

Ιούλιος 2009
Αρ. τεύχους 11



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΚΥΠΡΟΥ

Φεδτίο

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου



Υπεύθυνος Ιδιοκτήτης

Ανδρέας Χαραλάμπους
Διευθυντής Π.Ι.

Γενική Εποπτεία

Γαβριήλ Καράληπης
Προϊστάμενος Τομέα Εκπαιδευτικής
Τεκμηρίωσης Π.Ι.

Ομάδα επιμέλειας

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

Επιτροπή Έκδοσης

Έληνη Χατζηγεωργίου,
Φιλόλογος, Καθηγήτρια Π.Ι.
Ζωή Οδυσσέως-Πολυδώρου,
Φιλόλογος, Β.Δ.
Σιμάκης Συμεού,
Φιλόλογος, Β.Δ.
Θεούλη Ερωτοκρίτου-Σταύρου
Φιλόλογος, Β.Δ.
Χρυστάλλη Καλογήρου,
Δασκάλα
Μαρία Παπαθεοντίου
Φιλόλογος

Σχεδιασμός εξωφύλλου:

Πανίκος Τεμπριώτης
Άντρο Χατζηθεοδοσίου

Περιεχόμενα

Σελ.

Από τις εργασίες του προσωπικού

- Οι ψυχολογικές διαστάσεις της δημιουργικότητας,
Δρος Αντιγόνης Μουγή, Λειτουργού Κ.Ε.Ε.Α. 1
- Δημιουργικότητα και σχολείο,
Ζωής Οδυσσέως-Πολυδώρου, Φιλόλογου, Λειτουργού Π.Ι. 6
- Η αγωγή για την πολιτότητα: Θεωρία και πράξη,
Δρος Χρυστάλλης Καλογήρου, Λειτουργού Π.Ι. 9
- Οι διαστάσεις και οι πτυχές της κατανεμημένης νησείας (*distributed leadership*) στο
σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης στα κυπριακά σχολεία μέσω
εκπαίδευσης,
Δρος Κυπριανού Δ. Λούπη, Διευθυντή Σχολείου στη Μέση Γενική Εκπαίδευση &
Έληνης Χατζηγεωργίου, Μόνιμης Καθηγήτριας Φιλολογικών Π. Ι. 15
- Επίπεδα ποιότητας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Κύπρο
σήμερα,
Μαριάννας Χριστόφια Παπλάτου, Λειτουργού ΥΑΠ. 21
- Ο ρόλος των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ανάδειξη των τοπικών
κοινοτήτων ως μέσου για την προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη,
Δρος Αραβέλης Ζαχαρίου, Συντονίστριας Ομάδας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 24
- Πτυχές οργάνωσης και διοίκησης της τάξης και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σ' ένα
πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικών απλαγών και μεταρρυθμίσεων,
Ανδρέα Ν. Γεωργούδη Λειτουργού Π. Ι. 30
- Η συνεξέταση της διάστασης του φύλου στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και
Επικοινωνίας και στην Εκπαίδευση. Σύνοψη πορισμάτων από τη συνάντηση
ειδικών του ΟΟΣΑ,
Έληνης Χατζηγεωργίου, Μόνιμης Καθηγήτριας Φιλολογικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
& Δρος Γιασεμίνας Καραγιώρη, Διευθύντριας Δημοτικού Σχολείου Μενοίκου 34
- Σε ποιους τομείς οι μαθητές μας έχουν χαμηλά επίπεδα και κινδυνεύουν,
Δρος Μιχάλη Τορναρίτη, Καθηγητή Π.Ι. 39
- Αύξηση της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά:
Ο ρόλος του σχολείου,
Μαρίας Θεοφάνους, Λειτουργού Π.Ι. &
Δρος Κωνσταντίνου Λουκαΐδη, Λειτουργού ΚΕΕΑ 42
- Η Ιστορία ενός αιχμαλώτου του Σ. Δούκα (β' γυμνασίου): ένα διαχρονικά
ανθρωπιστικό κείμενο, Αλέξανδρου Δ. Μπαζούκη, Φιλόλογου, Λειτουργού Υ.Α.Π. 47
- Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας,
Θεούλης Ερωτοκρίτου, Φιλόλογου, Λειτουργού Π.Ι. 50

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

Teaching, Managing and Enhancing Diversity: Intercultural Education Approaches and Challenges in the Curriculum and the Hidden Curriculum: Σεμινάριο μικρής διάρκειας
στο πλαίσιο του Προγράμματος Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης
(8-12 Δεκεμβρίου 2008)

Δρος Παυλίνας Χατζηθεοδούλου – Λοιζίδου, Καθηγήτριας Παιδαγωγικών Π. Ι. 54

ΕΙΔΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ

Επιμορφωτικές δραστηριότητες για το ευρωπαϊκό έτος Δημιουργικότητας
και Καινοτομίας
Άλλες επιμορφωτικές δράσεις
Δράσεις του Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας
Περιβαλλοντικά Θέματα

ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 63

Οι ψυχολογικές διαστάσεις της δημιουργικότητας

Δρος Αντιγόνης Μουγνή
Λειτουργού Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης

Εισαγωγή

Οι ψυχολογικές διαστάσεις της δημιουργικότητας υπήρξε ένα θέμα που κατά καιρούς προσέβηκε το ενδιαφέρον πολλών ψυχολόγων. Σοβαρή, όμως, ερευνητική προσπάθεια γύρω από το θέμα ξεκίνησε μετά το 1950, όταν ο Αμερικανός ψυχολόγος Guilford, αναλαμβάνοντας την προεδρία του American Psychological Association, ανέπτυξε το θέμα και υπέδειξε την ανάγκη για συστηματική έρευνα της δημιουργικότητας σε τέσσερις άξονες: τις γνωστικές λειτουργίες που συμμετέχουν κατά τη διάρκεια της δημιουργικότητας, τα διακριτά χαρακτηριστικά του ατόμου-δημιουργού, την πορεία της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια της ζωής και τον εντοπισμό εξεπλικτικών φάσεων, και τέλος, τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που την ενισχύουν. Η ομιλία αυτή του Guilford, παρόπλο που ενέπνευσε πολλούς ψυχολόγους στις ερευνητικές τους αναζητήσεις, δεν έδωσε απαντήσεις σε πολλά ερωτήματα που παραμένουν ακόμη αναπάντητα. Έτσι, μεγάλο μέρος των γνώσεών μας γύρω από την περιοχή αυτή εξακολουθεί να είναι αποσπασματικό.

Η έννοια της δημιουργικότητας έξω από το χώρο της ψυχολογίας, αποτελεί μια θετική ιδιότητα του ατόμου, συχνά δε παρουσιάζεται και ως ένδειξη πνευματικής – συναισθηματικής υγείας και νοητικής ρώμης. Στην πραγματικότητα, η δημιουργική έκφραση μέσα από τη μουσική, τις εικαστικές τέχνες, τη λογοτεχνία και άλλως πώς, χρησιμοποιήθηκε ως μέσο προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του. Σημαντικά έργα/δημιουργήματα προέκυψαν ως αποτέλεσμα της ανάγκης ατόμων να ομάδων για προσαρμογή σε νέο περιβάλλον, όπως είναι η περιπτωση των μεταναστών και των προσφύγων. Πέραν της γενικής θετικής τοποθέτησης των ανθρώπων γύρω από τη δημιουργικότητα στις καθημερινές της εκφάνσεις, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τους μαθητές τους να είναι δημιουργικοί – αν και μπορεί πιθανώς να μην έχουν ποτέ διδάξει τους μαθητές πώς να είναι δημιουργικοί. Αντίστοιχα, οι διευθυντές ή προϊστάμενοι σε εταιρείες αναμένουν από τους υπαλλήλους να είναι δημιουργικοί όταν ασχολούνται με θέματα έρευνας και ανάπτυξης νέων προϊόντων, ενώ δεν είναι σαφές εάν έχει διευκρινιστεί

επαρκώς το πώς επιλύεται ή ακόμη καλύτερα πώς αποφεύγεται ενδεχόμενη σύγκρουση μεταξύ της δημιουργικής πορείας και της τίπρησης των κανονισμών και των επικρατουσών συμβατικοτήτων.

Πώς ορίζεται, όμως, η δημιουργικότητα;

Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς προταθεί είναι ενδεικτικοί των αιληγών που προέκυψαν στην ψυχολογική έρευνα γύρω από το θέμα – αιληγές οι οπίσης επιβλήθηκαν από κοινωνικές, οικονομικές, και επιστημονικές παραμέτρους. Έτσι, ποιπόν, η δημιουργικότητα ορίζεται αρχικά και ως τα τέλη της δεκαετία του '80 ως μια ικανότητα να χαρακτηριστικό του ατόμου, ενώ κατά τη δεκαετία του '90 και στις αρχές της δεκαετίας που διανύουμε η δημιουργικότητα ορίζεται ως η παραγωγή αποτελεσματικής και χρήσιμης καινοτομίας. Νοείται ότι η δημιουργία, ως το παράγωγο της δημιουργικότητας, αξιολογείται ως καινοτόμα αν είναι τέτοια για το δημιουργό. Ταυτόχρονα, οι οικονομικές, οι γνωσιολογικές και οι τεχνολογικές ανάγκες της σύγχρονης εποχής επιβάλλουν το κέρδος, ως το δεύτερο μετά την καινοτομία, κριτήριο της ποιότητας μιας δημιουργίας. Το κέρδος, σαφώς, δεν είναι κατ' ανάγκη έννοια με αρνητικές συνυποδοτήσεις. Μπορεί να είναι οικονομικό ή γνωσιολογικό. Μπορεί όμως να είναι αισθητικό, συναισθηματικό ή κοινωνικό. Πολύ συχνά, στα πλαίσια κάποιων επιστημονικών πεδίων, και συνεπώς κάποιων σχολικών μαθημάτων, η δημιουργικότητα ορίζεται ως η επιτυχής λύση προβλήματος. Βέβαια, η πιο πάνω θέση μπορεί να διευρύνεται, αν δεχτούμε ως υπόθεση εργασίας ότι στο νοητικό σκήμα του προβλήματος ως του κέντρου πολλών ομόκεντρων κύκλων, η δημιουργικότητα είναι η φυγόκεντρος δύναμη που βγάζει το άτομο έξω από το πρόβλημα και το οδηγεί στη λύση-περιφέρεια, συνεπώς υπάρχουν, ίσως, περισσότερες από μία λύση. Ταυτόχρονα είναι και η κεντρομόρθος δύναμη που οδηγεί το άτομο από την κατάσταση πρεμίας ή λύσης στη διατύπωση νέου ερωτήματος, στην επαναδιατύπωση παλιών ερωτημάτων με νέους όρους, αφήνοντας πάντα ανοιχτό το ενδεχόμενο της αμφισβήτησης και της επανεξέτασης. Η αναδόμηση νοητικών, γνωσιολογικών ή άλλων σχημάτων

και η θεώρηση από εναπλακτικά σημεία προοπτικής είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας.

Θεωρίες Δημιουργικότητας

Η έρευνα και συνεπώς η διατύπωση θεωριών γύρω από τη δημιουργικότητα στηρίχθηκαν αρχικά στη μελέτη των ατομικών διαφορών με τη χροσιμοποίηση διαφόρων τεστ μέτρησης της ευφυΐας, καθώς και τη χροσιμοποίηση διαφόρων τεστ προσωπικότητας. Καθώς η έρευνα γύρω από την ευφυΐα και τις ατομικές διαφορές ακολούθησε τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις, η έρευνα γύρω από τη δημιουργικότητα υπαγόταν στις νομοτέλειες κάθε προσέγγισης. Η πρώτη κατεύθυνση η οποία στηρίζεται στην ομολογουμένως μεγάλη παράδοση που θέλει την ευφυΐα να αντανακλάται σε ένα μόνο γενικό παράγοντα, το λεγόμενο παράγοντα g, δεν άφησε περιθώρια ανάπτυξης της έρευνας για τη δημιουργικότητα αφού τα τεστ ευφυΐας, τα γνωστά IQ tests μετρούν διαστάσεις της ευφυΐας ξένες προς τη δημιουργικότητα. Απόρροια αυτής της επιλεκτικά περιοριστικής μέτρησης της ευφυΐας ήταν η για πολλά χρόνια παραπλανητική αντίθηψη ότι η συσχέτιση της δημιουργικότητας με την ευφυΐα ήταν μηδενική. Κατά συνέπεια, τα αναλυτικά προγράμματα σχεδιάζονται στη λογική αυτή που θέλει την ευφυΐα να μην έχει καμία σχέση με τη δημιουργικότητα και οι σχολικές εργασίες κάθε άλλο παρά καλλιεργούν τη δημιουργικότητα.

Διαμετρικά αντίθετη είναι η δεύτερη κατεύθυνση έρευνας της ευφυΐας, η οποία μιλά όχι για έναν παράγοντα νομοσύνης αλλά για πολλαπλούς. Η θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές νομοσύνες έχει γίνει ευρέως αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν στην καθημερινή επαφή με τους μαθητές τους την ευκαιρία να ανακαλύψουν παιδιά με διαφορετικές ικανότητες. Πρόσθετα, σήμερα γίνεται πολύς λόγος και για μιαν άλλη μορφή νομοσύνης, τη συναισθηματική η οποία ίσως και να προσδιορίζει την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης και αξιοποίησης των άλλων μορφών ευφυΐας. Η αντίθηψη ότι η ευφυΐα δεν είναι μονοδιάστατη και ότι υπάρχουν πολλές πτυχές της που μπορούν με τα κατάλληλα μέσα να διερευνηθούν, επέτρεψε την ανάπτυξη και θεμελίωση της έρευνας γύρω από τη δημιουργικότητα.

Η μεγαλύτερη συμβολή προς αυτή την κατεύθυνση έγινε από το Sternberg και τους συνεργάτες του με την ανάπτυξη του τριαρχικού μοντέλου νομοσύνης και τη θεωρία για την "επιτυχή ευφυΐα". Ο όρος "επιτυχής ευφυΐα" ορίζεται ως η ικανότητα του ατό-

μου να βρίσκει την ισορροπία ανάμεσα στην ανάγκη προσαρμογής, διαμόρφωσης και επιλογής του περιβάλλοντος, μέσα στα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια και νομοτέλειες του χώρου του. Τα ευφυή άτομα αξιοποιούν τις δυνατότητές τους ως νοήμονα όντα και καταστήλλουν ή διορθώνουν τις αδυναμίες τους. Οι ανώτερες νοητικές πειτουργίες είναι γενικές στη φύση τους – δηλαδή συναντώνται σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως κοινωνικών, οικονομικών ή άλλων περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών. Αυτό που διαφοροποιείται είναι ο τρόπος εκδήλωσής τους ως αποτέλεσμα περιβαλλοντικών περιορισμών. Στο τριαρχικό μοντέλο που προτείνεται από το Sternberg αποτυπώνεται το πολυδιάστατο της ευφυΐας μέσα από τρεις συνιστώσες: την αναλυτική, που αναφέρεται σε ικανότητες ανάλυσης, αξιολόγησης και κριτικής σκέψης, τη δημιουργική, που αναφέρεται στη δημιουργία, τη διερεύνηση, την ανακάλυψη, την εφεύρεση, τη φαντασία και τη διατύπωση υποθέσεων και, τέλος, την πρακτική ή ενδοπλαισιακή, που αναφέρεται στις ικανότητες πρακτικής εφαρμογής και χρήσης. Η αναλυτική σκέψη μετράται με τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης. Η δημιουργική σκέψη μετράται μέσα από συγγραφικές, εικαστικές, μαθηματικές και άλλες δημιουργίες και κρίνεται ως προς την πρωτοτυπία, την ποιότητα και τη σχέση της με το στόχο του έργου. Η έρευνα σε αυτή τη συνιστώσα του τριαρχικού μοντέλου έχει δείξει ότι η επίδοση σε αυτού του τύπου έργα επηρεάζεται από τις ιδιαιτερότητες του πεδίου στο οποίο εφαρμόζεται και συνεπώς δεν μπορεί να έχει υψηλή συσχέτιση με την αναλυτική σκέψη.

Πέντε παράμετροι φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και επομένως στην παραγωγή χρήσιμης καινοτομίας-δημιουργίας. Αυτοί είναι:

- Η ποσότητα και η ποιότητα της γνώσης μέσα στην περιοχή στην οποία αναφέρεται η δημιουργία. Επαρκής γνώση συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εκτίμηση της κατάστασης. Εξειδίκευση και συστηματική εξάσκηση σε ένα πεδίο είναι προϋποθέσεις για τη δημιουργία, αν και οι ερευνητές συχνά αναφέρουν τον κίνδυνο που υπάρχει στις περιπτώσεις όπου οι γνώσεις σε κάποια περιοχή είναι τόσο πολλές ή υπάρχει τόση εξειδίκευση, ώστε να λειτουργούν ως αναστατωτικός παράγοντας στην αναζήτηση του καινούριου ή του διαφορετικού. Πάντως, αν κανείς κοιτάζει τις πληκτίες στις οποίες παρουσιάστηκαν τα σπουδαιότερα έργα σε διάφορες περιοχές μπορεί να συμπεράνει δύο πράγματα: Πρώτον, ότι η δημιουργικότητα ως ικανότητα του νου δεν ακολουθεί την ίδια πορεία ανάπτυξης όπως άλλες νοητικές πειτουργίες οι οποίες παρουσιά-

ζουν γύρω στα 20 την κορύφωσή τους και μετά από την πάροδο κάποιων ετών αρχίζει μια πτωτική πορεία. Αντιθέτως, φαίνεται πως η ανάπτυξη της δημιουργικότητας συνεχίζεται ακόμα και στις ηλικίες στις οποίες οι άλλες νοντικές ηειτουργίες παρουσιάζουν κάμψη. Το δεύτερο συμπέρασμα αναφέρεται στο ρόλο που οι γνώσεις και οι ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής παίζουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η δημιουργία απαιτεί καλή γνώση της περιοχής και οι διαφορές μεταξύ των περιοχών αντανακλούν το χρόνο που απαιτείται για να κατακτήσει όλες τις δεξιότητες και να φτάσει σε σημείο κορύφωσης, ώστε να μπορέσει να δημιουργήσει. Η παραγωγή ενός συστήματος ιδεών παίρνει χρόνο, ώστε να γίνει φιλτράρισμα των ιδεών και να κατακαθίσει η σκόνη.

- Η δεύτερη παράμετρος ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται τις γνώσεις και την ευφυΐα του εν γένει στην καθημερινή του αληθηπίδραση με το περιβάλλον του. Στην πραγματικότητα αποτελεί απόφαση που παίρνει το άτομο και που το δεσμεύει ως προς τη διαχείριση των γνώσεων και δεξιοτήτων του και των πληροφοριών από το περιβάλλον.
- Ως τρίτη παράμετρος αναφέρεται η προσωπικότητα του άτομου. Πληθώρα ερευνών γύρω από την περιοχή αυτή έχει αναδείξει με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών άτομων. Η ανοχή στην ασάφεια, την αβεβαιότητα και την αγωνία που προκαλούνται συνήθως στο ξεκίνημα της προσπάθειας, η προθυμία του άτομου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αναφύονται στην πορεία, η πελογισμένη ανάθηψη ρίσκου και η αυτοπεποίθηση του άτομου συνθέτουν, εν πολλοίς, το προφίλ του δημιουργικού άτομου. Αν μιλούσαμε για τα χαρακτηριστικά των δημιουργικών άτομων με όρους από τη θεωρία των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας, θα λέγαμε ότι οι δημιουργικοί άνθρωποι είναι άνθρωποι εξωστρεφείς και ανοικτοί στις νέες εμπειρίες και πρόθυμοι να σκεφτούν έξω από ένα πλαίσιο. Αυτό προϋποθέτει να έχει το άτομο την πνευματική δύναμη και την πειθαρχία να απεγκλωβιστεί από τις δοκιμασμένες και συχνά παγιωμένες στο υποσυνείδοτο πρακτικές, προς αναζήτηση καλύτερων ή αποτελεσματικότερων ή οικονομικότερων πλύσεων ή προτάσεων.

- Η εσωτερική παρώθηση αποτελεί την τέταρτη παράμετρο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης. Δεν αποτελεί κληρονομικό χαρακτηριστικό του άτομου, αλλά καλλιεργείται από το ίδιο το άτομο και παίρνει τη μορφή απόφασης.
- Το άτομο συχνά ενθαρρύνεται ή αποθαρρύνεται από το περιβάλλον, που αποτελεί την πέμπτη παράμετρο ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Τη σημασία αυτής της παραμέτρου μπορούν να κατανοήσουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, αφού βιώνουν συνεχώς τον τρόπο με τον οποίο οι άλληπειδράσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη ή στην ευρύτερη σχολική κοινότητα διαμορφώνουν δυναμικά την πορεία της ακαδημαϊκής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και κατά παρόμοιο τρόπο την πορεία ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Για το ρόλο του σχολείου στην καλλιέργεια κουλτούρας δημιουργικότητας και καινοτομίας θα κάνουμε αναφορά στο τελευταίο μέρος του κειμένου.

Τα στάδια ανάπτυξης της δημιουργικότητας

Διάφορες θεωρίες για τα στάδια ανάπτυξης της δημιουργικότητας έχουν προταθεί κατά καιρούς. Η πιο γνωστή, είναι μια συνεκτική θεωρία που αναφέρεται σε τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι η προετοιμασία, η οποία ενεργοποιείται από εξωτερικές πιέσεις, η εξωτερική παρώθηση και περιλαμβάνει εστιασμένη συνειδητή εργασία, όπως είναι η μελέτη και η ανάλυση πληροφοριών. Αυτές οι νοντικές διαδικασίες προετοιμάζουν το υπόκιο πάνω στο οποίο επενεργεί το υποσυνείδοτο. Το δεύτερο στάδιο είναι η εκκόλαψη κατά το οποίο, σύμφωνα με τους ερευνητές, συμβαίνουν πολλαπλοί και τυχαίοι συνδυασμοί νοντικών διαδικασιών που δεν γίνονται αντιληπτοί στο συνειδητό μέρος του νου. Στο τρίτο στάδιο, μία ιδέα που υπήρξε στο ασυνείδοτο εμφανίζεται στο συνειδητό μέρος της σκέψης ως έμπνευση η οποία κρίνεται ως προς τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά της μέσα από το τέταρτο στάδιο, αυτό δηλαδή της επαλήθευσης και της αξιολόγησης. Οι παράμετροι που καθορίζουν την πορεία και το αποτέλεσμα της δημιουργικής διαδικασίας, όπως αυτές παρουσιάστηκαν ενωρίτερα, είναι παρούσες σε κάθε ένα από τα στάδια ανάπτυξης της δημιουργικότητας και μπορούν να ηειτουργήσουν καταλυτικά.

Οι νευρολογικές βάσεις της δημιουργικότητας

Οι έρευνες γύρω από το θέμα έχουν δείξει τη σημασία του μετωπιάσου πιοβού στη δημιουργική ικανότητα. Στοιχεία από νευρολογικές έρευνες εισηγούνται ότι ο βαθμός ενεργοποίησης των μετωπιάσων πιοβών διακρίνει τα έργα που απαιτούν δημιουργική από εκείνα που δεν απαιτούν δημιουργική σκέψη. Από αυτές τις έρευνες έχει προκύψει ότι στα δημιουργικά άτομα η ενεργοποίηση του μετωπιάσου πιοβού γίνεται κατά πιο αποτελεσματικό τρόπο σε σύγκριση με τα μη δημιουργικά άτομα. Επιπλέον, κατά την ενασχόληση με έργα που απαιτούν δημιουργική σκέψη, παρατηρείται μεγαλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μετωπιάσων περιοχών εντός του κάθε ημισφαιρίου και ανάμεσα στις περιοχές των δύο ημισφαιρίων στα δημιουργικά άτομα, πράγμα που ενισχύει την άποψη ότι οι ανώτερες πλειουργίες βασίζονται στην ποιότητα της ανταλλαγής μηνυμάτων από το ένα ημισφαίριο στο άλλο.

Ένα άλλο θέμα που προκύπτει από την έρευνα γύρω από τις νευρολογικές βάσεις της δημιουργικότητας είναι η ασυμμετρία των ημισφαιρίων στη συμβολή τους στη πιούση προβλημάτων δημιουργικότητας. Συγκεκριμένα, το δεξί ημισφαίριο φαίνεται να συμμετέχει πιο ενεργά από ό, τι το αριστερό ημισφαίριο. Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι αυτή η ασυμμετρία των ημισφαιρίων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη πλειουργία του εγκεφάλου, ενώ άλλοι θεωρούν πως η ικανότητα αναστατικού επλέγχου, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να εμποδίζει ή να αναστέλλει την εμφάνιση αυθόρμητων αντιδράσεων στη βάση κάποιου περιοριστικού κανόνα που εδράζεται στον αριστερό μετωπιάσου πιοβό, πλειουργεί ως τροχοπέδη στις πλειουργίες του δεξιού ημισφαιρίου. Αυτό που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι τα δημιουργικά άτομα χρησιμοποιούν τις ανώτερες γνωστικές πλειουργίες με πιο αποτελεσματικό τρόπο, συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας αναστατικού επλέγχου. Κατά την πορεία ανάπτυξης της δημιουργικότητας (από το στάδιο της προετοιμασίας μέχρι το στάδιο της επαλήθευσης και αξιολόγησης) η ικανότητα επλέγχου είναι παρούσα σε κάθε στάδιο με διαφορετικό τρόπο έτσι που στα πρώτα στάδια να μην εμποδίζεται η επεύθερη είσοδος και ο χωρίς περιορισμούς συνδυασμός των ιδεών, ενώ στα επόμενα στάδια να ενεργοποιείται, ώστε να μπορεί το σύστημα να επλέγξει αποτελεσματικότερα την αξία και την ποιότητα της παραγόμενης νέας ιδέας.

Τα δεδομένα από την έρευνα γύρω από τις νευρολογικές διαστάσεις της δημιουργικότητας ανέδειξαν και τη σημαντικότητα του σταδίου εκκόλαψης των ιδεών. Η παραχώρηση ικανού χρόνου στο άτομο για

ενασχόληση με το πρόβλημα, η ενθάρρυνσή του να μην το παρατίσει με την πρώτη δυσκολία ή αν η απάντηση δεν φαίνεται να είναι άμεσα προφανής και η παραχώρηση χρόνου κατά τον οποίο το άτομο δεν ασχολείται συνειδητά με το πρόβλημα, αλλά το αφήνει στο περιθώριο της μη συνειδητής δραστηριοποίησης, φαίνεται να έχουν εντυπωσιακά αποτελέσματα συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη δημιουργική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις των πιο πάνω ευρημάτων είναι περισσότερο από προφανείς.

Εκπαίδευση και δημιουργικότητα

Τα ερωτήματα που συχνά προκύπτουν από τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης αφορούν τη σχέση, ή με όρους στατιστικούς, τη συσχέτιση της δημιουργικότητας με τις σχολικές επιδόσεις αφενός και αφετέρου τη δυνατότητα αξιολόγησης των προϊόντων της δημιουργικής σκέψης. Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα, οι σύγχρονες έρευνες παρέχουν μια αρκετά σαφή εικόνα της σχέσης της σχολικής επίδοσης τόσο με την ικανότητα για δημιουργία όσο και με την ευφυΐα, όπως η ψυχομετρική προσέγγιση την ορίζει. Έτσι, ποιοπόν, η ευφυΐα όπως μετριέται στα κλασσικά IQ τεστ έχει συσχέτιση της τάξης του 45 με τη σχολική επίδοση, ενώ η συσχέτιση της δημιουργικότητας με τη σχολική επίδοση είναι της τάξης του 20-35. Τι μας λένε αυτοί οι αριθμοί; Πρώτον, ότι η ευφυΐα δεν αποτυπώνεται στους σχολικούς βαθμούς, αφού μόλις ένα ποσοστό της τάξης του 20% των ατομικών διαφορών των μαθητών ερμηνεύεται από τις διαφορές που αυτοί έχουν στο δείκτη νοημοσύνης τους. Το υπόλοιπο 80% ερμηνεύεται από άλλους παράγοντες που έχουν να κάνουν με το ίδιο το άτομο, π.χ. παρώθηση, ενδιαφέρον, εργατικότητα, ή με το οικογενειακό και το σχολικό του περιβάλλον. Δεύτερον, αυτοί οι αριθμοί μάς λένε ότι η δημιουργικότητα έχει μικρή, αν και στατιστικά σημαντική, συσχέτιση με τη σχολική επίδοση και ότι πιθανόν, ενίσχυση της δημιουργικότητας μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης ή και αντίστροφα. Χρησιμοποιούμε τη λέξη "πιθανόν" αφού δεν υπάρχει επαρκής ερευνητική στήριξη του πιο πάνω ισχυρισμού.

Πέραν, όμως, από τη διερεύνηση των πιθανών συσχετίσεων της σχολικής επίδοσης με την ικανότητα για δημιουργικότητα, το βασικότερο ερώτημα που καλείται η σύγχρονη κυπριακή κοινωνία να απαντήσει όσον αφορά στη δημιουργικότητα στα σχολεία είναι το εξής: Είναι δυνατή η οργάνωση των σχολείων και των τάξεων με τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά όχι μόνο να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους, αλλά επίσης να την ενισχύσουν με συστηματικό τρόπο;

Όπως άλλες συνήθειες, έτσι και οι δημιουργικές πρακτικές του νου δεν εμφανίζονται ξαφνικά, αλλά καθημερινούνται. Η καθημερινεία συνεπάγεται βραδύτερους ρυθμούς από ό, τι η διδασκαλία ή η εξάσκηση και παράλληλα απαιτεί τη λήψη ερεθισμάτων και ενισχυτικών μνημάτων σε συνεχή βάση και από ολόκληρο το περιβάλλον. Αυτή η προσέγγιση είναι εκείνη που θα ονομάζαμε “ανάπτυξη κουπτούρας δημιουργικής σκέψης”. Στην ανάπτυξη και συντήρηση της κουπτούρας δημιουργικής σκέψης καθοριστικό ρόλο παίζουν τόσο οι φορείς λήψης αποφάσεων όσο και αυτοί που καθούνται να τις υλοποιήσουν.

Μερικές εισηγήσεις για εκπαιδευτικές εφαρμογές, όπως προκύπτουν από την ψυχολογική έρευνα είναι:

- Να δίνεται στους μαθητές το αρχικό κέντρισμα, για να τους προκληθεί το ενδιαφέρον και η περιέργεια

για τη διερεύνηση ενός προβλήματος, μια ιδέας ή κατάστασης

- Να αφεθούν οι μαθητές να εξερευνήσουν επεύθερα το πεδίο που τους ενδιαφέρει με την παροχή των μέτρων για διεξαγωγή αυτής της διερεύνησης

- Να παρέχεται ικανοποιητική πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης και σε υποικά

- Να ενθαρρύνονται οι μαθητές να αναδιατάσσουν το διαθέσιμο υποικό και να επαναδιατυπώνουν τους όρους του προβλήματος

- Να εξοικειωθούν με την αποδοχή της αποτυχίας και να τη θεωρούν ως μέρος της διαδικασίας

Ο Thomas Edison συνήθιζε να λέει στην πορεία των ατελείωτων αναζητήσεών του, όταν αντιμετώπιζε φαινομενικά ανυπέρβλητα εμπόδια:

«Δεν έχω αποτύχει. Απλώς έχω ανακαλύψει άλλο έναν τρόπο που δεν δουλεύει».

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aldous, C. (2007). Creativity, problem solving and innovative science: Insights from history, cognitive psychology and neuroscience. *International Education Journal*, 8, 176-186.

Chamorro-Premuzic, T. & Reichenbacher, L. (2008). Effects of personality and threat of evaluation on divergent and convergent thinking. *Journal of Research in Personality*, 42, 1095–1101.

Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51, 113–127.J012B05©u01rlJ xanEBi0tfce7Siloksa

Fasko, D. (2001). Education and Creativity. *Creativity Research Journal*, 13, 317–327.

Rindermann, H. & Neubauer A. C. (2004). Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. *Intelligence*, 32, 573–589.

Sternberg, R. J. (2005). Creativity or creativities? *International Journal of Human-Computer Studies*, 63, 370–382.

Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 87–98.

Δημιουργικότητα και σχολείο

Ζωής Οδυσσέως-Πολυδώρου,
Φιλοπόλογου, Λειτουργού Π.Ι.

Ο σύγχρονος άνθρωπος καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος με μικρά απλά και με μεγάλα και σοβαρά προβλήματα, τα οποία προκύπτουν ως φυσικό επακόλουθο ενός διαρκώς μεταβαπτόμενου κόσμου (Δανασσής – Αφεντάκης 1997). Ίσως το πιο σημαντικό είναι να μάθουμε όλοι πώς να σκεφτόμαστε. Πρέπει να μάθουμε να σκεφτόμαστε όχι μόνο κριτικά απλά εποικοδομητικά και δημιουργικά. Θα έλεγα ότι η αρχή μπορεί να γίνει από τα σχολεία, όπου οι μαθητές δεν πρέπει να αποκτούν μόνο απλές γνώσεις, απλά θα πρέπει να μάθουν πώς να σκέφτονται. Το να διδάξουμε στα παιδιά πώς να σκέφτονται είναι ίσως η πιο ουσιαστική συνεισφορά μας.

Στη σημερινή κοινωνία, υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους επιβάπτησται η καθιέρωση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στα σχολεία. Τα παιδιά έχουν ανάγκη από κάτι καινούριο και πρωτοποριακό που θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον και θα τους βοηθήσει να μάθουν και να διευρύνουν τους ορίζοντες των γνώσεων τους. Καθημερινά οι πληροφορίες και οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται. Επομένως, είναι ουτοπία να πιστεύουμε ότι η μετάδοση γνώσεων στους μαθητές μας είναι αρκετή, αν δεν τους μάθουμε πώς να ανακαλύπτουν οι ίδιοι τη γνώση και πώς να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά. Η πραγματική ζωή δεν ζητά μόνο γνώσεις απλά την ανάπτυξη ικανοτήτων δημιουργικής και κριτικής σκέψης. Ο καθένας από εμάς διαθέτει δημιουργικές δυνατότητες, οι οποίες περιμένουν να αξιοποιηθούν, απλώς θα μείνουν αδρανείς.

Τι εννοούμε με τους όρους *κριτική και δημιουργική σκέψη*? Δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητεί και να βρίσκει πολλές και πρωτότυπες-καινοτόμες εναλλακτικές ιδέες- πλύσεις για την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων. Η κριτική σκέψη είναι μια γνωστική στάση και ικανότητα που περικλίνει ποικίλες γνωστικές γνωστικές πλειτουργίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται μεμονωμένα ή κατά ποικίλους συνδυασμούς, ανάλογα με την περίσταση (Ματσαγγούρας, 1994). Βασικά στοιχεία της κριτικής σκέψης είναι η επιλογή των πληροφοριών, καθώς και η ικανότητα αντικειμενικής ανάλυσης και αξιολόγησης τους. Η δημιουργική και η κριτική σκέψη αποτελούν τις βασικές παραγωγικές πνευματικές πλειουργίες του ανθρώπου. Δεν νοείται σύγχρονη εκπαίδευση χωρίς την έμπρακτη καθ-

πιέργεια των ανώτερων νοητικών πλειουργιών, δηλ. της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής σκέψης (Παρασκευόπουλος, 2004).

Ο Guilford, ο οποίος πρώτος όρισε τη δημιουργικότητα, συνδέει τη δημιουργική σκέψη με την αποκλίνουσα, σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα σκέψη, καθώς αυτή οδηγεί σε πολλούς τρόπους χρησιμοποίησης των πραγμάτων. Η αποκλίνουσα σκέψη συνδέεται με τη δημιουργική σκέψη και τη δημιουργικότητα (Παρασκευόπουλος, 2004).

Πώς όμως μπορούμε να ορίσουμε τη δημιουργικότητα; Δημιουργικότητα είναι η προδιάθεση για δημιουργία που υπάρχει φύσει σε όλα τα άτομα και σε όλες τις πληκτίες, στενά συναρτημένη με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτή η φυσική τάση αυτοπραγμάτωσης απαιτεί ευνοϊκές συνθήκες, για να εκφραστεί. Ο φόβος παρέκκλισης και η κοινωνική συμμόρφωση είναι ανασχετικοί παράγοντες (Ξανθάκου, 1998).

Οι τομείς στους οποίους, συνήθως, διαφαίνεται η δημιουργικότητα είναι η μουσική, η τέχνη, η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, το θέατρο. Ίσως γι' αυτό πολλοί ταυτίζουν τη δημιουργικότητα με το ταλέντο, την ανακάλυψη και την εφευρετικότητα. Στην πραγματικότητα κάθε άνθρωπος είναι δημιουργικός και πλανθασμένα πιστεύεται ότι η δημιουργικότητα είναι προνόμιο των λίγων. Δημιουργικές ικανότητες διαθέτουμε όλοι οι άνθρωποι, άλλοι σε υψηλό βαθμό, άλλοι σε μέσο βαθμό (οι περισσότεροι) και άλλοι σε χαμηλό βαθμό. Η δημιουργική σκέψη μπορεί να αυξηθεί, με κατάλληλη άσκηση και αγωγή (Παρασκευόπουλος, 2004).

Τα παιδιά σε όλες τις πληκτίες έχουν την προδιάθεση να δημιουργούν. Αυτή η φυσική τάση είναι στενά συναρτημένη με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και χρειάζεται ευνοϊκές συνθήκες για να εκφραστεί. Χρειάζεται και οι γονείς, όπως και οι εκπαιδευτικοί, να δείχνουν εμπιστοσύνη στις επιλογές των παιδιών τους, να τους αφήνουν την πρωτοβουλία στη λίγη αποφάσεων και να προωθούν την ανάπτυξη της προσωπικής τους ελευθερίας. Όπως αναφέρει και η Ξανθάκου (1998), το επινοητικό μυαλό είναι δύσκολο να ευδοκιμήσει στις παραδοσιακές τάξεις. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές στην παραδοσιακή τάξη δέχονται παθητικά τις πληροφο-

ρίες, τις αποθηκεύουν και τις ανακαλούν την κατάλληλη στιγμή, προκειμένου να τις χρησιμοποιήσουν αναπαραγωγικά στο χώρο του σχολείου. Αυτοί οι μαθητές είναι οι καλούμενοι καλοί μαθητές. Οι άλλοι, που απελευθερώνονται από ό, τι είναι συνθισμένο και συμβατικό, που αντιδρούν, όταν η φαντασία και η έμπνευσή τους περιορίζεται, θεωρούνται κακοί ή ιδιόρρυθμοι μαθητές. Αποτέλεσμα, τα πολύ δημιουργικά παιδιά εκτιμούνται πιγότερο από τους δασκάλους τους και αυτό είτε γιατί η αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών αυτών μπορεί να θεωρηθεί απειλή για τις πεπτές ισορροπίες της τάξης είτε γιατί οι αντιδράσεις τους εκλαμβάνονται ως χρονοβόρες ή το χειρότερο ως ανόητες. Χρειάζεται αρκετό θάρρος και τόλμη από τα δημιουργικά παιδιά, για να μπορέσουν να εκφράσουν τις πρωτότυπες και καινούριες ιδέες και σκέψεις τους. Ο φόβος της τιμωρίας ή της γελοιοποίησης κάνει το δημιουργικό μαθητή να αποβάλλει τις «τολμηρές» ιδέες και να συμμορφωθεί με το σύνολο. «Μόλις κανείς έχει μια νέα ιδέα, όπως μας πληροφορεί ο Torrance, κατατάσσεται κιόλας στη μειοψηφία» (Εανθάκου, 1998). Ο ρόλος, η στάση και οι ενέργειες του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας.

