουλα $\Psi(u)$ γραμμένη με τα σύμβολα του συστήματος με το u να είναι μία μεταβλητή του τύπου ακολουθίας φυσικών αριθμών (κωδικός του τύπου ή της πρότασης u) η οποία μεταφράζομενη στην καθομιλούμενη λέει ότι η πρόταση u αποδεικνύεται εντός του συστήματος.

Θα δημιουργήσουμε τώρα μία πρόταση του συστήματος των μαθηματικών PM που να είναι μη απο-

κρίσιμη, δηλαδή που ούτε η ίδια η πρόταση ούτε η αντίθετη της να αποδεικνύονται. Παρατηρούμε ότι όλοι οι τύποι που περιέχουν μια ελεύθερη μεταβλητή μπορούν να τοποθετηθούν σε μια ακολουθία και να διαταχθούν σαν πρώτος τύπος, δεύτερος τύπος κλπ. Αυτό είναι δυνατό, αφού ο κάθε τύπος έχει πεπερασμένο μήκος και τα σύμβολα που χρησιμοποιούμε είναι συγκεκριμένα σύμβολα πεπερασμένου πλήθους.

Με $T(k)$ συμβολίζουμε τον τύπο που κατέχει την k θέση στην πιο πάνω διάταξη όλων των τύπων. Αν το β παριστάνει κάποιον τύπο μιας μεταβλητής, δηλαδή το β είναι κάποιο μέλος της πιο πάνω διάταξης, τότε με το σύμβολο $[b?v]$ παριστάνουμε την πρόταση που προκύπτει όταν στο β αντικαταστήσουμε την μεταβλητή του με τον φυσικό αριθμό n.

Ορίζουμε τώρα ένα σύνολο φυσικών αριθμών το οποίο και συμβολίζουμε με K με τον εξής τρόπο: Ο φυσικός αριθμός n είναι μέλος του συνόλου K αν και μόνο αν η πρόταση $[T(n)?n]$ δεν είναι αποδείξιμη. Η πρόταση $[T(n)?n]$ είναι η πρόταση που παράγεται όταν στον νιοστό τύπο της πιο πάνω διάταξης όλων των τύπων αντικαταστήσουμε τη μεταβλητή του με την τάξη του δηλαδή με το n. Συμβολικά γράφουμε:

$$n \in K \equiv \neg(\text{αποδείξιμη})[T(n)?n] \quad (1)$$

Το δεξιό μέλος διαβάζεται 'η πρόταση $[T(n)?n]$ είναι «μη αποδείξιμη», δηλαδή δεν αποδεικνύεται.

Επειδή όλα τα σύμβολα και οι όροι που εμφανίζονται δεξιά μπορούν να εκφραστούν μέσα στο σύστημα PM σημαίνει ότι και η πρόταση ή ο ισχυρισμός, αν θέλτε, ότι $n \in K$ εκφράζεται επίσης μέσα στο ίδιο σύστημα. Αυτό όμως δείχνει ότι το σύστημα PM έχει τη δύναμη να δημιουργήσει κάποιον τύπο Σ με μια ελεύθερη μεταβλητή τέτοιο ώστε η πρόταση $[Σ?v]$ να λέει ότι ο φυσικός αριθμός n είναι στοιχείο του συνόλου K δηλαδή $n \in K \equiv [Σ?v] \quad (2)$

Αφού ο Σ είναι κάποιος τύπος μιας μεταβλητής του συστήματος PM θα ανήκει στην άπειρη διάταξη T που περιλαμβάνει όλους τους τύπους μιας μεταβλητής και που εισαγάγαμε προηγουμένως. Άρα

$Σ \equiv T(\lambda)$ όπου λ παριστάνει την θέση που κατέχει στη τύπος Σ. Έτσι η (2) γράφεται

$$[T(\lambda)?\lambda] \equiv \lambda \in K \quad (3)$$

για κάθε φυσικό αριθμό λ. Όταν $\lambda = n$ τότε η (3) γίνεται

$$[T(n)?n] \equiv n \in K \quad (4)$$

Για καλύτερη κατανόηση μεταφράζω στην καθομιλούμενη τι λέει η (4): Ο αριθμός n είναι μέσα στο

σύνολο K αν και μόνον αν η πρόταση ή ο τύπος $IT(A)?A$ είναι αληθής.

Θα αποδείξουμε τώρα ότι η πρόταση $[Σ?A]$ η οποία ταυτίζεται φυσικά με την πρόταση $IT(A)?A$ είναι μη αποκρίσιμη, δηλαδή ούτε η ίδια ούτε η άρνηση της μπορούν να αποδειχθούν. Ας υποθέσουμε πρώτα ότι η $IT(A)?A$ είναι αποδείξιμη. Θα ήταν τότε και αληθής. Πράγμα που θα σήμαινε ένεκα της (4) ότι $A \in K$. Αλλά από την (1) πιο πάνω έχουμε ότι:

$A \in K \equiv (\text{αποδείξιμη}) \text{ ή } IT(A)?A \text{ δηλαδή η } IT(A)?A \text{ δεν είναι αποδείξιμη. Άρα υποθέτοντας ότι η πρόταση } IT(A)?A \text{ αποδεικνύεται καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν αποδεικνύεται, πράγμα αντιφατικό και άρα η πρόταση αυτή δεν μπορεί να αποδειχθεί μέσα στο σύστημα των μαθηματικών, αν θέλουμε τα μαθηματικά να μην έχουν αντιφάσεις.}$

Φυσιολογικά τώρα αναμένουμε η άρνηση (δηλαδή η λογικά αντίθετη) της πιο πάνω πρότασης να αποδεικνύεται. Ας υποθέσουμε, λοιπόν, τώρα ότι $\neg IT(A)?A$ δηλαδή η (όχι) $IT(A)?A$ αποδεικνύεται. Από αυτό έπεται ότι η άρνηση της $IT(A)?A$ είναι αληθής και άρα η ίδια $IT(A)?A$ η είναι ψευδής. Με βάση τώρα την (4) συμπεραίνουμε ότι το A δεν είναι μέλος του συνόλου K οπότε από την (1) έπεται ότι η πρόταση $IT(A)?A$ είναι αποδείξιμη. Πράγμα που σημαίνει ότι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι μία πρόταση και η αντίθετη της αποδεικνύονται και οι δύο άρα είναι και οι δύο αληθείς. Δηλαδή καταλήγουμε και πάλι σε αντίφαση. Αυτό δείχνει ότι η αρχική υπόθεση ότι η (όχι) $IT(A)?A$ αποδεικνύεται είναι λάθος.

Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι ούτε η $IT(A)?A$ ούτε η αντίθετη της αποδεικνύονται οπότε η εν λόγω πρόταση είναι όντως μη αποκρίσιμη μέσα στο τυπικό μας σύστημα, πράγμα που αποτελεί το πρώτο θεώρημα του Gödel.

Με την κωδικοποίηση που αναφέραμε πιο πάνω η $IT(A)?A$, όπως και κάθε άλλη πρόταση του PM, έχει και αριθμητικό περιεχόμενο δηλαδή μπορεί να ερμηνευθεί σαν μια πρόταση της θεωρίας αριθμών. Άρα έχουμε αποδείξει την ύπαρξη προτάσεων της θεωρίας αριθμών οι οποίες είναι μη αποκρίσιμες εντός του συστήματος της θεωρίας αριθμών πάντα με την προϋπόθεση ότι το σύστημα μας είναι μη αντιφατικό.

Σχόλια πάνω στο πρώτο θεώρημα

Οι προτάσεις $IT(A)?A$ και $\neg IT(A)?A$ είναι λογικά αντίθετες οπότε πρέπει η μία να είναι αληθής και η άλλη ψευδής. Αφού όμως ούτε η μία ούτε η άλλη αποδεικνύονται, εντός του συστήματος, πως μπορούμε να καταλάβουμε, αν μπορούμε, ποια είναι η αληθής και ποια η ψευδής;

Από τις (1) και (4) καταλήγουμε όταν $v=A$ στην εξής:

$IT(A)?A = \text{το } A \text{ ανήκει στο } K = \text{η } IT(A)?A \text{ δεν αποδεικνύεται (5)}$

Δηλαδή η $IT(A)?A$ έχει ένα αριθμητικό περιεχόμενο, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να ερμηνευθεί ότι λέει για την ίδια ότι δεν αποδεικνύεται. Δηλαδή μεταφραζόμενη στην καθομιλούμενη είναι η φράση 'Δεν αποδεικνύομαι'. Είναι μια φράση αυτοαναφοράς η οποία λέει για τον ίδιο τον εαυτό της ότι δεν αποδεικνύεται, δηλαδή αν την συμβολίσουμε με A τότε η A είναι η πρόταση που λέει ότι η πρόταση A δεν αποδεικνύεται, δηλαδή ισχύει η εξής ταυτότητα:

$A = \text{'η πρόταση } A \text{ δεν αποδεικνύεται'}$

Όμως η πρόταση A όντως δεν αποδεικνύεται αφού όπως είδαμε είναι μη αποκρίσιμη και αφού αυτό βεβαιώνει και η ίδια· σημαίνει ότι είναι αληθής. Αυτό τώρα απαντά στο προηγούμενο ερώτημα μας. Ανάμεσα στις προτάσεις $IT(A)?A$ και $\neg IT(A)?A$ η πρώτη είναι η αληθής και όχι η δεύτερη.

Έχουμε λοιπόν καταφέρει χρησιμοποιώντας μια μετά μαθηματική θεώρηση να αποφασίσουμε για την αλήθεια της μη αποφασίσιμης πρότασης $IT(A)?A$. Δηλαδή η πρόταση A δεν αποδεικνύεται εντός του συστήματος έχουμε, όμως, καταφέρει να αποφασίσουμε για την αλήθεια της χρησιμοποιώντας ένα μετά μαθηματικό συλλογισμό ο οποίος δεν μπορεί να εκφραστεί εντός του συστήματος. Η ανάληψη της όντως περίεργης αυτής κατάστασης οδηγεί σε σημαντικότερα συμπεράσματα σε σχέση με την συνέπεια των τυπικών συστημάτων και στη δυνατότητα ή όχι να αποδειχθεί αυτή η συνέπεια, συμπεράσματα τα οποία οδηγούν στο δεύτερο θεώρημα του Gödel.

Μια πιο απλή απόδειξη του πρώτου θεωρήματος

Έχοντας καταλήξει ότι αυτό που μας λέει η πρόταση A είναι « H A είναι μη αποδείξιμη» είναι εύκολο να παρουσιάσουμε μια πιο απλή απόδειξη του πρώτου θεωρήματος αποδεικνύοντας ότι η A είναι αληθής μεν αλλά μη αποδείξιμη. Προτού προχωρήσουμε στο κύριο επιχείρημα είναι βοηθητικό να ξεκαθαρίσουμε ποια ακριβώς πρόταση είναι η άρνηση της A . Μα αυτή προφανώς δεν είναι άλλη από την πρόταση « H A είναι αποδείξιμη».

Ας υποθέσουμε λοιπόν, ότι η A είναι αποδείξιμη τότε, αφού μπορεί να αποδειχθεί, θα είναι και αληθής. Αν όμως η A είναι αποδείξιμη και αφού όπως είδαμε λίγο πιο πάνω, η άρνηση της A λέει ακριβώς αυτό δηλαδή λέει « H A είναι αποδείξιμη» και η άρνηση της A είναι αληθής. Δηλαδή, υποθέτοντας ότι η

Α μπορεί να αποδειχθεί καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι και η Α και η άρνηση της Α είναι και οι δύο αληθείς πράγμα αδύνατο να συμβαίνει μέσα σε ένα μη αντιφατικό σύστημα. Υποθέτοντας, δηλαδή, ότι η Α μπορεί να αποδειχθεί καταλήξαμε σε άτοπο. Άρα η Α δεν αποδεικνύεται εντός του συστήματος. Αυτό όμως αμέσως δείχνει ότι η Α είναι και αληθής αφού αυτό που λέει η Α είναι ακριβώς ότι «η Α δεν αποδεικνύεται».

Έτσι καταφέραμε να αποδείξουμε ότι υπάρχει μια πρόταση Α η οποία είναι αποδεδειγμένα μη αποδείξιμη ενώ είναι ταυτόχρονα και αληθής.

Το δεύτερο θεώρημα του Gödel

Σε μιαν απλοποιημένη διατύπωση το δεύτερο θεώρημα λέει ότι κανένα σύστημα το οποίο είναι μη αντιφατικό δεν μπορεί να αποδείξει την μη αντιφατικότητα του. Μια ισοδύναμη διατύπωση είναι: «Η μη αντιφατικότητα ενός μη αντιφατικού συστήματος δεν αποδεικνύεται εντός του ίδιου του συστήματος».