Πότε ένας εκπαιδευτικός γίνεται δημιουργικός

Δημιουργικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που:

- υιοθετεί πολλές και ποικίλες μεθόδους και στρατηγικές κατά τη διδασκαλία του, όπως τη πύση προβλήματος, την εξατομικευμένη διδασκαλία, την υπόδυση ρόλων, τη συζήτηση, την ανακάλυψη, την πλάγια σκέψη
- δημιουργεί για τους μαθητές του ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης και τους δίνει τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύξουν τις δημιουργικές τους ικανότητες
- θέτει προβληματισμούς και ακούει με προσοχή τις απαντήσεις των μαθητών του, κάνοντάς τους να νιώθουν ότι οι ιδέες τους έχουν αξία
- εκλαμβάνει τις πλανθασμένες απαντήσεις των μαθητών του ως προκλήσεις που θα οδηγήσουν στη «σωστή» απάντηση
- δεν προσφέρει έτοιμες πύσεις, αλλά παρέχει μέσα και πληροφορίες στους μαθητές του, για να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση και να επιλύσουν μόνοι τους τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται
- θεωρεί τους μαθητές συνεργάτες του και δεν επεμβαίνει στη δουλειά τους, αλλά τους στηρί-

ζει, τους καθοδηγεί και τους δίνει ανατροφοδότηση

- έχει ευεπιλεγία και είναι πρόθυμος να αναπροσαρμόσει τις μεθόδους και τον τρόπο διδασκαλίας του, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του
- δέχεται τις νέες και διαφορετικές ιδέες και απόψεις
- δεν γελοιοποιεί και δεν ειρωνεύεται κανένα. Αντίθετα συμπεριφέρεται σε όλους με σεβασμό και αξιοπρέπεια.

Δημιουργικός, τέλος, εκπαιδευτικός είναι αυτός που και ο ίδιος είναι δημιουργικό άτομο με πρωτότυπες, καινοτόμες και δημιουργικές ιδέες και πύσεις. Είναι αυτός που γνωρίζει ότι δεν υπάρχει μία και μόνη ορθή πύση και απάντηση.

Οι εκπαιδευτικοί μας, πιστεύωνται, έχουν και τη διάθεση και την πρόθεση να πλειουργήσουν καθοδηγητικά και ενθαρρυντικά. Εκείνο που χρειάζονται είναι χώρο, χρόνο και στήριξη. Η αποτελεσματική παρούσα της μαθητής έχει ενδιάμεσο σταθμό τον εκπαιδευτικό και αφετηρία το εκπαιδευτικό σύστημα ως σύνολο. Ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκη να νιώθει ψυχολογική ασφάλεια και επιβεβαίωση σκέψης και δράσης, για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις δύσκολες συνθήκες που αντιμετωπίζει. Για να μπορέσει κάποιος να επιτύχει το «μεθ' ιδονής μανθάνειν», χρειάζεται ο ίδιος να νιώθει ότι είναι γεμάτος από χαρά και ικανοποίηση. Χρειάζεται να είναι γεμάτος ενθουσιασμό για το αντικείμενό του απλά και για το χώρο, το χρόνο και τα μέσα που διαθέτει, με σκοπό την πρώθηση της μάθησης. Αν η εκπαίδευση του τόπου θέλει να θεωρείται ότι ευνοεί τη δημιουργική σκέψη, πρέπει να αναπροσαρμόζεται διαρκώς στα νέα δεδομένα, να είναι ευέλικτη στον προσδιορισμό της διδακτέας ύπηρης, των διδακτικών μεθόδων, της διαδικασίας αξιολόγησης, της στάσης απέναντι στη γνώση και τη μάθηση, με απώτερο στόχο τη σύνδεση της γνώσης με τη ζωή, την ικανότητα για αυτομόρφωση και τη διά βίου μάθηση. Απώτερος στόχος της εκπαίδευσης του τόπου πρέπει να είναι η δημιουργία ανθρώπων ικανών να ανακαλύπτουν, να εφευρίσκουν και να δημιουργούν.

Η δημιουργικότητα και η καινοτομία στην εκπαίδευση είναι ένας από τους δύο υπό έμφαση στόχους της Φετινής σχολικής χρονιάς και εντάσσεται στη γενικότερη φιλοσοφία και στις αλληλαγές που επιχειρούνται μέσα από τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αποτελεί, επίσης, και στόχο των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θέλοντας να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να

εφαρμόσουν καινοτόμες και δημιουργικές δραστηριότητες στη μαθησιακή διαδικασία, διοργάνωσε - στα πλαίσια των επιμορφωτικών του δραστηριοτήτων για το ευρωπαϊκό έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας και την επίτευξη του αντίστοιχου στόχου της φετινής σχολικής χρονιάς 2008-2009 - Σεμινάριο με θέμα: «Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας κατά τη Μαθησιακή Διαδικασία». Το σεμινάριο θα ολοκληρωθεί σε τρεις φάσεις:

- Στην Α' φάση πραγματοποιήθηκε Ημερίδα με εισηγήσεις από ακαδημαϊκούς και βιωματικά εργαστήρια.
- Στη Β' φάση οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην Ημερίδα, ανέλαβαν αυτόματα και την υποχρέωση να εφαρμόσουν στη σχολική τους μονάδα μεθόδους και πρακτικές καθηπιέργειας και ανάπτυξης της δημιουργικότητας. Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πλήρη στήριξη της ομάδας υποστήριξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που έχει συσταθεί για το σκοπό αυτό.

- Στην Γ' φάση οι εκπαιδευτικοί θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους ως «καθές πρακτικές» στη σχολική τους μονάδα και σε συνέδριο που θα πραγματοποιήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε κατοπινό στάδιο.

Τα σχολεία πραγματοποίησαν, επίσης, Ημερίδα με δημιουργικές δράσεις και δραστηριότητες που πέτυχαν με τους μαθητές τους. Το θέμα, όμως, δεν είναι η πραγματοποίηση μίας, δύο ή περισσοτέρων Ημερίδων με δημιουργικές δραστηριότητες. Το ζητούμενο είναι η εισαγωγή της δημιουργικότητας μέσα στο σχολικό μας σύστημα ως γενικότερης φιλοσοφίας, ως τρόπου μάθησης των μαθητών μας απλά και ως τρόπου πειτουργίας των εκπαιδευτικών.

Χρειάζεται, όπως τονίζει και η Ξανθάκου (1998), να γίνει ξεκάθαρο σε όλους ότι ο δημιουργικός πολίτης του μέλλοντος φαίνεται να διαμορφώνεται μέσα από στοιχεία αυτοπραγμάτωσης, επευθερίας και ασφάλειας, όπως μόνο μια εκπαίδευση με περίσκεψη και προβληματισμό, τόλμη και φαντασία μπορεί να επιτύχει.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δανασσοής – Αφεντάκης, Κ. (1997) *Σύγχρονες τάσεις της Αγωγής*. Αθήνα. Εκδόσεις Μαυρομάτη.
- Καϊλα, Μ. (1998) *Η σχολική αποτυχία*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Mc Niff, J. & Whitehead, J. (2002) *Action research: principles and practice*. London: Routledge Falmer.
- Καϊλα, Μ. (1999) *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1994) *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Εκδόσεις Συμμετρία.
- Ξανθάκου Γ. (1998) *Η Δημιουργικότητα στο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα .
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004) *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα

Η αγωγή για την πολιτότητα: Θεωρία και πράξη

Δρος Χρυστάλλας Καλογήρου,
Λειτουργού Π.Ι.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός πως η αδιάκοπη διεύρυνση του κοινωνικού χώρου στις μέρες μας, αποτελεί πρόκληση για διεύρυνση της ανθρώπινης συνείδησης, ώστε το άτομο να μπορεί να προσαρμόζεται ομαλά και να συμβάλλει θετικά σ' ένα διαρκώς μεταβαθμισμένο κόσμο. Στην καρδιά αυτής της προσαρμοστικής διαδικασίας βρίσκεται το ζήτημα της ενεργής και δημοκρατικής πολιτότητας, καθώς και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της μέσα από την παιδευτική διαδικασία.

A. Η έννοια της πολιτότητας

Η έννοια της πολιτότητας αποτελεί νεούλογισμό, που εισάγεται στο πλειστούμενό μας, ως αυτούσια μεταφορά του αγγλικού όρου «citizenship», για να δημιώσει κυρίως την ιδιότητα ενός ατόμου να είναι μέλος σε μια πολιτική κοινότητα. Η ερμηνεία αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως περιορισμένη, αν αναθογιστούμε το εξής παράδοξο: η πολιτότητα, ενώ ως έννοια είναι καινούρια, ως εμπειρία είναι πολύ παλιά, τόσο παλιά όσο και η ζωή ως μορφή συμβίωσης. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τις δυσκολίες στη διατύπωση ενός πλήρους ορισμού για την πολιτότητα.

Κατ' αρχάς η πολιτότητα ως έννοια δεν έχει «σταθερό» νόημα, αφού η σημασία της μεταβάλλεται μέσα στην ιστορία, αποκτώντας διαφορετικό νόημα σε διαφορετική εποχή και σε διαφορετικό χώρο. Επιπλέον, αποτελεί σύνθετη έννοια που περιλαμβάνει τη νομική πτυχή (απόκτηση υπηκοότητας, π.χ. της Κυπριακής Δημοκρατίας), την αυτοεικόνα (το προσωπικό νόημα που δίνει ο καθένας στο γεγονός ότι είναι πολίτης της συγκεκριμένης χώρας, π.χ. πόσο Κύπριος αισθάνομαι) και τη συμμετοχή στα κοινά.

Το σίγουρο είναι πάντως ότι η πολιτότητα δεν μπορεί να υπάρξει ως αφορημένη έννοια, χωρίς το σημαινόμενο της προσωπικής και συλλογικής εμπειρίας που την καθορίζουν. Συνεπώς, αποκτά νόημα μόνο όταν συνδέεται με την εμπειρία μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαισίο (π.χ. στην Αρχαία Αθήνα, στην Ευρωπαϊκή Ένωση κτλ.). Το πλαίσιο αυτό αναδεικνύει το ρόλο του ενεργού πολίτη και τη δυναμική συμβολή του στη συγκρότηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Η πολιτότητα αποτελεί, λοιπόν, ένα παράγωγο της δημο-

κρατίας και πειτούργει ταυτόχρονα και ως δείκτης του βαθμού και του τρόπου με τον οποίο η δημοκρατία εφαρμόζεται στα πλαίσια ενός κράτους. Πρόκειται για μια κοινή, όσο και προσωπική υπόθεση που αφορά τα νομικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ατόμου, το αίσθημα του «ανήκειν» και τη συμμετοχή στα «κοινά».

B. Η ιστορία της πολιτότητας

Η ιστορία της πολιτότητας καταμαρτυρεί τον εξεπλικτικό και διαχρονικό χαρακτήρα της, ο οποίος είναι προφανής στην κριτική προσέγγιση δύο κειμένων που αναφέρονται σ' αυτήν με χρονική απόσταση πέραν των δύο χιλιάδων τετρακοσίων χρόνων το ένα από το άλλο: του κλασικού κειμένου του Θουκυδίδη «Περικλέους Επιτάφιος» και του κειμένου της Συνθήκης της Λισαβόνας.

Στον «Επιτάφιο» δίνεται συνοπτικά μια περιγραφή της δημοκρατικής και ενεργής πολιτότητας, όπως αυτή καθορίζόταν στα πλαίσια των στόχων της Αθηναϊκής Πολιτείας, με κεντρικούς άξονες τα τρία «τι»: την *Ισονομία*, την ισότητα των πολιτών μπροστά στο νόμο, την *Ισοπολιτεία*, την αξιοκρατία στη συμμετοχή στο δημόσιο βίο που στηρίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας και την *Ισηγορία*, την επιευθερία του πόλου και την ισότητα των ευκαιριών για συμμετοχή στα κοινά. Βέβαια, στο κείμενο αυτό είναι εμφανής η ταύτιση της έννοιας της πολιτότητας με την έννοια της κοινής εθνότητας, αφού συμπολίτης στην Αθήνα πόλη – κράτος θεωρείται μόνο ο ομοεθνής.

Στο κείμενο της Συνθήκης της Λισαβόνας δίνεται μια περιγραφή της πολιτότητας στα πλαίσια των στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης με την προϋπόθεση ότι αυτά αφορούν όλους τους πολίτες όλων των κρατών-μερών, αφού, σύμφωνα με το Άρθρο 9 των Διατάξεων Δημοκρατικών Αρχών «πολίτης της Ένωσης είναι κάθε πρόσωπο που έχει την υπηκοότητα κράτους-μέλους». Συνεπώς, στο πλαίσιο της Ε.Ε. παρατηρείται μια διεύρυνση της έννοιας της πολιτότητας, ώστε να περιλαμβάνει και άτομα από άλλες εθνότητες, που συνυπάρχουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο και που έχουν υπηκοότητα κράτους-μέλους της Ε.Ε.

Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα μιας πανευρωπαϊ-

κής έρευνας για τις εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο την καθηλιέργεια της Δημοκρατικής Πολιτότητας, οδήγησαν το Συμβούλιο της Ευρώπης, το 2004, στη θηλιβερή και αμετάκλητη έκτοτε διαπίστωση ότι «υπάρχει ένα πραγματικό χάσμα μεταξύ των δηλώσεων και του τι συμβαίνει στην πράξη. Φαίνεται να υπάρχουν δύο κίνδυνοι: η εσκεμμένη αδιαφορία για τις δηλώσεις και η αποτυχία να παρασχεθούν οι επαρκείς πόροι [για την υλοποίησή τους]» (Council of Europe, 2004)

Η διαπίστωση αυτή είχε ως αποτέλεσμα να τεθεί ο στόχος της καθηλιέργειας μιας κοινής πολιτικής ταυτότητας στις χώρες - μέχι της ΕΕ - δηλαδή μιας «νέας» πολιτότητας σε πολυεθνικές κοινωνίες, για την αντιμετώπιση προβλημάτων όπως ο ρατσισμός και η κοινωνική ανισότητα. Στη βάση των πιο πάνω διαπιστώσεων είναι προφανές ότι μια «νέα» πολιτότητα χρειάζεται μια «νέα» αγωγή.

Γ. Η έννοια της αγωγής για πολιτότητα

Η αγωγή για πολιτότητα είναι ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει τη διοίκηση της τάξης, τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, τη διοίκηση του σχολείου, την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, τα συνήθησης κτλ. Επομένως, δεν αφορά απλώς συγκεκριμένες δραστηριότητες, αλλά διέπει ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μια προσπάθεια προετοιμασίας των ατόμων για μια ενεργή και υπεύθυνη συμμετοχή σε μια δημοκρατία (Hebert and Sears, 1996), κατά την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως πολίτες του σήμερα και όχι ως πολίτες εν αναμονή. Κατά συνέπεια, η αγωγή για πολιτότητα δεν μπορεί να περιοριστεί σε πλεκτικές και από καθέδρας παροτρύνσεις ή απαγορεύσεις, αλλά πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα από τις ευκαιρίες εξάσκησης της πολιτότητας όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό.

Η διερεύνηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της αγωγής για πολιτότητα επιβεβαιώνει ακριβώς την ολιστική φύση της σε σχέση με το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από ποιες διαδικασίες μπορεί να επιτευχθεί, ποιοπόν, η αγωγή για πολιτότητα; Τι περιλαμβάνει; Πώς υλοποιείται;

Η αγωγή για πολιτότητα μπορεί να υλοποιηθεί:

- στο επίσημο Αναθυτικό Πρόγραμμα, ως ξεχωριστό μάθημα και/ή ως στοιχείο άλλων μαθημάτων
- στις διδακτικές μεθοδολογίες, με την ανάπτυξη ανοιχτών, συμμετοχικών και δημοκρατικών συνήθησης και μάθησης

- στο ήθος και την κουλτούρα του σχολείου, με τη συμμετοχή των μαθητών στη λίψη αποφάσεων, την ανάθηψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από τους μαθητές και το δημοκρατικό τρόπο διοίκησης του σχολείου
- στην ευρύτερη κοινότητα, με τη συνεργασία με άλλα σχολεία και άλλους κοινωνικούς φορείς ή/και φιλανθρωπικές εκδηλώσεις.

Όσον αφορά στο περιεχόμενό της, η αγωγή για πολιτότητα περιλαμβάνει:

- την απόκτηση γνώσεων σχετικών με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των παιδιών, τη σύνθεση της κοινωνίας, τα παγκόσμια προβλήματα, την επίλυση συγκρούσεων κτλ.
- την καθηλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η έκφραση και η τεκμηρίωση των προσωπικών θέσεων, η κριτική σκέψη-επιχειρηματολογία, η λίψη προβλήματος, η λίψη αποφάσεων, οι δεξιότητες άρνησης και τα διαπολιτισμικά θέματα με έμφαση στην ικανότητα αποδοχής της διαφορετικής άποψης.
- την ενίσχυση στάσεων και αξιών σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα, το σεβασμό, την ισότητα, την ειρήνη, τη δικαιοσύνη, την αποδοχή, τον πλουραλισμό.

Τέλος, η αγωγή για πολιτότητα είναι κυρίως:

- Δυναμική (Active), μια που δίνει έμφαση στην ενεργυητική μάθηση
- Διαδραστική (Interactive), αφού πραγματοποιείται μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο
- Σχετική (Relevant), αφού δίνει έμφαση στα προβλήματα των συγκεκριμένων παιδιών
- Κριτική (Critical) μέσα από την ενθάρρυνση των παιδιών να έχουν και να εκφράζουν πρωτοποριακές σκέψεις
- Συνεργατική (Collaborative) με τη χρήση ομαδικής εργασίας και συνεργατικής μάθησης
- Συμμετοχική (Participative), αφού δίνεται έμφαση στο δικαίωμα των παιδιών να έχουν άποψη για τον τρόπο και το περιεχόμενο της μάθησης (Davies, 2006).

Δ. Οι στόχοι της αγωγής για πολιτότητα

Τα χαρακτηριστικά της αγωγής για πολιτότητα καθορίζουν και τους στόχους της που είναι βασικά τέσσερις:

- a. Η καλπιέργεια της αυτοσυνειδοσίας
- β. Η συμμετοχή στη λίψη αποφάσεων
- γ. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενεργής πολιτότητας
- δ. Η ανάπτυξη της εμπλοκής τους στην ευρύτερη κοινότητα

α. Καλπιέργεια της αυτοσυνειδοσίας

Ένα βασικό στοιχείο της πολιτότητας είναι το προσωπικό νόημα που δίνει το παιδί στο γεγονός ότι ανήκει σε διάφορες ομάδες, όπως η οικογένεια ή η τάξη. Είναι πιοιόν σημαντικό για το παιδί να μπορεί να απαντά με ευκρίνεια στην ερώτηση «Ποιος/ποια είμαι;», καθορίζοντας τον προσωπικό του χώρο στη βάση των ομοιοτήτων και των διαφορών του σε σχέση με τους άλλους. Οι άξονες των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την καλπιέργεια της αυτοσυνειδοσίας, έχουν ως αρχική αναφορά «τον εαυτό» με απώτερη αναφορά στο διπλανό «Ποιος είναι ο «άλλος;». Ο στόχος είναι να βοηθήσουμε το παιδί να αντιληφθεί τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και τη σημασία που έχει η αποδοχή της διαφορετικότητας για την αρμονική συνύπαρξη των ατόμων.

Ένα άλλο θέμα που περιλαμβάνεται στο στόχο αυτό είναι οι διαφορετικές συμπεριφορές. Μέσα από το σχολιασμό ενός κειμένου ή μιας εμπειρίας ενθαρρύνονται τα παιδιά να αποφασίσουν τα ίδια ποιες συμπεριφορές είναι οωστές και ποιες πάθος δικαιολογώντας τις απόψεις τους στη βάση των συνεπειών και των προθέσεων που σχετίζονται με τις πράξεις αυτές. (π.χ. Γιατί αυτές οι συμπεριφορές είναι λανθασμένες; Γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται λανθασμένα μερικές φορές;). Η καλπιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και η χρήση τεχνικών προβολής είναι πολύ σημαντικά στοιχεία προκειμένου τα παιδιά να αισθανθούν ασφάλεια και να σχολιάσουν αρνητικές συμπεριφορές οι οποίες ενδεχομένως να τους προκαλούν ενοχές, όπως η βία ή το ψέμα. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται, επίσης, στην περίπτωση που τα παιδιά αποκαλύπτουν ή σχολιάζουν «βαρύ υπικό», όπως βίαιες συμπεριφορές στην οικογένεια. Σε κάθε περίπτωση η έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην επιπλογή θετικών συμπεριφορών και στην ενίσχυση της αυτοεικόνας των παιδιών.

Το θέμα της συμπεριφοράς συνδέεται, στα πλαίσια του ίδιου στόχου, με το θέμα της φιλίας. Η φιλία όμως δεν είναι πάντα και για όλους δεδομένη. (Γιατί κάποια παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους, ενώ άλλα παιδιά έχουν πολλούς φίλους; Με ποια κριτήρια διαλέγουμε τους φίλους μας; Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε σήμερα, για να κάνουμε κάποιον να νιώσει καλά ή καλύτερα;) Επιπλέον, η

φιλία δεν είναι πάντα σταθερή, αφού η συμπεριφορά των φίλων αλλάζει. (Γιατί οι φίλοι καμία φορά δε συμπεριφέρονται καλά; Μπορούμε να είμαστε φίλοι μετά από έναν καυγά; Πώς;).

Το παιχνίδι είναι μια άλλη μορφή σχέσης που διέπεται από κανόνες. Σ' ένα παιχνίδι, όμως, αισθάνονται όλοι το ίδιο; Πώς αισθάνονται οι νικητές; Πώς αισθάνονται οι πττημένοι; Πού απλού συναντούμε κανόνες; Μας χρειάζονται οι κανόνες; Γιατί; Στη φάση αυτή μπορούμε να αναφερθούμε στους κανόνες που υπάρχουν στο σχολείο με στόχο τα παιδιά να αντιληφθούν τη σημασία τους στη διαφύλαξη των δικαιωμάτων των ατόμων και στην αρμονική συνύπαρξη. Το θέμα της αποδοχής των κανόνων συνδέεται άμεσα με την οριοθέτηση της συμπεριφοράς του παιδιού, η οποία επιτυγχάνεται με τη συνέπεια των μηνυμάτων που λαμβάνει το παιδί από τους ενήλικες παιδαγωγούς. Συνεπώς, η διασφάλιση της τίρησης των κανόνων με συνέπεια και για όλους, η ισονομία δηλαδή, η χειραψία του πττημένου με το νικητή στο τέλος του παιχνιδιού, είναι τρόποι που βοηθούν το παιδί να εσωτερικεύει τη γνώση για τους υπάρχοντες περιορισμούς, να συνειδητοποιήσει τα όριά του και να μάθει να αποδέχεται τη ματαίωση χωρίς να επηρεάζεται αρνητικά η αυτοεικόνα του.

Επιπλέον, η συζήτηση για τους πιθανούς πόλογους της ήττας βοηθά τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι συμβάλλουμε στο αποτέλεσμα με προσωπική ή συλλογική ευθύνη. Εξάλλου, η κοινή ζωή μέσα στη σχολική μονάδα επιβάλλει τη συμμετοχή όλων, ώστε να είναι αρμονική και ευχάριστη. Συνεπώς, όλοι έχουμε ευθύνες. Η ευθύνη όμως, ως προσωπική συμβολή στον κοινό βίο, μαθαίνεται μόνο βιωματικά με την παροχή ευκαιριών για ανάληψη της. (Γιατί είναι σημαντικό να έχουμε ευθύνες; Ποιες ευθύνες έχει ο καθένας στο σπίτι ή στο σχολείο; Έχουμε όλοι τις ίδιες ευθύνες στο σπίτι ή στο σχολείο;) Η ανάθεση ευθυνών ενισχύει, μέσα σε μια σχέση εμπιστοσύνης, τη θετική αυτοεικόνα του παιδιού, αφού συμβάλλει στο να αισθάνεται υπεύθυνο για τις πράξεις του, γεγονός που το βοηθά να επέγκει τη συμπεριφορά του.

β. Η συμμετοχή στη λίψη αποφάσεων

Στην υλοποίηση του στόχου αυτού είναι σημαντική η συμβολή της διαλεκτικής παιδαγωγικής (Dialectic Pedagogy: Hardman, 2009), η οποία θέτει στο κέντρο της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής σχέσης το διάλογο. Η διδασκαλία γίνεται μέσω διαλόγου με τη χρήση διευκρινιστικών ερωτήσεων (Γιατί το λες αυτό; Τι πιστεύεις εσύ γι' αυτό;). Συνεπώς η έμφαση είναι στη γνώση του τρόπου, του «πώς» και όχι απλώς στη γνώση των γεγονότων.

Ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευτικός και το παιδί μαθαίνουν μαζί, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και «κτίζουν» ο ένας πάνω στην εμπειρία του άλλου. Ο διάλογος αποτελεί επίσης βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφού ενθαρρύνει την αληθηπείραση μεταξύ τους μέσα από την καθηλιέργεια της μεντορικής σχέσης με την παρακολούθηση μαθημάτων, την ανταλλαγή απόψεων και την ανάλυση της ανατροφοδότησης σε σχέση με θέματα που αφορούν στην αγωγή για πολιτότητα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Η οργάνωση της μαθητικής κοινότητας μέσα από την εφαρμογή δημοκρατικών διαδικασιών εκλογής μαθητικών συμβουλίων αποτελεί σημαντική ευκαιρία υλοποίησης του στόχου για συμμετοχή των μαθητών στη λίγηψη αποφάσεων, αν αξιοποιηθεί ουσιαστικά και δεν παραμείνει τυπική διαδικασία εφαρμογής των κανονισμών λειτουργίας του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται εφόσον τα παιδιά καταλαβαίνουν τη σημασία της συμμετοχής τους στη λίγηψη αποφάσεων. Μπορούν, δηλαδή, να λειτουργήσουν ως φορείς αλληλαγής στο περιβάλλον τους και όχι ως απλοί «καταναλωτές» της γνώσης ή μιας «δοσμένης» εμπειρίας. Ακόμα και στην περίπτωση που ένα παιδί απέχει οικειοθετήσας από την όλη διαδικασία θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο ότι η σιωπή του ή η αποχή του δε μας είναι αδιάφορη. Και το παιδί που σιωπά είναι ένας «πολίτης» που εκφράζεται με τη σιωπή του και είναι σημαντικό να πιστέψει ότι οι ενήλικες που ζητούν την άποψή του πραγματικά την εκτιμούν και την υπολογίζουν. Αυτό επιβεβαιώνεται και με την προθυμία μας να εφαρμόσουμε τις αποφάσεις των παιδιών στα θέματα που τους απασχολούν. Τέλος, με την παραπομπή των εισηγήσεων για ψήφιση στην ολομέλεια, τα παιδιά παίρνουν ανατροφοδότηση για την πρακτικότητα των εισηγήσεών τους και αναθεωρούν ή επιβεβαιώνουν τις απόψεις τους.

γ. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενεργής πολιτότητας

Ένας τρόπος υλοποίησης του στόχου αυτού είναι η δημιουργία ομάδων εθελοντών, όπου τα παιδιά δηλώνουν συμμετοχή σε όποια ομάδα θέλουν. Στη δραστηριότητα αυτή θα πρέπει να είναι προφανής ο σεβασμός των επιλογών των παιδιών, έστω κι αν οι επιλογές τους είναι ίδιες κάθε φορά που καλούνται να επιλέξουν ομάδα. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ομάδες αυτές λειτουργεί ως παράδειγμα συμμετοχής για τα παιδιά και δίνει την ευκαιρία για διερεύνηση της δυναμικής των σχέσεων στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Επιπρόσθετα, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ως βασικού στοιχείου ανάπτυξης της ενεργής πολιτότητας, μπορεί να γίνει μέσα από την ανα-διήγηση μιας ιστορίας ή την υπόδυση ρόλων κατά την οποία η ιστορία παρουσιάζεται από διαφορετική άποψη, από τους διάφορους συντελεστές. Στη συζήτηση που ακολουθεί τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις: *Πόσο διαφορετικές είναι αυτές οι ιστορίες; Σε τι διαφέρουν; Τα παιδιά αντιλαμβάνονται έτσι ότι για ένα γεγονός υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, ανάλογα με το ρόλο και το χαρακτήρα του καθενός και ότι το γεγονός της διαφορετικής θεώρησης είναι αναπόφευκτο και σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη του διαλόγου.*

Η καθηλιέργεια της κριτικής σκέψης επιτυγχάνεται επίσης με την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα κοινωνικής ανισότητας μέσα από τη συζήτηση παγκόσμιων προβλημάτων, όπως η φτώχεια ως αποτέλεσμα των πολέμων και των φυσικών καταστροφών. Πέρα από τη συζήτηση των τρόπων βοήθειας των ανθρώπων που βρίσκονται σε ανάγκη, τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν λόγοι για τις συμφορές που πλήττουν τον κόσμο (π.χ. Σε μια φυσική καταστροφή ποιοι χάνονται και ποιοι επιβιώνουν και για ποιο λόγο;) και ότι η φιλανθρωπία, ως στοιχείο της ενεργής πολιτότητας, αποτελεί δυναμική συμβολή στην άρση της κοινωνικής αδικίας.

δ. Η ανάπτυξη της εμπλοκής των παιδιών στην ευρύτερη κοινότητα

Στα πλαίσια του στόχου αυτού τα παιδιά εξετάζουν και μαθαίνουν την κοινότητά τους. Αναγνωρίζουν τους βασικούς φορείς που συμβάλλουν στη ζωή μιας κοινότητας, π.χ. το δημαρχείο, τα νοσοκομεία, τα διάφορα ιδρύματα και συνειδητοποιούν το ρόλο των φορέων αυτών στην εξασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, π.χ. την παροχή ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, την εκπαίδευση κτλ. Ιδιαίτερη έμφαση μπορεί να δοθεί στον τρόπο με τον οποίο η κοινότητα ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες των μελών της (*Ποια άτομα χρειάζονται βοήθεια; Τι ανάγκες έχουν αυτά τα άτομα; Πώς η κοινότητα φροντίζει γι' αυτά τα άτομα; Πώς εμείς φροντίζουμε αυτά τα άτομα;*). Οι επισκέψεις των παιδιών σε ιδρύματα με στόχο τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων μαζί με τα άτομα που ζουν σε αυτά, συμβάλλουν στην αποδόμηση των στερεοτύπων σχετικά με την ιδρυματοποίηση των ατόμων σε μια κοινότητα, και ιδιαίτερα των ηλικιωμένων. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι οι ηλικιωμένοι υπήρχαν δραστήρια μέχρι της κοινότητας και ότι εξακολουθούν να διατηρούν τα δικαιώματά τους ως πολίτες παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε αυτή τη φάση της ζωής τους.

Η ενεργή εμπλοκή των παιδιών στους τοπικούς οργανισμούς μπορεί, επίσης, να γίνει με το δανεισμό βιβλίων από την τοπική βιβλιοθήκη, την οργάνωση κοινών δραστηριοτήτων με άλλα σχολεία στην κοινότητα ή με την έκθεση έργων τέχνης των παιδιών σε νοσοκομεία ή άλλα ιδρύματα με στόχο τη συλλογή χρημάτων. Επιπλέον, η συμμετοχή στη λίγη αποφάσεων που αφορούν στην κοινότητα μπορεί να γίνει με μια επιστολή στο δήμαρχο ή με συναντήσεις με τους τοπικούς φορείς για διατύπωση απόψεων και εισηγήσεων σχετικών με τα προβλήματα της κοινότητας που αφορούν στα ίδια τα παιδιά.

E. Επαγγελματικές προκλήσεις

Η εισαγωγή της αγωγής για πολιτότητα, μας υποχρεώνει αναπόφευκτα σε ένα αναστοχασμό πάνω σε έννοιες που χαρακτηρίζονται από μια δυναμική άρρωκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό γίγνεσθαι της εποχής μας. Στην πορεία αυτή του αναστοχασμού βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια σειρά προκλήσεων που αφορούν στην επαγγελματική μας ταυτότητα, αφού η επιτυχής αγωγή για πολιτότητα απαιτεί:

- **Απόκτηση καινούριας γνώσης** (π.χ. διατάξεις για τα δικαιώματα του παιδιού)
- **Ανάπτυξη καινούριων μεθόδων διδασκαλίας** (π.χ. διαπλεκτική παιδαγωγική)

- **Ανάπτυξη καινούργιων τύπων επαγγελματικών σχέσεων με συναδέλφους και παιδιά** (π.χ. μεντορική σχέση μεταξύ συναδέλφων, η συνοδοιπορία με τους μαθητές προς τη γνώση)
- **Αλλαγή της άποψης που έχουμε για τη μάθηση** (βιωματική, συμμετοχική, ερευνητική, έναντι δασκαλοκεντρικής)
- **Αλλαγή του τρόπου σκέψης** (ενίσχυση της αυτοσυνειδοσίας, της κριτικής σκέψης, της ελευθερίας επιλογής, της ειρηνικής διευθέτησης των συγκρούσεων κτλ.) (Huddleston και Garabagiu, 2005)

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως η αγωγή για πολιτότητα αποτελεί πρωτίστως αγωγή για τις ανθρώπινες σχέσεις. Όσο εντυπωσιακές κι αν είναι οι δραστηριότητες που ετοιμάζουμε για το θέμα αυτό δεν μπορούν να επιδράσουν στη διαμόρφωση του πολίτη στο σχολικό χώρο, στο βαθμό που επιδρά η ποιότητα της προσωπικής σχέσης που έχουμε με το κάθε παιδί. Συνεπώς, το ζητούμενο είναι να δημιουργούμε ως παιδαγωγοί ευκαιρίες που θα μας καθιστούν «συνοδοιπόρους» με τα παιδιά και «συμπολίτες» σε μια δημοκρατική κοινότητα που δεν θα περιορίζεται μόνο στα πλαίσια του σχολείου, αλλά θα επεκτείνεται στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2001) Θουκυδίδη: Περικλέους Επιτάφιος. Γ' τάξη Ενιαίου Λυκείου. Θεωρητική Κατεύθυνση. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008) Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση και της Συνθήκης για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βρυξέλλες.

Council of Europe (2004) All-European Study on EDC policies. Starsbourg, DGIV/EDU/CIT, 12, 22

Davies, I. (2006) Developing Citizenship Education. University of York

Hardman, F. (2009) Can we talk about universalistic pedagogy? University of York

Hebert, Y., & Sears, A. (1996) Citizenship Education, Canadian Education Association. Προσιτό από την ιστοσελίδα: http://www.cea-ace.ca/media/en/Citizenship_Education.pdf

Huddleston, E. & Garabagiu, A. (2005) Education for Democratic Citizenship: Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg: Council of Europe

Σχετικές ιστοσελίδες

[http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/citizenship/keystag](http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/citizenship/keystage)

<http://www.teachingcitizenship.org.uk/page?p=27> <http://www.citized.info/>

http://www.nfer.ac.uk/research-areas/research-area-full-list.cfm?research_ar

<http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/>

www.citized.info

Οι διαστάσεις και οι πτυχές της κατανεμημένης πγεσίας (distributed leadership) στο σχολείο και ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης στα κυπριακά σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης

Δρος Κυπριανού Δ. Λούη
Διευθυντή Σχολείου Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης

Έλληνη Χατζηγεωργίου,
Μόνιμης Καθηγήτριας Φιλολογικών Π. Ι.

Η κατανεμημένη πγεσία (distributed leadership) στα σχολεία με βάση τους παράγοντες της έλξης, της απώθησης, της οργανωτικής δομής και της σχολικής κουλτούρας / κλίματος (organizational culture/ school climate).

Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα σχολεία ως αποτέλεσμα των μεταβαλλόμενων πολιτικών επιπλογών και των ανταγωνιστικών αναγκών της αγοράς, κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη προσδιορισμού της πγεσίας ως μέσου χάραξης στρατηγικής για την αποτελεσματικότητα και τη βεβτίωση των επιπέδων μάθησης στις σχολικές μονάδες. Η σημασία της διάστασης της πγεσίας στην επίτευξη της αποστολής του σχολείου οδήγησε σε μια εκτενή αναζήτηση του καλύτερου προτύπου πγεσίας. Η παραδοσιακή έννοια της σχολικής πγεσίας, η οποία τείνει να περιορίζεται στα μεμονωμένα άτομα που καταλαμβάνουν τις επίσημες διευθυντικές θέσεις (headship) και υπονοεί την απομονωμένη πγεσία, παραμερίζεται σταδιακά τα τελευταία χρόνια. Η έννοια της κατανεμημένης πγεσίας, κερδίζει τελευταία έδαφος και έχει προσελκύσει την προσοχή των ερευνητών (Bennett et al., 2003· Gronn, 2002· MacBeath, 2005). Το μοντέλο της ανατρέπει το παραδοσιακό μοντέλο σχολικής πγεσίας που στηρίζεται σε εκπαιδευτικές πολιτικές που λαμβάνονται up to bottom στη σχολική μονάδα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος **κατανεμημένη πγεσία** είναι επίκαιρος και δημοφιλής όχι μόνο στους ερευνητές αλλά και στους φορείς χάραξης πολιτικής, στους μεταρρυθμιστές εκπαιδευτικούς και στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που ασκούν πγεσία. Χρησιμοποιείται οποένα και πιο συχνά για να περιγράψει τις προσεγγίσεις που πραγματοποιούνται στη σχολική πγεσία και συμβάλλουν στη βεβτίωση της σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων (Ritchie and Woods, 2007). Εκφρά-

ζει μια μορφή συλλογικής αντιπροσωπείας, ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλών ατόμων που εργάζονται σε ένα σχολείο και συμβάλλουν στην κινητοποίηση και την καθοδήγηση άλλων εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής αλλαγής (Spillane, 2006). Η συμμετοχή πολλών ανθρώπων στη δραστηριότητα της πγεσίας αποτελεί τον πυρήνα δράσης της κατανεμημένης πγεσίας. Αυτό υπονοεί έναν ισχυρό ρόλο πγεσίας για τους συντονιστές καθηγητές και κάποιο επαναπροσδιορισμό των ευθυνών των πυρήνων μάθησης (Harris et al., 2003).