Αμέσως φαίνεται πόσο ριζοσπαστικό και πόσο ανατρεπτικό είναι το θεώρημα αυτό όχι μόνο για τα μαθηματικά αλλά και για τη φιλοσοφία και πόσο σημαντικές είναι οι προεκτάσεις του σε πολύ διαφορετικούς τομείς της σκέψης και του νου. Γενιές μαθηματικών γαλουχήθηκαν με την πίστη ότι τα μαθηματικά μπορούν να αποδείξουν την ίδια τους τη συνέπεια και το περίφημο πρόγραμμα του μεγάλου μαθηματικού David Hilbert είχε θέσει ακριβώς σαν στόχο του την απόδειξη αυτής ακριβώς της συνέπειας της μαθηματικής επιστήμης. Είναι φανερό ότι οι εργασίες του Gödel ανέτρεψαν και το πρόγραμμα του Hilbert και την πιο πάνω πεποίθηση. Η απλουστευμένη προσέγγιση που ακολουθούμε μας οδηγεί γρήγορα και καθαρά στην ουσία της απόδειξης αυτού του θεωρήματος παρά το γεγονός ότι η τυπική απόδειξη είναι δυσνόητη και επίπονη.

Το δεύτερο θεώρημα είναι άμεση συνέπεια του πρώτου. Έχουμε δει ότι στο πρώτο θεώρημα του ο Gödel αποδεικνύει ότι αν το σύστημα μας είναι μη αντιφατικό τότε η πρόταση Α είναι μη αποδείξιμη εντός του συστήματος. Άρα μπορούμε να πούμε ότι ο Gödel απέδειξε εντός του τυπικού μας συστήματος ότι η πρόταση «Το σύστημα μας είναι μη αντιφατικό» συνεπάγεται την πρόταση «Η Α δεν αποδεικνύεται» η οποία όπως είδαμε συμπίπτει με την Α. Κατά συνέπεια αν η πρόταση «Το σύστημα είναι μη αντιφατικό» μπορούσε να αποδειχθεί εντός του συστήματος τότε και η Α θα μπορούσε να αποδειχθεί εντός του συστήματος πράγμα το οποίο γνωρίζουμε ότι δεν ισχύει (εξάλλου και η ίδια η Α αυτό βεβαιώνει). Από αυτό αμέσως συμπεραίνουμε ότι η

πρόταση «Το σύστημα μας είναι μη αντιφατικό» δεν αποδεικνύεται εντός του συστήματος. Με άλλα λόγια ένα μη αντιφατικό σύστημα δεν μπορεί να αποδείξει τη μη αντιφατικότητά του.

Συνέπειες

Πιστεύω ότι αποτελέσματα όπως $\equiv$ αυτά που προσπάθησα να παρουσιάσω πιο πάνω επηρεάζουν σημαντικά θεμελιώδεις έννοιες και ιδέες των μαθηματικών, της επιστήμης αλλά και της φιλοσοφίας. Ακόμα επιδρούν και αλλιάζουν την εικόνα που ο καθένας μας έχει για τα μαθηματικά και τη λογική. Κατ' αναλογία θα μπορούσα να πω ότι είναι διαφορετική η εικόνα που αποκτά κάποιος για τη λογοτεχνία, όταν διαβάσει Βίκτωρα Ουγκώ και διαφορετική όταν διαβάσει Κάφκα. Η κυρίαρχη εικόνα είναι ότι τα μαθηματικά είναι ένας χώρος βεβαιότητας και πνευματικής θα έλεγα ασφάλειας όπου ανάμεσα στα αληθινά, αληθεία και απόδειξη ταυτίζονται απόλυτα. Είναι φανερό ότι αυτή η εικόνα καταρρέει κάτω από την πίεση του έργου του Gödel. Η επιστήμη η οποία είχε ως κορωνίδα τη συνέπεια και τη μη αντίφαση ανακαλύπτει ότι η έννοια της συνέπειας είναι πολύ πιο σύνθετη από όσο νομίζαμε. Το πιο φιλόδοξο πρόγραμμα της φυσικής που ήταν πάντα η δημιουργία ή η ανακάλυψη της θεωρίας των πάντων που θα μπορούσε να εξηγήσει το κάθε τι, μετά τα θεωρήματα του Gödel, σίγουρα αποκτά διαφορετικό νόημα από αυτό που είχε πριν.

Όπως αναφέρεται και πιο πάνω οι εργασίες του Gödel οδήγησαν στις εργασίες του Turing οι οποίες άνοιξαν το δρόμο για την εποχή των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Μέσα σε αυτό το πνευματικό πλαίσιο ερωτήματα όπως το τι είναι η σκέψη και το πώς λειτουργεί το ανθρώπινο μυαλό, τα οποία πασιφανώς σχετίζονται με τα προβλήματα της γνώσης και της εκπαίδευσης, αποκτούν μιαν καινούργια σύγχρονη δυναμική. Πολλοί σοβαροί μελετητές πιστεύουν ότι το κλειδί για μια σωστή προσέγγιση σε αυτά τα θέματα βρίσκεται στα θεωρήματα του Gödel. Ακόμα υπάρχει η άποψη ότι σ' αυτά τα θεωρήματα θα πρέπει να αναζητηθεί η απάντηση στο ερώτημα του κατά πόσον είναι δυνατό ή όχι να φτιαχτούν μηχανές οι οποίες να σκέφτονται αυθεντικά.

Κάθε εποχή νιώθει περήφανη για κάποια επιτεύγματα. Φαίνεται ότι ένα σημείο για το οποίο αρχίζει η δική μας εποχή να νιώθει περήφανη είναι το γεγονός ότι βρισκόμαστε αρκετά κοντά στο να καταλάβουμε πώς λειτουργεί το ανθρώπινο μυαλό. Μας κάνει αυτό τόσο περήφανους, γιατί μας κάνει να νιώθουμε τόσο έξυπνοι. Όντως θα πρέπει να νιώθουμε έξυπνοι για αυτό; Μπαίνω στον πειρασμό να

θέσω προς προβληματισμό μια άποψη που είχε προβληθεί από φιλόσοφο του 19ου αιώνα: Αν το ανθρώπινο μυαλό είναι αρκετά απλό, ώστε να μπο-

ρούμε να μάθουμε πως λειτουργεί τότε δε θα είμαστε αρκετά έξυπνοι, για να τα καταφέρουμε (αφού θα είχαμε ένα τέτοιο απλό μυαλό)!

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Gödel, K., (1976) On Formally Undecidable Propositions of Principia Mathematica and Related Systems I, *A Source Book in Mathematical Logic*

Cohen P. J., (1976) *Set Theory and the Continuum Hypothesis*, The Benjamin/Cummings Publishing Company, INC. Advanced Book Program

Boolos G. S., Burgers J. P., Jeffrey R. C., *Computability and Logic*, Cambridge University Press (2002)

Goldstein R., (2006) *Αιχμάλωτος των Μαθηματικών*, Εκδοτικός Οίκος Τραυλός

Penrose R., (1997) *Σκιές του Νοου*, Εκδόσεις Γκοβότση.

Penrose R., (1996) *Ο Νέος Αυτοκράτορας*, Εκδόσεις Γκοβότση

Αξιοποίηση του μη διδακτικού χρόνου για προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών του δημοτικού σχολείου

Δρος Κωνσταντίνου Λουκαΐδη

Λειτουργού Π.Ι.

Μαρίας Θεοφάνους

Λειτουργού Π.Ι.

Εισαγωγή

Η προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών στην Κύπρο αποτελεί άμεση προτεραιότητα, λόγω των ψηλών επιπέδων παχυσαρκίας που καταγράφονται στον παιδικό πληθυσμό της Κύπρου (Savva et al., 2002). Η παχυσαρκία είναι αποτέλεσμα του πλεονάσματος ενέργειας στον οργανισμό των παιδιών. Για το πλεόνασμα αυτό συνεργούν η αυξημένη πρόσληψη ενέργειας, λόγω κακών διατροφικών συνθηκών των παιδιών και η μειωμένη κατανάλωση ενέργειας, λόγω χαμηλών επιπέδων φυσικής δραστηριότητας και αυξημένης ενασχόλησης με καθιστικές δραστηριότητες (Council on Sports Medicine and Fitness and Council on School Health, 2006). Πέρα από τη συμβολή της στην αντιμετώπιση του προβλήματος της παιδικής παχυσαρκίας, η φυσική δραστηριότητα προάγει τη μυοσκελετική υγεία, βελτιώνει διάφορες παραμέτρους της καρδιαγγειακής υγείας και θωρακίζει την ψυχική υγεία των παιδιών (Strong et al., 2005).

Τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο και με την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας στο σχολείο είναι δυνατό να αυξηθούν τα συνολικά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας, ιδιαίτερα κατά τους χειμερινούς μήνες που, λόγω της μικρότερης διάρκειας της ημέρας, απομένει λιγότερος χρόνος για παιχνίδι κατά τις απογευματινές ώρες.

Το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας, στα πλαίσια του διδακτικού αθλή και στα πλαίσια του μη διδακτικού χρόνου. Στη συνέχεια, και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, προτείνονται πρακτικοί τρόποι για αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών κατά το μη διδακτικό σχολικό χρόνο. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά (1) στη δραστήρια μετάβαση των παιδιών στο σχολείο και (2) στην αξιοποίηση του χρόνου των διαλειμμάτων για προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας (Pate et al., 2006; Jago and Baranowski, 2004).

Περπάτημα από και προς το σχολείο

Έρευνες που έχουν γίνει στη Μεγάλη Βρετανία, στη Δανία και στην Κύπρο έχουν δείξει ότι τα παιδιά που μεταβαίνουν στο σχολείο με τα πόδια είναι περισ-

σότερο φυσικά δραστήρια, σε σύγκριση με τα παιδιά που μεταβαίνουν στο σχολείο με αυτοκίνητο και αυτό ισχύει όχι μόνο τις συγκεκριμένες χρονικές περιόδους αθλή σε όλες τις χρονικές περιόδους της ημέρας (Cooper et al., 2003, 2005; Loucaides and Jago, In press). Συγκεκριμένα, η έρευνα στην Κύπρο έχει δείξει ότι τα παιδιά που πηγαίνουν με τα πόδια στο σχολείο είναι περισσότερο φυσικά δραστήρια κατά την περίοδο πριν το σχολείο, μετά το σχολείο και καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, συγκρινόμενα με τα παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο με αυτοκίνητο. Τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και το επίπεδο παχυσαρκίας (Loucaides and Jago, In press). Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι μόνο το 25% των παιδιών πηγαίνουν στο σχολείο με τα πόδια και κανένα παιδί δεν μεταβαίνει στο σχολείο με ποδήλατο.

Τα ποσοστά αυτά είναι πολύ πιο χαμηλά σε σύγκριση με τα ποσοστά που έχουν καταγράψει έρευνες σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Ελβετία και η Δανία όπου 62% και 16%, και 26% και 38% των παιδιών μεταβαίνουν στο σχολείο με τα πόδια ή με το ποδήλατο, αντίστοιχα (Bringolf-Isler et al., 2008; Cooper et al., 2006). Επομένως, η προαγωγή του δραστήριου ταξιδιού, είτε με ποδήλατο είτε με τα πόδια, από το σπίτι στο σχολείο και αντίστροφα μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των επιπέδων φυσικής δραστηριότητας των παιδιών στην Κύπρο.

Με βάση έρευνες, η επιλογή του δραστήριου τρόπου μετάβασης από το σπίτι στο σχολείο επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες: απόσταση σπιτιού - σχολείου, ψηλή κυκλοφοριακή κίνηση, ανάγκη διασταύρωσης κύριων δρόμων, ανησυχίες των γονιών για την ασφάλεια των παιδιών τους κατά τη μετάβαση στο σχολείο, αριθμός αυτοκινήτων στο σπίτι και αριθμός παιδιών στη γειτονιά (Bringolf-Isler et al., 2008; Timperio et al., 2006). Είναι φανερό ότι οποιαδήποτε παρέμβαση για προαγωγή της δραστήριας μετάβασης στο σχολείο θα πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και να περιλαμβάνει εμπλοκή της κοινότητας για τη δημιουργία υποδομής για ασφαλείς διαδρομές και τη συνεργασία των γονιών για ενθάρρυνση και στήριξη των παιδιών για δραστήρια μετάβασή τους στο σχολείο. Απαραίτητα στάδια για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρέμβασης είναι η ενημέρωση και εμπλοκή των γονιών, των τοπικών

αρχών και ολόκληρης της κοινότητας, του Τμήματος Τροχαίας της Αστυνομίας, η μελέτη χάρτη και η χάραξη ασφαλών διαδρομών από διαφορετικές γειτονιές προς το σχολείο, η αναγνώριση πιθανών κινδύνων για την ασφάλεια των παιδιών, η επίσημη έναρξη του προγράμματος, η εφαρμογή και τέλος η αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωσή του. Περισσότερες λεπτομέρειες για το σχεδιασμό ενός τέτοιου προγράμματος είναι διαθέσιμες στην ιστοσελίδα <http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/kidswalk/> (Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, 2007). Στην Κύπρο δεν έχει γίνει κάποια σχετική έρευνα και θα ήταν πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δραστήρια μετάβαση των παιδιών στο σχολείο, για να μπορέσουν στη συνέχεια να γίνουν οι κατάλληλες παρεμβάσεις αξιοποιώντας και τις εμπειρίες άλλων χωρών.