Ένας από τους στόχους της διεύθυνσης ενός σχολείου ως οργανισμού και όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συλλογικότητα στη πήψη αποφάσεων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την άσκηση κατανεμημένης πγεσίας. Το μοντέλο της κατανεμημένης ή συνεργατικής πγεσίας στοχεύει στη συμμετοχή όλου του προσωπικού και υποστηρίζει ότι όλοι οι εργαζόμενοι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι σημαντικοί για την αποτελεσματικότητα του τελευταίου. Θεωρεί πως οι ανάγκες των μαθητών πρέπει να είναι το κέντρο του σχεδιασμού μιας σχολικής μονάδας και αποδεικνύει πως η συμμετοχή όλων είναι ταυτόχρονα και ο πιο αποτελεσματικός τρόπος ελέγχου. Το μοντέλο της κατανεμημένης πγεσίας στοχεύει, ταυτόχρονα, στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων αλλά και στην επίτευξη των στόχων κάθε σχολικής μονάδας που είναι η αποτελεσματικότητα της μάθησης (MacBeath, 2005· Oduro, 2004).

Το μοντέλο της κατανεμημένης πγεσίας βασίζεται στις πολλαπλές μορφές πλευρικής επιρροής (δηλαδή από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό). Υποστηρίζει, επίσης, ότι οι κάθετες πηγές ιεραρχικής πγεσίας είναι αναπόφευκτες για την επιτυχή οργάνωση και ομαλή λειτουργία των σχολείων (Locke, 2003). Ο Gronn (2003) διακρίνει πρόσθετες μορφές διανομής

της ηγεσίας, οι οποίες περιγράφουν ένα ασυντόνιστο σχέδιο ηγεσίας με βάση το οποίο πολλοί διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να συμμετέχουν σε πλειτουργίες της ηγεσίας, χωρίς να καταβάλλεται οποιαδήποτε προσπάθεια στην οργάνωση τους. Ο Spillane (2006) αποκαλεί αυτή τη μορφή ηγεσίας ως παράλληλη και αφήνει κι αυτός να νοηθεί ότι υπάρχει ένα ασυντόνιστο σχέδιο κατανομής της. Η ηγεσία ως συλλογική μορφή αντιπροσωπείας (concertive) αναφέρεται στις συνειδητά ρυθμισμένες και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ μερικών, πολλών, ή όλων των πηγών ηγεσίας στην οργάνωση (Spillane, 2006).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει, επίσης, η επισήμανση για το ρόλο και την ορθή πρακτική εφαρμογή του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Oduro, 2004). Το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, φαίνεται να ενισχύει τα κίνητρα για δράση των εκπαιδευτικών, να ενισχύει τον αυτοσεβασμό, τη συμμετοχή και την οργανωτική τους ικανότητα (MacBeath, 2005; Ritchie and Woods, 2007). Παράλληλα, σύμφωνα με τους επιστήμονες, το μοντέλο αυτό ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ενώ η εφαρμογή του απαιτεί την αξιοποίηση της πείρας (MacBeath, 2005).

Η ανάπτυξη και διατήρηση της κατανεμημένης ηγεσίας στο σχολείο μπορεί είτε να προωθηθεί είτε να εμποδιστεί από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Οι τέσσερις βασικοί παράμετροι-πτυχές του μοντέλου της κατανεμημένης ηγεσίας, δηλαδή η έπιξη, η απώθηση, η οργανωτική δομή και η κουπτούρα/κλίμα, όπως προκύπτουν μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την αποτελεσματική πλειτουργία της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όταν οι παράγοντες είναι ευνοϊκοί, τότε η κατανεμημένη ηγεσία καθίσταται επικυρική και εφαρμόσιμη από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους καθηγούτες και τους μαθητές. Όταν οι παράγοντες δρουν αναστατωτικά, η κατανομή της ηγεσίας δεν είναι επικυρική για τους διευθυντές, ενώ οι καθηγούτες και οι μαθητές απωθούνται και δεν συμμετέχουν στην άσκηση της ηγεσίας. Ο Oduro (2004) σε έρευνα για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας σε σχολικές μονάδες, παρουσίασε μερικούς όρους τους οποίους προσδιόρισαν οι διευθυντές και οι οποίοι θα μπορούσαν είτε να προωθήσουν είτε να εμποδίσουν την εφαρμογή της. Οι υποστηρικτικοί αυτοί παράγοντες είναι: η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη, η ανάληψη της ευθύνης ή του ρίσκου, η αναγνώριση, η

άσκηση κριτικής, οι κοινοί στόχοι, η προθυμία για διαμοιρασμό, τα κατάλληλα πεδία γνώσεων, η δυνατότητα χρηματοδότησης, οι καλές σχέσεις, η προθυμία για ευκαιρίες, η προθυμία για αιθλαγή. Αναστατωτικοί παράγοντες είναι: η δυσπιστία, η ιεραρχική δομή, η πλογοδοσία, η έλλειψη ευθυγείας, η έλλειψη διάθεσης για ανάληψη υπευθυνότητας, η ανειλικρίνεια, ο φόρτος εργασίας, ο περιορισμός της ελευθερίας.

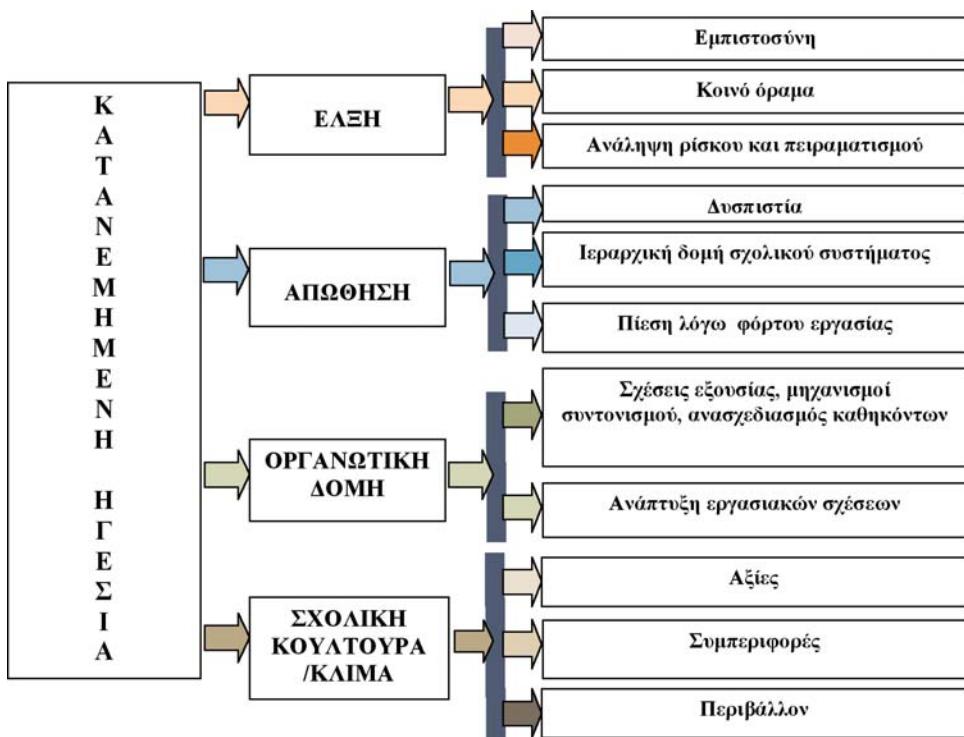
Για τους σκοπούς του παρόντος κειμένου θεωρούνται ως πρωθητικοί παράγοντες, δηλαδή ως παράγοντες έπιξης για εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην άσκηση και κατανομή της ηγεσίας στα σχολεία οι πιο κάτω:

(α) **η εμπιστοσύνη** (πολύπλευρη έννοια πολλαπλής στάθμης), που αποτελεί σημαντικό εργαλείο για υγιή ατμόσφαιρα στο σχολικό χώρο και συμβάλλει στην ανάπτυξη των εργασιακών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού. Τα επίπεδα πλειτουργίας της εμπιστοσύνης στο μεμονωμένο επίπεδο, χαρακτηρίζονται απλά ως εμπιστοσύνη, στο διαπροσωπικό επίπεδο (αμοιβαία εμπιστοσύνη), στο σχολικό επίπεδο (οργανωτική εμπιστοσύνη), στο ευρύτερο κοινοτικό και δημόσιο επίπεδο, ως κοινωνική εμπιστοσύνη. Η ευθυγράμμιση σε αυτά τα επίπεδα είναι εξαιρετικά δύσκολη, δεδομένου ότι οι προσδοκίες διαφέρουν. Η εμπιστοσύνη μπορεί να ωθήσει και να ελιγύσει την αντίσταση διαφορετικών κατευθύνσεων και απαιτείται οξύνοια ως προς την αναγνώριση και την ερμηνεία της κατάστασης (MacBeath, 2005).

(β) **η προθυμία** των εκπαιδευτικών να συμμεριστούν και να ακολουθήσουν κοινούς στόχους. Το γεγονός αυτό αποτελεί κρίσιμη επιλογή για την επιτυχία της κατανεμημένης ηγεσίας. Η κίνηση προς την ίδια κατεύθυνση μπορεί να είναι δύσκολη, εκτός αν υπάρχει μια κουπτούρα που προωθεί την αμοιβαία αποδοχή των εκπαιδευτικών και μια ικανότητα να οδηγήσει σε ένα περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης (MacBeath, 2005).

(γ) **η δημιουργία διευκολυντικής ατμόσφαιρας** για ανάληψη ρίσκου και πειραματισμού που πρέπει να είναι κυρίαρχη στη σχολική μονάδα.

Ως αναστατωτικοί παράγοντες, δηλαδή ως παράγοντες απώθησης για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην άσκηση και κατανομή της ηγεσίας στα σχολεία θα μπορούσαν να αναφερθούν: (α) η δυσπιστία, (β) η πίεση από το φόρτο εργασίας, (γ) οι ιεραρχικές δομές του σχολικού συστήματος και (δ) η πλογοδοσία, η ανησυχία δηλαδή που προκαλείται με την απαίτηση για υπευθυνότητα και αποδογισμό των εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο (Oduro, 2004).



Ένα προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών και της διευθυντικής ομάδας στα κυπριακά σχολεία Μέσոς Εκπαίδευσης για πτυχές της κατανεμημένης πγεσίας

Την τελευταία δεκαετία έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικές με την ανάπτυξη της κατανεμημένης πγεσίας, όχι όμως με παράγοντες εφαρμογής της σε πρακτικό επίπεδο στις σχολικές μονάδες. Η σπουδαιότητα του προβλήματος, αποδεικνύεται από την αναγνώριση που τυγχάνει από τους επιστήμονες, καθώς άπτεται θεωρητικού και πρακτικού κενού διεθνώς (Harris et al., 2003; Leithwood et al., 2006; Spillane, 2006). Σημειώνεται ότι υπάρχει θεωρητικό και πρακτικό κενό όσον αφορά την έννοια της κατανεμημένης πγεσίας, το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί. Ως προς την ερμηνεία του όρου υπάρχουν ανταγωνιστικές και μερικές φορές αλληλοσυγκρουόμενες ερμηνείες για το ποιος διανέμει αυτή την εξουσία και με ποια μέσα γίνεται η κατανομή. Οι επιστήμονες δεν συμφωνούν πάντα στον ορισμό, τους όρους και τις μορφές της κατανεμημένης πγεσίας (Gronn, 2003; Locke, 2003; Spillane, 2006).

Κατά την εκτίμησή μας, η διερεύνηση των παραθλαγών εφαρμογής της κατανεμημένης πγεσίας, με τις επιμέρους παραμέτρους της, σε διαφορετικά σχολεία, θα ήταν καλό να εξεταστεί και στα σχολεία της Κύπρου. Στο πρακτικό επίπεδο υπάρχουν διάφορες προσεγγίσεις για τον τρόπο που πρέπει να κατανεμηθεί η πγεσία και οι παράμετροι που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό μιας τέτοιας

έρευνας. Για την επιτυχή διανομή η πγεσία πρέπει να διανεμηθεί σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν πείρα ή μπορούν να αναπτύξουν τη γνώση που απαιτείται για την εκτέλεση των αναμενόμενων στόχων της πγεσίας. Οι πρωτοβουλίες που θα αναποφθούν πρέπει να λαμβάνονται με προγραμματισμένο τρόπο.

Το προτεινόμενο σχήμα διερεύνησης, δηλαδή η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και της διευθυντικής ομάδας στα κυπριακά σχολεία Μέσος Εκπαίδευσης για πτυχές της κατανεμημένης πγεσίας, θα μπορού-

σε να επιδιωχθεί για τους παρακάτω λόγους:

- Διευκρινίζονται οι έννοιες και οι επιπτώσεις της πρακτικής εφαρμογής της κατανεμημένης πγεσίας από την υπάρχουσα θεωρία και την αποδεικτική βάση που είναι διαθέσιμη (ανταγωνιστικές και, μερικές φορές, αλληλοσυγκρουόμενες ερμηνείες για το ποιος κατανέμει αυτήν την εξουσία και με ποια μέσα γίνεται η κατανομή, οι ορισμοί και οι όροι της κατανεμημένης πγεσίας ποικίλησυν και η έννοιά της παραμένει διαφορετική για τους επιστήμονες).
- Οι εμπειρικές μελέτες της εφαρμογής της κατανεμημένης πγεσίας είναι περιορισμένες (π.χ. βεβτιωμένη επιρροή στα αποτελέσματα των μαθητών).
- Απαιτείται η διεξαγωγή έρευνας για τα πρότυπα πγεσίας και, ιδιαίτερα, για την εφαρμογή της κατανεμημένης πγεσίας στις μέρες μας που τα σχολεία έχουν μετατραπεί σε πιο σύνθετους οργανισμούς.
- Είναι εύκολο να βοηθήσει κανείς τη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών και αλληλαγών στις σχολικές μονάδες, όταν πειραματιστεί και εφαρμόσει την κατανεμημένη πγεσία σε δείγμα σχολείων που είναι διαθέσιμα.
- Η κατανεμημένη πγεσία ως προκύπτουσα ιδιοκτησία (μορφή συντονισμένων ενεργειών που εμφανίζεται ως πρόσθετο δυναμικό, όταν οι άνθρωποι εργάζονται μαζί) μιας ομάδας ή δικτύου των αλληλεπιδρώντων ατόμων, επιρρέαζει τα κίνητρα και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συν τω χρόνω βεβτιώνει το σχολείο.

(vi) Τέλος, η διάσταση της κατανεμημένης ηγεσίας δεν έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την εθνική βιβλιογραφία και δεν έχει προς το παρόν δημοσιευτεί σχετική εκπαιδευτική έρευνα για το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα.

Θα ήταν καλό να διερευνηθούν πτυχές της κατανεμημένης ηγεσίας και με το προτεινόμενο σχήμα διευρεύνησης¹ μπορεί να επιχειρηθεί η σύγκριση των απόψεων των διευθυντών και των διευθυντικών στελεχών (ΒΔΑ', ΒΔ) με αυτές των καθηγητών (διαφόρων ειδικοτήτων, ηπικών, εμπειριών) σε ό,τι αφορά ζητήματα εφαρμογής της κατανεμημένης ηγεσίας στα Δημόσια Σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Δ.Μ.Γ.Ε.) της Κύπρου (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές). Το σχήμα μορφοποιείται με βάση τους παράγοντες, όπως προτείνονται από τη διεθνή βιβλιογραφία, δηλαδή την έλξη (εμπιστοσύνη, κοινό όραμα, ανάληψη ρίσκου και πειραματισμού), την απώθηση (δυσπιστία, ιεραρχική δομή σχολικού συστήματος την πίεση πλόγω φόρτου εργασίας, πλογοδοσία), την οργανωτική δομή και τη σχολική κουλτούρα/κλίμα.

Σε ό,τι αφορά τους ορισμούς της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος, αναφέρονται συνοπτικά τα ακόλουθα: Η σχολική κουλτούρα αναφέρεται σε πράγματα ή καταστάσεις που είναι αποδεκτά/αποδεκτές από τα μέλη μιας σχολικής μονάδας και με αυτά/αυτές δένονται μεταξύ τους στενά, αποκτώντας, συγχρόνως, και μια διαφορετική ταυτότητα από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδας. Η έννοια της σχολικής κουλτούρας προσδιορίζει τη πειτούργια, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές των μελών ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία (αξίες, φιλοσοφίες, ιδεολογίες, πεποιθήσεις), απλά και ορατά, υπαρκτά στοιχεία (προγράμματα, σκοπούς του οργανισμού, δομή, κανόνες). Το «σχολικό κλίμα» ορίζεται ως «το σύνολο των δυναμικών απληπλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε

καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο» (Πασιαρδή, 2001, σ.165). Το οργανωτικό κλίμα δείχνει τις κοινές αντιλήψεις των μελών για τη συμπεριφορά, παρά τις πεποιθήσεις ή τις αξίες. Είναι ένα σύνολο εσωτερικών συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από άλλο και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων στα σχολεία. Ανάμεσα στην κουλτούρα και το κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού υπάρχει συνάφεια και σχέση απληπλεπίδρασης.

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι το προτεινόμενο σχήμα διευρεύνησης αποσκοπεί, σε περίπτωση υποποίησης του με τη μορφή έρευνας, να συγκεντρώσει και να συγκρίνει τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πειτούργων της Κύπρου για την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας στα σχολεία στα οποία υπηρετούν. Επίσης, φιλοδοξεί να εντοπίσει τυχόν διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα διοικητικά στελέχη και τους καθηγητές των εν πλόγω σχολείων, όσον αφορά την εφαρμογή της κατανεμημένης ηγεσίας σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας, τη θέση στην ιεραρχία, την εμπειρία, το φύλο τους κτλ. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στα ακόλουθα:

(a) Σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται οι παράγοντες της έλξης (εμπιστοσύνη, διαθέσεις έκφρασης κοινού οράματος, ανάληψη του ρίσκου και του πειραματισμού), της απώθησης (δυσπιστία, ιεραρχική δομή, πίεση πλόγω φόρτου εργασίας, πλογοδοσία), της οργανωτικής δομής, της σχολικής κουλτούρας/κλίματος στη σχολική μονάδα, σύμφωνα με τους διευθυντές, τα διευθυντικά στελέχη και τους καθηγητές, στα Δημόσια Σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης της Κύπρου;

Ειδικότερα, η προτεινόμενη έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει:

(a) Κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απόψεις των διευθυντών, των διευθυντικών στελεχών και των καθηγητών ως προς την εφαρμογή της εμπιστοσύνης, του κοινού οράματος, της ανάληψης του ρίσκου και του πειραματισμού, της δυσπιστίας, της ιεραρχικής δομής του σχολικού συστήματος, της πίεσης πλόγω φόρτου εργασίας, της πλογοδοσίας, της οργανωτικής δομής, της σχολικής κουλτούρας/κλίματος;

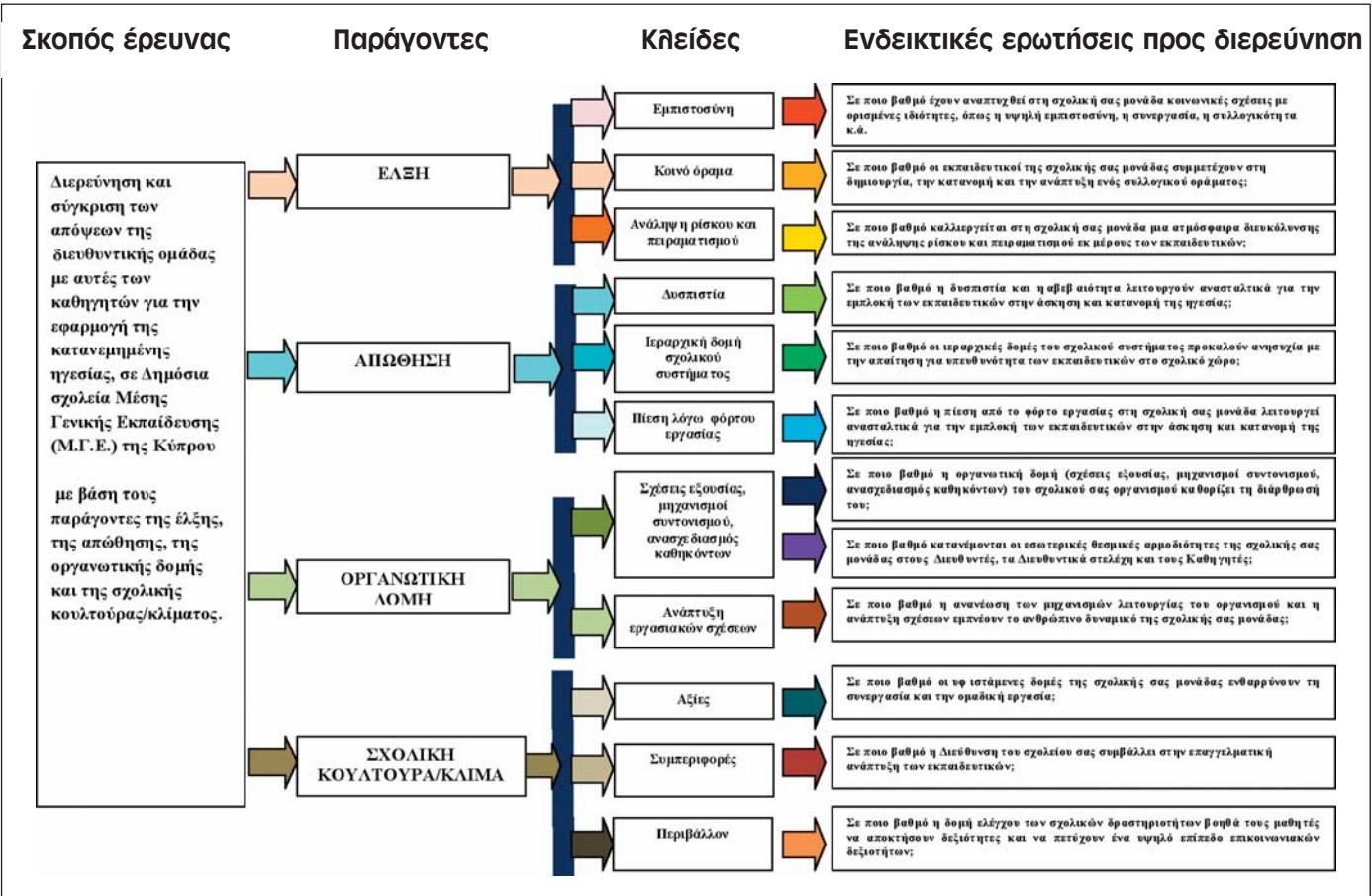
¹ Διασαφηνίζονται οι εννοιολογικοί ορισμοί των εμπλεκόμενων υποκειμένων στην προτεινόμενη έρευνα: (α) Ο όρος «κατανεμημένη ηγεσία» εκφράζει μια μορφή συλλογικής αντιπροσωπείας που ενσωματώνει τις δραστηριότητες πολλών ατόμων που εργάζονται σε ένα σχολείο και συμβάλλει στην κινητοποίηση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής απληγής. Η συμμετοχή πολλών ανθρώπων στη δραστηριότητα της ηγεσίας, αποτελεί τον πυρήνα δράσης της κατανεμημένης ηγεσίας (Spillane, 2006). (β) Στα Δημόσια Σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης της Κύπρου (Γυμνάσια και Λύκεια) η Διευθυντική ομάδα απαρτίζεται από το Διευθυντή, τους Βοηθούς Διευθυντές Α' και τους Βοηθούς Διευθυντές.

(β) Κατά πόσο διαφοροποιούνται στη βάση του φύλου, οι απόψεις των διευθυντών, των διευθυντικών στελεχών και των καθηγητών ως προς την εφαρμογή της εμπιστοσύνης, του κοινού οράματος, της ανάληψης του ρίσκου και του πειραματισμού, της δυσπιστίας, της ιεραρχικής δομής του σχολικού συστήματος, της πίεσης λόγω φόρτου εργασίας, της πλογοδοσίας, της οργανωτικής δομής, της σχολικής κουλτούρας/κλίματος;

Η παράμετρος της έλξης μπορεί να διερευνηθεί κάλλιστα με βάση κάποιους επιλεγέντες παράγοντες που την απαρτίζουν (εμπιστοσύνη, κοινοί στόχοι, ανάληψη του ρίσκου και πειραματισμού) και

διαγράμματα διεκπεραίωσης της σχολικής εργασίας από τους εκπαιδευτικούς.

Για την παράμετρο που αναφέρεται στην οργάνωση και στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας τα ερωτήματα θα αφορούν τη διάρθρωση της μονάδας, την κατανομή των αρμοδιοτήτων και την έμπνευση του ανθρώπινου δυναμικού από τους μηχανισμούς πειτουργίας της. Η παράμετρος της οργανωτικής δομής των σχολικών μονάδων διερευνά τις σχέσεις εξουσίας, τους μηχανισμούς συντονισμού και τον ανασχεδιασμό των καθηκόντων των μελών τους. Παράλληλα, δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο παρατάσσονται και πειτουργούν οι άνθρωποι μέσα σε αυτές τις μονάδες, γεγονός που καθορίζεται σε



αφορά στο επίπεδο των σχέσεων, στο βαθμό συμμετοχής και στη μορφή ανάληψης δράσης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

Σ' ό,τι αφορά τη διερεύνηση της παραμέτρου της απώθησης, αυτή εκφράζεται με επιμέρους όρους αποτροπής της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη δράση και τη πειτουργία της σχολικής μονάδας. Οι όροι αυτοί είναι η δυσπιστία, η ιεραρχική δομή και η πίεση που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί λόγω φόρτου εργασίας. Αυτοί θα μπορούσαν να διαφανούν με ερωτήματα που αφορούν τους φόβους και την ανησυχία που προκαλεί η ιεραρχική διάταξη της μονάδας, ως προς την κατανομή των εργασιών, και την απώθηση που προκαλεί ο όγκος και τα χρονο-

μεγάλο βαθμό από τη διάρθρωσή τους απλά και από τη φιλοσοφία την οποία αυτές ενστερνίζονται (Καράλης, 2006-2007). Επίσης, διερευνά κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία και τη δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να ήλθουν αποφάσεις για την ανανέωση των μηχανισμών πειτουργίας του οργανισμού και την ανάπτυξη των εργασιακών σχέσεων, στοιχείων καθοριστικών για τη βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, σε ό,τι αφορά στη διερεύνηση και τη σύγκριση της παραμέτρου της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι αξίες που καθηλιεργεί η σχολική μονάδα και η συμπεριφορά των μελών της.

Σύνοψη

Στο κείμενο αυτό επιχειρήθηκε η παρουσίαση των πτυχών και των διαστάσεων της κατανεμημένης ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα. Με βάση το διαπιστωμένο κενό που προκύπτει βιβλιογραφικά για το θέμα αυτό σε ό, τι αφορά τα κυπριακά δεδομένα

προτείνεται η διερεύνηση και η σύγκριση των απόψεων της διευθυντικής ομάδας και των εκπαιδευτικών πειτουργών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης της Κύπρου με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο μπορεί να ετοιμαστεί με βάση το πλάνο διερεύνησης που προτείνεται, καθώς και με ημιδομημένου τύπου συνεντεύξεις.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Πρόλογος-εισαγωγή-απόδοση: Αναστασία-Βαθεντίνη Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. (Spring 2003). *Distributed Leadership*. Full Report-National College for School Leadership.
- Bird, M., Gomm, R., & Hammersley, M. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gronn, P. (2002) *Distributed leadership*, in: K. Leithwood & P. Hallinger (Eds). Second international handbook of educational leadership and administration. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Harris, A., Mujis D. & Crawford, M. (Summary Reports Spring, Summer 2003). *Deputy and Assistant Heads: Building leadership potential*. <http://www.ncsl.org.uk/literaturereviews>
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, (8th edition). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Howard, K., & Sharp, J. (1994). *Η Επιστημονική Μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καράληης, Γ. (2006-2007). Σύγχρονη Εκπαιδευτική Διοίκηση. Θεωρία και Πράξη. Διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού-Ανάπτυξη αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Σημειώσεις.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership, University of Nottingham
- Ηλεκτρονική πηγή:**
- <http://www.wallacefoundation.org/NR/rdonlyres/D63D2D46-4AE2-4A10-A1C8-9BFF8EC02A2D/0/RR800.pdf>
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349-366.
- Oduro, G. (2004). 'Distributed leadership' in schools: what English headteachers say about the 'pull' and 'push' factors. University of Cambridge, email: gkto2@cam.ac.uk; website: <http://people.pwf.cam.ac.uk/gkto2> (Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester, 16–18 September 2004)
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.
- Pashardis, G. (2000). *School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and*

teachers. *The International Journal of Educational Management*, 14 (5), 224-237.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική πνευσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ritchie, R. & Woods, P. (2007). Degrees of distribution: towards an understanding of variations in the nature of distributed leadership in schools, *School Leadership and Management*, 27 (4), 363 – 381

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Woods, G., Woods, P. & Ashley, M. (2005-2006). *Distributed Leadership without Hierarchy: Collegial Governance in a Steiner School*.

Ηλεκτρονική πηγή:

http://imp.uwe.ac.uk/imp_public/displayEntry.asp?URN=3317&pID=19&return=false



*Από τις εργασίες του Συνεδρίου
«Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας κατά τη Μαθησιακή Διαδικασία»*

Επίπεδα ποιότητας για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Κύπρο σήμερα

Μαριάννας Χριστόφια Παπάτου,
Λειτουργού ΥΑΠ

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα συνολικό συστηματικό και μεθοδικό αποθηκογράμμα των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με τον οργανισμό. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης επιτρέπει στον οργανισμό να διακρίνει τόσο τις δυνατότητές του, όσο και τα πεδία στα οποία χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση, άρα τις αδυναμίες του, στη βάση προγραμματισμένων κινήσεων προόδου (Πασιαρδής, 2006). Ένας άλλος ορισμός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναφέρει πως η αυτοαξιολόγηση είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου στο σύνολό του, που διεξάγεται για και από τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς της (Κυριακίδης, 2006).

Ένα χαρακτηριστικό της αυτοαξιολόγησης σχετίζεται με το ότι είναι διαδικασία που τίθεται σε εφαρμογή με πρωτοβουλία του σχολείου. Όταν μιλάμε, βέβαια, για σχολείο αναφερόμαστε σε όλους τους φορείς που έχουν σχέση με μια σχολική μονάδα. Δηλαδή, αναφερόμαστε στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και στους μαθητές και όχι μόνο στη διευθυντική ομάδα του σχολείου, γιατί με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η απλαγή της κουπούρας που υπάρχει στη σχολική μονάδα.

Με τον όρο *επίπεδο* (standard) εννοούμε τα χαρακτηριστικά ποιότητας που πρέπει να έχει είτε ένα πρόσωπο, π.χ. ο δάσκαλος ή ο μαθητής, είτε μια διαδικασία, π.χ. η διδασκαλία ή η αξιολόγηση, είτε ένας οργανισμός, π.χ. το σχολείο, για να θεωρείται ότι ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε συγκεκριμένο χρόνο. Στη συνέχεια αναπτύσσονται *επίπεδα ποιότητας* για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στην Κύπρο σήμερα. Τα επίπεδα χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες: α) σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης και την αξιολόγηση, β) σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, γ) σε σχέση με την ασφάλεια και τάξη στη σχολική μονάδα, δ) σε σχέση με τη διεύθυνση του σχολείου, ε) σε σχέση με γενικότερα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας.

A) Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης και την αξιολόγηση

Ο εκπαιδευτικός:

1. Οργανώνει δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα και διευκολύνει τη μάθηση για όλους τους μαθητές.
2. Αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την κοινωνική, πολιτισμική, εθνική και εκπαιδευτική ιδιαιτερότητα των μαθητών.
3. Ενσωματώνει την τεχνολογία στη διδακτική διαδικασία.
4. Εργάζεται σε ομάδες με όλους τους εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία των ίδιων μαθητών.
5. Συνεργάζεται με τους γονείς και τους άλλους κοινωνικούς εταίρους.
6. Δρα με διαδικασίες διερεύνησης και πύσης προβλημάτων.
7. Προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη δια-βίου.
8. Αντιμετωπίζει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνεται έμφαση στην επιτυχία παρά στην αποτυχία.
9. Αξιοποιεί πλήρως το διδακτικό χρόνο.
10. Αξιοποιεί πλήρως τα διδακτικά μέσα του σχολείου.
11. Είναι σε θέση να χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές, για να δημιουργήσει όργανα αξιολόγησης και διενεργεί αξιολόγηση συστηματικά.

B) Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές:

1. Αναπτύσσουν την πολιτότητά τους μαθαίνοντας να ζουν σε μια πολυυποδημιτισμική, ανεκτική και μη αποκλεισμική κοινωνία.
2. Αναπτύσσουν θετική στάση και δράση για περιβαλλοντικά θέματα.
3. Αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση.

4. Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν αναπτύσσοντας την ανεξάρτητη μάθηση.
5. Επεξεργάζονται πληροφορίες με κριτικό βλέμμα και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και τις ικανότητές τους για καινοτόμες δράσεις.
6. Καθίστανται τεχνολογικά εγγράμματοι.
7. Είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά διαδικασίες πίεσης προβλήματος.
8. Εργάζονται και συνεργάζονται με άλλους και επικοινωνούν αποτελεσματικά.
9. Οργανώνουν την επαγγελματική τους ανέλιξη στα πλαίσια μιας αυξανόμενα διεθνοποιημένης αγοράς εργασίας.

Γ) Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με την ασφάλεια και τάξη στη σχολική μονάδα

1. Εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί και οι διαδικασίες από όλους τους φορείς της εκπαίδευσης, ώστε το σχολείο να είναι ένας ασφαλής χώρος.
2. Η πλειοψηφία των μαθητών και των εκπαιδευτικών τηρεί τους κανονισμούς του σχολείου και διατηρεί το σχολείο καθαρό, συγυρισμένο και καλαίσθητο.
3. Οι κανονισμοί συναποφασίζονται και εκπονούνται από όλους τους φορείς της σχολικής μονάδας: εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς.

Δ) Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με τη Διεύθυνση του σχολείου

1. Η Διεύθυνση του σχολείου είναι δεκτική στις απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών, ώστε να διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.
2. Η Διεύθυνση αξιοποιεί το εκπαιδευτικό προσωπικό στο έπακρο λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις προτιμήσεις του κάθε εκπαιδευτικού.
3. Η Διεύθυνση παρέχει κάθε δυνατή βοήθεια, υλική και ηθική στους εκπαιδευτικούς, ώστε να ασκούν τα καθήκοντά τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ε) Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με γενικότερα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας

1. Συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές εκδηλώσεις ή σε εκδηλώσεις κοινωνικής προσφοράς.
2. Ποσοστό μαθητών που επιτυγχάνουν σε εξωτερικές εξετάσεις, όπως σε εξετάσεις εισδοχής σε ιδιωτικά γυμνάσια.

3. Ποσοστό μαθητών που επιτυγχάνουν σε διαγνωστικούς, όπως π.χ. η Μαθηματική Ολυμπιάδα.

4. Βελτίωση της επίδοσης των μαθητών από το ένα σχολικό έτος στο επόμενο.

Στ) Επίπεδα ποιότητας για τη μετα-αξιολόγηση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

1. Τα πρόσωπα που επιρεάζονται ή συμμετέχουν στη μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να προσδιοριστούν, ώστε να γίνει προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους.
2. Οι αξιολογητές πρέπει να είναι και αξιόπιστοι και ικανοί να εκτελέσουν τη μετα-αξιολόγηση, έτσι ώστε τα αποτελέσματά της να τυγχάνουν αποδοχής και να έχουν αξιοπιστία.
3. Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα πρέπει να αφορούν σε ευρύ φάσμα ερωτημάτων για τη μετα-αξιολόγηση, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εμπλεκόμενων φορέων.
4. Οι προοπτικές, οι διαδικασίες και η λογική που χρησιμοποιούνται, για να ερμηνεύσουν τα συμπεράσματα πρέπει να προσδιοριστούν προσεκτικά, έτσι ώστε να είναι σαφείς και να καθιστούν τη μετα-αξιολόγηση αξιόποιη.
5. Οι εκθέσεις μετα-αξιολόγησης πρέπει να περιγράφουν σαφώς τον οργανισμό που έχει τύχει αυτοαξιολόγησης και να συμπεριλαμβάνουν το πλαίσιο, τους σκοπούς, τις διαδικασίες και τα συμπεράσματα της αξιολόγησης, έτσι ώστε να παρέχονται και να γίνονται εύκολα κατανοητές οι ουσιαστικές πληροφορίες.
6. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να σχεδιαστεί, να πραγματοποιηθεί και να παρουσιαστεί με τρόπους που θα πρωθούν την αξιοποίηση των πορισμάτων της από τους εμπλεκόμενους φορείς, με σκοπό τη βελτίωση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
7. Οι διαδικασίες της μετα-αξιολόγησης θα πρέπει να διενεργούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μειώνονται οι πιθανότητες διακοπής της εισροής πληροφοριών κατά τη διεξαγωγή της μετα-αξιολόγησης.
8. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να σχεδιαστεί και να διενεργηθεί με τη συμμετοχή διαφόρων εμπλεκόμενων ομάδων, ώστε να διασφαλίζεται η συνεργασία τους και κατά συνέπεια να διασφαλίζεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των αποτελέσματων και των συμπερασμάτων της μετα-αξιολόγησης.
9. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να παρέχει αξιόποιης και επαρκείς πληροφορίες, ώστε να δικαιολογούνται τα κονδύλια που πρόκειται να δαπανηθούν για τη διενέργειά της.

10. Θα πρέπει να συμφωνηθούν γραπτώς οι υποχρεώσεις των επίσημων φορέων της μετα-αξιολόγησης (τι πρέπει να γίνει, από ποιους και πότε).
11. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να σχεδιάζεται και να διενεργείται με τρόπο ώστε να σέβεται και να διασφαλίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα των εμπλεκόμενων μερών.
12. Οι αξιολογητές θα πρέπει να σέβονται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και αξία κατά τις επαφές τους με τους εμπλεκόμενους στη μετα-αξιολόγηση.
13. Η μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένη και δίκαια στην καταγραφή των δυνατών και των αδύνατων σημείων της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, ώστε οι εμπλεκόμενοι να κτίσουν πάνω στα δυνατά σημεία και να βελτιώσουν τα αδύνατα σημεία της αξιολόγησης.
14. Η σύγκρουση συμφερόντων που μπορεί να προκύψει από τα πορίσματα της μετα-αξιολόγησης θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με εντιμότητα και ειλικρίνεια, ώστε να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματά της με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
15. Οι σκοποί και οι διαδικασίες της μετα-αξιολόγησης θα πρέπει να τύχουν περιγραφής και προσδιορισμού με αρκετές πλεπτομέρειες, ώστε να μπορεί να διενεργηθεί η αξιολόγηση και να είναι έγκυρη και σαφής.
16. Οι διαδικασίες συγκέντρωσης των πληροφοριών θα πρέπει να επιλεγούν και να εφαρμοστούν με τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται η ορθή ερμηνεία των πληροφοριών καθώς και η εγκυρότητά τους.
17. Τα ποσοτικά δεδομένα της μετα-αξιολόγησης θα πρέπει να αναλυθούν συστηματικά, ώστε να δοθούν αποτελεσματικά απαντήσεις στα ερωτήματά της.
18. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τη μετα-αξιολόγηση θα πρέπει να αναλυθούν πλήρως, ώστε οι εμπλεκόμενοι φορείς να μπορέσουν να τα αξιοποιήσουν για τη βελτίωση της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.
- Οι εισηγήσεις που αναπτύσσονται στην παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσσουν τη βάση για διαμόρφωση εργαλείων διερεύνησης των αντιλήψεων για την αξιολόγηση, απλά και τη βάση για συμμετοχική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Η διενέργεια αυτοαξιολόγησης και μετα-αξιολόγησης μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας, του κάθε εκπαιδευτικού και του κάθε μαθητή. Στη σύγχρονη κοινωνία της παγκοσμιοποίησης ισχύει η αρχαία ρήση «τα πάντα ρει». Γι' αυτό η κοινωνία και η εκπαίδευση, οι οποίες αλλάζουν δραματικά, χρειάζονται τις σωστές και έγκυρες αξιολογήσεις και μετα-αξιολόγησεις, για να μπορέσουν να βελτιωθούν και να συμβάλουν στη διασφάλιση μιας πιο ποιοτικής ζωής.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας-Πρακτικά Συνεδρίου. (2006). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Κυριακίδης, Λ., Πασιαρδής Π., (2006). Κοινοπραξία «Αθηνά». Σχεδιασμός, ανάπτυξη και εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών πειτουργιών. Λευκωσία.

Ο ρόλος των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ανάδειξη των τοπικών κοινοτήτων ως μέσου για την προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Δρος Αραβέληας Ζαχαρίου, Συντονίστριας Ομάδας Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Εισαγωγή

Πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα των διαφόρων χωρών αποτελεί η σύζευξη των θεωρητικών μοντέλων της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) με τις πρακτικές υλοποίησής της, στη βάση της από κοινού συνεργασίας σχολείου και κοινωνίας, με στόχο όχι την «εγχάραξη» μοντέλων βιωσιμότητας, αλλά την αναζήτηση κοινών μαθησιακών μοντέλων, μέσω των οποίων η εκπαίδευση μπορεί να συντελέσει στη βαθύτερη κατανόηση των σχέσεων που διέπουν τη μάθηση, την κοινωνία και την αειφορία. Η επίτευξη της ΕΑΑ προϋποθέτει, πέρα από την απλή διδασκαλία των στόχων και αρχών της, όπως αυτοί τέθηκαν από τους διεθνείς οργανισμούς, τον προσανατολισμό της ίδιας της μαθησιακής πορείας σε άλλες μορφές στοχευμένης εκπαίδευσης. Η μη τυπική εκπαίδευση, ως η κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί βασικό ζητούμενο της ΕΑΑ, αφού μέσα από αυτήν η μάθηση μπορεί να αποκτήσει νέο περιεχόμενο με βασικά χαρακτηριστικά της, τη σύνδεσή της με το χώρο, την απόκτηση πρακτικών εμπειριών, την προώθηση της συμμετοχικότητας και της συνεργασίας, την προαγωγή της κοινωνικής μάθησης και της κριτικής σκέψης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο κείμενο «Στρατηγική της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη: 2005-2015», προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματός της ΕΑΑ σε πράξη αποτελεί ο επαναπροσανατολισμός της εκπαίδευσης σε νέα μαθησιακά σχήματα, που θα στηρίζονται στη σύζευξη της τυπικής με τη μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση και στη βάση της σύμπραξης του σχολείου με την τοπική κοινωνία, για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, με γνώμονα τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, της προστασίας του περιβάλλοντος και την οικονομική ευημερία των τοπικών πληθυσμών.

Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) έχουν μια μακρόχρονη πορεία σε ότι αφορά στην

εξέταση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, αφού συνδέονται με τα προδρομικά παιδαγωγικά ρεύματα καθώς επίσης και με τις προδρομικές περιβαλλοντικές κινήσεις για την προστασία του περιβάλλοντος. Παρόλα ταύτα, ο ρόλος τους στην προώθηση των ζητημάτων του περιβάλλοντος και στη διαμόρφωση ενεργών περιβαλλοντικά πολιτών αναδεικνύεται ως κρίσιμος με τη θεμελίωση της Στρατηγικής για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) (UNECE, 2005). Αναγνωρίζονται ως χώροι πολύπλευρων δράσεων που μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση των αρχών της ΕΑΑ αφού μπορούν : α) να συνδεθούν με την τοπική κοινότητα, β) να συνδέσουν την τυπική με τη μη-τυπική εκπαίδευση, γ) να αναδείξουν τα εξωτερικά περιβάλλοντα ως βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία, δ) να προωθήσουν τη διά βίου μάθηση και εκπαίδευση, στ) να ενισχύσουν τη συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων στις δράσεις και πρωτοβουλίες τους και ζ) να συμβάλουν στη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας με τους τοπικούς πληθυσμούς (Παπαδημητρίου, 1994· Βεργοπούλου και Σκούπλιος, 2007· UNECE, 2005). Ειδικότερα, η σημασία τους στην προώθηση των ζητημάτων της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, προσαυξάνεται με την αναγνώριση του γεγονότος ότι η τοπική κοινότητα και το τοπικό περιβάλλον αποτελούν τα πιο σημαντικά πεδία οικουμενικής δράσης (Edvardsen και Nedergard όπως αναφέρεται στον Uzell, 1999). Η βασισμένη στο χώρο εκπαίδευση δεν αφορά απλά τη μεταφορά της εκπαιδευτικής πορείας στην κοινότητα, αλλά αποτελεί μια σύνθετη μαθησιακή διαδικασία η οποία επιδιώκει τη διαμόρφωση μιας νέας μαθησιακής κουλτούρας, 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 αλληλαγή στη βάση της αειφόρου ανάπτυξης. Όπως αναφέρει ο Sergiovanni (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.

Προς αυτή την κατεύθυνση τα ΚΠΕ αποτελούν χώρους οι οποίοι, πέρα από την ενημέρωση και την καθοδήγηση που μπορεί να παρέχουν στους πολίτες αναφορικά με τα περιβαλλοντικά ζητήματα, δομούνται στη φιλοσοφία των βασικών επιδιώξεων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συνδέονται με την ποιοτική εκπαίδευση (Παπαδημητρίου, 1994). Συνιστούν χώρους φιλελπεύθερης, παιδαγωγικής έκφρασης, που εν δυνάμει μπορούν να συμβάλουν στην ανάδειξη των τοπικών περιβαλλοντων, αλλά και στην αναβάθμιση των τοπικών κοινοτήτων. Προς αυτή την κατεύθυνση καθούνται να σχεδιάσουν προγράμματα και να πρωθήσουν δράσεις, μέσα από τις οποίες οι μαθητές, αλλά και άλλες ομάδες πληθυσμού θα είναι δυνατό να αλληλεπιδράσουν με το τοπικό περιβάλλον και τους τοπικούς πληθυσμούς. Μέσα από τέτοιου είδους αλληλεπιδραστικές διαδικασίες οι διάφορες ομάδες μπορούν να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τον πλούτο της τοπικής γνώσης, ως προϋπόθεσης για την κατανόηση των αναγκών της κοινότητας και της ανάπτυψης δράσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων που συνδέονται με την κοινωνία, το περιβάλλον και την οικονομία.

Η σημασία της αξιοποίησης των τοπικών κοινοτήτων στην πρώθηση των αρχών της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Ο σημαντικός ρόλος που οι τοπικές κοινότητες έχουν να επιτελέσουν: α) στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των σύγχρονων περιβαλλοντικών ζητημάτων, β) στη συνειδητοποίηση της ευθύνης των πολιτών για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και του περιβάλλοντος και γ) στη θεμελιώση της ΕΑΑ τονίζεται μέσα από τα επίσημα κείμενα διαφόρων διασκέψεων και προγραμμάτων. Στο κείμενο της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΑ (2003) επισημαίνεται ότι δείκτης για την επιτυχία της Δεκαετίας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη αποτελεί ο βαθμός στον οποίο η ΕΑΑ θα γίνει μέρος της ανάπτυξης του διαλόγου σε επίπεδο κοινότητας. Επιπρόσθετα, στα πλαίσια του διεπιστημονικού προγράμματος της Unesco «Έκπαιδεύοντας για ένα Βιώσιμο Μέλλον» (1994-2001), σημειώνεται ότι η πραγματική της δράσης στο επίπεδο της κοινότητας μπορεί να κινητοποιήσει τα άτομα πιο αποτελεσματικά για να λύσουν τοπικά και στη συνέχεια περιφερειακά και παγκόσμια προβλήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον, τον πληθυσμό και την ανάπτυξη. Ειδικότερα, στα θέματα της Εκπαίδευσης του Περιβάλλοντος και της Αειφόρου Ανάπτυξης, η αξιοποίηση των τοπικών κοινοτήτων μπορεί να προσδώσει στη γνώση πρακτικό χαρακτήρα και εφαρμοσιμότητα στην καθημερινή ζωή, να ενισχύσει τη διαγενεαλογική επικοινωνία και τη μεταφορά εμπειριών και

ενίσχυσης του διαλόγου σε διάφορα ζητήματα κοινωνικού αναπτυξιακού και περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος. Για να μπορέσει όμως αυτό να καταστεί δυνατό, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Κεφάλαιο 36 της Ατζέντας 21 (1992) θα πρέπει να γίνει μια εκτενής επανεξέταση των αναθυτικών προγραμμάτων, ώστε να διασφαλισθεί μια πολύεπιστημονική προσέγγιση στη βάση της οποίας θα γίνουν σεβαστές οι ανάγκες της κοινότητας και θα πλαισιώνονται υπόψη οι κοινωνικές και πολιτιστικές της ευαισθησίες. Τα περιβαλλοντικά και αναπτυξιακά ζητήματα, επίσης, θα εξετάζονται με γνώμονα τις κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές, πολιτικές και δημογραφικές απληπλοσυνδέσεις τους.

Με βάση τα παραπάνω, η αξιοποίηση της γνώσης των τοπικών κοινωνιών, μέσα από τα προγράμματα των ΚΠΕ, προσφέρει τη δυνατότητα μεταβίβασης των θεωρητικών γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο χώρο, δίνοντας τους υπόσταση και περιεχόμενο. Σε αντίθεση με την παγκόσμια γνώση που διδάσκεται στα σχολεία σε όλο τον κόσμο, η γνηγενής γνώση αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό στα βιογεωγραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά μιας περιοχής. Η μελέτη της σχέσης των τοπικών πληθυσμών με το χώρο και το περιβάλλον ευρύτερα, μπορεί να δώσει, για παράδειγμα, χρήσιμα στοιχεία σε ότι αφορά στον τρόπο αξιοποίησης των φυσικών πόρων από τους τοπικούς πληθυσμούς, παρέχοντας συνάμα πληροφορίες για τη βιοποικιλότητα της περιοχής, την αλληλαγή του τοπίου, την ανάπτυξη των διαφόρων επαγγελμάτων ως αποτέλεσμα της αλληλεπιδρασης των πληθυσμών με το «χωρότοπο» (Trimis & Savva, υπό δημοσίευση). Μια τέτοια γνώση μπορεί να καταγραφεί μέσα από την προσωπική εμπειρία και την άμεση επαφή των μαθητών με τους τοπικούς πληθυσμούς, με τη διενέργεια επισκέψεων σε αγροκτήματα ή σε προστατευόμενες περιοχές, με την εκπαίδευση από παραδοσιακούς τεχνίτες, με τη συζήτηση με τα ηλικιωμένα μέλη της κοινότητας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διασφαλίζεται αφενός η δια βίου μάθηση, ενώ ως μη-τυπική εκπαίδευση μπορεί να είναι προστινή και προς οφέλος της επίσημης, τυπικής εκπαίδευσης. Η διατήρηση αυτής της τοπικής γνώσης αποτελείται από την προστασία της μπορεί να περιορίσει την πολιτιστική και πνευματική ποικιλομορφία και κατά συνέπεια να μειώσει τη δημιουργικότητα και την ικανότητα λύσης προβλημάτων που είναι ζωτικής σημασίας για την αειφόρο ανάπτυξη (Deri, 2005).

Γενικές διαπιστώσεις για τα ΚΠΕ και τις τοπικές κοινωνίες μέσα από τη διαμορφούμενη διεθνή πραγματικότητα

Ειδικότερα, στο διεθνή χώρο, και με βάση τις ίδιαι-

τερότητες και ανάγκες της κάθε χώρας, έχουν πρωθιθεί δίκτυα Περιβαλλοντικών Κέντρων με διάφορες μορφές, όπως είναι τα Κέντρα της Φύσης στην Αμερική (Smith, 1986), τα Κέντρα Υπαίθριας Εκπαίδευσης στην Αγγλία (Cooper, 2005), τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (ΥΠΕΠΘ-Ν. 1892/1990/ΦΕΚ 175 τ.β./19-3-93· ΥΑ ΥΠΕΠΘ Γ2/1242/8/3/93), το Εθνικό Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο (ΥΠΠ/ΠΙ, 2007).

Παρά το γεγονός ότι ο θεσμός των ΚΠΕ είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος, εν τούτοις στην πραγματικότητα αυτά δε φαίνεται να είναι έτοιμα να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη, ενώ η σύνδεσή τους με τις τοπικές κοινωνίες, ως ένα από τα βασικά ζητούμενα της ΕΑΑ, έχει χαρακτήρα τυπικό. Οι προσανατολισμοί τους είναι κυρίως επικεντρωμένοι στις φυσικές διατάσεις του περιβάλλοντος, είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις φυσικές επιστήμες, αδυνατούν να συνδέσουν την τυπική με τη μη-τυπική εκπαίδευση, να επεκτείνουν το πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους στις σχολικές μονάδες, όπως επίσης και να δημιουργήσουν ευκαιρίες ενεργοποίησης και ουσιαστικής δράσης των μαθητών στο τοπικό περιβάλλον.

H Simmons (1986, 1991) σε έρευνες που έκανε σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Αμερική καταλήγει ότι τα περισσότερα Κέντρα συνδέονται με τη μελέτη της φύσης, ενώ μόνο το 15% των Κέντρων περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες καλύπτουν όλο το φάσμα των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ανάλογα, η Fereira (2003), επιχειρώντας να σκιαγραφήσει την κατάσταση των ΚΠΕ στη Νότια Αφρική, διαπίστωσε ότι αυτά, αν και φέρουν την «ταμπέλα» των ΚΠΕ, εντούτοις ως προς τη φιλοσοφία τους συνάδουν με την εκπαίδευση για τη διατήρηση της φύσης. Το περιεχόμενο των προγραμάτων τους περιορίζεται κυρίως στην ενημέρωση για θέματα που άπτονται των φυσικών παραμέτρων του περιβάλλοντος στο οποίο αυτά βρίσκονται. Επιπλέον, η παιδαγωγική τους διάσταση περιορίζεται στα κάθετα μοντέλα επικοινωνίας, που εκφράζονται με τη μορφή διαλέξεων στους χώρους των ΚΠΕ και οι δραστηριότητες στο πεδίο είναι περιορισμένες.

Στον ελλαδικό χώρο, αν και αποτελέσματα συνοπλικής αξιολόγησης των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ελλείπουν, εν τούτοις συγκεκριμένες ερευνητικές πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται κυρίως τη δεκαετία του 2000 αποτυπώνουν την εικόνα των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια, διατυπώνοντας συνάμα

βασικούς προβληματισμούς σε σχέση με τη δυνατότητά ανταπόκρισής τους στα νέα δεδομένα της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Όπως επισημαίνει η Ανδρικοπούλου (2006) σε έρευνά της για την αξιολόγηση του περιεχομένου των προγραμάτων τεσσάρων ΚΠΕ ως προς την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών και των πολιτών στο περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα, οι στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι ουτοπικό να επιτευχθούν μέσα από τα ΚΠΕ, αφού τα προγράμματα είναι περιορισμένης διάρκειας και ως εκ τούτου δεν μπορούν να συμβάλουν στο να κατανοήσουν οι μαθητές ένα τόσο ευρύ φάσμα εννοιών που συνδέονται με το περιβάλλον, καθώς επίσης και να απλάξουν στάσεις και συμπεριφορές (σ. 4). Η σύνδεση των Κέντρων με την τοπική κοινότητα, παράλληλα με την προώθηση της δράσης και της συμμετοχής, αν και αποτελεί βασικό ζητούμενο της πλειονυργίας τους, ως μέσο για τη βιώσιμη ανάπτυξη των τοπικών κοινοτήτων, δεν έχει επιτευχθεί. Εκείνο που διαπιστώνεται είναι μικρή διάχυση της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης στις τοπικές κοινωνίες, αδυναμία ουσιαστικής ενσωμάτωσής της στα προγράμματα των Κέντρων, ενώ η δράση και η συμμετοχή των τοπικών πληθυσμών αποτελούν συνιστώσες που δεν ευνοούνται μέσα από αυτά (Κοντάρας, 2004· Μέσσαρης, 2000).

Παρά τις αδυναμίες που παρουσιάζονται, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι εντείνονται οι ερευνητικές πρωτοβουλίες διεθνώς, τα ευρήματα των οποίων φανερώνουν την ανάγκη ανάληψης συστηματικότερων προσπαθειών και μακροπρόθεσμων σχεδιασμών για τα ΚΠΕ, επικεντρωμένων στους στόχους και στους προσανατολισμούς της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη προκειμένου, μέσω αυτών, να αναπτυχθούν μοντέλα συμπεριφοράς βασισμένα στην οικολογική ακεραιότητα και κοινωνική υπευθυνότητα. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Uzell, Rutland & Whistance (1995) είναι αφελές να θεωρείται ότι οι σύντομες εξορμήσεις στο περιβάλλον μπορούν να αποτελέσσουν σημαντικές εμπειρίες ζωής. Επιπρόσθετα οι Tilbury & Cooke (2005), αναφερόμενοι στο παράδειγμα των ΚΠΕ στην Αυστραλία, σημειώνουν ότι τα ΚΠΕ καλούνται να επανεξετάσουν το δικό τους ρόλο, επιδιώξεις και προοπτικές, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται για την ΕΑΑ, αφού το ζητούμενο δεν είναι απλά και μόνο η αλλαγή συμπεριφοράς σε προσωπικό επίπεδο, αλλά η επίτευξη συστηματικής αλλαγής σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και επαγγελματικού βίου.

Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και κυπριακή πραγματικότητα

Στην περίπτωση της Κύπρου, αντίθετα με τις άλλες χώρες που οι παραδόσεις για το περιβάλλον και την εκπαίδευση συντέλεσαν στην εξέπλιξη και διαμόρφωση των Περιβαλλοντικών Κέντρων, τα ΚΠΕ συνιστούν μια πολύ καινούρια έννοια η οποία αρχικά συνδέθηκε με την ιδιωτική πρωτοβουλία και πρωτοεμφανίσθηκε τη δεκαετία του 1990 με την ίδρυση του πρώτου ιδιωτικού Κέντρου Περιβαλλοντικών Μελετών στη μικρή κοινότητα της Κρήτου Τέρρα, στην Επαρχία Πάφου.

Ουσιαστικά, η παρουσία και εδραίωση των ΚΠΕ στην Κύπρο συμπίπτει με την προσπάθεια που αναλήφθηκε τη δεκαετία του 2000 από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου για την ετοιμασία του «Εθνικού Στρατηγικού Σχεδίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη», σε μια προσπάθεια να αντιμετωπισθεί το πρόβλημα της αποσπασματικότητας, του κατακερματισμού και της απουσίας συντονισμού στα θέματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Κυπριακή Εκπαίδευση (Ζαχαρίου, 2005), καθώς επίσης να τεθούν τα ζητήματα του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής του τόπου, στη βάση των οδηγιών και των υποδείξεων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για καταρτισμό από τις χώρες-μέλη Εθνικών Στρατηγικών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (UNECE, 2005).

Με βάση τα παραπάνω, η δημιουργία ΚΠΕ στην Κύπρο τίθεται ως κεντρική δράση της εκπαιδευτικής πολιτικής και, σύμφωνα με το Στρατηγικό Σχεδιασμό, μέσα από αυτά επιδιώκεται να αναπτυχθούν πολύπλευρες δράσεις σε σχέση με το θεσμό. Ενέχουν το χαρακτήρα των «πράσινων σχολείων», τα οποία με τη μορφή του «Δικτύου» επιδιώκουν να δώσουν την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης να προσεγγίσουν τα ζητήματα του περιβάλλοντος διαθεματικά, να συνδέσουν και να εξετάσουν θέματα σχετικά με το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη που περιλαμβάνονται στο Αναθυτικό Πρόγραμμα, μέσα από το πρόσμα των διαφόρων περιβαλλοντων, των συγκεκριμένων περιβαλλοντικών πεδίων και των ιδιαίτερων περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν οι περιοχές στις οποίες τα ΚΠΕ έχουν δημιουργηθεί. Επιπλέον, μέσα από αυτά επιδιώκεται η εφαρμογή εναπλακτικών μορφών μάθησης και παιδαγωγικών τεχνικών βασισμένων στην εμπειρική ενασχόληση, την προσωπική βίωση και απληπλεύδραση με το χώρο, με κύριο στόχο την αναζήτηση εναπλακτικών επιλογών για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης (ΥΠΠ/ΠΙ, 2007).

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων των ΚΠΕ στην Κύπρο βασίζεται στην εφαρμογή των αρχών της ΕΑΑ, επιδιώκοντας τη σύνδεση της τυπικής με τη μη-τυπική εκπαίδευση, την αξιοποίηση των τοπικών κοινοτήτων ως χώρων δράσης, αλλά και βασικού εκπαιδευτικού εργαλείου, στη σύνδεσή τους με το σχολείο, ως συμπληρωματικών και ενισχυτικών δομών οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην αφύπνιση, στον προβληματισμό και στο να θέσουν τους μαθητές σε εγρήγορση για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, μέσα από την εφαρμογή της αρχής «Δρω Τοπικά-Σκέφτομαι Τοπικά- Σκέφτομαι Οικουμενικά» (Ζαχαρίου & Νικολάου, 2006/2007). Ενδεικτικά, στο Στρατηγικό Σχέδιο Δράσης αναφέρεται ότι επίκεντρο του Δικτύου των ΚΠΕ αποτελεί η αξιοποίηση των τοπικών κοινοτήτων ως πεδίων μελέτης και δράσης, αλλά και η ενεργός εμπλοκή των τοπικών πληθυσμών στα προγράμματα των ΚΠΕ ως ζωντανής πηγής γνώσης. Μουσεία, οινοποιεία, μνημεία φυσικής κληρονομιάς, μοναστήρια, εκκλησίες, παραδοσιακές τέχνες αποτελούν πεδία μελέτης με στόχο να δοθεί η δυνατότητα στις διάφορες ομάδες να εξετάσουν το περιβάλλον στην οθιστική του διάσταση (ΥΠΠ/ΠΙ, 2007).

Στο Δίκτυο ΚΠΕ στην Κύπρο, έχουν ενσωματωθεί και βρίσκονται υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, με συντονιστικό φορέα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μέχρι στιγμής τρία ΚΠΕ: Το ΚΠΕ Πεδουλά, το οποίο συνιστά και το πρώτο κρατικό ΚΠΕ στην Κύπρο. Δημιουργήθηκε το 2004 και αποτελεί τη μεταστέγαση του ΚΠΕ Λεμίθου, το οποίο αποτέλεσε την πρώτη πιλοτική προσπάθεια για δημιουργία ΚΠΕ σε κρατικό επίπεδο, πριν πρωθηθεί ο σχεδιασμός του κρατικού δικτύου ΚΠΕ. Τη φετινή χρονιά έχουν ενσωματωθεί στο Δίκτυο, άλλα δύο ΚΠΕ, το ΚΠΕ της Κοινότητας Ακρωτηρίου και το ΚΠΕ Αθαλάσσας, ενώ μέχρι το 2012 προβλέπεται η ολοκλήρωση του κρατικού δικτύου με τη συμπεριήψη άλλων πέντε ΚΠΕ.

Παρά το γεγονός ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα στην Κύπρο σε σχέση με τα ΚΠΕ είναι περιορισμένα, σε τούτοις, στα πλαίσια μιας πρώτης αξιολόγησης των ΚΠΕ που διεξήχθη κατά τον πιλοτικό σχεδιασμό του Δικτύου με τη πειτουργία του ΚΠΕ Λεμίθου από τις Ζαχαρίου και Κάτζη-Beltran (2002) διαπιστώθηκε ότι παρόλο που τα προγράμματα συνέβαλαν στη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών, δεν επηρέασαν στην αλληλαγή των στάσεων τους. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα ΚΠΕ δεν αποτελούν χώρους αναπαραγωγής πληροφοριών και γνώσεων, αλλά χώρους μέσα από τους οποίους θα προωθηθεί ο περιβαλλοντικός «εγγραμματισμός» των μαθητών και του συνόλου των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, γίνεται κατανοτό ότι θα πρέπει αυτά

να πειτουργήσουν με γνώμονα την αξιοποίηση όπων των δυνατοτήτων των τοπικών κοινωνιών και των ευκαιριών που αυτές παρέχουν με στόχο την ανάπτυξη μοντέλων συμπεριφοράς που θα βοηθήσουν τους νέους να υιοθετήσουν αειφορικούς τρόπους ζωής, στη βάση της οικολογικής ακεραιότητας και κοινωνικής υπευθυνότητας.

Επίμετρο

Αν και η συμβολή των ΚΠΕ στην ενίσχυση του περιβαλλοντικού γραμματισμού τόσο των μαθητών, όσο και των πολιτών αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός, εν τούτοις, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην παιδαγωγική της ΕΑΑ, απλά και στα νέα δεδομένα που αυτή συνεπάγεται, είναι σημαντικό να σταματήσουν να χρησιμοποιούνται ως μέσο για να παρέχουν «φόντο» στην ακαδημαϊκή γνώση (Cooper 2005).

Δεδομένου μάλιστα του γεγονότος ότι η ΕΑΑ δεν αποτελεί απλά μια καινοτομία, απλά αποτελεί μια μετασχηματιστική παιδαγωγική διαδικασία, η οποία

προσβλέπει όχι μόνο στο περιεχόμενο της απλαγής, απλά και στη διαδικασία της απλαγής, απαιτείται από τα ΚΠΕ να περάσουν από το στάδιο της «εκπαίδευσης σχετικά με την αειφορία» στην «εκπαίδευση ως αειφορία» (Sterling, 2001).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα ΚΠΕ καλούνται να συνδεθούν ουσιαστικά με τις τοπικές κοινωνίες, αναπροσανατολίζοντας τους στόχους και τις επιδιώξεις τους και επαναξιολογώντας τα προγράμματά τους και τις διδακτικές τους προσεγγίσεις προς της κατεύθυνση της αξιοποίησης των τοπικών κοινοτήτων, ως εκπαιδευτικών και μαθησιακών εργαλείων και ως χώρων προαγωγής της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Σε αντίθετη περίπτωση τα ΚΠΕ κινδυνεύουν να καταστούν το «άπλοθι» για παροχή περιβαλλοντικών ευκαιριών στο πλαίσιο μιας επιδερμικής εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη, αδύναμης να αναδείξει τον πολιτικό της χαρακτήρα και να συμβάλει σε κοινωνικές και εκπαιδευτικές απλαγές (Φλογαΐτη, 2006).

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cooper, G. (2005). Οι μεταβαλλόμενοι ρόλοι των Κέντρων Υπαίθριας Εκπαίδευσης. Στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (Επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 621-634). Αθήνα: Gutenberg.
- Deri, A. (2005). Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα. Στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (Επ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σσ. 719-752). Αθήνα: Gutenberg.
- Ferreira, J. (2003). The Assessment of an Environmental Education Center in Kruger National Park, South Africa. *Applied Environmental Education and Communication*, 2, 99-103.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in school*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publications.
- Simmons, D. (1986). What students gain from the resident environmental education experience: The teachers' perspective? *Environmental Education and Information*, (5), 210-230.
- Simmons, D. (1991). Are we meeting the goal of responsible Environmental Behaviour? An examination of Nature and Environmental Education Centre Goals. *Journal of Environmental Education*, 22(3), 16-21.
- Smith, B. (1986). The role and organization of Nature Centres in the United States. *Environmental Education and Information*, 5(2), 58-61.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Bristol: Green Books.
- Tilbury, D. & Cooke, K. (2005). *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: Frameworks for Sustainability* Canberra. Australian Government Department of the Environment and Heritage, ARIES.
- Trimis, E. & Savva, A. (υπό δημοσίευση). Artistic learning in relation to young children's chorotopos: An in depth approach to early childhood visual culture education. *Early Childhood Education Journal*.
- UNECE (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.

- Unesco (2001). Educating for a Sustainable Future. Interdisciplinary Program (1994-2001). Retrieved March 2007, from <http://www.unesco.org/education/esd/>
- Unesco (2003). United Nations Decade for Education for Sustainable Development: A Draft frame for International Application. Retrieved February 2006, from <http://portal.unesco.org/education>
- United Nations (1992). Agenda 21, Chapter 36. Retrieved June 2005, from <http://www.un.org/esa/sust-dev/documents/agenda21/english21chapter36.htm>.
- Uzell, D., Rutland, A. & Whistance, D. (1995). Questioning Values in Environmental Education. In Y. Guerrier, N. Alexander, J. Chase & M. O'Brien (Eds), *Values and the Environment: A Social Science Perspective*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Wilson, T. & Martin, J. (1991). *Centres for Environmental Education: Guidelines for Success*. (Eric Database, ED350145, 1-27).
- Ανδρικοπούλου, Α. (2006). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του περιεχομένου των ΚΠΕ Αργυρούπολης, Δραπετσώνας, Ακράτας και Άμφισσας ως προς την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση μαθητών και πολιτών σε σχέση με το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργοπούλου Σ. & Σκούπης, Μ. (2007). Η λειτουργία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην πορεία εφαρμογής της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Προφορική Ανακοίνωση στο 3ο πανεπιλόγιο ΠΕΕΚΠΕ.
- Ζαχαρίου, Α. & Κάτζη-Beltran X. (2002). Η συμβολή των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην επίτευξη των στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών* (σελ. 458-477). Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζαχαρίου, Α. (2005). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αναπτυξικό Πρόγραμμα: Το θεωρητικό πλαίσιο και οι αρχές στη δημοτική εκπαίδευση της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις «Ελλήνη».
- Ζαχαρίου, Α. & Νικολάου, Α. (2006/2007). *Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για τη Δημοτική και την Προ-δημοτική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Κοντάρας, Β. (2004). *Αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μέσσαρης, Δ. (2000). *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εξέλιξη-Κριτική Αποτίμηση*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαδημητρίου, Β. (1994). Περιβαλλοντικά Κέντρα και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.χ.7, 68-72.
- Υ.Α. ΥΠΕΠΘ Γ2/1242/8/3/93. «Ίδρυση και Λειτουργία Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κ.Π.Ε. (περιφερειακού τύπου)».
- ΥΠΕΠΘ-Ν. 1892/1990/ΦΕΚ 175 τ.β./19-3-93, «*Βασικός Νόμος για την Π.Ε.*».
- ΥΠΠ/ΠΙ (2007). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Λευκωσία.
- ΥΠΠ/ΠΙ (2007). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με επίκεντρο την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Λευκωσία.
- Φλογαϊτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πτυχές οργάνωσης και διοίκησης της τάξης και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε ένα πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικών απλαγών και μεταρρυθμίσεων

Ανδρέα Ν. Γεωργούδη,
Λειτουργού Π. Ι.

«Για τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών μας τίποτα δεν είναι πιο σημαντικό από τη συνεισφορά ενός ικανού μαχόμενου δασκάλου. Ένα πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης που επικεντρώνεται στη στήριξη του νέου δασκάλου διατηρώντας το πάθος και τον ιδεαλισμό του, προσφέρει επίπιστα στους μαθητές και στα σχολεία μας.»

(Gless & Moir, 2008)

Στα πλαίσια του ευρύτερου σχεδιασμού της πολιτείας που αποσκοπεί στη συνολική μεταρρύθμιση του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος, άρχισε να προσφέρεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένα φιλόδοξο Πρόγραμμα Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Μεντόρων και Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης με δύο κύριους στόχους:

1. Την ομαδή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον με την οργανωμένη καθοδήγηση έμπειρων συναδέλφων τους οι οποίοι πειτούργούν ως μέντορες.
2. Την προσωπική και επαγγελματική αναβάθμιση των μεντόρων.

Αφορμή για το κείμενο αυτό αποτελεί η συμμετοχή του γράφοντος στην ομάδα υποστήριξης του Προγράμματος, που συγκροτήθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η εμπειρία, που αποκομίσαμε από το Πρόγραμμα, τόσο κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας με τους συμμετέχοντες όσο και κατά τις επισκέψεις μας στα σχολεία, κατέδειξε ότι ένα από τα βασικά θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς είναι η οργάνωση και διοίκηση της τάξης. Η αιτία έγκειται στο ότι η βασικότερη προϋπόθεση για επαρκή και αποτελεσματική διδασκαλία είναι η ορθολογική οργάνωση και διοίκηση της τάξης (Φωτίου, 1990).

Οργάνωση και διοίκηση της τάξης: Παλιές παραδοχές και σύγχρονες αντιλήψεις

Ας προσπαθήσουμε, όμως, να εξετάσουμε τι είναι η οργάνωση και διοίκηση της τάξης και τι περιλαμβάνει. Παραδοσιακά, υπάρχει η στρεβλωτική εντύπωση ότι η οργάνωση και διοίκηση μιας τάξης ταυτίζεται με το επίπεδο

πειθαρχίας που επικρατεί στην τάξη. Κατ' επέκταση, καλή οργάνωση και διοίκηση μιας τάξης είναι η αυστηρή πειθαρχία και ο πλήρης έλεγχος της τάξης από τον «έχοντα την εξουσία», δηλαδή το δάσκαλο. Το χειρότερο είναι ότι μέχρι και πρόσφατα επικρατούσε η πεποίθηση ανάμεσα σε πολλούς ότι μια τέτοια διοίκηση τάξης οδηγεί σε αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Στην πραγματικότητα μια τέτοια αυταρχική δόμηση της παιδαγωγικής διαδικασίας είναι τουπάχιστον δυσπλειούργική και ατελέσφορη.

Σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όμως, επισημαίνουν ότι η οργάνωση και διοίκηση της τάξης αναφέρεται σε όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που αποσκοπούν στην οργάνωση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος της τάξης, των μαθητών, της επικοινωνίας και απληπλείδρασης μεταξύ των μετών της τάξης, έτσι ώστε οι μαθητές να ικανοποιίσουν τις ακαδημαϊκές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ανάγκες τους, σε ένα πρόγραμμα αποτελεσματικής διδασκαλίας όπου μεγιστοποιείται η μάθηση (Παπανδρέου, 2001). Έρευνες εξάπλιου από τον Kounin (1970) έδειξαν ότι η συμπεριφορά του μαθητή δεν επηρεάζεται από τις πειθαρχικές τεχνικές του εκπαιδευτικού, αλλά περισσότερο από την αποτελεσματική διοίκηση της τάξης.

Με βάση την πιο πάνω προσέγγιση καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σωστή οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος λαμβάνει υπόψη τις γενικότερες ανάγκες του μαθητή και έχει ως αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή του ιδίου του μαθητή στη διδασκαλία. Η συμμετοχή αυτή βελτιώνει την ποιότητα της μάθησης, καθώς περιορίζει αισθητά τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

Ο Θεοφιλίδης (2008) αναφέρει ότι η ενεργητική

Η σύγχρονη οργάνωση και διοίκηση της τάξης επιτυγχάνεται με:

- **σωστή προετοιμασία**
- **καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συνεχή επικοινωνία δασκάλου - μαθητή**
- **ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας του μαθητή**
- **διακριτικό έλεγχο**
- **κίνητρα μάθησης και ενθάρρυνσης του μαθητή**
- **θετικό μαθησιακό περιβάλλον**
- **ευχάριστο κλίμα**
- **σωστό χρόνο έναρξης μαθήματος**
- **διατήρηση της πρεμίας και της τάξης**
- **κατάλληλο φυσικό περιβάλλον**
- **ξεκάθαρους κανονισμούς και διαδικασίες**
- **ανάπτυξη της αυτενέργειας του μαθητή**
- **εγκαθίδρυση αμοιβών – ποινών**
- **σεβασμό στα παιδιά και δημοκρατική σχολική κουλτούρα**
- **προσεκτική διαχείριση συγκρούσεων**

αποτελεί εξαιρετικά βοηθητικό παράγοντα στη διεξαγωγή της σχολικής εργασίας. Δημιουργώντας ένα ευχάριστο και ελκυστικό περιβάλλον με την αξιοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών και διδακτικών τεχνολογικών μέσων, μπορεί όχι μόνο να κινητοποιήσει τους μαθητές, αλλά και να δημιουργήσει ευκαιρίες και για την καλλιέργεια αλληλών γνώσεων και εμπειριών. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός δεν νιώθει πολύ ενθουσιώδης για κάποιο θέμα, κάποιο μάθημα ή κάποια πτυχή του προγράμματος, ουδέποτε πρέπει να εκδηλώνει τα αρνητικά του συναισθήματα. Ο Θεοφιλίδης (2008) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει όχι μόνο με βάση την εμπειρογνωμοσύνη του, αλλά και με το νου και την καρδιά. Η διδασκαλία είναι εργασία ριζωμένη στη στοργή και την αφοσίωση (Brody, 2008).

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι ο παιδαγωγός πρέπει να είναι πάντοτε ακριβοδίκαιος, να δέχεται τα παιδιά όπως είναι, να μην κάνει διακρίσεις και να προσφέρει ευκαιρίες σε όλους. Ο Van Manen (1994) παρατηρεί ότι τρέφουμε μόνιμο σεβασμό για ένα «μεγάλο» δάσκαλο που γνωρίσαμε ως μαθητές. Όχι τόσο από τις γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήσαμε όσο από τον τρόπο με τον οποίο ενεργούσε. Παραμένει πάντα στο νου μας ο ενθουσιασμός του, η αυτοπειθαρχία του, η αφοσίωσή του στην εργασία του, ο ζήλος του, το κύρος του.