Αξιοποίηση του χρόνου του διαλείμματος

Πρόσφατη έρευνα που έγινε στην Κύπρο έδειξε ότι το πρώτο και μεγαλύτερο διάλειμμα διάρκειας 20 λεπτών συμβάλλει με ποσοστό 9.0% στη συνολική φυσική δραστηριότητα των μαθητών του δημοτικού σχολείου σε μια μέρα (Loucaides and Jago, In press). Δεδομένου ότι στα πλαίσια του διδακτικού χρόνου οι ευκαιρίες περιορίζονται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τα διαλείμματα είναι πολύ σημαντικά χρονικά διαστήματα για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας στο σχολείο. Οι στρατηγικές που προτείνονται αφορούν στη σχεδίαση της σχολικής αυλής (Ridgers et al., 2007; Stratton and Mullan 2005; Stratton and Leonard, 2002), στην προμήθεια οργάνων και παιχνιδιών (Hannon and Brown, In press; Verstraete et al., 2006) και στη διοργάνωση «διαλειμμάτων φυσικής δραστηριότητας» (Scruggs et al., 2003).

Σχεδίαση της σχολικής αυλής

Σε μια σειρά μελετών για την αξιολόγηση της φυσικής δραστηριότητας, οι Stratton και συνεργάτες (Ridgers et al., 2007; Stratton and Mullan, 2005; Stratton and Leonard, 2002) μέτρησαν τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών πριν και μετά τη σχεδίαση της σχολικής αυλής με πολύχρωμα σχήματα, και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αύξησαν τη φυσική τους δραστηριότητα ως ανταπόκριση στο διαφοροποιημένο σχολικό περιβάλλον.

Στην αυλή του σχολείου μπορούν να ζωγραφιστούν διάφορα σχήματα μεγάλου μεγέθους με τη χρήση ανεξίτηλης μπογιάς διαφόρων χρωμάτων. Τέτοια σχήματα είναι ο «Βασιλιάς», ζώα, λαβύρινθοι, ρολό-

για, ομόκεντροι κύκλοι, γράμματα του αλφαβήτου, αριθμοί, γραμμές, δρόμοι, αποτυπώματα ποδιών κ.ά.

Η ιστοσελίδα <http://www.sportingplaygrounds.co.uk/>

δίνει πολλές σχετικές ιδέες (Sporting Playgrounds, 2008). Οι δάσκαλοι που θα προχωρήσουν σε τέτοιες εφαρμογές μπορούν να συζητήσουν με τα παιδιά και να τους δώσουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες και να επιλέξουν τα σχήματα που τους είναι πιο ενδιαφέροντα. Μια πρακτική δυσκολία σε ό,τι αφορά στα σχήματα στην αυλή είναι ότι στα περισσότερα σχολεία της Κύπρου είναι περιορισμένης έκτασης το μέρος εκείνο της αυλής που είναι επιστρωμένο με ασφαλτό ή άηλο κατάλληλο υλικό. Αυτό μπορεί να προσεχθεί στο μέλλον με την ανέγερση σχολείων που θα διαθέτουν περισσότερους χώρους για παιχνίδι. Μια αξιοσημείωτη παρατήρηση που έχουν κάνει συνάδελφοι κατά τη διάρκεια παρέμβασης στα πλαίσια του προγράμματος ΜΕΡΑ είναι ότι το ενδιαφέρον των μεγαλύτερων παιδιών (Ε' και Στ' τάξης) για τα σχήματα στην αυλή μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, ενώ αντίθετα ο ενθουσιασμός των μικρότερων παιδιών εξακολουθεί να παραμένει υψηλός (Χαραλάμπους και συνεργάτες 2007). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Ridgers et al., 2007). Λαμβανομένης υπόψη και της μικρής διάρκειας των διαλειμμάτων στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι πολυδιάστατες, ώστε να δίνουν ευκαιρίες και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και το ενδιαφέρον όλων των παιδιών.

Προμήθεια οργάνων και παιχνιδιών

Μια άλλη στρατηγική είναι η προμήθεια οργάνων και παιχνιδιών για χρήση από τα παιδιά κατά τα διαλείμματα. Σε μελέτη που έγινε στο Βέλγιο (Verstraete et al., 2006) με μεγαλύτερα παιδιά του δημοτικού, δόθηκε ένα σετ οργάνων και παιχνιδιών σε κάθε τάξη για χρήση κατά το διάλειμμα. Το σετ περιελάμβανε σκουπίδια, στεφάνια, κορύνες, ρακέτες, μπάλες. Σε άλλη μελέτη που έγινε στις ΗΠΑ (Hannon and Brown, In press) με παιδιά 3-5 χρονών, τοποθετήθηκαν όργανα και παιχνίδια στο χώρο που έπαιζαν τα παιδιά, όπως εμπόδια, σήραγγες, δοκοί για ισορροπία, στεφάνια, μπάλες, σακουλάκια με φασόλια και στόχοι. Και οι δύο μελέτες κατέγραψαν αύξηση στα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών μετά την παρέμβαση.

Στην Κύπρο, λόγω της μικρής διάρκειας των διαλειμμάτων (συνολική διάρκεια 40 λεπτών σε σύγκριση με 115 στο Βέλγιο), ίσως είναι κάπως δύσκολη η ταυτόχρονη προμήθεια πολλών οργάνων, έτσι θα μπορούσε να εισαχθεί καταρχήν ένα

μόνο όργανο. Το σχοινάκι προτείνεται ως μία καλή επιλογή, γιατί είναι πολύ αγαπητό στα κορίτσια, τα οποία έχουν χαμηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας από τα αγόρια (Loucaides et al., 2003) και αναμένεται η επιλογή αυτή να τα ενθαρρύνει να εμπλακούν σε ενεργητικές δραστηριότητες. Σε κάθε τάξη μπορεί να τοποθετηθεί ένα κουτί με ατομικά σχοινάκια και με σχοινιά μεγαλύτερου μήκους για ομαδικό παιχνίδι. Θα πρέπει από την αρχή να τεθούν προϋποθέσεις και κανονισμοί για την ασφαλή χρήση και τη φύλαξη των σχοινιών. Τα παιδιά μπορούν να ενθαρρυνθούν να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν διάφορες δραστηριότητες με το σχοινάκι, ατομικές ή και ομαδικές.