Ο Borich (1996) ξεχωρίζει τρεις τύπους όσον αφορά στο κλίμα μιας τάξης:

- (1) **Τον ανταγωνιστικό**, μέσα στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές ενθαρρύνονται, να ανταγωνιστούν ο ένας τον άλλο. Τέτοιες τάξεις είναι δασκαλοκεντρικές, με παραδοσιακούς τρόπους εργασίας, όπου ο εκπαιδευτικός είναι η πηγή της γνώσης.
- (2) **Τον ομαδικό - συνεταιριστικό**, όπου επικρατεί η ομαδική εργασία και ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται, καθοδηγεί και ενισχύει τους μαθητές του στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η συνεταιριστική μέθοδος βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν ομαδικό πνεύμα, να συνεργάζονται αρμονικά, να δέχονται άλλες απόψεις και να συνεισφέρουν και οι ίδιοι στην επίτευξη καλύτερων επιτευγμάτων.
- (3) **Την εξατομίκευση** της εργασίας. Σ' αυτή δίδεται έμφαση στην ατομική εργασία με ελάχιστη επέμβαση του εκπαιδευτικού. Οι τάξεις αυτές μπορούν να βοηθήσουν στην απόκτηση ανεξάρτητων μαθησιακών δεξιοτήτων. Φάνηκε, όμως, ότι η υπερβολική εξατομίκευση δεν είναι και αποτελεσματική σε κάποιους τομείς.

Από όσα πέρασαν πιο πάνω, ομαδοσυνεργατική και

μάθηση είναι ελκυστική. Μέσα από αυτή ο μανθάνων αποκτά περισσότερα κίνητρα, έχει λόγο στη μάθησή του και γι' αυτό ενδιαφέρεται περισσότερο, καθώς ενεργοποιείται πνευματικά. Επίσης ο Dewey (1980) αναφέρεται στο καθήκον του δασκάλου να σημψυχώνει το μαθητή και να τον παροτρύνει να συμμετέχει και τονίζει τη δύναμη της ανακάλυψης της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή.

Υγιές κλίμα στην τάξη

Ιδιαίτερη σημασία, όπως τονίστηκε πιο πάνω, πρέπει να δίνεται στην ανάγκη ύπαρξης υγιούς, βοηθητικού περιβάλλοντος και κλίματος ώστε η εργασία να γίνεται όσο το δυνατόν πιο καρποφόρα. Το κλίμα της τάξης μπορεί να ορισθεί ως η ατμόσφαιρα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός στην τάξη του, ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται στους μαθητές του, η αληθηπείδραση παιδαγωγού και μαθητών, όπως επίσης και η διαμόρφωση του κατάλληλου φυσικού και τεχνητού περιβάλλοντος. Έρευνες έχουν δείξει τη σημασία της σχολικής κλίματος, όχι μόνο στα επιτεύγματα των μαθητών (Brophy & Good, 1986· Rosenshine, 1979) αλλά και στη δημιουργία αυτοεβασμού και συμμετοχής στην όλη σχολική εργασία (Fraser, 1994).

Ένα από τα κυριότερα συστατικά στην ανάπτυξη θετικού κλίματος είναι η δημιουργία ενός ζεστού, φιλικού περιβάλλοντος, στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές αισθάνονται άνετα και επομένως είναι πρόθυμοι να συμβάλουν θετικά στη διεξαγωγή των μαθημάτων. Ο ενθουσιασμός του παιδαγωγού

εξατομικευμένη διδασκαλία αλληποσυμπληρώνονται και οδηγούν στην επίτευξη αρκετά καλών αποτελεσμάτων. Η εσωτερική πειθαρχία, ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων, ο σεβασμός της προσωπικότητας των ανθρώπων, το πνεύμα ενότητας, η συναίσθηση του καθήκοντος, η ικανότητα προσαρμογής, η αρμονική συμβίωση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες δείχνουν την επίδραση κυρίως της ομαδικής και εξατομικευμένης εργασίας που συνυπάρχουν στη σχολική πράξη. Η διεθνής βιβλιογραφία, εξάλλου, επιβεβαιώνει την άποψη ότι η συνεργατική μάθηση επηρεάζει θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα και ταυτόχρονα ικανοποιεί τις ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών (Θεοφιλίδης, 2008).

Εκείνο που πρέπει να προσεχθεί είναι ότι παράλληλα με την προαγωγή της συνεργασίας μέσα στην ομάδα και μεταξύ των ομάδων, θα πρέπει απαραίτητα να διατηρηθεί το άτομο ως πρόσωπο, να γίνει σεβαστό και να μη συνθηλιβεί στα πλαίσια της συνεργασίας. Είναι απαραίτητο να του διθούν ευκαιρίες για αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση.

Συνεχής ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και εκπαιδευτική αλλαγή

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, για να μπορέσει να διοικήσει αποτελεσματικά την τάξη του, θα πρέπει πρώτα να αποκτήσει εκείνες τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες που η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη υποδεικνύει. Συγχρόνως, είναι βασικό να αντικηφθεί ότι η αναζήτηση και ο συνεχής αναστοχασμός είναι η βάση της αυτοβεβήτωσης. Επιπρόσθετα, θα πρέπει αποκτήσει καινούργιες δεξιότητες και γνώσεις μέσα από τη συνεργασία του με άλλους συναδέλφους του, αλλά και τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολείων στα οποία εργάζεται. Θα πρέπει, τέλος, να αναπτύξει επαγγελματική συνείδηση, να αναβαθμίζει συνεχώς την ποιότητα της προσφοράς του και να επιδιώκει νέες προσεγγίσεις και τρόπους εργασίας.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης στοχεύουν να καλύψουν ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην ψυχολογική, διοικητική, επαγγελματική και αυτοαξιολογική παράμετρο του έργου τους, παρέχοντας την εκπαίδευση που απαιτείται στους μέντορες, για να βοηθήσουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών. Μέσω παρακολουθήσεων και συνδιδασκαλιών με τους μέντορες, επισκέψεων σε άλλες τάξεις, σεμιναρίων και συναντήσεων με συναδέλφους, δίνονται οι ευκαιρίες στους νεοεισερχομένους για εμπλουτισμό των εμπειριών τους.

Παράλληλα, όμως, συνιστάται οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς να βρίσκονται κοντά στους νέους για κάθε βούθεια και ιδιαίτερα για την αναπτέρωση του ηθικού τους, την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, την ενθάρρυνσή τους να αναπλάβουν πρωτοβουλίες και να υλοποιήσουν καινοτομίες και να εφαρμόσουν νέες διδακτικές μεθόδους που συνάδουν προς τα νέα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης.

Η συνεχής επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών μέσω ενδοϋπηρεσιακών σεμιναρίων, επισκέψεων σε εργαστήρια και σχολεία, η πειτουργία κέντρων μάθησης, ακόμα και η προσφορά υποτροφιών είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για επιτυχή ενίσχυση της ικανότητάς τους για ποιοτική προσφορά στα σχολεία. Μεσοπρόθεσμα οι μέντορες με τους νεοεισερχομένους θα μπορούσαν να αποτελέσουν ομάδες και φορείς αλλαγής και βελτίωσης της σχολικής κουλτούρας (Moir & Gless, 2008).

Απότερος στόχος της ποιλιτείας - αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών - είναι ο εκσυγχρονισμός και η γενικότερη πρόοδος της παιδείας. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρείται προσφέρει προκλήσεις και κίνητρα για θετικές αλλαγές, οι οποίες θα είναι το αποτέλεσμα των αλλαγών στη φιλοσοφία, στους σκοπούς, και στους στόχους της εκπαίδευσής μας που τα Νέα Αναπτυτικά Προγράμματα προωθούν. Η συγγραφή σύγχρονων Αναπτυτικών Προγραμμάτων και διδακτικών εγχειριδίων θα προσφέρει πολύτιμη αρωγή στους εκπαιδευτικούς, έτσι που να οργανώνουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους (Moir & Gless, 2008).

Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να τονίσουμε τη σημασία του ανθρώπου στην επίτευξη της αλλαγής. Οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, τα καινούργια μοντέλα διδασκαλίας και οι τεχνικές θα εφαρμοστούν τελικά από τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς, που θα κληθούν να τα κάνουν πράξη. Οι παλιές παραδοχές και οι αντιλήψεις, δυστυχώς, εξακολουθούν να υιοθετούνται από πολλούς. Η δύναμή τους μπορεί στο τέλος να επικρατήσει της ίδιας της αλλαγής. «Δομική αλλαγή που δεν στηρίζεται από αλλαγή της κουλτούρας τελικά εξουδετερώνεται από την κουλτούρα» (Schlechty, 1997, 136).

Επομένως δύο βασικά ερωτήματα παραμένουν και αιωρούνται:

- *Eίναι σε θέση ο σημερινός Κύπριος εκπαιδευτικός να εφαρμόσει με επιτυχία τέτοιες αλλαγές;*
- *Tι πρέπει να προσφέρει η κυπριακή ποιλιτεία στον Κύπριο εκπαιδευτικό, για να τον*

προετοιμάσει, ούτως ώστε παπιές παραδοχές και πρακτικές να μετεξεπλιχθούν σε μια σύγχρονη

ανανεωτική σχολική κουλτούρα και πράξη, κάτι που τόσο πολύ έχει ανάγκη ο τόπος;

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Θεοφιλίδης, Χρ. (2008). *Ρωγμές Στο Παγόβουνο της Παραδοσιακής Διδασκαλίας*. Λευκωσία.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching – Evidence and Practice*.
- Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Προδρόμου, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικά Θέματα. Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιθεώρων – Ενδοϋπηρεσιακή Βελτίωση, Απλαγή Προγραμμάτων*.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2004). *Ηγεσία για Διαφοροποίηση της Εργασίας σε Σχολεία και Αίθουσες Διδασκαλίας*. (Μετάφραση Θεοφιλίδης Χρ. και Μέσσιου Δ.)
- Φωτίου, Χ. (1990). *Επίκαιρα Θέματα Οργάνωσης – Διοίκησης της Τάξης και Διδακτικής*.
- Gless, J. & Moir, E. (2008). Supporting Beginning Teachers with Heard and Mind: A Decade of Lessons Learned from the Santa Cruz New Teacher Project. Available at www.newteachercenter.org
- Moir, E. & Gless, J. (2008). Quality Induction: An Investment in Teachers. Available at www.newteachercenter.org



Από τις εργασίες των επιμορφωτικών διημερίδων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Η συνεξέταση της διάστασης του φύλου στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας και στην Εκπαίδευση

Σύνοψη πορισμάτων από τη συνάντηση ειδικών του ΟΟΣΑ

Έλληνη Χατζηγεωργίου,

Μόνιμης Καθηγήτριας Φιλοποιηγικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Δρος Γιασεμίνας Καραγιώρη,

Διευθύντριας Δημοτικού Σχολείου Μενοίκου

Το άρθρο αυτό αποδελτίωνει τα πορίσματα που προέκυψαν από τις εισηγήσεις του διήμερου συνεδρίου που διοργάνωσε στο 'Οσλο στις 2-3 Ιουνίου 2008 το Κέντρο Έκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας (CERI), που υπάγεται στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Το θέμα του συνεδρίου «Επιστροφή στα ζητήματα του φύλου: Φύλο, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και Εκπαίδευση», ήταν σχετικό με το πρότζεκτ «New Millennium Learners» (NML) που εγκαινίασε ο ΟΟΣΑ τον Ιανουάριο του 2007 με στόχο την εξέταση και συγκριτική ανάλυση απόψεων, στάσεων, προσδοκιών και ικανοτήτων των ανθρώπων του 21ου αιώνα για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία (Tømte, 2008). Συγκεκριμένα, το συνέδριο απέβλεπε, πρώτο, στη διερεύνηση της σχέσης του κοινωνικού φύλου με τις ΤΠΕ και την εκπαίδευση, δεύτερο, στη συζήτηση σχετικά με τις εκπαιδευτικές και πολιτικές προεκτάσεις της στάσης των κοινωνικών φύλων προς τις ΤΠΕ και, τρίτο, στην επιλογή κατεύθυνσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ερευνών γύρω από τα θέματα αυτά. Οι βασικές πτυχές που απασχόλησαν τους ειδικούς ήταν η 'Ψηφιακή/ηλεκτρονική' διάκριση των δύο φύλων, η 'ψηφιακή' ενσωμάτωση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των σχολείων σε θέματα ΤΠΕ και κοινωνικοποίησης των μαθητών και, τέλος, οι υφιστάμενες πολιτικές και πρακτικές σε ό,τι αφορά τις ΤΠΕ και την εκπαίδευση στις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ.

Σύνοψη-Διαπιστώσεις

Σχετικές έρευνες στη Νορβηγία για τη σχέση του κοινωνικού φύλου και των ΤΠΕ προτείνουν τρεις διαφορετικές υποθέσεις: πρώτο, ότι το φύλο δε σχετίζεται και δεν επηρεάζεται ούτε και επηρεάζει τη στάση των ατόμων προς τις ΤΠΕ (gender blind discourse), δεύτερο, ότι υπάρχει αντρική υπεροχή στα θέματα των ΤΠΕ, και τρίτο, ότι υπάρχει μια φεμινιστική διαθετική, δηλαδή ότι υπάρχει στενή σύνδεση των αντρών και των ΤΠΕ, αλλά είναι εφικτή η

γεφύρωση του χάσματος που παρατηρείται ανάμεσα στα δύο φύλα και τη στάση τους προς τις ΤΠΕ (Lagesen και Sørensen, 2008).

Ωστόσο, η συγκεκριμένη συνάντηση στο Όσλο στρίθηκε στη διαπίστωση ότι όντως το χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα παρατηρείται όχι μόνο στην κοινωνία αλλά και στην εκπαίδευση. Η σχετική αναφορά 'Global Gender Gap Report' που δημοσίευσε το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ (Haussmann et al., 2007) παραδέχεται ότι κανένα κράτος δεν έχει επιτύχει το στόχο της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα ακόμη, αν και σε όλα τα κράτη σημειώθηκε σχετική πρόοδος των τελευταίο χρόνο, συγκριτικά με προγούμενες χρονιές. Οι Lagesen και Sørensen (2008) αναφέρουν ότι ενώ το χάσμα σε ό,τι αφορά τη χρήση του Διαδικτύου ανάμεσα στα δύο φύλα έχει γεφυρωθεί στις ΗΠΑ, δεν έχει μειωθεί αισθητά στην Ευρώπη. Σε σύγκριση με τις γυναίκες, οι άντρες φαίνεται ότι χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (HY) περισσότερο, ξοδεύουν περισσότερο χρόνο για πλοήγηση στο Διαδίκτυο και εκφράζουν περισσότερο ενδιαφέρουσες και θετικές στάσεις για τις ΤΠΕ (Selwyn & Facer, 2007· Smihily, 2007). Ακόμα και οι άντρες μέλλοντες εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε διαφορετικό βαθμό αυτοπεποίθηση για τη χρήση των ΤΠΕ από ό,τι οι γυναίκες (Tømte, 2008).

Ακριβώς όπως ισχύει για τους ενήλικες άντρες και γυναίκες, παρατηρείται διαφοροποίηση των αγοριών από τα κορίτσια σε ό,τι αφορά στο χρόνο χρήσης, τη συχνότητα και τον τρόπο αξιοποίησης των δυνατοτήτων των ΤΠΕ, όπως αναφέρουν σχετικές εκθέσεις π.χ. PISA (2006), Eurostat και ΟΟΣΑ (OECD, 2007· 2008). Συγκεκριμένα, τα αγόρια φαίνεται ότι απασχολούνται στους HY για περισσότερο χρονικό διάστημα απ' όσο τα κορίτσια, τα οποία είναι πιο διστακτικοί χρήστες (Tønnessen, 2008). Επίσης, τα κορίτσια δεν επιλέγουν τόσο συχνά εκπαίδευση στους HY όπως καριέρα στην Πληροφορική και τις ΤΠΕ (Beavis & Charles, 2007. Meelissen & Drent, 2008).

Σε όλες τις χώρες που ανήκουν στον ΟΟΣΑ, οι διαφορές αυτές αποδίδονται στο γεγονός ότι τα αγόρια εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική άποψη, πιγούτερη ανησυχία και περισσότερη αυτοπεποίθηση στη χρήση των HY απ' ό,τι τα κορίτσια (OECD, 2007; Bannister, 2008). Τα ίδια τα κορίτσια, συχνά, θεωρούν ότι μειονεκτούν στην ενασχόλησή τους με τις ΤΠΕ, αλλά οι ίδιες το αποδίδουν στη δική τους έλλειψη προσπάθειας ή και στη μειωμένη τους ικανότητα στη χρήση των HY σε σχέση με τα αγόρια. Εκφράζουν πιγούτερη θετική στάση όταν αποτυγχάνουν, ενώ τα αγόρια φαίνεται ότι δεν επηρεάζονται σε τόσο μεγάλο βαθμό από αποτυχία στη χρήση των HY (Stevenson Agren, 2008). Προφανώς, οι στάσεις έναντι της ΤΠΕ σχετίζονται με θέματα διαμόρφωσης ταυτότητας και κατανόησης του ρόλου των δύο φύλων στη σύγχρονη κοινωνία (Tonnissen, 2008). Τα στερεότυπα που αφορούν το κοινωνικό φύλο και τα ΤΠΕ εστιάζονται σε θέματα «αρμόζουσας» -σύμφωνα με το κοινωνικό φύλο- συμπεριφοράς, την προτίμηση συγκεκριμένων πογισμικών και δραστηριοτήτων, την ικανότητα και τη φύση της δεξιότητας στον HY. Η Vekiri (2008) υποστηρίζει ότι πιθανόν τα αγόρια να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τον HY, εφόσον οι γονείς, ενδεχομένως, να έχουν δημιουργήσει στερεότυπα στα παιδιά τους, ανάλογα με το φύλο τους. Οι γονείς των μαθητών και οι συνομήλικοι φίλοι τους φαίνεται ότι είναι, επίσης, καθοριστικοί παράγοντες για τις απόψεις που διαμορφώνουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια για τη χρήση των ΤΠΕ. Προφανώς, οι στερεότυπες αντιλήψεις των ενηλίκων για τα δύο φύλα και την προσδοκώμενη συμπεριφορά των παιδιών τους, ανάλογα με το φύλο τους, φαίνεται να επηρεάζει τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές αλλά και τη στάση τους ως προς τις ΤΠΕ (Vekiri 2008).

Διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών παρουσιάζεται επίσης σε σχέση με τον τρόπο χρήσης του HY. Όταν απασχολούνται με τον HY, τα κορίτσια προτιμούν να συγγράφουν κείμενα ή να αποστέλλουν πλεκτρονικά μηνύματα, ενώ τα αγόρια να παίζουν πλεκτρονικά παιγνίδια. Σχετική έρευνα (Enochsson, 2008) κατέδειξε ότι, ενώ σε περιβάλλον προσωπικής επικοινωνίας τα αγόρια μιλούν περισσότερο από τα κορίτσια, όταν η επικοινωνία είναι πλεκτρονική τα κορίτσια γράφουν περισσότερο από τα αγόρια. Σύμφωνα με άλλη έρευνα, τα αγόρια μαθαίνουν παιγνίδια στον HY σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι τα κορίτσια μέσα από άτυπες κοινότητες συνομηλίκων τους (Tonnissen, 2008). Επομένως, η χρήση των ΤΠΕ από τα κορίτσια γίνεται συνήθως με πογισμικά προγράμματα ή εργαλεία επικοινωνίας πχ. blog, messenger (Shin, 2008). Η

Vekiri (2008) υποστηρίζει ότι τα κορίτσια επιλέγουν περισσότερο δημιουργικά πογισμικά, πογισμικά επικοινωνίας και κειμενογράφους, πογισμικά περιπέτειας και επίλυσης προβλημάτων ή δημιουργικού σεναρίου, ενώ τα αγόρια επιδεικνύουν ενδιαφέρον σε τεχνικά ζητήματα, σε θέματα προγραμματισμού, σε πλεκτρονικά παιγνίδια καθώς και σε πογισμικά με ανδρικούς χαρακτήρες, ανταγωνισμό και βία. Σε σχέση με την πλεκτρονική επικοινωνία, ακόμα και όταν ο βαθμός χρήσης διαδικτυακών χώρων συνομηλίας (blogs) είναι ισότιμος μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, το περιεχόμενο της συνομηλίας διαφοροποιείται σαφώς (Klovstad, 2008). Σε σχέση με τον τρόπο χρήσης οι Lagesen και Sørensen (2008) εξηγούν ότι περισσότεροι άντρες και αγόρια ασχολούνται με πλεκτρονικά παιγνίδια (edutainment) παρά γυναίκες, εφόσον τα περισσότερα παιγνίδια σχεδιάζονται από άντρες και απευθύνονται σε άντρες με σχεδόν αποκλειστικά αντρικά θέματα. Αντιθέτως, πογισμικά που σχεδιάζονται αποκλειστικά για κοριτσίστικο κοινό (girliness) και στηρίζονται σε αυτό το στερεότυπο φαίνεται ότι αποτυγχάνουν εμπορικά, ακριβώς γιατί εστιάζουν στη διαφορετικότητα των κοριτσιών από τα αγόρια, χωρίς πραγματικά να διερευνούν οι σχεδιαστές τους τις ανάγκες των κοριτσιών της συγκεκριμένης πληκτικίας.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι συχνά η ανισοροπία που παρατηρείται ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με το βαθμό και τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ αποδίδεται σε κάποιο βαθμό όχι τόσο σε διαφυλικές διαφορές αλλά στις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται στη διδασκαλία των ΤΠΕ.

Συνεπαγωγές

Προφανώς, επειδή η κουπιτούρα των νέων επηρεάζεται από το κοινωνικό τους φύλο και επειδή τα πλεκτρονικά μέσα αποτελούν εργαλείο που ενισχύει τη φυλετική τους ταυτότητα συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της, χρειάζεται ισότιμος πλεκτρονικός αλφαριθμητισμός των παιδιών. Αυτή η ανάγκη προβάλλει επιτακτικότερη, εφόσον αναδύονται συνεχώς νέοι διαδικτυακοί χώροι επικοινωνίας στους οποίους συχνάζουν οι νέοι (Klovstad, 2008a, 2008b), η χρήση των οποίων σχετίζεται τόσο με τον πλεκτρονικό αλφαριθμητισμό όσο και με την κοινωνικοποίηση των νέων.

Επομένως, το ζήτημα της ισότητας των δύο φύλων σε σχέση με τις ΤΠΕ φαίνεται ότι έχει σοβαρές συνεπαγωγές σε θέματα αγωγής και εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική και η ερευνητική κοινότητα καλείται να εξεύρει τρόπους, σύμφωνα με τους οποίους θα ενδυναμωθεί η διαφυλική ισορροπία σε θέματα χρήσης των ΤΠΕ και θα προωθηθεί η εφαρμογή και αξιοπόντηση εκπαιδευτικών πολιτικών που στοχεύ-

ουν σε συγκεκριμένες διαφυλικές προκλήσεις. Όπως τονίζει σχετικά η Pelletier (2008), υπάρχει ανάγκη για απόκτηση από τους μαθητές γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων για πιο παραγωγική και συμμετοχική εμπλοκή στη σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα. Παράλληλα, χρειάζεται αγωγή σε σχέση με τα ηλεκτρονικά Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Οι Sørensen et al. (2008) τονίζουν ότι ο καθηύτερος τρόπος γεφύρωσης του χάσματος είναι η αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης σε σχέση με τους HY και το πογισμικό.

Σε μικροεπίπεδο, ο Montagnier (2008) εισηγείται τη διαμόρφωση πολιτικών για γεφύρωση του διαφυλικού χάσματος σε σχέση με τις ΤΠΕ. Ο Muhamremogulu (2008) τονίζει ότι η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και να αποτρέψει τον ψηφιακό διαχωρισμό ανάμεσα στα δύο φύλα, με συγκεκριμένες αποφάσεις, όπως αυτές που επιτρέπουν τη χρήση Διαδικτύου σε κάθε σχολείο, δωρεάν ηλεκτρονική διεύθυνση στους φοιτητές και δωρεάν υπολογιστή σε κάθε εκπαιδευτικό. Ο ίδιος αναφέρεται, επίσης, και σε άλλα μέτρα ηλεκτρονικού μετασχηματισμού (e-transformation) όπως το διαδικτυακό σχολείο (e-school), ηλεκτρονικές εγγραφές, αξιολόγηση μέσω HY, πρόσβαση και ενημέρωση για υποτροφίες. Οι Lagesen και Sørensen (2008) καταθέτουν ιδέες με βάση τις οποίες οι γυναίκες μπορούν να εκπαιδευτούν στη χρήση των ΤΠΕ και να αναπτύξουν ψηφιακά δίκτυα και ιστοχώρους που να τις αφορούν, αφού παρασχεθούν κίνητρα για ομάδες γυναικείου πληθυσμού που δεν έχουν αλφαριθμητιστεί ως τώρα ηλεκτρονικά για επιμόρφωση στις ΤΠΕ - σε προγράμματα που συμβάλλουν στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης. Ο Bannister (2008) τονίζει ότι στο Ηνωμένο Βασίλειο, παρά τη σχετική έλλειψη εθνικής πολιτικής, σε σχέση με το φύλο και τις ΤΠΕ, γίνονται σχετικές επισημάνσεις για τις διαφυλικές διαφορές σε προγράμματα αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Σε μικροεπίπεδο, η σχολική μονάδα μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε θέματα ισότιμης μεταχείρισης των δύο φύλων (Tønnessen, 2008). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν πρωτίστως ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στα δύο φύλα και, μάλιστα, ότι αυτό έχει διάσταση και στην πτυχή της ισότιμης αξιοποίησης των ΤΠΕ από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μόνο αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παγιώσει ή αναθεωρήσει στερεότυπες αντιπήψεις για τις επιδόσεις των μαθητών στις ΤΠΕ με κριτήριο το φύλο τους, μπορούν να συμβάλουν καταπολιτικά στην ισότιμη αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Μετά τις αρχικές διαπιστώσεις, οι

εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύσσουν πρακτικές που ενισχύουν τους μαθητές στην εξοικείωση και χρήση των ΤΠΕ ως μαθησιακών εργαλείων ή εργαλείων εξέτασης (digital assessment), ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους φύλο (Vekiri, 2008). Εδώ χρειάζονται αποτελεσματικές στρατηγικές, για να ευοδώθει ο στόχος του ηλεκτρονικού αλφαριθμητισμού και να δημιουργηθούν θετικές στάσεις και δεξιότητες για χρήση του HY που συμβάλλουν στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Για τους εκπαιδευτικούς η Vekiri (2008) προτείνει μια σειρά από μέτρα: να δώσουν έμφαση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, να εκφράζουν θετικές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών όταν αυτοί/αυτές χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, να προωθούν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ με τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, να ενθαρρύνουν την πρόοδο και τη βελτίωση των μαθητών/μαθητριών, να παρέχουν ευκαιρίες για επιλογές από μέρους των μαθητών/μαθητριών και για λίγη απόφαση, να θεωρούν τα λίθινα ως μέρος της διαδικασίας της μάθησης και να ενθαρρύνουν τους μαθητές/μαθήτριες στη λύση προβλημάτων και στην ανάληψη ρίσκου. Εν συντομία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες, υποδεικνύοντάς τους ότι τα καταφέρνουν, ότι έχουν δυνατότητες βελτίωσης, αν καταβάλουν προσπάθεια και ότι μπορούν να ενεργοποιήσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Σύμφωνα με τη Vekiri (2008), τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι μαθησιακές προσεγγίσεις πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό μαθημάτων με ενσωμάτωση των ΤΠΕ, για να μην αποβαίνουν εις βάρος των κοριτσιών, ακόμη και όταν προβλέπεται εργασία αγοριών και κοριτσιών σε μικτές ομάδες. Η Pelletier (2008) προτείνει τρεις τρόπους προαγωγής της ισότητας του φύλου σε σχέση με τις ΤΠΕ: πρώτο, με πρόσβαση στις ΤΠΕ στο σχολείο και το σπίτι σε ισότιμη βάση και με ψηφιακό αλφαριθμητισμό για μέγιστη συμμετοχή στην ψηφιακή κουλτούρα, δεύτερο, με τη συζήτηση των στερεοτύπων που σχετίζονται με το φύλο (π.χ. ηλεκτρονικά παιγνίδια για τα αγόρια) και η οποία παρέχει την ευκαιρία στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που μορφοποιούν την ταυτότητα και τις αξίες τους και τρίτο, με την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να γίνουν παραγωγοί και όχι μόνο καταναλωτές ψηφιακού υλικού (π.χ. YouTube, blogging, Facebook and MySpace).

Συμπεράσματα

Ο βαθμός ανταπόκρισης των δύο φύλων στη χρήση των ΤΠΕ δεν αναφέρεται μόνο στη σύνοψη στατιστικών μετρήσεων, όπως οι δυνατότητες πρόσβασης και χρήσης του Διαδικτύου, οι δεξιότητες χρή-

σης του HY, οι επιλογές των ατόμων να σπουδάσουν και να εργαστούν σε θέματα σχετικά με τις ΤΠΕ. Όπως τονίζει σχετικά η Pelletier (2008), η ισότιμη χρήση των ΤΠΕ δεν αναφέρεται μόνο σε ίσους αριθμούς ανδρών και γυναικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία αλλά στη λειτουργική και παραγω-

γική χρήση της με τρόπους που προάγουν την ευημερία των ατόμων και τη δημοκρατία στα πλαίσια μιας όσο το δυνατό ισότιμης διανομής εξουσίας. Ας μην ξεχνούμε, ότι η κοινωνία και το φύλο είναι κινούμενοι στόχοι και ότι το δίποδο του φύλου διαιωνίζει στερεότυπα, με τα οποία ενισχύονται ή δικαι-

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bannister, Ph. (2008) *Gender, ICT and Schools: A UK policy perspective*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/44/40832878.pdf>)
- Beavis, C. & Charles, C. (2007) Would the 'real' girl gamer please stand up? Gender, LAN cafés and the reformulation of the 'girl' gamer. *Gender and Education*, 19 (6), 691-705.
- Enochsson, A. (2008) *Talking about ICT in the classroom: gender differences in language when using technology*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/40879190.pdf>, <http://www.oecd.org/dataoecd/49/35/40878962.pdf>)
- Hausmann, R., Tyson, L.D., & Zahidi, S. (2007) *The Global Gender Gap Report 2007*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- Kløvstad, V. (2008a) *Social Internet communities: How Norwegian youth use the Internet*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/26/40832776.pdf>)
- Kløvstad, V. (2008b) *Social communities as new Internet phenomena - how Norwegian youth use the internet*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/50/0/40879633.pdf>)
- Lagesen, V. & Sørensen, K. (2008) *Strategies of inclusion-The importance of diversifying gender*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/52/40832316.pdf>)
- Meelissen, M. R. M., & Drent, M. (2008) Gender differences in computer attitudes: does the school matter? *Computers in Human Behaviour*, 24 (3), pp. 969-985.
- Montagnier, P. (2008) *ICTs and gender*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/11/40832482.pdf>)
- Muharremogulu, M. (2008) *Usage of Technology at the Turkish Ministry of National Education*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/22/40832845.pdf>)
- OECD (2007) *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's Word*. Paris: OECD.
- OECD (2008) *Gender and Sustainable Development. Maximising the economic, social and environmental role of women*. Paris: OECD.
- Pelletier, C. (2008) *Return to Gender: gender, ICT and education - response to the background paper*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/27/40832766.pdf>)
- Selwyn, N. & Facer, K. (2007) *Beyond the digital divide. Rethinking digital inclusion for the 21st century*. Bristol: Futurelab.
- Smihily, M. (2007) *Internet usage in 2007. Households and individuals*: Eurostat.
- Sørensen, K., Gansmo, H. & Lagesen, V. (2008) *A technology named desire Changing Perspectives on the Co-Production of Gender and ICT*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/6/21/40874801.pdf>)
- Stevenson Agren, J. (2008) *Gender Awareness in ICT with focus on Education*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/55/40832286.pdf>)
- Shin Sung-Wook. (2008) *Cultures of ICT in and out of school*, (Διαθέσιμο online at:

[http://www.oecd.org/dataoecd/49/32/40878654.pdf\)](http://www.oecd.org/dataoecd/49/32/40878654.pdf)

Tønnessen, E. (2008) *ICTs and socialization: The role of the school and teachers*, (Διαθέσιμο <http://www.oecd.org/dataoecd/50/18/40879328.pdf>, <http://www.oecd.org/dataoecd/50/17/40879227.pdf>)

Tømte, C. (2008) 'Return to Gender': *Gender, ICT and Education (Background paper)*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/42/40834253.pdf>)

Vekiri, I. (2008) *ICTs and socialization: the role of the school and teachers*, (Διαθέσιμο online at: <http://www.oecd.org/dataoecd/43/28/40832756.pdf>)

Σημείωση: Οι περισσότερες από τις πιο πάνω πηγές, καθώς και άλλες παρουσιάσεις, το πρόγραμμα της διημερίδας, τα πορίσματα και οι εισηγήσεις της εν πλήρει συνάντησης ειδικών, φιλοξενούνται στον ιστοχώρο του ΟΟΣΑ http://www.oecd.org/document/20/0,3343,en_2649_35845581_40830228_1_1_1,100.html.



Από τις εργασίες του Συνεδρίου « Teaching, Managing and Enhancing Diversity: Intercultural Education and the Hidden Curriculum»

Σε ποιους τομείς οι μαθητές μας έχουν χαμηλά επίπεδα και κινδυνεύουν

Δρος Μιχάλη Τορναρίτη,
Καθηγούπτη ΠΙ

Με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας TIMSS-2007, στην οποία οι μαθητές στην Ταϊπέι υπερέχουν στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες, ήρθαν στη θύμησή μου τα λόγια του μεταπτυχιακού συμφοιτητή μου από την Ταϊπέι, στο Michigan State University των H.P.A., γύρω στα 1990: «Αγαπητέ Μιχάλη, σκέφτομαι να εγκατασταθώ μόνιμα στις H.P.A., διότι δεν θέλω να ταλαιπωρηθεί το κοριτσάκι μου (ήταν τότε ενός χρόνου), με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μου. Δεν θέλω να διαβάζει όλη τη μέρα και όλο το βράδυ από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, για να τα καταφέρει στη ζωή του, όπως έκανα και εγώ». Πιστεύω ότι μαζί με τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών πρέπει να δημοσιοποιούνται και οι παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση με την επίδοση των μαθητών, ώστε να βγαίνουν σφαιρικά συμπεράσματα.

Όμως τα αποτελέσματα των επιπέδων υγείας 2.500 παιδιών μας, δύο έως οκτώ χρόνων, στις επαρχίες Λευκωσίας και Πάφου, όπως καταγράφηκαν πρόσφατα από το Ερευνητικό και Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Υγεία του Παιδιού, στην ευρωπαϊκή έρευνα IDEFICS και τα οποία φαίνονται πιο κάτω, δεν αφήνουν κανένα περιθώριο ούτε αμφιβολία για τη σοβαρότητα της κατάστασης.

Οιλική χοληστερόλη αίματος

Η μέτρηση της οιλικής χοληστερόλης αίματος σε παιδιά άνω των δύο χρονών είναι αξιόπιστη μέθοδος επέγχου των παιδιών με προδιάθεση για υψηλή τιμή οιλικής χοληστερόλης στο αίμα. Στα παιδιά που μελετήσαμε, ένα ποσοστό 30%, τόσο στα νηπιαγωγεία όσο και στα δημοτικά, έχει οιλική χοληστερόλη $>170 \text{ mg/dl}$ που είναι το ανώτερο όριο για τα παιδιά. Το ποσοστό των παιδιών με χοληστερόλη $>200 \text{ mg/dl}$ ανερχόταν γύρω στο 7-10% με αυξητική τάση από τα μικρότερα στα μεγαλύτερα παιδιά.

Αρτηριακή πίεση

Συστίνεται να γίνεται μέτρηση της αρτηριακής πίεσης σε παιδιά άνω των δύο χρονών. Η μέτρηση της αρτηριακής πίεσης γίνεται με το παιδί καθισμένο, ήρεμο και με περιχειρίδα κατάπληκτη για την ηλικία του παιδιού. Στα παιδιά που εξετάσαμε παρατηρήσαμε πως τα υπέρβαρα ή παχύσαρκα παιδιά και τα ψηλότερα για την ηλικία τους παιδιά, είχαν μεγαλύτερη τιμή αρτηριακής πίεσης από τα συνομήλικά

τους παιδιά. Βρήκαμε πως στα παιδία άνω των έξι χρονών, ένα στα δέκα (10%), έχει συστολική πίεση ανώτερη από τη φυσιολογική για την ηλικία τους και στα παιδιά δύο έως έξι χρονών, η συχνότητα είναι λίγο μεγαλύτερη, ένα στα επτά παιδιά (13,6%) έχει αυξημένη συστολική πίεση. Όσον αφορά τη διαστολική πίεση αυτή βρέθηκε αυξημένη στα παιδιά άνω των έξι χρονών σε ποσοστό 11,5 % δηλαδή ένα στα οκτώ παιδιά. Στα παιδιά δύο έως έξι χρονών βρέθηκε αυξημένη διαστολική πίεση σε ποσοστό 23,9%, δηλαδή ένα στα τέσσερα παιδιά. Τα αυξημένα ποσοστά παιδιών με υψηλή πίεση, ανάμεσα στα μικρά παιδιά του νηπιαγωγείου, οφείλεται σε ένα βαθμό στο στρες που είχαν αυτά τα παιδιά, που πολλές φορές έκαναν για πρώτη φορά μέτρηση αρτηριακής πίεσης. Σε όλα τα παιδιά με αυξημένη συστολική ή διαστολική πίεση δινόταν η συμβουλή για επανέλεγχο από τον παιδίατρο τους.

Τονίζεται ότι τα πλείστα από τα δύο χιλιάδες τριακόσια παιδιά στα οποία μετρήθηκε η αρτηριακή πίεση είχαν φυσιολογικά επίπεδα πίεσης. Σε όσα η αρτηριακή πίεση βρέθηκε αυξημένη αυτή ήταν οριακά αυξημένη λόγω μεγάλου βάρους σώματος, μεγάλης πρόσθιψης αλλατιού, θετικού οικογενειακού ιστορικού υπέρτασης, υψηλού σώματος και μόνο σε τέσσερα παιδιά υπήρχε παθολογική υπέρταση. Τα δύο παιδιά είχαν παθολογική υπέρταση λόγω στένωσης του ισθμού της αορτής, ένα λόγω στένωσης της νεφρικής αρτηρίας και ένα λόγω νεφροπάθειας. Αυτά αντιμετωπίστηκαν σε συνεργασία με τον παιδίατρο τους και όπου χρειαζόταν έγινε και η ενδεικνυόμενη επέμβαση. Αυτά τα τέσσερα παιδιά ήσαν ασυμπτωματικά και ανακαλύφθηκαν «τυχαία» στα πλαίσια του IDEFICS.

Σωματομετρίσεις

Στα παιδιά έγινε μέτρηση του βάρους σώματος και του ύψους τους και υπολογίστηκε ο Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ) ($\Delta M S = \text{Βάρος} / \text{Υψος}^2$). Βάσει του ΔΜΣ βρέθηκε πως στα παιδιά δύο έως έξι χρονών, ένα στα δέκα, ήταν παχύσαρκο και ένα στα δέκα υπέρβαρο. Συνολικά 22,2% βρέθηκαν υπέρβαρα ή παχύσαρκα. Στα παιδιά έξι με οκτώ χρονών το ποσοστό ήταν διπλάσιο, τέσσερα στα δέκα (39,8%) των παιδιών βρέθηκαν υπέρβαρα ή παχύσαρκα. Από αυτά το 15,8%, δηλαδή ένα στα έξι, ήταν παχύσαρ-

κο και ένα στα τέσσερα (24%) ήταν υπέρβαρο.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι συμβατά με παλαιότερα αποτελέσματα του Ινστιτούτου μας και επιπλέον καταδεικνύουν πως το πρόβλημα της παχυσαρκίας ξεκινά από τη νηπιακή ηλικία και επιδεινώνεται με την αύξηση της ηλικίας των παιδιών.

Με δεδομένο πως ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των παιδιών θα παραμείνουν υπέρβαρα και στην εφιβεία και στην ενήλικη ζωή τους, οι συνέπειες στο επίπεδο υγείας τους θα είναι πολλές και σοβαρές.

Περιφέρεια μέσης

Εξίσου ανησυχητικά ήταν και τα αποτελέσματα της μέτρησης της περιφέρειας μέσης (ΠΜ) των παιδιών. Η μέτρηση αυτή δείχνει την κεντρική, επιβλαβή, κατανομή του λίπους. Η ΠΜ ήταν αυξημένη στο 29% των κοριτσιών και στο 25,7% των αγοριών στα παιδιά του νηπιαγωγείου δύο έως έξι χρονών. Στα παιδιά έξι έως οκτώ χρονών το ποσοστό των παιδιών με αυξημένη ΠΜ ήταν 23,6%. Αυτό σημαίνει ότι ένα στα τέσσερα παιδιά έχει αυξημένο λίπος στην κοιλιακή χώρα. Η αυξημένη ΠΜ συνοδεύεται με αυξημένη αρτηριακή πίεση, πιο χαμηλή καθημερινή καρδιακή αντοχή, αυξημένα τριγλυκερίδια, αυξημένη γήινος υγείας αίματος, αυξημένη ινσουλίνη ορού και αντίσταση στην ινσουλίνη. Όλα τα πιο πάνω αναφέρονται στη βιβλιογραφία σαν Μεταβολικό Σύνδρομο που αυξάνει την προδιάθεση για εκδήλωση σακχαρώδη διαβήτη τύπου 2, σε σχετικά νεαρή ηλικία. Το Μεταβολικό Σύνδρομο και η αντίσταση στην ινσουλίνη πειτουργούν υποκλινικά (ασυμπτωματικά) για πολλά χρόνια και εδώ έγκειται η αξία της έγκαιρης ανίχνευσης και αντιμετώπισής τους.

Δοκιμασίες φυσικής αντοχής

Αξιολογήθηκαν τρεις δοκιμασίες στις οποίες υποβλήθηκαν τα παιδιά έξι έως οκτώ χρονών:

α) Τη δίπλωση από εδραία θέση, η οποία δίνει το μέτρο της ευπλυγισίας του παιδιού.

Η καλή ευπλυγισία είναι απαραίτητη για τις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού όπως η ανύψωση φορτίου, η διατήρηση σωστής θέσης σώματος και η αποφυγή τραυματισμών.

Είχαν πολύ χαμηλά και χαμηλά αποτελέσματα δύο στα τέσσερα αγόρια και δύο στα τέσσερα κορίτσια σε αμφότερες τις περιοχές, Στροβόλου και Πάφου. Ένα στα τέσσερα παιδιά είχε μέτρια επίδοση και ένα στα τέσσερα καλή και άριστη επίδοση. Θα πρέπει να περιλαμβάνονται ασκήσεις ευπλυγισίας και τεντώματος (stretching) στην άσκηση των παιδιών, για να βελτιωθεί η ευπλυγισία τους.

β) Το άλμα σε μίκος χωρίς φόρα το οποίο δίνει το μέτρο της εκρηκτικότητας των παιδιών, πόσο δηλαδή έχουν δυναμώσει τους μυς στα πόδια και την πλάτη, που βοηθούν στην εκτίναξη.

Η καλή απόδοση σε αυτή την άσκηση είναι σημαντική σε αθλητικές δραστηριότητες, όπως το άλμα σε μίκος, η πετόσφαιρα και η καλαθόσφαιρα.

Ένα στα τρία παιδιά, αγόρια και κορίτσια, είχαν πολύ χαμηλά και χαμηλά αποτελέσματα. Επίσης ένα στα τρία είχαν μέτρια και ένα στα τρία καλά και άριστα αποτελέσματα.

γ) Το παλίνδρομο τρέξιμο αντοχής το οποίο δίνει το μέτρο της καρδιοαναπνευστικής αντοχής των παιδιών, πόσο δηλαδή έχουν δυναμώσει η καρδιά και τα πνευμόνια.

Η καλή καρδιοαναπνευστική αντοχή είναι σημαντική για τις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών όπως το τρέξιμο και η ποδηλασία.

Ένα στα τρία παιδιά έφεραν πολύ χαμηλά και χαμηλά επίπεδα. Πολλά παιδιά δεν έχουν την αντοχή να τρέζουν ελαφριά το μισό της περιφέρειας ενός ποδοσφαιρικού γηπέδου.

Διατροφή

Η διατροφή των παιδιών έχει καταγραφεί και αναπτυχθεί με πρόγραμμα πλεκτρονικού υπολογιστή από το Πανεπιστήμιο Κρήτης, ευγενή προσφορά του καθηγητή Καφάτου Αντώνη προς το Ερευνητικό και Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο Υγεία του Παιδιού και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Η ανάπτυξη του διαιτολογίου, δείχνει ότι επτά στα δέκα παιδιά καταναλώνουν περισσότερο λίπος από όσο πρέπει. Το βρίσκουν στα πατατάκια τσιπς, στα σοκολατούχα γαλατάκια, στα γλυκά, στις σοκολάτες, στις σφιλιάτες, στο βούτυρο, στις μαργαρίνες καθώς και στα άλλα εδέσματα με τα οποία συμπληρώνουν ή πιο σωστά αντικαθιστούν τα φαγητά της υγιεινής διατροφής. Το 75% των παιδιών καταναλώνει κορεσμένα λίπος σε μεγαλύτερες ποσότητες από τις συνιστώμενες. Καταναλώνουν επίσης πολλά trans λίπαρα. Τα πιο πάνω λίπη, αφού δεν καίγονται με άσκηση είναι από τα κύρια δομικά υλικά της κακής κολλατερόλης και της παχυσαρκίας. Όμως τονίζεται ότι είναι χαμηλής βιολογικής αξίας και κακά υλικά για την ανάπτυξη του σώματος των παιδιών, αφού εύκολα οξειδώνονται, προδιαθέτοντας σε αθηροσκλήρωση και καρκίνους.

Το 66% των παιδιών δεν καταναλώνει επαρκή ποσότητα της βιταμίνης C και το 60% δεν καταναλώνει επαρκή ποσότητα της βιταμίνης A. Οι βιταμίνες

αυτές αποτελούν ασπίδα του οργανισμού κατά της οξείδωσης των πιπών που δημιουργεί αθηροσκλήρωση (κλείσιμο αρτηριών) και καρκίνους.

Αντιθέτως, με την κατανάλωση των «κακών» πιπών, το 93% των παιδιών δεν καταναλώνει αρκετά ω3 πιπαρά, τα οποία ονομάζονται και «απαραίτητα» διότι χρειάζονται για τη δημιουργία των μεμβρανών των κυττάρων του σώματος. Δύο με τρείς φορές την εβδομάδα κατανάλωση ψαριού δίνει ικανοποιητικές ποσότητές ω3 πιπαρών.

Επίσης το 73% των παιδιών δεν καταναλώνει επαρκείς ποσότητες ασβεστίου, για να ενισχύσει τον σκελετό του, ιδιαίτερα στην ηλικία αυτή της ανάπτυξής του. Δεν πίνει τα συνιστώμενα τρία ποτήρια γάλα την ημέρα, ούτε τρώει αρκετά τυροκομικά προϊόντα, για να συμπληρώνουν τις ποσότητες ασβεστίου που παίρνει από το γάλα.

Η διατροφή των παιδιών γίνεται ποιοτικά κατώτερη όσο μεγαλώνουν, αφού σταματούν τα φρούτα και τις χορτόσουπες, απλά δεν προσθέτουν στη διατροφή τους πλαχανικά, σαλάτες και όσπρια. Έτσι 78% των παιδιών δεν παίρνουν τις ωφέλιμες φυτικές ίνες που βοηθούν το πεπτικό σύστημα και καποθεμούν τις δυσκοιλιότητες.

Εξετάζοντας σφαιρικά και σε βάθος τους παράγοντες οι οποίοι έχουν σχέση με την επίδοση καθώς

και τα αποτελέσματα ερευνών, ιδιαίτερα εκείνων που συγκρίνουν το γνωσιολογικό επίπεδο σε ευρωπαϊκές χώρες, φαίνεται καθαρά ότι στην Κύπρο χρειάζονται απλαγές διότι τα στοιχεία που δίνουν οι έρευνες είναι ανησυχητικά. Άραγε ποιες ήδεξεις πρέπει να χρησιμοποιήσουμε, για να περιγράψουμε τα συναισθήματα μας για το διαγραφόμενο μέλλον της υγείας της νέας γενιάς, εξετάζοντας τα στοιχεία που δίνονται πιο πάνω για τα επίπεδα υγείας σε παιδιά και έφηβους στην Κύπρο;

Εκπαιδευτικοί, γονείς και παιδιά που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης (focus groups) στην έρευνα IDEFICS, ζητούν για βελτίωση των χαμηλών επιπέδων υγείας των παιδιών, χρόνο για θέματα αγωγής υγείας στο εβδομαδιαίο αναπλυτικό πρόγραμμα των σχολείων επιπλέον της διαθεματικής προσέγγισης. Ακόμη ζητούν για θέματα αγωγής υγείας περισσότερη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καθώς και περισσότερο εκπαιδευτικό υπλικό. Αναγνωρίζουν ακόμη ότι οι γονείς πρέπει να ξοδεύουν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους σε κινητικές ασχολίες.

Η βελτίωση των επιπέδων υγείας προϋποθέτει τη συνεισφορά όλων και τη λήψη μέτρων σε όλα τα έργα κατά τη διάρκεια του προγραμματισμού και υλοποίησή τους.

Επιστημονικός υπεύθυνος για τη μελέτη IDEFICS στην Κύπρο είναι ο Δρ Μιχάλης Τορναρίτης, υπεύθυνος για την κλινική εξέταση και το παρεμβατικό της πρόγραμμα ο παιδίατρος Χαράλαμπος Χατζηγεωργίου και υπεύθυνος για την κλινική εξέταση στην επαρχία Πάφου ο παιδίατρος Γιάννης Κουρίδης.

Αύξηση της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά: Ο ρόλος του σχολείου

Μαρίας Θεοφάνους,

Λειτουργού ΠΙ,

Δρος Κωνσταντίνου Λουκαϊδην,

Λειτουργού ΚΕΕΑ

Εισαγωγή

Τα φρούτα και τα λαχανικά είναι τροφές υψηλής διατροφικής αξίας, γιατί παρέχουν στον ανθρώπινο οργανισμό βιταμίνες, μέταλλα και άλλα πολύτιμα βιοενεργά συστατικά χωρίς να τον επιβαρύνουν με πλεονάζουσες θερμίδες. Η επαρκής, καθημερινή κατανάλωση φρούτων και λαχανικών -στα πλαίσια ισορροπημένης διατροφής- μπορεί να μειώσει τον κίνδυνο καρδιαγγειακών παθήσεων και ορισμένων μορφών καρκίνου και να συμβάλει στη διατήρηση κανονικού σωματικού βάρους (WCRFAICR, 2007), γι' αυτό και η συμπερίληψη φρούτων και λαχανικών στο καθημερινό διαιτολόγιο παιδιών και ενηλίκων είναι βασική συνιστώσα της ορθής διατροφής (USDHHS & USDA, 2005).

Η κατανάλωση περισσότερων φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά αποτελεί στόχο σε διάφορες ευρωπαϊκές και μη χώρες όπου έχουν εφαρμοστεί προγράμματα στα σχολεία, σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, με θετικά αποτελέσματα. Αναφέρουμε το Ήνωμένο Βασίλειο (Department of Health, 2001), την Αυστραλία (Laurence et al, 2007) και τη Νέα Ζηλανδία (Boyd et al, 2007). Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) έχει αποφασίσει να αναπλάβει συλλογική και συντονισμένη δράση για προώθηση της αύξησης της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών, εστιάζοντας στο μαθητικό πληθυσμό. Έτσι, πρόσφατα έχει εξαγγείλησε πρόγραμμα δωρεάν διανομής φρούτων και λαχανικών στους μαθητές δημοτικού (παιδιά ηλικίας 6-10 χρονών) το οποίο θα τεθεί σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2009-2010 σε σχολεία όσων χωρών επιλέξουν να συμμετάσχουν (European Commission, 2008). Το πρόγραμμα στοχεύει στην αύξηση της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά και αναμένεται, μαζί με άλλα μέτρα που εφαρμόζονται στην ΕΕ, να υπορετήσει το στόχο αντιμετώπισης της παιδικής παχυσαρκίας η οποία έχει πάρει διαστάσεις επιδημίας στις χώρες της ΕΕ (IOTF, 2004). Στην Κύπρο τα ποσοστά παιδικής παχυσαρκίας είναι ψηλά (Savva et al, 2007) και η εφαρμογή μέτρων όπως το συγκεκριμένο που προτείνει η ΕΕ μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη καλύτερων επιπέδων υγείας.

Το άρθρο αυτό επικεντρώνεται στο ρόλο του σχολείου, όπως αυτός καταγράφεται στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, ως προς την τροποποίηση και διαμόρφωση περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων, ώστε αυτοί να συνεργούν και να ενδυναμώνουν την εκδήλωση μίας επιθυμητής συμπεριφοράς από τα παιδιά που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η κατανάλωση περισσότερων φρούτων και λαχανικών.

Κατανάλωση περισσότερων φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά: Περιβαλλοντικοί και προσωπικοί παράγοντες και ο ρόλος του σχολείου

Η κατανάλωση φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά είναι μια συμπεριφορά υγείας η οποία υιοθετείται και εκδηλώνεται εντός συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων (Rasmussen et al, 2006; Kristjansdottir et al, 2006). Το σχολείο ως ένα σημαντικό κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να προωθήσει την κατανάλωση φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά (Brug, 2008) με κατάλληλες παρεμβάσεις οι οποίες πρέπει να προχωρούν πέρα από την προβολή της ωφελιμότητας των τροφών και την πειθώ. Παρεμβάσεις αυτού του τύπου φάνηκε να μην είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές (Umesh and Crabtree, 2006), γιατί η επιλογή και κατανάλωση μίας συγκεκριμένης τροφής από τα παιδιά είναι συμπεριφορά που εκδηλώνεται όχι κατόπιν συνειδητής, πλογικής σκέψης όπου "Ζυγίζονται τα υπέρ και τα κατά" (Kristjansdottir et al, 2006), αλλά με την παρέμβαση πολλών περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων.

Διαθεσιμότητα φρούτων και λαχανικών στο σχολείο

Η διαθεσιμότητα φρούτων και λαχανικών και η προσβασιμότητα (πόσο εύκολα και πόσο έτοιμα για κατανάλωση βρίσκουν τα παιδιά φρούτα και λαχανικά) αναφέρονται ως περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατανάλωση (Rasmussen et al, 2006). Η προσφορά δωρεάν φρούτου ή λαχανικού έτοιμου προς κατανάλωση αναμένεται να αυξήσει σε σημαντικό βαθμό τη διαθεσιμότητα και την προσβασιμότητα και επομένως και την κατανάλωση

φρούτων και λαχανικών από τους μαθητές. Επιπλέον, το κυρικείο μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τη διαθεσιμότητα και την προσβασιμότητα έχοντας έτοιμα προς πώληση ποικιλία φρούτων και λαχανικών. Τα φρούτα και λαχανικά πρέπει να τοποθετούνται μπροστά, ώστε να τα βλέπουν τα παιδιά και να προσφέρονται σε χαμηλές και ελκυστικές τιμές. Έρευνα στις ΗΠΑ (French et al, 2004), σε μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης, κατέγραψε σημαντική αύξηση του μέσου όρου των πωλήσεων φρούτων και λαχανικών (καθώς και άλλων τροφίμων-στόχων) στα σχολεία όπου αυξήθηκε η διαθεσιμότητα σε σύγκριση με τα σχολεία επλέγχου. Παράλληλα με την αύξηση της διαθεσιμότητας, η παρέμβαση προνοούσε και την αξιοποίηση της επίδρασης των συνομιλίκων για την οποία γίνεται αναφορά πιο κάτω. Οι χαμηλότερες τιμές βρέθηκε να σχετίζονται με αύξηση των πωλήσεων και της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών σε πληθυσμούς εφήβων. Σε έρευνα που έγινε σε πάνωκα των ΗΠΑ η μείωση κατά 50% των τιμών πώλησης των φρούτων, των καρότων και της σαλάτας είχε ως αποτέλεσμα τον τετραπλασιασμό των πωλήσεων φρούτων και το διπλασιασμό των πωλήσεων καρότων, ενώ δεν παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη μεταβολή στις πωλήσεις σαλάτας. Η παρέμβαση δε συνδύαστηκε με άλλες συνοδευτικές δράσεις. Ωστόσο, όταν οι τιμές επανήλθαν στα κανονικά επίπεδα, οι πωλήσεις φρούτων και καρότων έπεσαν στα αρχικά επίπεδα. Για να καλυφθεί η απώλεια κέρδους από τη μείωση της τιμής των φρούτων και των λαχανικών δοκιμάστηκε η αύξηση της τιμής των τροφών χαμηλής διατροφικής αξίας και η διάθεση του ποσού που προέκυπτε για την επιχορήγηση πιο υγιεινών επιλογών, στρατηγική η οποία προϋποθέτει μακροχρόνια εφαρμογή (French, 2005).

Η επίδραση των συνομιλίκων

Η επίδραση που ασκούν οι συνομήλικοι αναφέρεται ως ένας από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις συμπεριφορές υγείας των παιδιών (Laurence et al, 2007) και μπορεί να αξιοποιηθεί στο σχολικό χώρο για την προώθηση επιθυμητών συμπεριφορών υγείας. Στα πλαίσια της παρέμβασης TACOS που έγινε στις ΗΠΑ (Fulkerson et al, 2004), μαθητές Μέσης Εκπαίδευσης ανέλαβαν ενεργά την προώθηση πιο υγιεινών επιλογών, όπως φρούτων και λαχανικών, από τα είδη της καφετερίας του σχολείου τους και ανέπτυξαν διάφορες διαφημιστικές δραστηριότητες με στόχο τους συμμαθητές τους. Στις δραστηριότητες περιλαμβάνονταν γευστικές δοκιμές, διανομή κουπονιών, διαφήμιση φρούτων και λαχανικών, διαφημίσεις στα ΜΜΕ, τεστ αυτοαξιολόγησης, έρευνες, διαγωνισμοί και

παιχνίδια. Καταγράφηκε θετική συσχέτιση του συνομήλικού αριθμού των διαφημιστικών δραστηριοτήτων κατά τον πρώτο χρόνο της παρέμβασης και της συνομήλικής διάρκειας των διαφημιστικών δραστηριοτήτων κατά το δεύτερο χρόνο με τον αριθμό των πωλήσεων των τροφίμων-στόχων.

Στο επίπεδο της τάξης, τα παιδιά μπορούν να έχουν πολλές ευκαιρίες γευστικής γνωριμίας με ποικιλία φρούτων και λαχανικών. Στα πλαίσια του προγράμματος Fresh Kids στην Αυστραλία (Laurence et al, 2007), δημοτικά σχολεία ενέταξαν στο καθημερινό τους πρόγραμμα "διάλημμα φρούτου" το οποίο κάλυπτε όλες τις τάξεις. Κατά τη διάρκεια του μαθητές και εκπαιδευτικοί, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, κατανάλωνταν ταυτόχρονα φρούτο ή λαχανικό που έφερναν από το σπίτι τους. Με τον τρόπο αυτό η κατανάλωση φρούτου και λαχανικού προβαλλόταν ως κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και γινόταν ευκολότερα αποδεκτή από όλα τα παιδιά μιας και "όλοι οι άλλοι έτρωγαν". Στα δύο χρόνια καταγράφηκε αύξηση του ποσοστού των μαθητών που έφερναν φρούτο στο σχολείο από 25% μέχρι 50%. Κατά την αξιολόγηση του Εθνικού Προγράμματος Φρούτου στα Σχολεία της Αγγλίας, φάνηκε ότι η ταυτόχρονη κατανάλωση μέσα στην τάξη όπου τα παιδιά ήταν μαζεμένα, σε πολλές περιπτώσεις ήταν ευκαιρία για μια μικρή χρονική περίοδο χαλάρωσης, κοινωνικής επαφής και ενίσχυσης των δεσμών των παιδιών μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς (Department of Health, 2001). Μια πολύ ενδιαφέρουσα ιδέα που μπορεί να εμπλουτίσει τη διοργάνωση "διάλημματος φρούτου" είναι η ανταλλαγή ή προσφορά φρούτου ή λαχανικού μεταξύ των παιδιών της ίδιας ή και διαφορετικής τάξης (Eichhorn et al, 2007) απλά και η πρόσκληση - πρόκληση των γονέων να συμμετάσχουν. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα παιδιά μπορούν να εμπλουτίσουν και να διαφοροποιήσουν αυτή τη δραστηριότητα (π.χ. προσφορά φρούτου συγκεκριμένου χρώματος ή φρούτου που από έρευνα στο σχολείο ή και την τάξη βρέθηκε να προτιμάται περισσότερο ή λιγότερο από τα παιδιά). Τέτοιου είδους δραστηριότητες αξιοποιούν την επίδραση που ασκούν οι συνομήλικοι στις συμπεριφορές υγείας των παιδιών και παράλληλα αποτελούν ευκαιρίες για διαμόρφωση διατροφικών προτιμήσεων από τα παιδιά.

Οι διατροφικές προτιμήσεις των παιδιών

Η προτίμηση (να αρέσει μια τροφή) είναι ένας ισχυρός προσωπικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επιλογή και κατανάλωση τροφίμων από τα παιδιά τα οποία, σε μεγάλο βαθμό, επιλέγουν και τρώνε τροφές που τους αρέσουν. Βασι-

κή προϋπόθεση για να αρέσει μια τροφή στα παιδιά είναι να την έχουν δοκιμάσει πολλές φορές και να νιώθουν εξοικειωμένα με αυτήν. Τροφές με τις οποίες τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα απορρίπτονται (Cooke, 2007· Rasmussen et al, 2006). Η εξοικείωση των παιδιών με φρούτα και λαχανικά μέσα από επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες γευστικής δοκιμής από πολύ μικρή ηλικία (στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής τους) συνδέεται με την αποδοχή και την κατανάλωση αυτών των τροφών κατά τη σχολική ηλικία (Cooke, 2007). Όμως, και κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας (κυρίως στο νηπιαγωγείο, την προδημοτική και τη δημοτική εκπαίδευση) μπορούν να δοθούν ευκαιρίες στα παιδιά να εξοικειωθούν με πολλά φρούτα και λαχανικά. Για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων χρειάζεται υπομονή και επαναλαμβανόμενη γευστική δοκιμή αρκετές ή και πολλές φορές, αποφεύγοντας τη μονότονη επανάληψη και επιδιώκοντας τη γευστική γνωριμία ποικιλίας φρούτων και λαχανικών (Cooke, 2007). Στο στάδιο της γευστικής γνωριμίας σημασία έχει η δοκιμή και όχι η ποσότητα που θα καταναλώσει το παιδί (Kristjansdottir et al, 2006). Η αποδοχή νέων γεύσεων από μέρους των παιδιών φαίνεται να υποβοθείται από το οικείο και ευχάριστο κοινωνικό ή φυσικό περιβάλλον και την παρουσία "σημαντικών άλλων" όπως των συμμαθητών, των δασκάλων και των γονιών (Brug et al, 2008), γι' αυτό εκπαιδευτικοί και γονείς προτείνεται να συμμετέχουν και αυτοί στη γευστική γνωριμία και να δίνουν έμπρακτα το "καλό παράδειγμα".

Συζήτηση

Από την εφαρμογή προγραμμάτων και παρεμβάσεων σε άλλες χώρες φαίνεται ότι η διαθεσιμότητα και προσβασιμότητα φρούτων και λαχανικών, η επίδραση των συνομοτήτων και οι διατροφικές προτιμήσεις των παιδιών είναι παράγοντες που μπορούν να τροποποιηθούν με κατάλληλες δράσεις στο σχολείο. Ως βασική προϋπόθεση επιτυχίας αναφέρεται η προσήλωση στο στόχο και η εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας (whole-school approach). Στη σχολική κοινότητα αναμένεται όλοι (μαθητές, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό) να στοχεύουν στην αύξηση της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών εμπλεκόμενοι ενεργά στο σχεδιασμό και την εφαρμογή παρεμβάσεων με την ενεργό εμπλοκή όλων των εταίρων (περιλαμβανομένων κυλικείου, γονέων, κοινότητας). Οι παρεμβάσεις αναμένεται να καλύπτουν όλες τις διαστάσεις του σχολικού περιβάλλοντος (φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, κουλτούρα, επίσημο και άγραφο αναθυτικό πρόγραμμα, διδασκαλία και μάθηση), ώστε σταδιακά να επέρχονται απλαγές σε όλο το σύστημα και η κατανάλωση φρούτων

και λαχανικών να γίνεται μέρος της κουλτούρας του σχολείου (Department of Health, 2001· Boyd et al, 2007· Laurence et al, 2007). Για επίτευξη αποτελεσμάτων με μακροπρόθεσμη διάρκεια, οι παρεμβάσεις πρέπει να εκτείνονται στο χρόνο (το λιγότερο 3-5 χρόνια) και να τυγχάνουν συστηματικής και συνεπούς υποστήριξης, περιλαμβανομένης της κατάληπτης επιμόρφωσης του προσωπικού (Boyd et al, 2007). Τέλος, πολύ σημαντική είναι η αξιολόγηση, η οποία πρέπει να καταγράφει δεδομένα πριν την οποιαδήποτε παρέμβαση ώστε να δίνεται στη συνέχεια η ευκαιρία να αποτιμώνται τα αποτελέσματα και να αναθεωρείται αναθυτικώς ο σχεδιασμός που έχει γίνει (Gray et al, 2006).

Στην Κύπρο, στα σχολεία όλων των βαθμίδων γίνονται πολλές προσπάθειες για αύξηση της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά. Είμαστε σίγουροι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί από την προδημοτική εκπαίδευση μέχρι και το λύκειο, μαζί με τους μαθητές τους, είχαν και εφάρμοσαν παρόμοιες ιδέες με αυτές που εφαρμόστηκαν και σε άλλες χώρες για αξιοποίηση της επιρροής των συνομοτήτων και τη γευστική γνωριμία με φρούτα και λαχανικά. Ευκαιρίες υπάρχουν πολλές, κυρίως στα πλαίσια του μαθήματος της Οικιακής Οικονομίας και του μαθήματος των Ελληνικών, όπου υπάρχουν σχετικές ενότητες στα διδακτικά εγχειρίδια (του Πλάνου στη Δημοτική), αλλά και διαθεματικά με τη διεξαγωγή project και ερευνών στα πλαίσια, για παράδειγμα, της συμμετοχής των μαθητών στο πρόγραμμα MEPA και στα πλαίσια της συμμετοχής των σχολείων στο Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής Υγείας. Φέτος, στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Έτους Δημιουργικότητας και Καινοτομίας και του σχετικού στόχου της σχολικής χρονιάς (ΥΠΠ, 2008) τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν δημιουργικές δραστηριότητες και να αναπτύξουν καινοτόμα σχέδια δράσης για προώθηση της υγιεινής διατροφής και ειδικότερα της κατανάλωσης περισσότερων φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά. Ωστόσο, η εφαρμογή του προγράμματος που έχει εξαγγείλει η ΕΕ για δωρεάν διάθεση στους μαθητές φρούτων και λαχανικών, αναμένεται να θέσει το γενικό, εθνικό πλαίσιο και να βάλει σε συστηματική βάση την επίτευξη του στόχου της αύξησης της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά γιατί, παράλληλα με τη δωρεάν διανομή φρούτων και λαχανικών, προνοεί την ανάπτυξη εθνικής στρατηγικής συνοδευτικών και υποστηρικτικών μέτρων, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση του προγράμματος (European Commission, 2008).

Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή του σχολικού κυλικείου στις οποιεσδήποτε δράσεις αυτή θεωρείται πολύ

σημαντική γιατί, όπως έχει αναφερθεί, όλη η σχολική κοινότητα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στο στόχο για αύξηση της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά (Boyd et al, 2007). Εντοπίζουμε, ωστόσο, κάποιες δυσκολίες στη διάθεση από τα κυλικεία των σχολείων της Κύπρου περισσοτέρων φρούτων και λαχανικών και μάλιστα σε πιο χαμηλές και / ή επιχορηγημένες τιμές, γιατί όπως είναι γνωστό οι τιμές πώλησης στα κυλικεία καθορίζονται από αρμόδιο σώμα και έτσι αποφάσεις για αυτό το θέμα πρέπει να ληφθούν σε κεντρικό επίπεδο. Επίσης, έχουμε την άποψη πως όσο καλή πρόθεση και να έχει το κυλικείο για συμμετοχή στις δράσεις που θα σχεδιαστούν και θα εφαρμοστούν στη σχολική κοινότητα, χρειάζεται ενθάρρυνση και υποστήριξη, για να διασφαλιστεί ότι η διάθεση περισσότερων λαχανικών και φρούτων προς πώληση (που έχουν περιορισμένη διάρκεια ζωής) θα έχει θετική και όχι αρνητική επίδραση στις εισιτράξεις του κυλικείου. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά στα σχολεία της Κύπρου μπορούν με αρκετή ευκολία να έχουν στη διάθεσή τους ανταγωνιστικά τρόφιμα, η διαθεσιμότητα των οποίων είναι εκτός του επιέγκου του κυλικείου και του σχολείου. Τα παιδιά φέρνουν στο σχολείο τρόφιμα από το σπίτι τους είτε για να τα καταναλώσουν τα ίδια ή για να κεράσουν όταν γιορτάζουν τους συμμαθητές τους. Επίσης, κατά καιρούς οργανώνονται εκδηλώσεις από

τους συνδέσμους γονέων κατά τη διάρκεια των οποίων μοιράζονται σαν στα παιδιά ή πωλούνται τρόφιμα για τη συγκέντρωση χρημάτων υπέρ του σχολείου. Ακόμη, τα παιδιά αγοράζουν προϊόντα από σημεία πώλησης που βρίσκονται ακριβώς έξω από τις εισόδους των σχολείων ή τα παραγγέλνουν και τους τα φέρνουν διανομείς. Γίνεται φανερό ότι είναι αναγκαία η συλλογική δράση σχολείου, γονιών, οργανωμένης κοινότητας αλλά και πολιτείας, ώστε σταδιακά να καθιερωθούν διαφορετικές πρακτικές και να διαμορφωθεί νέα κουλτούρα.

Επίλογος

Η διαθεσιμότητα και η προσβασιμότητα φρούτων και λαχανικών, η επίδραση των συνομηλίκων και οι διατροφικές προτιμήσεις των παιδιών είναι παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την επιτυχία του στόχου της αύξησης της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά. Η επίτευξη του στόχου δεν είναι εύκολη ούτε υπάρχουν δοσμένες ή μαγικές συνταγές που να εφαρμόζονται σε όλες τις περιπτώσεις (Lock, 2008), όμως η εμπειρία άλλων χωρών, ιδέες και καλές πρακτικές με προσαρμογές στα δικά μας δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό και την επιτυχή εφαρμογή παρεμβάσεων στα σχολεία της Κύπρου για αύξηση της κατανάλωσης φρούτων και λαχανικών από τα παιδιά.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Boyd S, Dingle R, Campbell R, King J, Corter A. (2007). Taking a bite of the apple: The implementation of Fruit in Schools (Healthy Futures evaluation report to the Ministry of Health). New Zealand Council for Educational Research. Ανάκτηση Δεκέμβριος 5, 2008 από http://www.nzcer.org.nz/default.php?products_id=2156
- Brug J, Tak NI, te Velde SJ, Bere E, de Bourdeaudhuij I. (2008). Taste preferences, liking and other factors related to fruit and vegetable intakes among schoolchildren: results from observational studies. *British Journal of Nutrition*, 99, (Suppl. 1), S7-S14.
- Cooke L (2007). The importance of exposure for healthy eating in childhood: a review. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, 20(4), 294 – 301.
- Department of Health UK (2001). The National School Fruit Scheme: Evaluation Summary. Ανάκτηση Ιανουάριος 27, 2009 από: http://www.dh.gov.uk/en/PublicHealth/HealthImprovement/FiveADay/FiveADayGeneralInformation/DH_4002149
- Eichhorn C, Loss J, Nagel E (2007). Process and outcome evaluation of the school-based project "Students' Enterprises for Healthy Nutrition". Summary. *International Journal of Public Health*, 52, 242-254.
- European Commission (2008). Proposal for a Council Regulation amending Regulations (EC) No 1290/2005 on the financing of the common agricultural policy and (EC) No 1234/2007 establishing a common organisation of agricultural markets and on specific provisions for certain agricultural products (Single CMO Regulation) in order to set up a School Fruit Scheme. Ανάκτηση Ιανουάριος 25, 2009 από: http://ec.europa.eu/agriculture/markets/sfs/index_en.htm

French SA (2005). Public Health Strategies for Dietary Change: Schools and Workplaces. *The Journal of Nutrition*, 135, 910-912.

French SA, Story M, Fulkerson JA, Hannan P (2004). An environmental intervention to promote lower-fat food choices in secondary schools: Outcomes of the TACOS study. *American Journal of Public Health*, 94 (9), 1507-1512.

Fulkerson JA, French SA, Story M, Nelson H, Hannan PJ (2004). Promotions to increase lower-fat food choices among students in secondary schools: description and outcomes of TACOS (Trying Alternative Cafeteria Options in Schools). *Public Health Nutrition*, 7(5), 665-674.

Gray G, Young I, Barnekow V (2006). Developing a health promoting school: A practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the experience of the European Network of Health Promoting Schools. Ανάκτηση Μάρτιος 2, 2008, από: <http://www.schoolsforhealth.eu/upload/pubs/Developingahealthpromotingschool.pdf>

International Obesity Task Force (2004). EU childhood obesity "out of control". Ανάκτηση Ιανουάριος 25, 2009 από: <http://www.iotf.org/media/IOTFmay28.pdf>

Kristjansdottir AG, Thorsdottir I, Bourdeaudhuij ID, Due P, Wind M, Klepp KI (2006). Determinants of fruit and vegetable intake among 11-year-old schoolchildren in a country of traditionally low fruit and vegetable consumption. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(41).

Laurence S, Peterken R, Burns C (2007). Fresh Kids: the efficacy of a health promoting schools approach to increasing consumption of fruit and water in Australia. *Health Promotion International*, 22 (3), 218-226.

Lock K (2008). The effectiveness of school and fruit vegetable schemes: Lessons for Europe. *Presentation at the Conference "School Fruit: a healthy start for our children - Promoting School Fruit Schemes in the European Union"*, 15-16 December 2008, Brussels. Ανάκτηση Φεβρουάριος 2, 2009 από: http://ec.europa.eu/agriculture/markets/fruitveg/sfs/index_en.htm

Rasmussen M, Krolner R, Klepp KI, Lytle L, Brug J, Bere E, Due P (2006). Determinants of fruit and vegetable consumption among children and adolescents: A review of the literature. Part I: quantitative studies. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(22).

Savva SC, Chadgioannou M, Tornaritis MJ (2007). Policy options for responding to the growing challenge from obesity: Cyprus national findings. *Obesity Review*, 8(Suppl 2), 37-45.

Umeh K, Crabtree L (2006). Is fruit and vegetable intake in children a rationalistic choice? *British Food Journal*, 108(10), 859-874.

United States Department of Health and Human Services, United States Department of Agriculture (2005). Dietary Guidelines for Americans 2005. Ανάκτηση Ιανουάριος 24, 2009 από: <http://www.healthierus.gov/dietaryguidelines/>

World Cancer Research Fund and American Institute for Cancer Research (2007). Food, Nutrition, Physical Activity, and the Prevention of Cancer: a Global Perspective. Washington DC: AICR

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2008). Στόχοι σχολικής χρονιάς 2008 – 2009. Εγκύκλιος 1480, ημερομηνίας 27 Αυγούστου 2008. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 9, 2008 από: <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc7387.pdf>

Η Ιστορία ενός αιχμαλώτου του Σ. Δούκα (β' γυμνασίου): ένα διαχρονικά ανθρωπιστικό κείμενο

Απόξενος Δ. Μπαζούκη,
Φιλόλογου-Λειτουργού Υ.Α.Π.

Ο φετινός στόχος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την «καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων» δεν υπορετείται αποκλειστικά από κείμενα (πλογοτεχνικά, ιστορικά ή άλλα) που αντανακλούν τις πρόσφατες, τραγικές κατά τεκμήριο, ιστορικές εμπειρίες της Κύπρου και αναφέρονται στις συνακόλουθες επιπτώσεις τους στην ομαλή συνύπαρξη και αληθηοαποδοχή των δύο κοινοτήτων του νησιού. Στην κατεύθυνση ενός συνοπλικότερου προβληματισμού των μαθητών για την κατανόηση του (εθνικά, φυλετικά, κοινωνικά κ.π.) άλλου και τους μηχανισμούς κατασκευής των συλλογικών ταυτοτήτων μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη η μελέτη, για παράδειγμα, ενός κλασικού πλέον έργου της νεοελληνικής πλογοτεχνίας, της *Ιστορίας ενός αιχμαλώτου* του Στρατή Δούκα, το οποίο εδώ και χρόνια διδάσκεται ως πλογοτεχνικό βιβλίο στη δεύτερη τάξη του γυμνασίου.

Η *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* αποτελεί τη μετάπλαση της προσωπικής μαρτυρίας του Νικόλα Καζάκογλου, πρόσφυγα από το χωριό Κίρκιντζέ της Μ. Ασίας, ο οποίος και τη διηγήθηκε στο συγγραφέα Σ. Δούκα, σε μια περιοδεία του τελευταίου στα προσφυγικά χωριά της Βόρειας Επλάδας από το Σεπτέμβριο ώς το Δεκέμβριο του 1928, στο πλαίσιο δημοσιογραφικής του αποστολής για την εφημερίδα *Makedonía*. Το έργο αυτό, σήμερα, θεωρείται προδρομικό, καθώς θίγει μια σειρά ζητημάτων, που τέθηκαν με ιδιαίτερη ένταση από πλογοτέχνες και μελετητές σε διεθνές επίπεδο, κυρίως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, και απασχολούν έκτοτε την κριτική.