Διοργάνωση «διαλειμμάτων φυσικής δραστηριότητας»

Οι Scruggs et al. (2003) μελέτησαν την επίδραση ειδικά οργανωμένων «διαλειμμάτων φυσικής δραστηριότητας» σε παιδιά ηλικίας 11 χρονών. Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων τα παιδιά εμπλέκονταν σε δραστηριότητες με ζωνηρή κίνηση (π.χ. τρέξιμο, ντρίπλες με τη μπάλα καλαθόσφαιρας, σκαρφάλωμα, σύρσιμο, πέρασμα πάνω από εμπόδια) και δραστηριότητες με λιγότερη κίνηση (π.χ. σχοινάκι επί τόπου, πάσες με την μπάλα) για 15 ως 20 λεπτά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά ήταν πιο ενεργά σε σύγκριση με τα συνηθισμένα διαλείμματα. Στην Κύπρο, τα σχολεία διαθέτουν 3-4 γήπεδα συνήθως για ποδόσφαιρο, καλαθόσφαιρα, πετόσφαιρα και χειροσφαίριση. Τα παιδιά μπορούν να οργανωθούν, ώστε κατά τη διάρκεια του εικοσάλεπτου διαλείμματος να παίζουν ομαδικά τα αντίστοιχα παιχνίδια. Μπορεί να καταρτιστεί πρόγραμμα και

να αναρτηθεί στην πινακίδα. Λαμβάνεται πρόνοια τα παιδιά κάθε τάξης να παίζουν διαφορετικό παιχνίδι κάθε μέρα. Μια φορά το μήνα ή και συχνότερα μπορεί να διοργανώνεται ενδοσχολική αθλητική ημερίδα με κύριο στόχο τη συμμετοχή και την ευχαρίστηση όλων των παιδιών. Για να αποφεύγεται ο φανατισμός και η αντιαθλητική συμπεριφορά, καλύτερα να συμμετέχουν στην ίδια ομάδα παιδιά από διαφορετικές τάξεις.

Συμπέρασμα

Το σχολείο αποτελεί έναν ιδανικό χώρο για προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών. Η αξιοποίηση του μη διδακτικού χρόνου μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην επίτευξη αυτού του στόχου. Στην προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών ασφαλώς δε θα πρέπει να παραγνωριστεί η συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής κατά το διδακτικό χρόνο, όπως και η αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου, ο οποίος συμβάλει με ποσοστό 52% στη συνολική ημερήσια φυσική δραστηριότητα των παιδιών (Loucaides and Jago, In press).

Τέλος, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος των δασκάλων. Οι δάσκαλοι είναι σημαντικό να δίνουν το μήνυμα ότι ενδιαφέρονται και προσδοκούν τα παιδιά να εντάσσουν τη φυσική δραστηριότητα στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Η ενθάρρυνση, η παροχή κινήτρων και η συμμετοχή των ίδιων των δασκάλων, έχουν καταγραφεί ως αποτελεσματικές στρατηγικές για προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών. (Pangrazi et al., 2003; Sallis et al., 2001; Ernst and Pangrazi, 1999).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bringolf-Isler B, Grize L, Mader U, Ruch N, Sennhauser FH, Braun-Fahrlander C, SCARPOL team (2008). Personal and environmental factors associated with active commuting to school in Switzerland. *Preventive Medicine*, 46, 67-73.
- Cooper AR, Andersen LB, Wedderkopp N, Page AS, Froberg K (2005). Physical activity levels of children who walk, cycle, or are driven to school. *American Journal of Preventive Medicine*, 29, 179-184
- Cooper AR, Page AS, Foster LJ, Qahwaji D (2003). Commuting to school. Are children who walk more physically active? *American Journal of Preventive Medicine*, 25, 273-276.
- Cooper AR, Wedderkopp N, Wang H, Andersen LB, Froberg K, Page AS (2006). Active travel to school and cardiovascular fitness in Danish children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38, 1724 – 1731.
- Council on Sports Medicine and Fitness and Council on School Health (2006). Active Healthy Living: Prevention of childhood obesity through increased physical activity. *Pediatrics*, 117: 1834 – 1842.
- Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, (2007). KidsWalk-to-School. Ανάκνηση Φηεβάρης 28, 2008, από <http://www.cdc.gov/nccdphp/dnpa/kidswalk/>
- Ernst MP, Pangrazi RP (1999). Effects of a physical activity program on children's activity levels and attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 11, 393 – 405.
- Hannon JC, Brown BB. Increasing preschoolers' physical activity intensities: An activity-friendly preschool playground intervention, *Preventive Medicine* (2008), doi: 10.1016/j.ypmed.2008.01.006.
- Jago R, Baranowski T (2004). Non-curricular approaches for increasing physical activity in youth: a review. *Preventive Medicine*, 39, 157-163.
- Loucaides CA, Chedzoy S, Bennett N (2003). Pedometer-assessed physical (ambulatory) activity in Cypriot children. *European Physical Education Review*, 9, 43-55.
- Loucaides Constantinos A. Jago Russell, Differences in physical activity by gender, weight status and travel mode to school in Cypriot children, *Preventive Medicine* (2008), doi 10.1016/j.y.pmed.2008.01.025
- Pangrazi RP, Beighle A, Vehige T, Vack C (2003). Impact of promoting lifestyle activity for youth (PLAY) on children's physical activity. *Journal of School Health*, 73, 317-321.
- Pate RR, Davis MG, Robinson TN, Stone EJ, McKenzie TL, Young JC (2006). Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools: A scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 111: 1214-1224.
- Ridgers ND, Stratton G, Fairclough SJ, Twisk JWR (2007). Children's physical activity levels during school recess: a quasi experimental intervention study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4, 19.
- Sallis JF, Conway TL, Prochaska JJ, McKenzie TL, Marshall SJ, Brown M (2001). The association of school environments with youth physical activity. *American Journal of Public Health*, 91, 618-620.
- Savva SC, Kourides Y, Tornaritis M, Epiphaniou-Savva M, Chadjigeorgiou C, Kafatos A (2002). Obesity in children and adolescents in Cyprus. Prevalence and predisposing factors. *International Journal of Obesity*, 26, 1036-1045.
- Scruggs PW, Beveridge SK, Watson DL (2003). Increasing children's school time physical activity using structured fitness breaks. *Pediatric Exercise Science*, 15, 156-169.
- Sporting Playgrounds (2008). Ανάκνηση Φηεβάρης 7, 2008, από <http://www.sportingplaygrounds.co.uk/>
- Stratton G, Leonard J (2002). The effects of playgrounds markings on the energy expenditure of 5-7-year-old school children. *Pediatric Exercise Science*, 14, 170-180.
- Stratton G, Mullan E (2005). The effect of multicolour playground markings on children's physical activity level during recess. *Preventive Medicine*, 41, 828-833.