Ως γνωστόν, η *Ιστορία* θεματοποιεί, μέσα από την ατομική περίπτωση του αφηγητή και παθόντος, όχι την πολεμική σύγκρουση Ελλήνων και Τούρκων (1919-1922), αλλά τα δεινά του άμαχου πληθυσμού μετά την κατάρρευση του μικρασιατικού μετώπου, το μηχανισμό των διώξεων και της εξόντωσής του, την προσπάθεια επιβίωσής του. Όμως, ο Σ. Δούκας φαίνεται να μνη μεταφέρει αποκλειστικά για την κατάθεση της μαρτυρίας του Νικόλα Καζάκογλου, αλλά νοματοδοτεί την περιπέτεια των μικρασιατών Ελλήνων, ανάγοντάς την σε σύμβολο των πανανθρώπινων παθών. Η οπτική του συγγραφέα

οδηγεί και στη διαφοροποίηση της εικόνας του Τούρκου: στο βαθμό που δεν υπερισχύει το στερεότυπο του διώκτη, υπονομεύεται συνειδητά και με διάφορα μέσα η γενικευμένα αρνητική του εκδοχή ως άλλου.

Ήδη, η αφιέρωση που φέρει η πρώτη έκδοση του έργου (1929) είναι διαφωτιστική ως προς τις προθέσεις του συγγραφέα: το έργο «αφιερώνεται στα κοινά μαρτύρια του ελληνικού και του τούρκικου λαού». Με τον τρόπο αυτό, ο Σ. Δούκας κλονίζει και διαψεύδει εξαρχής μια ενδεχόμενη αναγνωστική προσδοκία, ότι, δηλαδή, στην αφήγηση που έπειται θα επιχειρείται μια απλουστευτική, μανιχαϊστική, διάκριση των εμπλεκόμενων σε ρόλους θυμάτων (Έπληνες) και θυτών (Τούρκοι), προκειμένου να μείνουν ανεξίτηλα στη μνήμη του ελληνικού λαού τα γεγονότα της Καταστροφής, τα εγκλήματα των Τούρκων και τα αντίστοιχα παθήματα των Ελλήνων, να τονωθεί η συλλογική συνείδηση εναντίον του κοινού εχθρού και να εξυπηρετηθεί, έτσι, μια ρηχή εθνικιστική προπαγάνδα.

Η πρόθεση αυτή δεν αναιρείται ούτε από την περιγραφή, στην αρχή της *Ιστορίας*, της σύλληψης του ήρωα στο λιμάνι της Σμύρνης και της ακόλουθης πορείας του, μαζί με τους υπόλοιπους Έπληνες αιχμαλώτους, στο εσωτερικό της Μ. Ασίας. Στη συγκεκριμένη περιγραφή (σ. 11-18), «αναγνωρίζουμε τη πειτούργια ενός διωκτικού συστήματος που ακολουθεί τα στερεότυπα της αποδιοπόμπησης» και «εντοπίζουμε όλες τις πρακτικές του διωκτικού μηχανισμού, που εμφανίζονται στα φαινόμενα γενοκτονίας» (Φ. Αμπατζούπου, 1998, 82 και 83 αντίστοιχα): περιθωριοποίηση και συγκέντρωση των θυμάτων σε στρατόπεδα, λεκτική, σωματική και ψυχολογική βία σε βάρος τους, αφαίρεση των προσωπικών τους αντικειμένων και διαπραγμάτευση πλύτρων για τη σωτηρία τους, εκούσια παραπλάνηση ως προς την τύχη τους, εκτελέσεις, εξουθενωτική πορεία, ανθυγεινή εργασία, εξοντωτική πείνα και δίψα.

Ακριβώς για το λόγο αυτό όμως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι πρόκειται απλώς για μια στερεοτυπή απεικόνιση του Τούρκου, αλλά μάλλον για μια αντιπροσωπευτική παρουσίαση του διώκτη (ανεξαρτήτως φυλής ή έθνους), της συμπεριφοράς του

και των μεθόδων του. Στην εκτίμηση αυτή, συντείνει και η μεγάλη επιτυχία που γνωρίζει η *Istoria* μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο: στις διώξεις των Ελλήνων από τους Τούρκους, αναγνωρίζεται ένα ιστορικό προηγούμενο της γενοκτονίας των Εβραίων από τους Γερμανούς ναζί. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από τις απλαγές που επιφέρει ο συγγραφέας στις επόμενες εκδόσεις της *Istoriaς* και, κυρίως, στην τρίτη έκδοση (1958), όπου απλάζει μάλιστα και την αφιέρωση, με το έργο πλέον να «αφιερώνεται στα κοινά μαρτύρια των Έλλών»¹.

Επιπλέον, ο Σ. Δούκας παρεμβάλλει έντεχνα στις σκηνές βίας με πρωταγωνιστές τόσο τους Τούρκους αξιωματικούς και στρατιώτες, όσο και το ανώνυμο τουρκικό πλήθος που, επανειλημένα, απειπεί τους Έλληνες αιχμαλώτους με «πιντσάρισμα» (πρβλ. σ. 12, 13, 14, 16-7), κάποια περιστατικά που πειτουργούν αντιστικτικά ως «αναθαμπές» ελπίδας και ανθρωπιάς· δεν πείπουν, δηλαδή, και οι περιπτώσεις αυτές, όπου Τούρκοι ιερωμένοι, στρατιώτες ή απλοί πολίτες, προσπαθούν να βοηθήσουν τους Έλληνες αιχμαλώτους, αρνούμενοι να συμμεριστούν τον παραθυρισμό των υποδοίπων.

Η ουσιαστική, ωστόσο, αμφισβήτηση της στερεοτυπικής απεικόνισης του Τούρκου ως βάρβαρου και πολεμοχαρούς διώκτη επέρχεται, όταν ο Νικόλας αποφασίζει να υποδυθεί τον Τούρκο: αν και ο ίδιος ως Μπεχτσέτ, πλειοδοτώντας σε πατριωτισμό, επιφερεται για τα κατορθώματά του εναντίον των «Γκιαούρηδων» (σ. 37), κανένας από τους αγαθούς Γιουρούκους και τους άλλους Τούρκους, που του προσφέρουν καλοπροαίρετα τη φιλοξενία και τις συμβουλές τους στο δρόμο προς τα Θείρα και την αναζήτηση εργασίας (σ. 33-39), δεν φαίνεται να έχει συμμετάσχει ενεργά στο στρατό του Κεμάλ και στις διώξεις των Ελλήνων.

Ακόμη και το αφεντικό του Νικόλα/ Μπεχτσέτ, ο Χατζημεμέτης, μπορεί, βέβαια, να κρατάει νηστεία, προκειμένου να εκπληρώσει το τάμα του για τη φυγή των Ελλήνων (σ. 40), από πουθενά, ωστόσο, δε συνάγεται ότι είχε κάποια προσωπική ανάμειξη στον πόλεμο? διαθέτει, μάλιστα, και την ανωτερότητα να παραδεχθεί ότι οι Έλληνες ήταν πιο παραγωγικοί στην εργασία τους από τους ομοεθνείς του (σ. 42). Η συμπεριφορά του, εξάλλου, είναι άψογη και ο ίδιος

αποτελεί πρότυπο έντιμου, γενναιόδωρου και ευγενικού εργοδότη, που ξέρει να αναγνωρίζει και να επιβραβεύει την αξιοσύνη και την αφοσίωση του δουλευτή του (σ. 42-50). Αποκορύφωμα της εκτίμησης που τρέφει προς το πρόσωπό του είναι και η προοπτική «αδελφοποίησης» τους, μέσω του προτεινόμενου γάμου με την ανιψιά του (σ. 50)².

Με την είσοδο, πλοιόν, του Νικόλα ως Μπεχτσέτ στην εχθρική εθνοομάραδα και την συμβίωσή του με τον άλλο, που φτάνει μάλιστα ως την ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων, κλονίζεται μια σειρά στερεοτυπικών αντιπλήψεων γι' αυτόν και προβάλλονται χαρακτηριστικά και ιδιότητες, που δεν τον διαφοροποιούν τόσο από τον Έλληνα ή, τουλάχιστον, από την εικόνα που θέλει να έχει ο Έλληνας για τον εαυτό του: «Και στην ιστορία του αιχμαλώτου, η ανθρωπιά του [ίρωα] νικάει γιατί αναγνωρίζει, κι ανάμεσα στους εχθρούς που τον κυκλώνουν, τον εαυτό της» (Δ. Ραυτόπουλος, 1959, σ. 71). Ο αντιπλημικός χαρακτήρας του έργου έγκειται ακριβώς σε αυτήν την απεικόνιση των Τούρκων στην καθημερινή τους ζωή, που διέπεται από αρχές και αξίες (όπως, για παράδειγμα, η φιλοξενία), ανάλογες με αυτές των Ελλήνων. Αντίστροφα, η μεταμφίεση του ήρωα, πέρα των όποιων εξωτερικών απλαγών συνεπάγεται γι' αυτόν (ξύρισμα, απλαγή ενδυμασίας, προσπάθεια υιοθέτησης απλότριων ηθών και εθίμων), είναι σε τελική ανάλυση ενδεικτική περισσότερο του τρόπου με τον οποίο ο Έλληνας βλέπει τον εχθρό του: όταν ο Νικόλας αποφασίζει να γίνει Μπεχτσέτ, προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στην εικόνα που έχει σχηματίσει για τους Τούρκους, μια εικόνα που, όπως αποδεικνύεται, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Στην υπονόμευση του αρντικού στερεότυπου του Τούρκου, συμβάλλει, όμως, εξίσου δραστικά και ο μετασχηματισμός της ιστορίας του Νικόλα από μαρτυρία σε έργο μυθοπλασίας. Ήδη από την πρώτη έκδοση του έργου, ο Σ. Δούκας πραγματοποίησε μια σειρά επεμβάσεων στο ύφος και στην πλοκή της αφήγησης, που αποδεικνύουν την πρόθεση γενίκευσης της ατομικής εμπειρίας, μέσω της μυθιστοριοποίησης της μαρτυρίας. Οι επεμβάσεις αυτές συνοψίζονται αφενός στην προσπάθεια διατήρησης και ενίσχυσης του λαϊκού χαρακτήρα της αφήγησης και αφετέρου στην καλύτερη οργάνωσή της, με τη

1. Στη δεύτερη έκδοση, ο Σ. Δούκας άλλαξε το όνομα του Καζάκογλου σε Κοζάκογλου «σαν πιο εντυπωσιακό», ενώ στην τρίτη αφαίρεσε τον πρόλογο και επεξεργάστηκε περισσότερο το ύφος, προσθέτοντας παράλληλα μερικά επεισόδια από τη χειρόγραφη ιστορία του Καζάκογλου, που ο τελευταίος έστειλε στο συγγραφέα μετά τη δεύτερη έκδοση («κατά το 1933-1934»).
2. Από την άποψη αυτή, θα είχε ενδιαφέρον η σύγκριση της *Istoriaς του Δούκα* με το διήγημα του Sabahattin Ali, «irkince» (1947), που αναφέρεται, όπως δείχνει και ο τίτλος του, στο χωρί του Νικόλα, πριν και μετά την Καταστροφή. Βλ. σχετικά, Ηρακλής Μήλης, 2001, σ. 217-218.

διαίρεσή της σε τέσσερις διακριτές ενότητες και την εφαρμογή των κλασικών αρχών των αντιθέσεων και της δραματικής κορύφωσης.

Με τη διαδικασία αυτή, ο συνγραφέας επιδιώκει να μεταπλάσει με όρους λογοτεχνικούς μια μαρτυρία αιχμαλωσίας και διωγμού, «με ένα τόσο ζοφερό και απαγορευμένο θέμα, όπως ο αφανισμός του μικρασιατικού ελληνισμού» σε μύθο, να της προσδώσει δηλαδή «τη γοντεία και την ομορφιά ενός παιλιού καλού θρύπου» (Th. Doulis, 1977, 57): στο πρόσωπο του Νικόλα, ο Σ. Δούκας βλέπει ακόμη μια σύγχρονη ενσάρκωση του ομηρικού Οδυσσέα, ο οποίος, μέσα από τις αθληπάθητες περιπέτειες και τις διαρκείς περιπλανήσεις του, κατορθώνει, χάρη κυρίως στην επινοητικότητα και την ευρηματικότητά του, να εισδύσει ως άλλος δούρειος ίππος στην

αντίπαλη πλευρά και, με το τέχνασμα αυτό, να πετύχει την επιστροφή στη μπτέρα-πατρίδα, τον πολυπόθητο νόστο³.

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι η ουσιαστική επέμβαση του Σ. Δούκα ανάγεται στο επίπεδο της «σημασίας» της τραγικής περιπέτειας της Καταστροφής: το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός απεκδύεται της ίδιας της ιστορικότητάς του, ο ήρωας της ατομικότητάς του, η αφήγηση της μοναδικότητάς της και εγγράφονται όλα σε ένα συμβολικό σύμπαν, περνώντας από το «πόγο» στο «μύθο», από την «κυριολεξία» στη «μεταφορά», από τα «καθ' έκαστον» στα «καθ' όλου». Σε μια τέτοια προοπτική, ο άλλος παύει να είναι τόσο φοβερός και καθίσταται πιο οικείος.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο Άλλος εν Διωγμῷ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Doulis, Th. (1977). *Disaster and Fiction. Modern Greek Fiction and the Asia Minor Disaster*, Μπέρκλεϋ: University of California Press.
- Μήλης, Ηρ. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*, Αθήνα: Αθεξάνδρεια.
- Ραυτόπουλος, Δ. (1959). Κριτική για την τρίτη έκδοση (1958) της *Ιστορίας ενός αιχμαλώτου* του Σ. Δούκα, *Επιθεώρηση Τέχνης*, τόμος Θ', τεύχ. 49 (Ιανουάριος), 70-3.

3. Χαρακτηριστικό ως προς την ομοιότητα του Νικόλα με τον ομηρικό ήρωα είναι και το επεισόδιο με το σκυλί, που υποδέχεται, κουνώντας φιλικά την ουρά του, τους δύο φυγάδες, πριν ξεψυχήσει σε ένα ερειπωμένο χωριό, στο δρόμο για την πατρίδα τους (σ. 23).

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Θ. Ερωτοκρίτου - Σταύρου,
Φιλόδοξογυ

I. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια τα σχολεία της Κύπρου έχουν αποκτήσει ένα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα πλόγω της φοίτησης σ' αυτά παιδιών πατρινοστούντων κυρίως απλά και απλοδαπών και Τουρκοκυπρίων. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού έχει θέσει ως στόχο την ομαλή ένταξη των παιδιών με διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στην κυπριακή κοινωνία, επισημαίνοντας ότι οι διαφορές καταγωγής, γλώσσας και πολιτισμού πρέπει να αποτελούν στοιχεία εμπλοκής και όχι απομόνωσης στο διαπολιτισμικό σχολείο (Φακ. ΥΠΠ 7.1.19.2, 7.1.19/2, 7.1.19.3).

Επισημαίνεται από μελετητές (Νικολάου, 2005; Γκότοβος, 2002) ότι το σχολείο της ένταξης οφείλει να θέσει ως σκοπό του το σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, την άρση προκαταλήψεων και στερεότυπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή των παιδιών στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γήγενεσθαι. Η υλοποίηση του σκοπού αυτού μπορεί να επιτευχθεί με την υιοθέτηση των πιο κάτω στόχων:

- Ενεργητική και κριτική προσέγγιση της γνώσης
- Αλφαριθμητισμός στις Τεχνολογίες της Πληροφορικής
- Παροχή εφοδίων για ένταξη στον επαγγελματικό χώρο
- Καθηλιέργεια της συνείδησης του πολίτη
- Διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης
- Άρση στερεότυπων και προκαταλήψεων

Είναι εμφανές ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει ως πρωταρχικό στόχο της όλοι οι μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους γύρω από τη ζωή, τις εμπειρίες, τις αξίες και τις αρχές απλών πλαών και να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους τις διαφορετικές όψεις του πολιτισμού του καθενός, της ιστορίας του και των εμπειριών του, να εξερευνήσουν τις παγκόσμιες αξίες και να απομακρυνθούν από την επανάληψη των στερεότυπων και των προκαταλήψεων.

Η έρευνα έδειξε (Ladson-Billings, 1994) ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση (κύριο γνώρισμα της οποίας είναι η συμβίωση και απληπλεπίδραση ανάμεσα στις

διαφορετικές κουλτούρες) μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός διαφοροποιημένου Αναπτυτικού Προγράμματος, των συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας και των επιμορφωμένων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Από την άποψη είναι φανερό ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμό, γλώσσα ή/και καταγωγή εξαρτάται και από τον τρόπο που τα αντικρίζουν οι συμμαθητές τους που ανήκουν στο κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο (Donald, Gosling, Hamilton, 1995).

Είναι εύλογο, επομένως, ότι ο ρόλος του επιμορφωμένου και ευαισθητοποιημένου εκπαιδευτικού είναι νευραλγικός στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού αυτός αναδομώντας το Αναπτυτικό Πρόγραμμα στο μικροεπίπεδο της τάξης του μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να αποδεκτούν και να σεβαστούν το διαφορετικό. Συγχρόνως ο εκπαιδευτικός οφείλει να καθηλιεργήσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών του καταδεικνύοντας ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί και παρέχοντας τις δυνατότητες στους απλογήγορους μαθητές του να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους, ώστε να ενταχθούν ισότιμα στο κοινωνικό γήγενεσθαι.

Σταχυοθογόνυμε πιο κάτω δραστηριότητες με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθηλιεργήσει φιλικό κλίμα στην τάξη του, ώστε η ένταξη των απλογήγορων μαθητών να επιτευχθεί πιο εύκολα. Συγχρόνως καταγράφουμε τα όσα η έρευνα κατέδειξε σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορεί ο εκπαιδευτικός να διδάξει πιο αποτελεσματικά τις αναγνωστικές δεξιότητες στους μαθητές του και ιδιαίτερα τους μαθητές, που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα.

II. Στρατηγικές καθηλιέργειας φιλικού κλίματος στην τάξη

a) Αυτοπαρουσίαση των παιδιών

Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει στην αρχή της χρονιάς, με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων να γνωρίσουν την τάξη, απλά και τους υπόλοιπους μαθητές να γνωρίσουν τα παιδιά αυτά.

Η δραστηριότητα μπορεί να αρχίσει με την αυτοπαρουσίαση του εκπαιδευτικού. Τα παιδιά μπορούν να κάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό ή να ζητήσουν περισσότερες πληροφορίες. Στη

συνέχεια κάθε παιδί παρουσιάζει την ταυτότητά του στο παιδί που κάθεται δίπλα του και έπειτα εντάσσεται σε μια ομάδα, την οποία αποτελούν ο διπλανός του και ένα ακόμη ζευγάρι παιδιών. Το κάθε παιδί αναλαμβάνει να συστήσει στους υπόλοιπους το συνεργάτη του (Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης, 1997? Coelho, 1998).

β) Διάκοσμος τάξης

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος με δουλειές απλά και στοιχεία που δηλώνουν την παρουσία όπων των παιδιών, μπορεί να δώσει στους μαθητές την αίσθηση της ασφάλειας και της αποδοχής. Για παράδειγμα, μπορούμε να έχουμε στην τάξη:

- Έναν πολιτικό χάρτη, όπου θα εντοπιστούν και θα σημειωθούν όλοι οι τόποι προέλευσης των μαθητών, θα τοποθετηθούν φωτογραφίες τους ή/και μικρά κείμενα των μαθητών για τους τόπους τους (Coelho, 1998).
- Πίνακα με φωτογραφίες των παιδιών, οι οποίες θα συνοδεύονται από μια ή δύο προτάσεις που θα γράψει κάθε παιδί για τον εαυτό του. Αν τα απλογήλωσσα παιδιά δεν ξέρουν ακόμη Ελληνικά, μπορούν να γράψουν στη γλώσσα τους (Coelho, 1998).
- Φωτογραφίες από τις χώρες των απλογήλωσσων παιδιών (με τοπία, αρχαιολογικούς χώρους, σύγχρονες πόλεις, προσωπικότητες κτλ.).
- Λεξικά των γλωσσών των απλογήλωσσων παιδιών.
- γ) Η υιοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής προοπτικής και η καθιέρωση μιας πολυπολιτισμικής συμπεριφοράς στην τάξη μπορεί να επιτευχθεί και με τους ακόλουθους τρόπους:

Ο εκπαιδευτικός:

- Να μάθει μερικές πλέξεις ή εκφράσεις στη γλώσσα των παιδιών (Coelho, 1998)
- Να είναι ευέλικτος στο σχηματισμό των ομάδων (εναλλαγή των παιδιών στις ομάδες και παρουσία σ' αυτές και ομόγηλωσσων παιδιών) (Coelho, 1998)
- Να ενθαρρύνει τους αρχάριους να χρησιμοποιούν και τη μητρική τους γλώσσα, για να εκφραστούν προφορικά ή και γραπτά
- Να παρέχει στους αρχάριους διγήλωσση βοήθεια, όπου τούτο είναι εφικτό, ζητώντας είτε τη συνεργασία άλλων μαθητών/τριών ή των γονιών (Coelho, 1998)

- Να συμπεριλάβει και τις άποψες γηώσσες στη διδασκαλία του. Για παράδειγμα: «Πώς ήλεγεται στη γλώσσα σου η πλέξη αυτή?» «Ας φτιάξουμε ένα βιβλίο με πλέξεις όπων των γηώσσων που μιλιούνται στην τάξη μας και έχουν κοινές ρίζες»
- Να προωθεί στην τάξη του τις αρχές της συνεργατικής μάθησης.

III. Κατανόηση κειμένου

Κατανοώ σημαίνει συλληπαμβάνω κάτι με το *vou*, το εντάσσω σ' ένα σύνολο στο οποίο ανήκει (γιατί τα μέρη εξαρτώνται από την ολότητα, η οποία τους δίνει ένα όνομα, μια σημασία), ανευρίσκω μια απουσίδα λογικών σχέσεων, που υπάρχουν μεταξύ των στοιχείων που απαρτίζουν το σύνολο (Βαμβουκάς, 1992).

Η κατανόηση των κειμένων περιλαμβάνει τις παρακάτω διανοητικές διεργασίες:

- a) Την **αντίληψη**, δηλαδή την ταύτιση των μικροενοτήτων του επιφανειακού κειμένου (φωνήματα, συλλαβές, πλέξεις)
- β) Την **οικοδόμηση** της σημασίας των ενοτήτων μέσου μεγέθους (φράσεων, προτάσεων), δηλαδή τη σημασιολογική επεξεργασία και δόμηση φράσεων και προτάσεων
- γ) Τη **διατίρηση** στη μνήμη των σημασιολογικών πληροφοριών
- δ) Την **παραγωγή**, η οποία περιλαμβάνει:
 - την ανάσυρση και ανάκτηση των σημασιολογικών πληροφοριών, που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη και
 - την παραγωγή, προφορική ή γραπτή, των πληροφοριών που ανακτήθηκαν.

Η ψυχοπαιδαγωγική έρευνα έχει δείξει ότι εννέα παράγοντες είναι βασικοί για την κατανόηση των κειμένων (Dubois et Wirthner, 1990):

- Η γνώση της σημασίας των πλέξεων
- Η αναγνώριση της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας των πλέξεων από τα συμφραζόμενα
- Η συνειδητοποίηση του τρόπου οργάνωσης ενός αποσπάσματος
- Η αναγνώριση της κύριας ιδέας, του αποσπάσματος
- Η απάντηση σε ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις δε δίνονται παρά έμμεσα από το περιεχόμενο του κειμένου

- Η εξαγωγή συμπερασμάτων από το περιεχόμενο ενός αποσπάσματος
- Η αναγνώριση των τεχνοτροπιών και των σχημάτων πίστης που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας
- Η αναγνώριση του σκοπού και των απόψεων του συγγραφέα

Καθηλιέργεια Αναγνωστικών Δεξιοτήτων

Όσο αφορά στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη Γλώσσα με βάση τη διδασκαλία στρατηγικών θεωρήθηκε αναγκαία μετά από τη διαπίστωση ότι η χρήση των γνωστικών αντικειμένων στο γλωσσικό μάθημα δεν ήταν όσο χρειαζόταν αποτελεσματική. Διαφάνηκε ότι η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων απαιτούσε τη διατήρηση μιας ισορροπίας μεταξύ «γλώσσας» και «περιεχομένου», ισορροπία που μπορούσε να επιτευχθεί με τη χρήση στρατηγικών μάθησης (Ζάγκα, 2006).

Ως στρατηγικές ορίζονται οι ενέργειες που επιλέγονται συνειδητά από τους μαθητές προκειμένου αφενός να κατακτήσουν το διδακτέο αντικείμενο και αφετέρου να χειρίστούν αποτελεσματικά το προϊόν της μάθησης (Cohen, 1998). Τέτοιες στρατηγικές είναι οι γνωστικές στρατηγικές, οι μεταγνωστικές και οι κοινωνικές-συναισθηματικές στρατηγικές.

Με τις γνωστικές στρατηγικές ο μαθητής διαδρά με το αντικείμενο μάθησης. Μπορεί να δημιουργεί νοντικές εικόνες του αντικειμένου μάθησης, να συνδέει τις νέες πληροφορίες με τις προηγούμενες έννοιες ή δεξιότητες που έχει αποκτήσει, να ομαδοποιεί στοιχεία που χρειάζεται να μάθει, να κρατά σημειώσεις ή να κάνει περιλήψεις σημαντικών πεπτομερειών που θέλει να θυμηθεί.

Για τη γνωστική στρατηγική κατανόησης κειμένου προτείνονται οι πιο κάτω αναγνωστικές δεξιότητες:

a) **Προ-αναγνωστικές δεξιότητες**, που περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών σχετικά με ένα θέμα και την αναγνώριση πλέξεων-κλειδιών από το κείμενο. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές ενεργοποιούν τα σχήματα που μπορεί να έχουν αποθηκευμένα στον εγκέφαλό τους και αρχίζουν να εξοικειώνονται με το περιεχόμενο και την οργάνωση ενός κειμένου πριν το δια-

βάσουν. Στρατηγικές ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης είναι και οι πιο κάτω:

- Να δοθεί ένας τίτλος στους μαθητές πριν διαβάσουν ένα κείμενο
- Να υποβληθούν ερωτήσεις στους μαθητές πριν την ανάγνωση ενός κειμένου με στόχο την ενεργοποίηση, στην περίπτωση των παιδιών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, εννοιών που γνωρίζουν στη μητρική τους γλώσσα
- Να χρησιμοποιηθούν οπτικοακουστικά μέσα, όπως φωτογραφίες, μουσική, ταινία.

β) **Καθοδηγητικές στρατηγικές ανάγνωσης**, που περιλαμβάνουν υποθετικές ερωτήσεις που γίνονται με βάση το προς διδασκαλία κείμενο. Οι στρατηγικές αυτές διευκολύνουν τους μαθητές που μαθαίνουν μια γλώσσα να ενεργοποιήσουν τα σχήματα που υπάρχουν αποθηκευμένα στον εγκέφαλό τους και να παράγουν πίστη χωρίς να αισθάνονται το φόβο ότι θα κάνουν λάθος.

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές βοηθούν το μαθητή να σχεδιάζει τη μάθηση, να παρακολουθεί την κατανόηση και την παραγωγή πίστης και να αξιολογεί την πρόσδιπψη του αντικειμένου μάθησης. Οι μετα-αναγνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν ερωτήσεις που καθούν τους μαθητές να επαναλάβουν σύντομα ό, τι διδάχθηκαν στη διάρκεια του μαθήματος, να δημιουργήσουν διάγραμμα με τις πέξεις-κλειδιά της ιστορίας κτλ.

Με τις κοινωνικές-συναισθηματικές στρατηγικές ο μαθητής διαδρά με άλλο πρόσωπο είτε για να υποστηριχθεί η μάθηση, όπως γίνεται σε μια ομαδική εργασία, είτε γιατί ρωτάει το δάσκαλο για διευκρινίσεις.

Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός που αξιοποιεί τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, ώστε να διδάξει αποτελεσματικά το σύνολο των μαθητών του δεν ανταποκρίνεται μόνο στις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων, αλλά και σε εκείνες των μειών της κυριαρχησι μιάδας. Ο δρόμος, εξάλπου, της κατανόησης του «άλλου» και της εδραιώσης διαλόγου μαζί του περνάει κατ' ανάγκη μέσα από την κατανόηση της πολλαπλότητας, της ετερογένειας και της αντιφατικότητας της «δικής μας» ομάδας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασίου, Λ. (2005). Η συμβολή των πιο γοτεχνικών κειμένων στην αντιμετώπιση διδακτικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων στο σύγχρονο σχολείο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. 8ο Διεθνές Συνέδριο. Τόμος I.* Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Βαμβουκάς, Μ. (1992). Δύο τεστ αξιολόγησης της ικανότητας κατανόησης κειμένων. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Borloz-Márku, M. L. (2005). Διδασκαλία σε Τάξεις Συμφοίτησης: Ενίσχυση Γλώσσας και Μάθηση στα Μαθήματα Ειδικότητας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 51-67.
- Γκότοβος, A. E. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London, Longman.
- Δούβλη, Γ. (2004). Διδακτικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικές Τάξεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5-18.
- Ζάγκα, Ε. (2006). Διδάσκοντας «γλώσσα και περιεχόμενο»: Η αξιοποίηση των γνωστικών αντικειμένων στη διδασκαλία της Δεύτερης Γλώσσας. Στα Πρακτικά Επιμορφωτικής Διημερίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας», 159-175.
- Ladson-Billihgs, G. (1994). What we can learn from Multicultural Education Research. *Educational Leadership*, 51, 8, 9-28.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το Νέο Περιβάλλον. Βασικές Αρχές*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.



**Από τις εργασίες του Σεμιναρίου
«Η δημιουργικότητα και η καινοτομία ως στοιχείο ανάπτυξης
του Αρχαίου Ελληνικού Πολιτισμού»**

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ

Teaching, Managing and Enhancing Diversity: Intercultural Education Approaches and Challenges in the Curriculum and the Hidden Curriculum: Σεμινάριο μικρής διάρκειας στο πλαίσιο του Προγράμματος Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης (8-12 Δεκεμβρίου 2008)

*Δρος Παυλίνας Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου
Καθηγήτριας Παιδαγωγικών Π. Ι.*

Το σεμινάριο «Teaching, Managing and Enhancing Diversity: Intercultural Education Approaches and Challenges in the Curriculum and the Hidden Curriculum» οργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης και σε αυτό συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί από επτά χώρες μέχι του Συμβουλίου και 20 Κύπριοι εκπαιδευτικοί. Οι γηώσσες διεξαγωγής του σεμιναρίου ήταν η Ελληνική και η Αγγλική με δυνατότητα αυτόματης μετάφρασης.

Στόχος του σεμιναρίου

Στόχος του σεμιναρίου υπήρξε η εξοικείωση των συνέδρων με ιδέες και διαδικασίες που παρεμποδίζουν μηχανισμούς αποκλεισμού μειονοτικών ομάδων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έμφαση ήταν στην κατάκτηση επιστημονικών γνώσεων και στην καθηλιέργεια κατανόησης και θετικών στάσεων, που είναι απαραίτητες, για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στην ετερογένεια της σχολικής τάξης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως θεσμική διαδικασία διαχείρισης και αξιοποίησης της ετερότητας μέσα από το πρόγραμμα του σχολείου.

Επιδιώχθηκε να απομακρυνθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση από την εικόνα της διαπολιτισμικής ως περιστασιακής προσθήκης στο αναθυτικό πρόγραμμα και να αντιμετωπισθεί ως πειτουργικό μέρος της σχολικής ζωής και του σχολικού προγράμματος που ανατρέπει το μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και διαμορφώνει νέες οπτικές σε τρεις βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πράξης: α) την εκπαίδευση και ετερότητα, β) τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και γ) την αξιοποίηση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου (Ανδρούσου, 2004).

Το περιεχόμενο του προγράμματος και τα βασικά συμπεράσματα

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολικής κουμπούρας, αναθυτικού και κοινότητας αποτέλεσε βασική έννοια στη διαμόρφωση του περιεχομένου του σεμιναρίου. Αρχικά διερευνήθηκε μέσα από βιωματικές δραστηριότητες – παιγνίδια η δυναμική διάσταση της κοινωνικής ταυτότητας και της κουμπούρας, η

πολλαπλότητα της ετερότητας και της ταυτότητας και η σχέση της ετερότητας με τον αποκλεισμό και την ανισότητα (Council of Europe, 2002). Οι τρεις άξονες που προαναφέρθηκαν διερευνήθηκαν μέσα από πρακτικές εφαρμογές και παραδείγματα δραστηριοτήτων και εκπαιδευτικών διαδικασιών. Συγκεκριμένα αυτές αφορούσαν τα πιο κάτω θέματα του αναθυτικού: Γλώσσα (πρώτη και δεύτερη), Μαθηματικά, Μουσική, Τέχνη, Θεατρική Αγωγή, Κοινωνικά Θέματα και Τοπική Ιστορία.

Με αφορμή τις δραστηριότητες και τις παρουσιάσεις των εισηγητών/εισηγητριών οι σύνεδροι συζήτησαν πώς αυτοί οι τρεις άξονες εκφράζουν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, πώς προωθούν την κρυφή άτυπη διδασκαλία αξιών και αντιτίψεων μέσα από το κρυφό αναθυτικό πρόγραμμα και πώς μπορούν να πειτουργήσουν διαπολιτισμικά, να σεβαστούν δηλαδή και να αξιοποιήσουν την ετερότητας, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν απολαβές από το σχολείο (Γκότοβος, 2001).

Ένα βασικό συμπέρασμα του σεμιναρίου είναι ότι σε κάθε σχολική τάξη διαφορετικές ταυτότητες και ετερότητες συνυπάρχουν και αλληληπηδρούν διαμορφώνοντας ένα πεδίο δυναμικό, το οποίο θα πρέπει να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μη θέτει περιορισμούς και εμπόδια στη μάθηση, αλλά να ανοίγει νέες οπτικές και οδούς και να δημιουργεί υψηλές προσδοκίες σε όλα τα παιδιά (DfES 2002). Ακόμη και η απουσία συγκεκριμένων ικανοτήτων ή γνώσεων (π.χ. ύπαρξη κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας) ή στοιχεία που εκφράζουν ή συνδέονται με την φολκλόρ εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Christoforou, 2008) (π.χ. συνταγές από όλο τον κόσμο, μάσκες) μπορεί να αξιοποιηθούν μαθησιακά, να μετεπιθουν κριτικά και συγκριτικά και να διευκολύνουν την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων από όλους με την αναζήτηση του όμοιου μέσα από το διαφορετικό και του διαφορετικού μέσα από το όμοιο (Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου και Ταμπάκη, 2002). Μόνο έτσι διαμορφώνονται οι συνθήκες αξιοποίησης της ετερότητας (Arnesen, Allan, Simonsen, Qiriazi,

Hadjitheodoulou-Loizidou, Bîrza, Essomba, 2009), δηλαδή οι συνθήκες που διαμορφώνουν ατμόσφαιρα ίσων ευκαιριών και ένταξης για όλους.

Πιο συγκεκριμένα οι σύνεδροι παρακολούθησαν και συζήτησαν μια σειρά δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του γηλωσσικού μαθήματος που εφαρμόστηκαν σε ένα σχολείο της Λευκωσίας που βιώνει την επερότητας ιδιαίτερα έντονα: Ένας μεγάλος αριθμός των παιδιών του σχολείου έχουν διαφορετικό γηλωσσικό και εθνοτικό υπόβαθρο, ενώ το ίδιο το σχολείο βρίσκεται στη γραμμή αντιπαράταξης. Στόχος ήταν η κατανόηση της έννοιας της κουπτούρας και του πολιτισμού, του δικαιώματος και της ανάγκης, της συνύπαρξης και της απληπηπίδρασης σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας. Κατανοώντας τη δική σου κουπτούρα και νοηματοδοτώντας το δικό σου κόσμο μπορείς να απληπηπιδράσεις και να συνυπάρξεις με άτομα από διαφορετικά περιβάλλοντα και να δεις τα πράγματα και από την οπτική των άλλων. Της επίσκεψης είχαν προηγηθεί εισήγηση του προέδρου της επιτροπής αναδιαμόρφωσης των Αναθυτικών Προγραμμάτων, καθηγητή Γ. Τσιάκαλου, για τη σχέση Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αναθυτικού προγράμματος και μια σειρά από δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στο Council of Europe European Module Trainer Training on Intercultural Education και εστίασαν στις έννοιες της πολιτισμός ταυτότητας, της αξιοποίησης της επερότητας και της κοινωνικής ανισότητας.

Δύο από τα εργαστήρια στο σεμινάριο αφορούσαν στη διδασκαλία της Ελληνικής γηλώσσας ως δεύτερης (Θ. Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Μ. Ρούσου) και κυρίως στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις με παιδιά με διαφορετικά επίπεδα γηλωσσικής ακαδημαϊκής ικανότητας. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενεπλάκησαν ως μαθητές/μαθήτριες σε δραστηριότητες όπου οι προσωπικές τους εμπειρίες εντάχθηκαν πειτουργικά στη μεθοδολογική προσέγγιση (π.χ. συνεργατική μάθηση για εμπλούτισμό του πειτούργιου, διαφοροποίηση υπικού). Το ζήτημα της γηλωσσικής διδασκαλίας ενισχύθηκε με μια παρουσίαση (Χ. Παπασολομώντας) για τα δεδομένα της έρευνας γύρω από τις μεταγνωστικές ικανότητες των διγήλωσσών παιδιών. Τονίστηκε και προκάλεσε συζήτηση το γεγονός ότι μαθαίνοντας το παιδί να διακρίνει τις δύο γηλώσσες αναπτύσσει στρατηγικές που οδηγούν στην περαιτέρω ανάπτυξη της γνωστικής και γηλωσσικής ικανότητας. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων έρευνας για δεξιότητες επικοινωνίας (referential communication skills) δόθηκε η δυνατότητα να συζητηθούν δύο πορίσματα της έρευνας: ότι οι διγήλωσσοι μαθητές υπερέχουν μεταγνωστικά στην ικανότητα αναστοχασμού και διαχείρισης των διαφορετικών στοιχείων της γηλώσσας, ενώ παρουσιάζουν δυσκολίες σε ζητήματα πειτούργιου. Στο ίδιο πλαίσιο συζητήθηκε η εφαρμογή και η διαπολιτισμική διάστα-

ση του CLIL (Content and Language Integrated Learning) στο κυπριακό σχολείο μέσα από αποσπάσματα βίντεο και τις προσωπικές εμπειρίες μιας από τις συνέδρους (Σ. Ιωάννου).