Strong WB, Malina RM, Blimkie CJR, Daniels SR, Dishman RK, Gutin B, Hergenroeder AC, Must A, Nixon PA, Pivarnik JM, Rowland T, Trost S, Trudeau F (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.

Timperio A, Ball K, Salmon J, Roberts R, Giles-Corti B, Simmons D, Baur LA, Crawford D (2006). Personal, family, social and environmental correlates of active commuting to school. *American Journal of Preventive Medicine*, 30, 45-51.

Verstraete SJM, Cardon GM, De Clercq DLR, De Bourdeaudhuij IMM (2006). Increasing children's physical activity levels during recess periods in elementary schools: the effects of providing game equipment. *European Journal of Public Health*, 16, 415-419.

Χαραλάμπους Γ, Στεφάνου Λ, Στυλιανού Μ (2007). Παρεμβατικό πρόγραμμα για προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας σε σχολική βάση των παιδιών της Ε' και Στ' τάξης των Δημοτικών Σχολείων Ιστ' Λεμεσού – Ζακακίου, ΙΕ' Λεμεσού και ΚΑ' Λεμεσού. Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας, Διαγωνισμός ΜΕΡΑ.



Η ομάδα των ομογενών εκπαιδευτικών που μετέχουν στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Ομογενών Εκπαιδευτικών κατά τη φετινή σχολική χρονιά.

Ειδήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΣΥΝΕΔΡΙΑ, ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ, ΗΜΕΡΙΔΕΣ ΤΟΥ Π.Ι.

Κατά το διάστημα 4-7 Δεκεμβρίου 2007 διεξήχθη από το ΥΠΠ και το Π.Ι. σεμινάριο μικρής διάρκειας του Συμβουλίου της Ευρώπης, στα πλαίσια του προγράμματος Pestalozzi, με θέμα «*Teaching, Managing an Enhancing Diversity: Intercultural approaches and challenges in the curriculum and hidden curriculum*». Το σεμινάριο είχε στόχο να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων που αναφύονται στις σχολικές τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση. Περιλάμβανε διαλέξεις, βιωματικά εργαστήρια, παρουσιάσεις μικρών συνθετικών εργασιών και διδακτικού υλικού. Στο συγκεκριμένο σεμινάριο συμμετείχαν 14 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης της Κύπρου και 10 εκπαιδευτικοί από 7 άλλες χώρες μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το σεμινάριο διεξήχθη στην ελληνική και την αγγλική.

Στις 13 Δεκεμβρίου 2007 η Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παν/μίου Κύπρου κ. Μαίρη Κουτσελίνη παρουσίασε το θέμα «Διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας» στα μέλη του προσωπικού του Π.Ι. και τους Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Στις 14-15 Δεκεμβρίου 2007 διεξήχθη το ΙΓ' Συμπόσιο της Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας με εστίαση στο θέμα «*Το επίγραμμα στην αρχαία κυπριακή γραμματεία*». Το συμπόσιο διοργανώθηκε από το Π.Ι., τη Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης και το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Συνεργαζόμενοι φορείς στη διοργάνωση της ημερίδας ήταν το Τμήμα Κλασικών Σπουδών και Φιλοσοφίας του Παν/μίου Κύπρου, ο Σύνδεσμος Ελλήνων Φιλολόγων Κύπρου «Στασίνο» και ο Σύνδεσμος Ελλήνων Κυπρίων Φιλολόγων «ΣΕΚΦ-ΟΕΛ-ΜΕΚ». Το Συμπόσιο διεξήχθη στο Πολιτιστικό Ίδρυμα της Τράπεζας Κύπρου και σ' αυτό συμμετείχαν γύρω στους 200 εκπαιδευτικούς της Μέσης Εκπαίδευσης.

Το Συμπόσιο περιλάμβανε εισηγήσεις του Καθηγητή κ. Ανδρέα Βοσκού, ομάδας μεταπτυχιακών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Οι εισηγητές κατέδειξαν ότι τα κυπριακά επιγράμματα των αρχαίων χρόνων αποτελούν στο σύνολό τους μια αξιόλογη πνευματική παραγωγή και επιβεβαιώνουν αδιάψευστα την ελληνική πολιτισμική ταυτότητα της Κύπρου και τις στενές σχέσεις της με τον υπόλοιπο ελληνικό κόσμο.

Οι σύνεδροι παρακολούθησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τις εισηγήσεις μάχιμων εκπαιδευτικών που υπέδειξαν τρόπους αξιοποίησης των κυπριακών επιγραμμάτων στη διδακτική πράξη. Καταδείχθηκε ότι είναι εφικτή η ένταξη επιγραμμάτων της Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας στο ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Φιλολογικών Μαθημάτων του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Συγκεκριμένα, προτάθηκε η συνανάγνωση των αξιόλογων αυτών λογοτεχνικών μικροτεχνημάτων της αρχαιότητας με διδασκόμενα λογοτεχνικά κείμενα της Αρχαίας και Νεότερης Γραμματείας, όπως και η αξιοποίησή τους ως πηγών άντλησης πληροφοριών για ιστορικά πρόσωπα και πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας των αρχαίων χρόνων στην Κύπρο.

Η συμμετοχή των συνέδρων - φιλολόγων ξεπέρασε κάθε προ-

γούμενο και το γεγονός αυτό καταδεικνύει το μεγάλο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών μας για την Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία, όπως και τη γενικότερη αγάπη για τη Γλώσσα και τον Πολιτισμό μας.



Το σύνολο αρχαίων ελληνικών μουσικών οργάνων «Ελλήνων» του Γυμνασίου Παλουριώτισσας υπό τη διεύθυνση του καθηγητή Μουσικής, κ. Μ. Γεωργίου

Στις 8 Φεβρουαρίου 2008 τετραμελής ομάδα ειδικών παρουσίασε το πρώι, στις εγκαταστάσεις του Π.Ι. σεμινάριο με θέμα «*Ανθολογία και Εκπαίδευση*» σε συνεργασία με το Π.Ι. και τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το σεμινάριο απευθυνόταν στους Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης και επικεντρωνόταν σε διδακτικές προσεγγίσεις των Ανθολογίων που ετοιμάστηκαν από τον ΟΕΔΒ και εντάσσονται στα Νέα Διδακτικά Πακέτα που εκπονήθηκαν με συγχρηματοδότηση από την Ε.Ε. Την ίδια μέρα δόθηκε, σε συνεργασία με το Π.Ι., τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκ/σης και τον Κυπριακό Σύνδεσμο Παιδικού Νεανικού Βιβλίου, διάλεξη με θέμα «*Αφήγηση και εκπαίδευση*» στην αίθουσα εκδηλώσεων του Πολιτιστικού Ιδρύματος Τραπεζής Κύπρου.

Στις 15 Φεβρουαρίου 2008 έγινε επίσημη τελετή έναρξης του Προγράμματος Επιμόρφωσης Ομογενών Εκπαιδευτικών 2008. Στην εκδήλωση παρευρέθηκαν η Γενική Διευθύντρια του ΥΠΠ, ο πρέσβης της Ελλάδας στην Κύπρο και εκπρόσωποι άλλων διπλωματικών αντιπροσωπειών των χωρών προέλευσης των Ομογενών Εκπαιδευτικών, που παρακολουθούν φέτος το Πρόγραμμα. Οι δώδεκα Ομογενείς Εκπαιδευτικοί κατάγονται από την Ουκρανία, τη Ρωσία, το Ουζμπεκιστάν, τη Γεωργία, το Καζακστάν, τη Μολδαβία και τη Βουλγαρία. Το Πρόγραμμα ξεκίνησε στα μέσα Ιανουαρίου 2008.

Στις 21 Μαρτίου 2008 οργανώθηκε από το Π.Ι., στα πλαίσια του έτους «*Διαπολιτισμικού Διαλόγου*», εκπαιδευτικό συνέδριο στο ξενοδοχείο Hilton Park με τη συμμετοχή εκ/τικών από όλες τις βαθμίδες. Οι εισηγητές ήταν διακεκριμένοι επιστήμονες από το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Νορβηγία και την Ελλάδα. Το συνέδριο διεξήχθη στο πλαίσιο των εκδηλώσεων για το ευρωπαϊκό έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου με βάση τη σχετική πρόταση του ΥΠΠ Celebrating Together European year of Intercultural Dialogue 2008 in Cyprus με θέμα «*Ευρωπαϊκό έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Προκλήσεις και προοπτικές για την ετερότητα στην εκ/ση*». Σκοπός του συνεδρίου ήταν να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων που αναφύονται στις σχολικές τάξεις με την αξιοποίηση της πολυπολιτισμικής σύνθεσης τους. Την ημερίδα παρακολούθησαν 200 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Προτεραιότητα δόθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές στη σχολική τους μονάδα.

Στις 11 και 12 Απριλίου 2008 πραγματοποιήθηκε σεμινάριο αφιερωμένο στον εθνικό μας ποιητή, Διονύσιο Σολωμό. Το σεμινάριο έγινε στις εγκαταστάσεις του Αθλητικού και Εκπαιδευτικού Κέντρου της

Τράπεζας Κύπρου στα Λατσίδια. Το Σεμινάριο περιλάμβανε εισηγήσεις των πανεπιστημιακών καθηγητών, κ. Ερατοσθένη Καψωμένου και κ. Δημήτρη Αγγελιάτου, διακεκριμένων μελετητών του σολωμικού έργου. Ο πρώτος μίλησε με θέμα «*Ο Διονύσιος Σολωμός και το νεοελληνικό πολιτισμικό πρότυπο*», ενώ ο δεύτερος αναφέρθηκε στην εισήγησή του στην τελευταία δημιουργική δεκαετία στο έργο του Διονύσιου Σολωμού. Οι σύνεδροι είχαν, επίσης, την ευκαιρία να ενημερωθούν για τα νέα ερευνητικά δεδομένα γύρω από τις σχέσεις Διονύσιου Σολωμού και Ανδρέα Κάλβου από το φιλόλογο-ερευνητή, κ. Λεύκιο Ζαφειρίου. Ενδιαφέρουσα υπήρξε και η εισήγηση του φιλόλογου, κ. Γιώργου Μύαρη, με θέμα «*Επιδράσεις της ποίησης του Διονύσιου Σολωμού σε σύγχρονους κύπριους ποιητές*».



Οι σύνεδροι παρακολούθησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα εργαστήρια που αποσκοπούσαν να υποδείξουν στους εκπαιδευτικούς νέους τρόπους προσέγγισης του σολωμικού έργου μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση στίχων του μεγάλου μας ποιητή.

Ιδιαίτερη πνοή και λάμψη δόθηκε στο Συμπόσιο με την παρουσία μαθητών και μαθητριών από σχολεία της Δημόσιας Μέσης Εκπαίδευσης. Οι μαθητές και μαθήτριες μας κατάφεραν να αποδείξουν με τον πιο πρωτότυπο τρόπο, μέσα από διαθεματικές εργασίες και δρώμενα, όπως και μέσα από τη μελοποίηση και μουσική εκτέλεση στίχων του ποιητή της ελευθερίας ότι το έργο του Διονύσιου Σολωμού εξακολουθεί να εμπνέει και να καθοδηγεί.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

- Ο τομέας Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του ΠΙ συνεχίζει την επιμόρφωση εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε θέματα Πληροφορικής, με έμφαση πλέον στην ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και σε εξειδικευμένα σεμινάρια Πληροφορικής. Μέχρι και την Άνοιξη του 2008 έχουν παρακολουθήσει το Πρόγραμμα 3757 εκπαιδευτικοί Δημοτικής και 4958 εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης.
- Την 1η Δεκεμβρίου 2007 διοργανώθηκε η δεύτερη ενημερωτική ημερίδα για την Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Παρουσιάστηκαν τα προγράμματα επιμόρφωσης και δείγμα του επιμορφωτικού υποστηρικτικού υλικού για την ενσωμάτωση των νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας που ετοιμάστηκε από ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών.
- Ο Τομέας παρήγαγε ενημερωτικό φιλμ για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην κυπριακή εκπαίδευση
- Στις 4 Δεκεμβρίου 2007 προβλήθηκαν τρεις εκπαιδευτικές ταινίες παραγωγής του ΠΙ: «Κ.Π. Καβάφης. Εγκλεισμός και παγίδευση», «Ελένη» και «Το φως στην ποίηση του Διονύσιου Σολωμού».
- Ολοκληρώθηκε η εκπαιδευτική ταινία με θέμα «Θεόφιλος-Κάσιαθος», συμπαραγωγή με την Εκπαιδευτική Τηλεόραση του ΥΠΕΠΘ Ελλάδος.