Το εργαστήριο για το μάθημα της Τέχνης (Στ. Στυλιανού) ενέπλεξε τους συνέδρους σε ένα μάθημα για τον πηλό. Πέρα από το στόχο της εξοικείωσης με το συγκεκριμένο υπικό, ο εκπαιδευτικός προώθησε στόχους «διαπολιτισμικού» που αφορούσαν στο σεβασμό μέσα από την ισότιμη συμμετοχή, την έννοια του άλλου ως διαφορετικού αλλά όχι ξένου, την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της αναζήτησης εναπλακτικών οδών επικοινωνίας, ανεξάρτητα από τις συλλογικές ταυτότητες των συμμετεχόντων.

Στοιχεία κουπτούρας που μπορεί να αντιμετωπισθούν σε πρώτο επίπεδο ως φοικλόρ αποτέλεσαν το έναυσμα για τη δόμηση ενός μαθήματος Μαθηματικών (Ε. Παπαγεωργίου). Διαφάνηκε, επίσης, με ποιους τρόπους θα μπορούσε να επιτευχθεί η συμμετοχή και η συνάντηση όλων των παιδιών μιας τάξης στο μάθημα των Μαθηματικών, που μπορεί να θεωρηθεί ως πολιτισμικά ουδέτερο αντικείμενο.

Η ταυτότητα και η κουπτούρα βρέθηκαν στο επίκεντρο και του εργαστηρίου για το μάθημα της Μουσικής (Α. Φοράρη). Η διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα της Μουσικής απομάκρυνε τους συνέδρους από την φοικλόρ εκδοχή των μουσικών του κόσμου και έθεσε εκ νέου το ζήτημα της διαμόρφωσης ενός συγκείμενου όπου όλες οι μουσικές κουπτούρες και ταυτότητες γίνονται σεβαστές και αξιοποιούνται. Χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα δραστηριοτήτων όπου κρουστά μουσικά όργανα και μουσικά μοτίβα (Φραγκοσυριανή, Χιπ-χοπ) αποτέλεσαν την αφορμή, για να συζητηθούν θέματα αισθητικών κριτηρίων για ποιοτική μουσική (high Vs 'low' music), ιδεολογίες και κοινωνικές παράμετροι, οικοδομήσεις και αποδομήσεις μουσικών ταυτοτήτων σε οικουμενικό και τοπικό επίπεδο.

Η διαθεματικότητα των προγραμμάτων σπουδών επίσης βρέθηκε στο επίκεντρο του σεμιναρίου. Συγκεκριμένα έγινε μια παρουσίαση που αφορούσε το μάθημα της Ιστορίας (Α. Χάματσου) και το πώς η τοπική Ιστορία και αυθεντικά υπικά και χώροι χρησιμοποιήθηκαν, για να εξεταστούν στον ιστορικό τους άξονα έννοιες-κλειδιά του μαθήματος: κοινωνική ανισότητα, κοινωνική κινητικότητα, μετανάστευση και οικονομία, κοινωνική απληπηξάρτηση, συνέπειες.

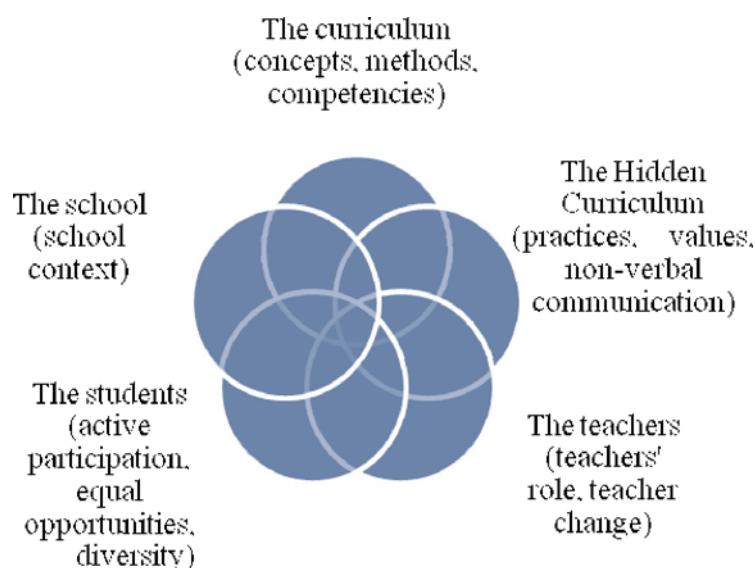
Σε αυτό το πλαίσιο οι σύνεδροι είχαν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν εκπαιδευτικά έναν τουριστικό περίπατο στη Λευκωσία. Μέσα από μια σειρά ερωτήσεων και αναστοχασμών ο περίπατος αυτός έγινε αφορμή να διερευνηθεί πώς αποτυπώνονται οι έννοιες της απλαγής, της σύγκρουσης και της ισορροπίας στον περι-

βάλλοντα χώρο. Διερευνώντας μοτίβα, δομές και εικόνες στην παιδιά πόλη συζητήθηκε το πώς αυτές οι σκηνές μπορεί να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα είτε με τη μορφή project, είτε σε θεατρικό παιγνίδι είτε στο γηλωσσικό μάθημα είτε σε εικαστικά θέματα. Οι συμμετέχοντες παρατήρησαν, κατέγραψαν ή φωτογράφισαν και έκαναν συνδέσεις και έβγαλαν συμπεράσματα για την ανάμιξη των κουμπούρων, για τις φάσεις της ιστορίας σε ένα δρόμο, τις αντιφάσεις των οικονομικών και κοινωνικών διακρίσεων εντός της οδού Λήδρας, τις ικανότητες που απαιτούνται για επιβίωση και για βεβητίωση της εικόνας της πόλης κτλ. Οι εικόνες των ανθρώπων, των κτηρίων, των δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκαν, για να αναδειχθεί η δυναμική διάσταση

της κουμπούρας, ο ρατσισμός και η ανισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι ανθρώπινες ανάγκες.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το σεμινάριο επιδίωξε να περιηγηθεί εντός διαφορετικών πτυχών της καθημερινότητας του σχολείου και της σχολικής τάξης και να διαμορφώσει μια ολιστική διαπολιτισμική προσέγγιση, όπως φαίνεται στο διάγραμμα.

Διαφάνηκε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμη και σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα να αξιοποιήσει το αναδυτικό πρόγραμμα, να αναδείξει τη διαπολιτισμικότητα, να αξιοποιήσει την ετερότητα και να διασφαλίσει τη μάθηση για όλους σε ένα περιβάλλον ισότητας και σεβασμού.



ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ανδρούσου Α. (2004) *Κλειδιά και αντικλείδια*. Πανεπιστήμιο Αθηνών και ΥΠΕΠΘ.
Council of Europe (2002) *Compass*. Council of Europe.

Γκότοβος Α. (2001) *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Μεταίχμιο

DfES (2002) *Removing the Barriers- Raising Achievement Levels for Minority Ethnic Pupils*. DfES- Excellence in Schools.

Christoforou Ch. (2008) *Debating collective memory and culture in multicultural schools: Critical Ethnographies of minoritized memories*. Paper presented at the Council of Europe 2nd Consultation Table "Teacher Competencies on Diversity Education", 5-6 June 2008, Nicosia, Cyprus.

Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου Π. και Ταμπάκη Π. (2002) Κοινωνική ταυτότητα: Η περίπτωση των Ρουντάρηδων στο Ζεφύρι Αττικής στο, *Οι Ρομά στην Ελλάδα*, Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.

Arnesen, A., Allan, J., Simonsen E., Qiriazi V., Hadjitheodoulou Loizidou P., Bîrza c., Essomba, M. (2009) *Policies and Practices for Teaching Socio-cultural Diversity - Concepts, principles and challenges in Teacher Education (Volume 2)*. Council of Europe.

ΕΙΔΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ

ΣΥΝΕΔΡΙΑ, ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ, ΗΜΕΡΙΔΕΣ ΤΟΥ Π.Ι.

Επιμορφωτικές δραστηριότητες για το ευρωπαϊκό έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας

Α. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα πλαίσια των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για το ευρωπαϊκό έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας και την επίτευξη του αντίστοιχου στόχου της φετινής σχολικής χρονιάς 2008-2009, διεξήγαγε εκπαιδευτικό συνέδριο (σε τρεις φάσεις) με θέμα: «**Ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατά τη μαθησιακή διαδικασία**». Η Α' Φάση του Συνεδρίου πραγματοποιήθηκε στη Λεμεσό στις 27 Νοεμβρίου 2008 και στη Λευκωσία στις 28 Νοεμβρίου 2008. Την έναρξη των εργασιών κήρυξε ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού κ. Ανδρέας Δημητρίου, ο οποίος στον χαιρετισμό του αναφέρθηκε στις παραδοχές και τις ανάγκες που οδήγησαν τόσο στον καθορισμό του έτους 2009 ως έτους Δημιουργικότητας και Καινοτομίας όσο και στον ορισμό ανάλογου στόχου για τη σχολική χρονιά 2008-2009. Επιπλέον, δήλωσε ότι ο στόχος για την προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας θα καταστεί μόνιμος στόχος της κυπριακής εκπαίδευσης.

Κάθε ημερίδα περιλάμβανε εισηγήσεις από πανεπιστημιακούς και βιωματικά εργαστήρια που κάλυψαν τις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

- (α) Καλλιεργώντας τη δημιουργική σκέψη στο σχολείο,
- (β) Δημιουργικότητα και Μαθηματικά στη Δημοτική και στη Μέση Εκπαίδευση,
- (γ) Από τη ζωγραφική στην αναπαράσταση,
- (δ) Διδασκαλία των Ελληνικών μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, και
- (ε) Δημιουργικές δράσεις μέσα από τη Μουσική και την Εικαστική Έκφραση. Τις εργασίες του συνεδρίου παρακολούθησαν 270 εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική και τη Μέση Εκπαίδευση.

Η Β' Φάση του Σεμιναρίου απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν το Σεμινάριο, οι οποίοι καλούνται να αποστείλουν στο Π.Ι. μια σύντομη περιγραφή της δράσης που εφαρμόζουν ή προτίθενται να εφαρμόσουν με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας τους στην τάξη. Οι δράσεις που θα αναπτυ-

χθούν στα σχολεία προγραμματίζεται να παρουσιαστούν σε συνέδριο (Γ' Φάση) που θα οργανωθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προς το τέλος του σχολικού έτους. Σχετικό επιμορφωτικό υλικό, υποβοηθητικό προς τους εκπαιδευτικούς, έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Β. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε συνεργασία με το Σύνδεσμο Καθηγητών Σχεδιασμού και Τεχνολογίας (Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ), διοργάνωσε Συνέδριο το Σάββατο, 28 Μαρτίου 2009 με θέμα «**Η συμβολή του μαθήματος της Τεχνολογίας στην προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας**». Το Σεμινάριο διεξήχθη στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για το ευρωπαϊκό έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας και την επίτευξη του αντίστοιχου στόχου της φετινής σχολικής χρονιάς. Περιλάμβανε εισηγήσεις από ακαδημαϊκούς και βιωματικά εργαστήρια. Στο Συνέδριο συμμετείχαν καθηγητές Τεχνολογίας Μέσης Εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης που διδάσκουν στην Ε' και ΣΤ' τάξη Δημοτικού το μάθημα του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας.

Γ. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης διοργάνωσαν στις 3-4 Απριλίου 2009 στο ξενοδοχείο HILTON PARK στη Λευκωσία το Ενδέκατο Σεμινάριο για τη Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού. Το ειδικό θέμα του Σεμιναρίου ήταν: «**Η δημιουργικότητα και η καινοτομία ως στοιχείο ανάπτυξης του Αρχαίου Ελληνικού Πολιτισμού. Προεκτάσεις στη σύγχρονη σκέψη**» και περιλάμβανε διαπλέξεις, βιωματικά εργαστήρια, παρουσιάσεις μικρών συνθετικών εργασιών μαθητών, εκθέσεις έργων μαθητών, καθώς και δρώμενα με θέμα τον αρχαίο κόσμο.

Σκοπός του Σεμιναρίου ήταν να προβοηθεί ο αρχαίος ελληνικός κόσμος ως φορέας δημιουργικού και καινοτόμου πνεύματος, να συνειδητοποιηθεί ότι η δημιουργική σύνδεση με τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και τα επιτεύγματά του αποτέλεσε και αποτελεί πηγή έμπνευσης για το σύγχρονο ελληνικό αλλά και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, αλλά, συγχρόνως, να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν και να παρουσιάσουν νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού, που πρωθιών τη δημιουργική και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Δ. Σεμινάριο σε προαιρετική βάση με θέμα «Η δημιουργικότητα στο σχολείο»

Στο πλαίσιο των δράσεων του για την προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας στην εκπαίδευση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διοργάνωσε, επίσης, σεμινάριο σε προαιρετική βάση με θέμα «Η δημιουργικότητα στο σχολείο», στο οποίο δίδαξε η κ. Ειρήνη-Άννα Διακίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου. Οι συμμετέχοντες ενεπλάκησαν ενεργά στις δραστηριότητες του σεμιναρίου. Συγκεκριμένα, σχεδίασαν διδακτικά έργα/δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα μέσα από τη διασκαλία διάφορων θεμάτων του Αναθυτικού Προγράμματος, εφάρμοσαν στην τάξη τους τις δραστηριότητες που σχεδίασαν, τήρησαν ημερολόγιο και συνέγραψαν σχετική τελική έκθεσην. Το σεμινάριο απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Δημοτικής Εκπαίδευσης, που κατά το σχολικό έτος 2008-2009 δίδαξαν τουλάχιστον ένα από τα ακόλουθα μαθήματα στις τάξεις Β', Γ', Δ', Ε', ή Στ': (α) Ελληνικά, (β) Μαθηματικά, (γ) Επιστήμη/Σπουδή Περιβάλλοντος, ή (δ) Ιστορία.

Άλλες επιμορφωτικές δράσεις

Πραγματοποιήθηκαν από τις 13-17 Οκτωβρίου 2008 ημερίδες επιμόρφωσης με ομιλητή το διακεκριμένο καθηγητή J. D. Hawkins του Πανεπιστημίου Washington του Seattle. Ο καθηγητής Hawkins παρουσίασε το θέμα της πρόσληψης της νεανικής παραβατικότητας σε εκπαιδευτικούς και πειτούργούς του ΥΠΠ όλων των βαθμίδων. Κατά το διάστημα της παρουσίας του στην Κύπρο είχε επίσης συναντήσεις με στελέχη και επιτροπές του ΥΠΠ που ασχολούνται με την αντιμετώπιση του θέματος αυτού.

Σεμινάριο στα πλαίσια του προγράμματος Pestalozzi

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, διοργάνωσε Σεμινάριο Μικρής Διάρκειας στα πλαίσια του προγράμματος Pestalozzi, με θέμα: «Teaching, Managing and Enhancing Diversity: Intercultural Approaches and Challenges in the Curriculum and the Hidden Curriculum» (Διαδασκαλία, Διαχείριση και Ενδυνάμωση της Διαφορετικότητας: Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και προκλήσεις στο Αναθυτικό Πρόγραμμα και στο Παραπρόγραμμα). Ο βασικός στόχος του σεμιναρίου, που διεξήχθη στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στις 8-12 Δεκεμβρίου 2008, ήταν να διερευ-

νήσει πώς η τυπική και άτυπη μάθηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθείται μέσα από τρεις άξονες: θέματα ταυτότητας και ετερότητας στο περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων του αναθυτικού προγράμματος, ζητήματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας στο πλαίσιο του αναθυτικού προγράμματος και απλήπειραση του σχολείου με το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο. Οι άξονες αυτοί άποτονται τόσο του επίσημου αναθυτικού όσο και του κρυφού αναθυτικού προγράμματος. Με βάση το σκεπτικό αυτό αναπτύχθηκαν ποικίλα θέματα στις παρουσιάσεις και τα εργαστήρια του σεμιναρίου.

Παράλληλα, οι Κύπριοι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να ανταπλάξουν εμπειρίες και γνώσεις με τους συμμετέχοντες από τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, που και αυτές βρίσκονται αντιμέτωπες με τις προκλήσεις της διαπολιτισμικής σύνθεσης των σχολείων. Το σεμινάριο παρακολούθησαν 20 εκπαιδευτικοί από την Κύπρο και 10 εκπαιδευτικοί από άλλες χώρες-μέλη του συμβουλίου της Ευρώπης.

Ημερίδα με θέμα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Στις 18 Δεκεμβρίου 2008 πραγματοποιήθηκε στο Π.Ι. ημερίδα επιμόρφωσης Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης με θέμα την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η ημερίδα διοργανώθηκε από το Π.Ι., κατόπιν αιτήματος της Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, και αποτελεί την αρχή μιας σειράς ανάλογων επιμορφωτικών δράσεων. Στην ημερίδα απηύθυναν χαιρετισμό ο Διευθυντής του Π.Ι. κ. Αντρέας Χαραλάμπους και ο Διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης κ. Αλέξανδρος Κουράτος. Στα πλαίσια των εργασιών της ημερίδας παρουσιάστηκαν αρχικά στην ολομέλεια δύο εισηγήσεις των ακαδημαϊκών Πέτρου Πασιαρδή, Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, με θέμα «Βασικές αρχές αξιολόγησης» και Λεωνίδα Κυριακίδη, Καθηγητή στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, με θέμα την αξιοποίηση του δυναμικού μοντέλου εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας για σκοπούς ανάπτυξης μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, μέσα από παράλληλα εργαστήρια, οι σύνεδροι είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά σε πρακτικές εφαρμογές.

Πρόγραμμα «Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στο σχολείο»

Πραγματοποιήθηκε με επιτυχία στις 20 και 21 Ιανουαρίου στο χώρο του Παιδαγωγικού Ινστιτού-

του η πρώτη από μια σειρά τεσσάρων διημερίδων με θέμα «Συναισθηματική και Κοινωνική Αγωγή στο σχολείο». Οι εισηγητές προέρχονταν από την ομάδα της καθηγήτριας Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Χρυσής Χατζηχρόντου. Οι συναντήσεις είχαν βιωματικό χαρακτήρα και εστιάστηκαν σε θέματα ευαισθητοποίησης, ψυχικής ανθεκτικότητας και δεξιότητας επικοινωνίας, όπως επίσης και στα συναισθήματα, και στην αυτοαντίθηψη. Συμμετείχαν συνολικά 87 εκπαιδευτικοί από νηπιαγωγεία, δημοτικά και ειδικά σχολεία των επαρχιών Λευκωσίας, Λάρνακας και Αμμοχώστου. Δόθηκε υπικό το οποίο θα χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο τους, με απότερο στόχο να δημιουργηθεί ένα δίκτυο σχολείων που θα εφαρμόζει τη Συναισθηματική και Κοινωνική Αγωγή σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει διοργανώσει τις πιο κάτω επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη:

- Επιμορφωτικές ημερίδες στις 24 Νοεμβρίου και την 1η Δεκεμβρίου 2008 σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τις οποίες παρακολούθησαν οι φιλόλογοι που ανέλαβαν διδασκαλία στα πλαίσια του Πιλοτικού Προγράμματος Εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και οι φιλόλογοι Βοηθοί Διευθυντές, που έχουν ορισθεί υπεύθυνοι για την εφαρμογή του Προγράμματος. Την επιμόρφωση ανέλαβε η επίκουρη καθηγήτρια κ. Άννα Χατζηπαναγιωτίδη, η οποία συμμετείχε στην ομάδα συγγραφής του διδακτικού υπίκου που ετοιμάστηκε από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Επιμορφωτικές διημερίδες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι διημερίδες διεξήχθησαν στη Λευκωσία στις 23 και 24 Φεβρουαρίου 2009, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στη Λευκωσία και στις 25 και 26 Φεβρουαρίου 2009, στο Elias Beach Hotel στη Λεμεσό. Τις διημερίδες παρακολούθησαν 45 εκπαιδευτικοί από τη Μέση Εκπαίδευση (οι φιλόλογοι που ανέλαβαν διδασκαλία στα πλαίσια του Πιλοτικού Προγράμματος Ταχύρρυθμης Εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στη Μέση Εκπαίδευση και οι φιλόλογοι Βοηθοί Διευθυντές, που έχουν ορισθεί υπεύθυνοι για την εφαρμογή του Προγράμματος) και 80 εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική Εκπαίδευση που εμπλέκονται σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Την επιμόρφωση ανέλαβε ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης Μιχάλης Δαμανάκης, υπεύθυνος του συνολικού προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», και οι συνεργάτες του, κ. Γεωργία Κατσιμάη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης και η επίκουρη καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Frederick, κ. Άννα Χατζηπαναγιωτίδη.

- Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: «Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στο κυπριακό σχολείο. Ζητήματα και ζητούμενα». Το Συνέδριο πραγματοποιήθηκε στις 12 Ιουνίου στη Λεμεσό με εισηγητές την κ. Σούλα Μητακίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τον κ. Σπύρο Μοσχονά, Επίκουρο Καθηγητή Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, την κ. Σταυρούλα Τσιπλάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια Διδακτικής του Γλωσσικού Μαθήματος στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και την κ. Έλενα Ιωαννίδου, Λέκτορα Διδακτικής του Γλωσσικού Μαθήματος στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Το Συνέδριο παρακολούθησαν 200 εκπαιδευτικοί από τη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση.

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Αγγλικά με αξιοποίηση της τεχνολογίας στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση

Μέσα στα πλαίσια της συμμετοχής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα EU Comenius Network Project 'Wide Minds', διεξήχθη έρευνα, με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων μέσω διαδικτύου, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα των Αγγλικών σε μαθητές Δ', Ε' ΣΤ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου. Η έρευνα αυτή συντονίζεται από το Professional Educational Centre του Πανεπιστημίου Tuebingen της Γερμανίας, το οποίο επίσης λαμβάνει μέρος στο πιο πάνω πρόγραμμα και αφορά στην αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Τα αποτελέσματα θα τύχουν επεξεργασίας από το συντονιστικό κέντρο του Πανεπιστημίου Tuebingen της Γερμανίας.

Απογευματινά Σεμινάρια για καθηγητές Φυσικής

Η Διεύθυνση Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποίησαν απογευματινό (3.30 μ. μ.–6.00 μ. μ.) σεμινάριο για Καθηγητές Φυσικής με θέμα: «Εργαστήρια Φυσικής Γυμνασίου –Διδακτικές Προσεγγίσεις». Το σεμινάριο διεξήχθη σύμφωνα με το ακόλουθο πρόγραμμα: στη Λευκωσία στις 25 Φεβρουαρίου και 27 Μαρτίου 2009 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), στη Λεμεσό (Γυμνάσιο Λινόπετρας) στις 4 Μαρτίου 2009, στη Λάρνακα (Γυμνά-

σιο Βεργίνας) στις 11 Μαρτίου 2009, στην Πάφο (Γυμνάσιο Αποστόλου Παύλου) στις 18 Μαρτίου 2009 και στο Παραπίμνι (Γυμνάσιο Παραπίμνιου) στις 8 Απριλίου 2009.

Παγκύπριο Συνέδριο Στελεχών Νηπιαγωγείων

Πραγματοποιήθηκε την Πέμπτη 5 Μαρτίου 2009, στο ξενοδοχείο «Mediterranean» στη Λεμεσό, το Παγκύπριο Συνέδριο στελεχών νηπιαγωγείων, με θέμα «Αγωγή για την πολιτότητα στο νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη». Το συνέδριο, που οργανώθηκε από τη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, παρακολούθησαν στελέχη των νηπιαγωγείων, αξιωματούχοι του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και της ΠΟΕΔ. Κατά το πρώτο μέρος των εργασιών του Συνεδρίου έγιναν τρεις εισηγήσεις: από την Δρα Χρυστάλλη Καλογήρου, Λειτουργό Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Αγωγή για την πολιτότητα στο νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη», από τον Δρα Μιχαήλινο Ζεμπύδη, Επίκουρο καθηγητή στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου με θέμα «Η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο: Εναπλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις» και από την κα Λήδα Κουρσουμπά, Επίτροπο Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού με θέμα «Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα

του Παιδιού ως υπόβαθρο της πολιτότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας». Στο δεύτερο μέρος του Συνεδρίου οι συμμετέχοντες εργάστηκαν σε ομάδες εργασίας όπου παρουσίασαν και σκοτεινίασαν συγκεκριμένες δραστηριότητες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις σχετικές με τα θέματα των τριών εισηγήσεων.

ΙΔ' Συμπόσιο Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης, το Τμήμα Κλασικών Σπουδών και Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, το Σύνδεσμο Ελλήνων Κυπρίων Φιλοπόλογων (ΣΕΚΦ) και το Σύνδεσμο Ελλήνων Φιλοπόλογων Κύπρου «Στασίνος» διοργάνωσε, στις 20 και 21 Μαρτίου 2009, το ΙΔ' Συμπόσιο Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας με θέμα «Αρχαία Κυπριακή Πεζογραφία και δημιουργική αξιοποίησή της». το Συμπόσιο περιελάμβανε εισαγωγική ομιλία από τον καθηγητή κ. Ανδρέα Βοσκό, εισηγήσεις μεταπτυχιακών φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών για επιμέρους πτυχές της Αρχαίας Κυπριακής Πεζογραφίας και εισηγήσεις εκπαιδευτικών για τρόπους αξιοποίησης πεζογραφημάτων της Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας κατά τη διδασκαλία-μάθηση συγκεκριμένων θεμάτων του Αναπτυτικού Προγράμματος.



Από τις εργασίες του Σεμιναρίου «Η δημιουργικότητα και η καινοτομία ως στοιχείο ανάπτυξης του Αρχαίου Ελληνικού Πολιτισμού»

Δράσεις του Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας

Στις 5 Δεκεμβρίου 2008 διεξήχθη δημοσιογραφική διάσκεψη για θέματα που αφορούν στην Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Στη διάσκεψη απούθυνε χαιρετισμό ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού, κ. Ανδρέας Δημητρίου. Η προϊσταμένη του Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κ. Αναστασία Οικονόμου, παρουσίασε τις ακόλουθες επιμορφωτικές δράσεις:

- «Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της διά βίου μάθησης», έργο που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κατά 50% (Στόχος 3 για την Προγραμματική Περίοδο 2004 – 2006) και την Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων και Τράπεζα Αναπτύξεως του Συμβουλίου της Ευρώπης (δανειοδότηση 2004-2009).

- Ανάπτυξη επιμορφωτικού υποστηρικτικού υποτομένου για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία από ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών υπό την εποπτεία του Π.Ι. και επιθεωρητών. Το επιμορφωτικό υποστηρικτικό υποτομένο, που αφορά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περιλαμβάνει παραδείγματα ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε σχέση με τη παιδαγωγική αξιοποίηση συγκεκριμένων πλεκτρονικών μαθησιακών εργαλείων και περιβαλλόντων. Τα παραδείγματα παρουσιάζονται υπό τη μορφή εκπαιδευτικών σεναρίων, διδακτικών εισηγήσεων, σχε-

δίων μαθήματος, δραστηριοτήτων ή και απλών οδηγιών χρήσης προγραμμάτων. Το υποτομένο αποστάθηκε στα σχολεία και είναι παράλληλα προσβάσιμο μέσω της διαδικτυακής πύλης www.e-epimorfosi.ac.cy.

- Υλοποίηση 10 πιλοτικών/ερευνητικών εφαρμογών σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια των οποίων εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, σε συνεργασία με σύμβουλο του Π.Ι., σχεδίασαν και εφάρμοσαν μια διδακτική ενότητα με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ.

- Στήριξη 50 εκπαιδευτικών – πυρήνων επιμόρφωσης σε θέματα ΤΠΕ με την παροχή εξοπλισμού και τεχνικής υποστήριξης για τη διεξαγωγή δειγματικών μαθημάτων στη σχολική τους μονάδα.

- Λειτουργία στο Π.Ι. βιβλιοθήκης με πλεκτρονικά μαθησιακά εργαλεία, τα οποία είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών για γνωριμία και αξιοποίηση τους.

- Υλοποίηση πιλοτικού προγράμματος επιμόρφωσης εξ αποστάσεως με τη χρήση σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης.

- Ενημέρωση εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών σε θέματα ασφάλειας στη χρήση του διαδικτύου.

Ημερίδα σε θέματα Τεχνολογίων Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Στις 13 Δεκεμβρίου 2008 πραγματοποιήθηκε ημερίδα σχετική με τα θέματα ΤΠΕ στο ξενοδοχείο Hilton,



Από τη δημοσιογραφική διάσκεψη για θέματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

η οποία διοργανώθηκε για τρίτη συνεχόμενη χρονιά, στα πλαίσια του Μέτρου 2.1 «Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στα πλαίσια της δια βίου μάθησης», με συγχρηματοδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο.

Η ημερίδα αποσκοπούσε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκόμενων φορέων (γονέων, κυβερνητικών φορέων, χρηματοδοτών κ.ά.) για τα έργα που υλοποιεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε σχέση με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα Πληροφορικής. Στην ημερίδα δόθηκε έμφαση στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, στην εκπαιδευτική εφαρμογή της Πληροφορικής και, ιδιαίτερα, στη διάχυση υποστηρικτικού υλικού σε σχέση με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα διάφορα μαθήματα.

Περιβαλλοντικά Θέματα

A. Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Από το Σεπτέμβριο του 2008 εκτός από το Περιβαλλοντικό Κέντρο του Πεδουλά πειτούργησαν και δύο ακόμη Περιβαλλοντικά Κέντρα, ένα στην Αθαλάσσα και ένα στο Ακρωτήρι. Μέχρι το 2012 το δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού θα ολοκληρωθεί με τη δημιουργία άλλων τεσσάρων Περιβαλλοντικών Κέντρων στις κοινότητες Σαλαμιούς, Κοιλανίου, Παναγιάς και στην περιοχή του Κάβο Γκρέκο.

Τα προγράμματα όπων των Κ.Π.Ε. έχουν σχεδιασθεί από την παιδαγωγική ομάδα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η οποία και τα στεγεχώνει. Στηρίζονται στην οιλιστική εξέταση των περιβαλλοντικών θεμάτων που εξετάζονται στα πλαίσια των περιβαλλοντικών εκπαιδευτικών

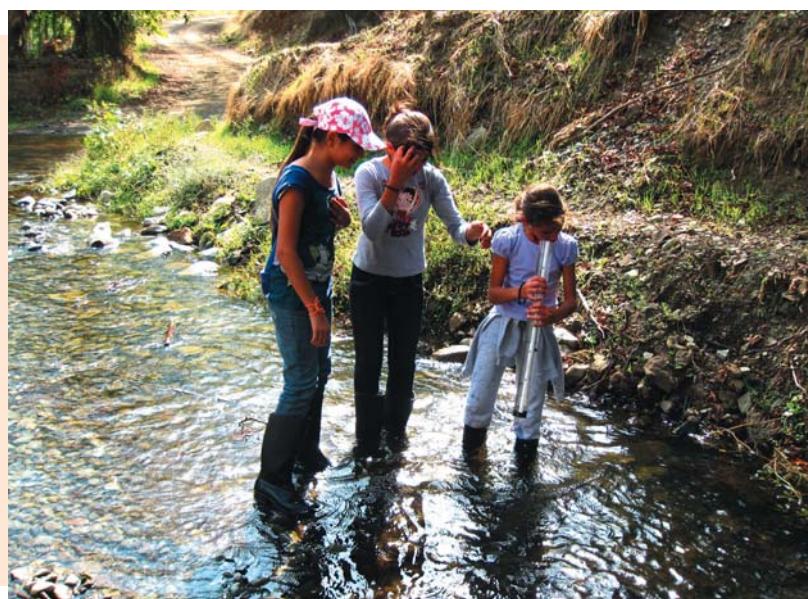
τους προγραμμάτων και συνδέονται άμεσα με το σχολείο μέσα από προγράμματα ή δραστηριότητες επέκτασης, οι οποίες συνδέονται με το Αναπτυξικό Πρόγραμμα όπων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Προσφέρονται μονοήμερα, ολοήμερα και τριήμερα προγράμματα στους μαθητές όπων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Υπολογίζεται ότι για τη φετινή χρονιά θα συμμετάσχουν στα προγράμματα και των τριών ΚΠΕ 18.000 μαθητές και 900 εκπαιδευτικοί όπων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς επίσης και 400 φοιτητές από Πανεπιστήμια της Κύπρου και του εξωτερικού.

B. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Πολιτιστικό Ίδρυμα της Τράπεζας Κύπρου θα εκδώσει εντός του 2009 το πρώτο εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για την Αειφόρο Ανάπτυξη με θέμα «Θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης: Παιδαγωγικές δραστηριότητες Διαθεματικής Εφαρμογής».

Γ. Στις 6 Δεκεμβρίου 2008, καθορισμένη παγκοσμίως ως μέρα δράσης για τις κλιματικές αλλαγές, πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και την Ομοσπονδία Περιβαλλοντικών και Οικολογικών Οργανώσεων εκδήλωση από τις 11:00 ως τις 16:00 μ.μ. στο τέρμα της οδού Λήδρας στη Λευκωσία. Στα πλαίσια της εκδήλωσης, ανάμεσα σε άλλα, διοργανώθηκαν βιωματικά εργαστήρια σχετικά με το θέμα και διανεμήθηκε ενημερωτικό υλικό.

Δ. Πραγματοποιήθηκε από τις 9 μέχρι και τις 11 Οκτωβρίου Διεθνές Συμπόσιο με θέμα "Intercultural Knowledge Management and Sustainable Development", στο Πανεπιστήμιο Κύπρου από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κύπρου.



Από τις δραστηριότητες στο Περιβαλλοντικό Κέντρο Πεδουλά

ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το Κ.Ε.Ε.Α. συμμετέχει σε μεγάλα ερευνητικά πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Τα συγκεκριμένα σχέδια δράσης για το κάθε ερευνητικό πρόγραμμα συζητούνται με τις διευθύνσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, καθώς και με το Επιστημονικό Συμβούλιο.

Στις 29 και 30 Σεπτεμβρίου 2008, με χρηματοδότηση της ΟΥΝΕΣΚΟ

πραγματοποιήθηκε σεμινάριο – εργαστήρι με θέμα τη χρήση του μοντέλου Rasch στην επεξεργασία δεδομένων έρευνας – αξιολόγησης. Στο σεμινάριο συμμετείχαν μέλη του προσωπικού του ΚΕΕΑ και του Π.Ι. και εισηγητής ήταν ο κ. T. Bramley από τον οργανισμό Cambridge Assessment.

Ερευνητικά προγράμματα για πρόληψη προβλημάτων αλφαριθμητισμού

Το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α.) ασχολείται, μεταξύ άλλων δράσεων και ερευνητικών προγραμμάτων, με τρία μεγάλα συνδυασμένα προγράμματα που σχετίζονται με την πρόληψη προβλημάτων αλφαριθμητισμού στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Συγκεκριμένα, στο επίπεδο της Δημοτικής Εκπαίδευσης:

(α) διενεργείται μεγάλης κλίμακας έρευνα, με τη χρήση πολλαπλών δοκιμών αξιολόγησης σε δείγμα μαθητών Γ' Δημοτικού, καθώς και σε ολόκληρο τον πληθυσμό των μαθητών Στ' Δημοτικού, με σκοπό τη διάγνωση προβλημάτων αλφαριθμητισμού στους μαθητές, για να ενταχθούν σε σχετικό πρόγραμμα στο Γυμνάσιο. Για το σκοπό αυτό έχουν αποσταλεί δοκίμια Ελληνικών και Μαθηματικών για όλους τους μαθητές της Στ' τάξης Δημοτικού. Η διαδικασία αναμένεται ολοκληρώθηκε στο τέλος Μαρτίου.

(β) διενεργείται αξιολόγηση της ενισχυτικής διδασκαλίας, η οποία προσφέρεται σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα αλφαριθμητισμού.

Στο επίπεδο της Μέσης Εκπαίδευσης:

(α) διενεργείται αξιολόγηση των προβλημάτων αλφαριθμητισμού στην Γ' Γυμνασίου (τέλος υποχρεωτικής εκπαίδευσης) και

(β) αξιολογείται με πολλαπλά εργαλεία το πρόγραμμα «Αλφαριθμητισμός» στο Γυμνάσιο, στο οποίο παρέχεται στήριξη στα παιδιά που έχουν εντοπιστεί ότι αντιμετωπίζουν το πρόβλημα αυτό.

Σχεδιάζεται, παράλληλα, η ετοιμασία και αξιοποίηση εργαλείων έγκαιρης διάγνωσης προβλημάτων αλφαριθμητισμού στο επίπεδο της Προδημοτικής Εκπαίδευσης.

Σκοπός των ερευνητικών προγραμμάτων είναι η σε βάθος διερεύνηση του θέματος του Αλφαριθμητισμού σε όλο το εκπαιδευτικό μας σύστημα και η πρώθηση πιθανών εκπαιδευτικής πολιτικής, στηριζόμενης σε δεδομένα (evidence based policy).

Συμμετοχή του Κ.Ε.Ε.Α. στο ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Learning to Learn)

Το «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» είναι ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα που αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεικτών και αντίστοιχων εργαλείων μέτρησης και διάγνωσης των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που σχετίζονται με το Learning to Learn σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το πρόγραμμα βρίσκεται σε πιλοτικό στάδιο με σκοπό την αξιολόγηση και την περαιτέρω ανάπτυξη τράπεζας έργων που καλύπτουν τις τρεις διαστάσεις - τομείς (γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό). Στο παρόν στάδιο εξετάζεται από την Ε.Ε. η ερευνητική έκθεση αποτελεσμάτων της προ-πιλοτικής φάσης την οποία υλοποίησαν εντός του 2008 οκτώ χώρες (Αυστρία, Κύπρος, Φινλανδία, Γαλλία, Ιταλία, Πορτογαλία, Σλοβενία και Ισπανία) με σκοπό τον καθορισμό της μελλοντικής πορείας του προγράμματος. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν επίσης άλλες πέντε χώρες (Δανία, Αγγλία, Σουηδία, Λιθουανία, Βέλγιο), οι οποίες δεν έχουν ακόμα εμπλακεί στο ερευνητικό – εμπειρικό του μέρος. Όλα τα στοιχεία του προγράμματος (σκοπός, φιλοσοφία, μεθοδολογία, χρονοδιαγράμματα, ερευνητικές εκθέσεις κτλ.) θα αναρτηθούν σύντομα σε ειδική ιστοσελίδα που θα αναπτύξει η Commission. Για την Κύπρο η συμμετοχή του Κ.Ε.Ε.Α. στο εν λόγω πρόγραμμα κρίνεται ως πολύ σημαντική στην προσπάθεια για προώθηση αυτόνομης σκέψης από τους μαθητές μας. Το πρόγραμμα συγχρηματοδοτείται από την Ε.Ε.



Από τις εργασίες του σεμιναρίου *Teaching, Managing and Enhancing Diversity: Intercultural Education Approaches and Challenges in the Curriculum and the Hidden Curriculum*



Από την τελετή αποφοίτησης των ομογενών εκπαιδευτικών που μετείχαν στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης για Ομογενείς Εκπαιδευτικούς από χώρες του Ευξείνου Πόντου